

Procesos de construcción de nuevas identidades docentes

Vinculaciones entre los mandatos de formación inicial y los contextos de trabajo profesional en las instituciones de nivel primario. Análisis de experiencias de profesores egresados de un Instituto de Formación Docente [San Luis]. Vol. 2

Autor:

Godino, Carmen M. Belén

Tutor:

Hillert, Flora

2017

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

ANEXO 3

A- Entrevistas a docentes formadores de la carrera.....	Pág. 2
B- Entrevistas a docentes egresadas del I.F. D. C.....	Pág.91
C- Entrevistas colectivas a docentes egresadas el I.F. D. C.....	Pág.144
D- Cuadernos de campo de las alumnas de la carrera.....	Pág.153
E- Decreto N° 403 MG y E 1995.....	Pág.233
F- Decreto N° 2989 MG y E de 1997.....	Pág.235
G- Decreto N° 2562 MG y E de 1999.....	Pág.237
H-Decreto N° 3119 MG y E de 1999.....	Pág.242
I-Ley N° 5692 2004.....	Pág.243
J-P.E.I. Del IFDC S/L.....	Pág.244
K- Primer Plan de estudios de la carrera. Año 2006.....	Pág.276
L- Resolución N° 102 2/08/2007.....	Pág.283
M- Diseño curricular provincial. Res. N°182 1/09/2009.....	Pág.285
N- Diseño curricular provincial. Res. N°199 2014.....	Pág.286

A –ENTREVISTAS A DOCENTES FORMADORES DE LA CARRERA

✓ ENTREVISTA DOCENTE 1

PROFESORA de los espacios curriculares: Sociología de la Educación (Primer año) e Investigación de la Práctica Docente (4to año).

EDAD: 45 AÑOS.

AÑO DE INGRESO AL IFDC: AÑO 2010

FECHA DE LA ENTREVISTA: 2 de noviembre de 2011.

• DATOS GENERALES

Años de experiencia en la docencia. Niveles educativos en donde desarrolló sus prácticas/años. Otras instituciones académicas en donde ejerce/ejerció la docencia. Actividades que realiza actualmente. Formación de grado. Año de ingreso al IFDC S/L. Años de antigüedad en la institución. Espacios curriculares que dicta. Carreras.

Yo tengo 25 años de experiencia en la docencia. Empecé a trabajar (en Buenos Aires) sin recibirme de maestra de grado. Así que tengo varios años de experiencia en el grado del nivel primario. Después estudiaba la carrera de Ciencias de la Educación. Empecé a trabajar un par de meses en la escuela media. Prácticamente después de recibirme conseguí unas horas en la materia Práctica de la Enseñanza en un Instituto de formación docente.

Después pasé mi cargo de primaria, bueno en realidad no lo pasé tuve que concursarlo en un Gabinete de Orientación Educacional. Y esos gabinetes están formados por orientador educacional, un asistente social y un maestro recuperador. Yo trabajé muchos años como **maestro recuperador**.

-¿En qué consiste?

Lo que se estila es que vos formes un grado recuperador y trabajes con los chicos que tiene problemas de aprendizaje. Sobre todo con los primeros años de alfabetización. Lecto-escritura y cálculo. Yo muy pocas veces trabajé en grado recuperador porque yo lo que hacía era trabajar con los maestros y planificar actividades en conjunto con los maestros y trabajar con esos los chicos del grado recuperado y con el resto de los chicos del grado en general. Son todos chicos que están en la escuela y las maestras detectan que tienen dificultades para aprender. El trabajo es amplio, se hacen entrevistas a las familias. En esas entrevistas se veía cuál era el contexto, todos aspectos que tenían que ver con lo económico, lo social. Eran familias muy carenciadas. Daba la casualidad que los chicos que tenían problemas de aprendizaje, para las maestras, son esos chicos son los que menos tienen, los que viene sucios al salón de clases, los marginados dentro del salón.

Dependía de cada chico, pero las estrategias eran variadas. Lo que intenté siempre fue no marcarlos a los chicos. A pesar de no querer marcarlos ellos te pedían ir al grado

recuperador como lo llamaban ellos. Porque necesitaban un vínculo diferente con el conocimiento y con el docente. Ellos necesitaban contención.

Se estila tener tu aulita chiquita en donde vos te llevas tres o cuatro chicos y trabajas con ellos. En Buenos Aires las escuelas rurales se estila trabajar así. Después se extendió a todas escuelas de la provincia. Se generalizó a toda las escuelas primarias. Después se hicieron escuelas de distrito para atender a escuelas de nivel inicial y secundario. Nosotras también trabajamos con jardín de infantes, pero nos fue imposible porque la matrícula era enorme.

La promoción siempre está a cargo del docente y del director. Nos pasó muchas veces de vivir situaciones en donde nosotros decíamos que ciertos chicos podían pasar de año y las maestras y el director decían que no estaban preparados todavía; también nos pasó al revés, decir que ciertos alumnos no estaban preparados para pasar y las maestras opinaban distinto. En muchos casos fuimos escuchados, en otros no.

-¿Qué evaluación haces del trabajo en los gabinetes?

Creo que contribuye. Lo que pasa es que no das abasto, sobre todo en estas zonas. Porque yo empecé a trabajar en un momento marcado por la crisis social, con los saqueos de Alfonsín. La época de mucha inflación, con la apertura de los comedores escolares. Fue muy difícil todo eso.

Siguiendo con mi experiencia te cuento que mientras yo trabajaba como maestra recuperadora concurso en la universidad en una materia que era Teoría de la Educación (ayudantía de primera). Luego trabajé en otra cátedra que fue “Introducción a la Problemática Educacional”. Trabajé menos tiempo porque empecé a tomar horas en los Institutos de formación de la provincia en distintas materias: Psicología Educacional, ‘Observación’ para un profesorado de Lengua. Luego, concursé Perspectivas Filosófica-Pedagógica para maestras de jardín, en paralelo tomo horas para un Profesorado de Educación Técnica en una materia que se llamaba ‘Perspectivas Filosófico-pedagógico-didáctica’. Luego, cambian los planes de estudio y esta materia se desdobra y yo me hago cargo de Filosofía Y Pedagogía’. En el año 2009 decidimos junto a mi familia irnos de Buenos Aires y concurso acá en el IFDC. Yo no me quería ir de Buenos Aires sin un trabajo y además un trabajo en la docencia que es lo que hice toda mi vida y me gusta.

Entonces me empecé a fijar en la UNSL que yo ya la conocía. Vine a varios congresos a la Universidad. Y no me animé a presentarme antes porque todavía no decidíamos venimos del todo. Y un día me fijé en la página del IFDC y se habría un concurso en Sociología. Mi formación tiene una gran influencia de lo todo lo que es lo sociopolítico.

No me gusta mucho la otra materia en la que estoy: Investigación educativa. En realidad cuando concursé era Métodos de Investigación I y II. Yo sabía de investigación porque ya estaba participando de proyectos de investigación en la Universidad, en el medio hice la Maestría. Es decir, **sé investigar, pero no me cierra mucho para enseñar. Es como más instrumental digo yo lo metodológico y a mí me gusta trabajar con el contenido, enseñar contenido.**

Un poco así llegué. Concurse en diciembre del 2009. Empecé en febrero del año siguiente en el IFDC. Tomé licencia sin goce de haberes en el Instituto de Buenos Aires.

-¿Y en la universidad?

En la universidad ya hacía un año que había renunciado. No podía seguir. Era mucha la demanda que tenía. Demás me cansé de la burocracia de la universidad. Las peleas, hacía años que venía pidiendo una promoción, y por cuestiones políticas no se daba. Y sumado a eso el participar de un equipo en el cual querían que estuviera dispuesta para la investigación y la extensión y yo no podía y dije y basta. Ante la presión de trabajo no de la gente, y cuando uno ve que no puede cumplir con todo, decidí renunciar.

-En el IFDC

Y estoy dando Sociología de la Educación en las carreras de Lengua, Historia, Geografía. Y trabajo en las materias Sociología de la Educación (Primer año) e Investigación de la Práctica Docente (4to año) de la carrera de Primaria.

PROPÓSITOS - EXPECTATIVAS

A mí me gusta mi trabajo. Y yo quería seguir haciendo lo que hacía. Me gusta mucho la formación docente. Formar a las personas que van a estar frente a alumnos, no es una liviandad, hay que tomárselo en serio.

Muchas expectativas no tenía. Mi primer año acá fue una panacea. Imagínate yo estaba allá (Bs As) en dos institutos. En Buenos Aires no te pagan horas institucionales sólo te pagan las horas frente a alumnos. En los últimos años habían salido algunas horas institucionales. Y te digo, a pesar de que fueran pocas se trabajaba de manera más coordinada que acá.

Realmente eso también dependió de las instituciones de educación superior. En uno de los institutos (el profesorado de Inicial) se lo tomaron muy en serio, pero porque tenían una jefa de área que convocaba a reuniones mensuales, se planteaban tareas en conjunto. Se reunían los docentes del mismo año y se articulaban actividades en relación a la práctica. Y estas propuestas venían bajadas desde la provincia. Con la gestión de Scioli llega a la provincia toda la gente de la Universidad de la Plata y se le empieza a dar a la carrera docente un toque más comunicacional y más con la onda de la educación popular.

PRÁCTICAS DOCENTES/CULTURAS INSTITUCIONALES

Fijate que por ejemplo, en un primer año las chicas no iban a las escuelas, dejaron de ir a las escuelas para pasar a ir instituciones barriales, a comedores, Generó mucha resistencia al principio. Fue muy productivo. A los chicos les abrió la cabeza. Empezó a formar parte de la curricula. Para conocer qué pasaba en esas instituciones no escolares. Tenía que ver con que educar no lo hace solo la escuela. Orientada al educador popular. Además la idea era entretrejer redes y aportar un poco a estas instituciones. Los chicos habían hecho relevamiento de las instituciones. Yo trabajé en Moreno. Encontramos muchos comedores escolares.

Yo se lo propuse a la profesora de Prácticas de los Profesorados. Le traje el material. Le conté la experiencia. Ella en una de las unidades empezó a abrirse para este lado. Y algunos alumnos fueron a hacer observaciones a escuelas digitales, a escuelas públicas y privadas y la idea era que encuentren organizaciones. Y es muy difícil. Como **una experiencia distinta. Aunque sea empezar a abrir la cabeza.** Acá se está empezando a hacer en escuelas medias.

Buenos Aires es muy grande y hay muchísimos institutos. Y se trabajan con borradores. Se trabajan con esos borradores en las instituciones y se elevan propuestas. Esta pegado a una perspectiva pedagógica diferente. Para mí es muy interesante.

Estaba empezado desde una retroalimentación con las instituciones visitadas. La idea era hacer devoluciones a las instituciones. Por ejemplo, trabajamos con una organización barrial que había empezado con huertas comunitarias, luego con talleres de teatro, de títeres. Una de las críticas que las alumnas nos hicieron en ese momento fue la excesiva politización, en imágenes, presente en esas instituciones. En este caso fueron fotos de Evita. Entonces, para alguien que piensa que la educación es neutra porque es lo que te han enseñado en la escuela le choca. Las alumnas lo veían como que estaba mal. Eso es inculcación ideológica. Lo trabajamos con las chicas. Y le hicimos una devolución a la institución en donde reflejábamos esta crítica. La institución escuchó atentamente esto y al año siguiente habían sacado varios carteles de Evita. El aporte que nosotras le hicimos lo tomaron cuenta.

Otra de las instituciones que visitamos ‘no pudo escuchar’ las devoluciones que nosotros le hacíamos. Habían empezado con una escuela barrial. Muy interesante la experiencia que nuestros alumnos vivieron allí. Pero, bueno ellos se manejaban con fondos provenientes de organismos internacionales. Entonces, el análisis que hacíamos con las chicas era cómo el futuro de esa institución está signado por los recursos que provenían de dichos organismos. Y las políticas de la institución también fueron cuestionadas por nosotras. Por ejemplo, el director de la Comisión directiva no podía tener más de veinticinco años. Entonces, justamente la crítica que nosotras les hacíamos era cómo se desvaloriza la experiencia.

El compromiso que tenían las alumnas era admirable. Y recuperábamos la teoría a partir de dichas experiencias. Para mí era importante la articulación con la teoría. Por supuesto que estaba planteado en el currículum, pero no todos los docentes lo hacían. Algunos se lo tomaban en serio y otros no. Lo que sí había era una voluntad institucional de hacerlo. A mí eso me parece muy importante. Creo que es lo que está faltando en el IFDC S-L.

INSTITUCIÓN FORMADORA. RELACIÓN IFDC – ESCUELAS DEL NIVEL

Yo no veo que haya relación con las escuelas del nivel, salvo para la realización de las prácticas áulicas que las alumnas realizan.

Con las universidades no sé bien, creo que cada equipo va buscando nexos. No hay política clara que vincule las instituciones.

CAMBIOS EN EL PLAN

El gran problema que yo veo del nuevo Plan de estudios es la gran cantidad de materias que tienen y la superposición entre ellas. Una de las dificultades que yo me encontré con las alumnas de 4to año es que mientras cursan la materia que yo dicto (Investigación de la Práctica Docente) cursan dos materias más. Una de arte, y otra que es Educ. Física y además la Práctica. Y de todos los planes de estudio en los cuales yo participé ninguno tenía en el último año materias para cursar. Sólo tenían la práctica docente.

Y pobre las chicas, venían desesperadas porque no tenían tiempo para preparar sus clases y cursar todas las materias que tienen en cuarto año. Entonces, fue una situación complicada.

Las alumnas no estaban contenidas en ningún lado. Me parece que tampoco los docentes de las escuelas. **No tenían asesoramiento. Por ejemplo, las chicas te decían ‘voy al docente de la escuela y me aprueba la planificación, se la traigo al disciplinar y también me la aprueba, pero cuando se la muestro a la profe de la práctica no me la aprueba’.** Por eso **Me parece que cada uno hacía lo que podía.**

Me parece que el vínculo con las escuelas en donde nuestras alumnas van a practicar debería ser distinto. Creo que se deberían generar instancias de aprendizaje mutuo, de establecer criterios.

Yo te contaba que en los otros institutos en donde trabajaba teníamos reuniones periódicas. En el Instituto técnico teníamos al menos dos reuniones anuales en donde si querés desde lo administrativo, te contaban qué se estaba haciendo, que debíamos hacer.

CULTURA INSTITUCIONAL

Acá (IFDC-SL) hace dos años que yo estoy y nunca nos convocaron a una reunión general. ¿Entendés?

Acá si te convocan o mandan comunicaciones por mail es frente a pedidos urgentes desde el Ministerio. Me parece que los pedidos que se hacen desde el Ministerio es una cuestión burocrática. No hay una voluntad política por mejorar.

Ni siquiera se preocupan por el alumno. Les interesa los números de egresados.

Tampoco se preguntan qué tipo de docente están formando.

-¿Qué lugar ocupa la investigación?

Nosotras empezamos a hacer una investigación este año. Es sobre los ingresantes. Tratamos de estar docentes del primer año de todas las carreras porque la investigación abarca a todos los alumnos ingresantes. Un poco lo que nos llevó a realizar esta investigación fue ver por un lado, el alto grado de abandono, de desgranamiento de los alumnos, y por otro lado el haber escuchado en el trayecto de ingreso a docentes el responsabilizar o culpabilizar a los chicos el abandono de la carrera. Tal vez son los supuestos que tenemos, prejuicios, concepciones acerca de quiénes son los ingresantes. Muchos te dicen ‘acá vienen aquellos que fracasan en la universidad, o viene porque creen que es fácil, o porque les gusta la Historia y no porque les gusta ser docentes’. Otra de las cuestiones que aparecía en los docentes era que a los alumnos no les gusta estudiar. Entonces, frente a eso es que es un estudio exploratorio. Es para conocer las características de ellos. A partir del análisis de los primeros datos nos damos cuenta que empezamos a refutar todos esos prejuicios de muchos docentes. Todavía no escribimos nada, pero es nuestra intención hacerlo por supuesto. Nos descubre un velo sobre los alumnos.

También nos preguntamos si hay diferencias entre los alumnos ingresantes de las carreras. Por ejemplo, hay toda una discusión sobre quiénes son los alumnos que eligen estudiar el profesorado del nivel primario. Y sobre eso hay muchos prejuicios.

Estamos analizando la información recolectada tanto en el taller de ingreso como en las encuestas que les suministramos.

También la investigación se basa en conocer quiénes son realmente nuestros alumnos. A mí me dijeron ‘mira que los de primaria tienen un nivel re bajo’. Y yo doy Sociología de la Educación. Yo no me iba a dejar llevar por lo que circulaba. Prejuicio que circula por toda la institución.

FUNCIÓN DEL DOCENTE DEL NIVEL SUPERIOR

El docente tiene que enseñar, investigar y generar instancias de capacitación. Yo creo que tal vez la distribución horaria de nuestros cargos podría ser más equitativa. Cuando hace capacitación generalmente es producto de un proceso de investigación que venías realizando. Entonces, si vos planteas en simultáneo investigación, capacitación y formación es como que se empiezan a desdibujar las funciones. Me parece que deberían ser cuestiones más flexibles en cargas horarias y en flexibilidad, creo que hay momentos e donde no podés hacer todo. Hay momentos en donde estás investigando y a lo mejor te tenés que tomar un año o dos quizá y recién allí estás en condiciones de plantear una capacitación como resultado de ese proceso. Me parece que esa flexibilidad que deberíamos tener no está en el Instituto.

Tampoco **la gestión directiva apoya los proyectos de investigación que se inician**. Fijate que nosotras pedimos que nos compraran un programa de análisis de datos cualitativos pensando en la utilidad de ese programa porque después nos iba a servir para otras investigaciones. Y nos dijeron que no había fondo para tal fin. Nos dijeron que viéramos otras maneras de realizar el análisis. Y también te pasa si querés visitar escuelas, no hay fondos para ello.

También hay dificultades edilicias, tanto para hacer las capacitaciones como para estar nosotras trabajando.

Sé por experiencia propia que en otros institutos no hay horas dedicadas a dichas funciones.

FUNCIÓN DEL DOCENTE DE PRIMARIA

No sé a qué te referís con función. Nosotras siempre hablamos de la tarea pedagógica que debe realizar un docente.

-Cuando digo función me refiero a los alcances de su rol, a las atribuciones que le otorgan al docente del nivel primario.

Para mí está claro que la función que tiene que tener un docente es pedagógica: enseñar, trabajar con el conocimiento. Tiene que haber conocimiento en la escuela, pero más allá de eso es el posicionamiento crítico de ese docente frente a esa tarea de enseñar. Y ese posicionamiento te debería permitir pensar las decisiones que tomás en tu escuela. Porque si vos trabajas en una escuela en donde le tenés que servir la merienda a tus alumnos porque si no, no podés enseñar, esa no es tu tarea. Eso es algo que vos haces para cumplir tu tarea. No podés dejar de lado el eje de lo que es Ser docente. y creo que eso tienen que tener claro nuestros alumnos.

Que esas otras acciones que realizan o cuestiones que tengan que hacer sean para poder cumplir su tarea pedagógica.

Nosotros hablamos mucho de investigación porque yo creo que es una práctica inherente a la formación docente porque si vos vas a trabajar con el otro cuando haces un diagnóstico inherentemente estás haciendo investigación. Y cuando te preguntas cómo me fue en esta clase, los chicos entendieron o no también estás haciendo investigación. Entonces, la investigación forma parte de la tarea pedagógica del docente. Ahora bien, si vos querés sistematizar esa experiencia, y transformarla en forma participativa en conocimiento académico bienvenido, pero esa no es una función que tiene

que estar estipulada. Es si vos querés porque puede contribuir a otros docentes **te podés enriquecer, lo haces porque querés.** Esto de la comunicabilidad o darle o un cierto toque académico. Que es diferente de hacer investigación como parte de tu hacer cotidiano.

Creo que así como nosotros estamos diciendo ‘no tenemos espacio, ni financiamiento’ para investigar, **los docentes del nivel primario deberían tener horas rentadas para poder investigar. Debieran incluirse horas para otras tareas.**

En realidad muchos docentes tienen que solucionar los inconvenientes que puedan presentársele en sus escuelas gestionando frente a quien corresponda también.

Si yo me quedo en ‘cambiar una lamparita’ y no genero un cuestionamiento frente al rol del Estado en materia educativa, entonces, es como que me falta una pata. Tiene que ver con el compromiso político del docente.

APORTES A LA FORMACIÓN

El aporte es desde lo ideológico. Desde el compromiso político. En ambos casos gira por ahí. De nada sirve que vos tengas un instrumento si no sabes para qué los usas. Creo que es lo más importante.

Proyecto de indicadores de equidad en el acceso a la formación docente de los Institutos de Formación de no me gustó el proyecto. Yo participé el año pasado (2010) de ese proyecto. Ya venía armado. Desde el análisis hice una acotación al concepto de equidad. A los docentes que entrevistamos cuestionaron el uso de equidad. Ellos remiten al uso del concepto de igualdad. Hice un cambio del concepto equidad por igualdad, y el INFOD no me aceptó el cambio. Y trabajé con profesores d educación técnica (2009-cuando estaba en BS AS).

Lo que yo veo de afuera, porque yo no participe de la comisión de modificación del plan, es que cada uno lo piensa desde su lugar, cuidando su quintita y no puede ver al alumno que está formando. Porque cuando te dicen “cómo vas a dejar de ver esa materia”, y a lo mejor no es que va a dejar de dar los contenidos de la materia sino que los podés incorporar en otra materia. Cuando vos pensás en un plan de estudios lo Tenés que pensar desde otro lado. Y yo creo que acá no se hizo. No se hizo en el momento que discutió el plan, pero tampoco se piensan ahora.

Y yo creo que falla la gestión ahí. Porque si vos ves que tenés un docente que no está dando una materia porque se cerró la carrera y tiene un montón de conocimientos que pueden contribuir a la formación habría que integrarlo a otros equipos de trabajo. Y puede generar investigación pertinente. Y otra vez volvemos al planteo de las funciones del IFDC.

Hay un decreto que sacaron desde el Ministerio que establece la cantidad de horas dedicadas a la docencia (el 60%).

El nuevo plan de estudios es espantoso. No se pensaron las cuestiones en profundidad.

La jurisdicción debería tener su equipo técnico para elaborar el diseño curricular para la formación. Imagínate todo el tiempo que se dedicó para tal tarea. Se le quitó horas a la investigación, a la formación para realizar el nuevo Plan.

Yo creo que debemos participar, pero no asumir toda la responsabilidad. Alguien de afuera debería sistematizar el proyecto. Se nota la falta de coherencia en el Plan.

-¿Cuáles?

Y la falta de un especialista en diseño curricular. Hay cosas que no están definidas, como el tipo de hombre que se forma, el tipo de sociedad que se piensa, desde el punto de vista sociológico, filosófico. Hay incoherencias en las concepciones que se tienen en los diferentes espacios curriculares. Mientras que uno te habla de la persona y que se yo, otro te escribió lo contrario. Creo que debemos buscar la coherencia. Y si no la hay buscarla y conseguirla.

Por ejemplo, hay espacios que escriben en el apartado “estrategias didácticas” uso del ‘power point’. Entonces, ¿quién mira eso? Hay incoherencias muy grandes.

Al ser un diseño jurisdiccional necesariamente requiere de un posicionamiento político de la jurisdicción. Y la jurisdicción se tiene que jugar de alguna manera.

Y otra vez se deja de lado al alumno. No pensás en su formación. Vos pensás en tu materia. ¿Hasta qué punto los contenidos que vos enseñas le van a servir para trabajar adecuadamente en la escuela? Eso no se ve entre los profesores. En realidad, muchos creen que lo que se enseña en el IFDC les sirve de base para cuando estén en las escuelas. Acá se ve ‘lo que yo sé’, ‘lo que yo armo y me gusta’. Sin ver al otro.

Y nosotros propusimos una organización diferente de las áreas en la institución.

En una carrera de formación docente las materias pedagógicas forman una sub área.

No estamos de acuerdo con dicha organización. Y las psicológicas son un área.

Nosotros pedimos al consejo académico que se incluyeran las pedagógicas como área. Habría tres áreas dentro de las generales: las artístico-culturales, las Tics y las pedagógicas.

Pensamos que las áreas se organizaran teniendo en cuenta una tarea académica por sobre todo. Además pedíamos que se forme el **cargo de coordinador** de carrera con tareas diferentes a las que tienen ahora que se remiten a lo administrativo, comunicacional.

Y por cada carrera haya un coordinador: organizar el plan, articulación entre los distintos espacios curriculares.

También dicen que todos los coordinadores de carrera tienen que ser docentes disciplinares. Es decir, que nosotras las pedagogas vamos ocupando menos espacios.

Un coordinador de carreras es el que debería hacer funcionar el plan de estudios. Hacer reuniones por año.

Nosotras nos juntamos en la sub área pedagógica. Trabajamos las temáticas que se bajan del consejo. Estamos funcionando. Nos comunicamos por mail.

También nos dijeron que los pedagogos no vamos a poder ser coordinadores de carrera porque dicen que al ser sub área no podríamos coordinar el área total. Bueno, lo seguiremos peleando. Por ahora, nosotros sí nos juntamos en nuestra sub área. Nos nuclea las temáticas del consejo. También hacemos algunas propuestas que son llevadas a la reunión siguiente del consejo. Lo último que tratamos fue el tema del plan. El tema de la articulación entre las materias de cada año de la carrera.

Nosotras al no conocer la historia de la institución corremos con ventaja porque no sabemos quién es quién. Lo vamos conociendo en el camino.

MUCHAS GRACIAS.

No, de nada. Fue un placer poder hablar de estos temas. Gracias.

✓ ENTREVISTA DOCENTE 2

PROFESORA del espacio curricular: Pedagogía. Primer año.

EDAD: 35 AÑOS.

AÑO DE INGRESO AL IFDC S/L: 2010.

FECHA DE LA ENTREVISTA: 1 de noviembre 2011.

• DATOS GENERALES

Años de experiencia en la docencia. Niveles educativos en donde desarrolló sus prácticas/años. Otras instituciones académicas en donde ejerce/ejerció la docencia. Actividades que realiza actualmente. Formación de grado. Año de ingreso al IFDC S/L. Años de antigüedad en la institución. Espacios curriculares que dicta. Carreras.

Tengo diez años de experiencia docente. Soy maestra. Trabajé en varias escuelas públicas y en una escuela llamada ‘desconcentrada’. En realidad es una escuela de autogestión llamada “escuela pública experimental desconcentrada. Estudiaba al mismo tiempo la carrera de Ciencias de la Educación”. (EPED)

• INSTITUCIÓN FORMADORA. RELACIÓN IFDC – ESCUELAS DEL NIVEL- universidades

Yo desconozco la vinculación que pueda existir ente el IFDC S-L y las escuelas del nivel primario. Salvo que los profesores generen instancias de capacitación. Creo que sólo **existe una vinculación por el tema de las prácticas docentes que los alumnos realizan desde primer año.**

Había como un impedimento para que los chicos practicaran en las escuelas primarias. Inclusive con el nuevo decreto de Prácticas (ver) nuestros alumnos van a ser empleados’ les van a pagar. Y se van a tener que adaptarse a las escuelas. A mí me parece dañino la práctica rentada.

Yo creo que no hay relación con las escuelas primarias. No se fomenta desde el IFDC S-L Y con las Universidades pasa lo mismo. Queda a la voluntad de cada equipo. No hay una forma de gestionar que permita el intercambio.

- ¿Qué sucede si quieren hacer vinculaciones con otros profesores?

Desde la gestión no hay iniciativa para vincularse con las escuelas. Creo que queda en las iniciativas de cada equipo docente que desee realizar algún trabajo en las escuelas del nivel y comience a gestionar el contacto con ellas.

Esto es coherente con todas las decisiones que se vienen tomando desde la gestión directiva. Porque el espacio para articular con otros profesores tampoco se generó. Se nos convocó a una reunión en donde se nos comunicó formalmente que teníamos que

articular las materias. Y a partir de allí cada docente tenía que evaluar el cómo. Lo que yo les pregunté a las autoridades en esa oportunidad fue cómo vamos a hacer porque **uno siempre va trabajando más con las cosas más urgentes.** Entonces, me respondió que vayamos viendo, que nos juntáramos con aquellos docentes que tuviéramos más afinidad.' Nosotros no se lo vamos a imponer'. Creo que en la gestión está como esa idea: 'o se lo imponemos o le dejamos que cada uno vea cómo o haga lo que quiera'. Tampoco se explicitan claramente desde la gestión claras líneas de acción o para dónde va el IFDC S-L- Es decir, que la articulación también **'quedó a voluntad'**.

Las reuniones por ahí surgen por pedidos concretos que vienen del Ministerio. Por ejemplo, esta reunión que tuvimos a principio de año era porque desde el Ministerio se pedía que generemos acciones concretas para mejorar el rendimiento académico de nuestros alumnos de primer y segundo año.

- **¿En base a qué datos solicitan este pedido?**

Las autoridades nos manifestaron que desde el Ministerio venía este pedido porque bueno el año pasado (2010) no hubo egresados, hay muchos alumnos inscriptos pero pocos llegan a los últimos años. Surge esto como importante. Desde el Ministerio miran al Instituto, y se dan cuenta de la realidad' y quieren que se mejore la situación y por ello nos piden que generemos estrategias que permitan un mejor rendimiento académico. Tenemos que elaborar **un Plan estratégico.** Primero nos convocan para que armemos ese Plan estratégico. Es decir, que identifiquemos las problemáticas que nosotros viéramos en la cursada y demás. Como pasaron dos semanas y no pasaba nada la gestión nos vuelve a convocar y allí nos muestran el Plan estratégico que ellos habían armado junto a algunos profesores de la carrera. Y había varias líneas de intervención. Una de las líneas era la articulación entre las materias de primer y segundo año. Y estaba con nombre y apellido los que íbamos a trabajar en cada línea. Otra de las líneas era el cambio de modalidad de las materias, es decir, teníamos que definir si eran materias o seminarios.

- **Y qué diferencia se establecería entre las materias y los seminarios? ¿qué materias se 'convertirían en seminarios?'**

No quedó clara la diferencia. Todo apuntaba a revisar aspectos muy chiquitos. Por ejemplo, hubo profesores que dejaron libres a muchos alumnos en materias que no eran materias sino seminarios y entonces **pedían que se revisaran las exigencias.** No sé, lo mismo no está muy claro la diferencia.

Todo apunta a disminuir la deserción. Lo que nos pidieron era que pensáramos entre todos cómo flexibilizar el Plan. Como te decía por ahí hay materias que en realidad son seminarios en donde los profes deberían disminuir la cantidad de parciales o adoptar otra modalidad evaluativa.

También se organizó los días y horarios de cursado. Las preceptoras juntaron las materias de primer año en un día a la semana, entonces los chicos vienen los lunes y tiene Didáctica, los martes Ciencias Sociales. Reacomodaron el horario para que se pudiera generar también una articulación.

Pensar formas para que a los chicos se las haga menos pesado. Ahora, las discusiones rondaron en cuestiones de forma y no de fondo.

El plan era rápido y urgente. Y recién ahora estamos implementado algunos puntos. Creo que son cambios que se pueden ver ahora en este cuatrimestre (2011). También se cuestionó mucho el carácter del alumno promocional, es decir, qué se le exige, cómo es el coloquio. Está bien charlarlo.

Lo que yo noté además es que la forma de medir los resultados no vienen 'tan de afuera'. Yo creo que son compartidas por muchos de nuestros colegas. Hay docentes en el IFDC que piensan "como poder saber si un chico aprendió todo lo que tiene que saber, si no podés seguirlo de tal manera o no lo pudiste evaluar de tal forma". Son criterios que no son compartidos desde la gestión y de parte de nuestros colegas.

- **¿Qué lugar ocupa la investigación?**

Yo participo de una investigación junto a colegas de distintas carreras del IFDC que dictan materias en el primer año. **Nosotras comenzamos a indagar cuáles eran las características de los alumnos que forman parte de nuestra comunidad.**

Se plasmó en el ingreso este año concepciones que muchos docentes del Instituto tienen acerca de los alumnos que asisten al establecimiento. Existen muchos prejuicios al respecto. Algunos creen que muchos alumnos asisten al instituto porque fracasaron en la universidad, o porque creen que en el instituto se les exige menos.

En el proyecto que se armó este año 2011 para el ingreso nosotras notamos que estaba como muy cargado de esas concepciones previas.

- **¿Por qué'?**

Lo notamos en las charlas que teníamos con los docentes que estaban participando del ingreso. Lo veíamos en las decisiones que tomaban a la hora de seleccionar un texto para darles a los ingresantes, o en la manera en la que hablaban con ellos. A partir de eso que vimos quisimos armar la investigación **para conocer quiénes son los alumnos que eligen el Instituto, cuáles son sus expectativas, qué concepciones tienen sobre ser docente.**

- **¿Y en qué consistió el ingreso 2011?**

Abordamos tres grandes temas: uno de ellos tenía que ver con la lectura de textos académicos, reflexiones en torno a la carrera, análisis de los planes de estudio y la última referida a reflexiones en torno a la vida institucional.

Esta investigación nos va a permitir conocer al otro y generar estrategias de intervención pensando en el alumno real que tenemos al frente.

Tal vez la génesis de la investigación se relaciona en que la gran mayoría de los docentes que formamos parte de ella somos nuevos. El año pasado entramos al Instituto y no quisimos guiarnos con las preconcepciones de otros colegas. Encontramos entre los docentes que formamos parte de la investigación puntos en común. Yo me acuerdo que entré al Instituto y lo primero que me dijeron fue 'los alumnos de primaria son distintos a los alumnos de las otras carreras'.

-¿En qué sentido?

Y en capital cultural, en el nivel económico. Pero yo no quise quedarme con eso que nos decían.

Me dijeron que tenían otra realidad, que son más pobres. Y esto se transmite en el IFDC.

Yo lo que quiero saber es si esto de la situación socioeconómica es un prejuicio o lo dicen por conocimiento. Quizá eso luego pueda ser motivo de prejuicio.

FUNCIÓN DEL DOCENTE DEL NIVEL SUPERIOR

Yo creo que las funciones que debiéramos desempeñar son las que están explicitadas. El tema es que cuando se privilegian algunas funciones por demandas institucionales y se eximen de otras como 'premios'. Es lo que está pasando ahora en la institución. Por ejemplo, hay docentes que están sobre exigidos en la formación inicial porque dan más de tres materias o viajan a dar clases a San Francisco, entonces frente a la gran carga que les demanda esa tarea los eximen de hacer capacitación e investigación por el tiempo que dure n sus tareas académicas. Entontes, creo que frente a esas situaciones la institución no se beneficia.

Creo que la investigación que deberíamos desarrollar en el Instituto nos debería generar vínculos con el afuera que nos permitan mejorar la formación inicial. Y en ese sentido, lo que decíamos en un principio en cuanto a relacionarnos con las escuelas primarias, con la comunidad tiene que estar pensadas desde allí, construidas desde nosotras. No sé creo que tenemos que encontrar las formas. Lo que creo que ocurre es que las funciones que se desempeñan en el IFDC no están ligadas a estas concepciones sino que están más bien pensadas para permanecer en el cargo, vistas como las formas de revalidar. Entonces cuando están puestos los intereses más allí se pierden las intenciones de la validez educativa.

Desde la institución tampoco creo que se fortalezcan las prácticas investigativas. Porque existe escaso o nulo financiamiento, no hay reconocimiento ni validación de jurados externos a la institución.

FUNCIÓN DEL DOCENTE DE PRIMARIA

Creo que depende de las concepciones que cada uno tenga de la docencia.

Para mí la función principal es la pedagógica porque requiere un compromiso con el otro. En ese sentido es fundamental tomar una postura frente a la tarea diaria.

Creo que el compromiso con el otro se relaciona en cada tarea que el docente hace, en generar conciencia en el alumno, en los padres de los chicos. Eso es una tarea pedagógica.

Aportes a la formación

Yo doy Pedagogía. Yo entré en **setiembre del 2010**. A nosotros nos dijeron que en el nuevo plan no se tuvieron en cuenta muchos aspectos que algunos docentes habían hecho. Lo que yo veo es que a partir del cambio de plan y de todo un año de trabajo, **se han generado rupturas entre los docentes.** Y eso se nota porque generó un mal clima entre los docentes. Hay quienes defienden ese plan, otros que manifiestan que no fueron tomados en cuenta. Cada vez que nos juntamos por algún motivo presenciamos los enfrentamientos entre colegas por los mismos motivos: el nuevo plan de estudios.

Muy pocos se sienten identificados con el plan. Y hay algunos que están re de acuerdo con el plan. El otro día nos reunimos con una coordinadora que vino del INFOD en donde el tema era evaluar el impacto de los planes de estudio y una colega defendía con fuerza el plan. Decía "nosotros lo hicimos...lo que nosotros incorporamos se tuvo en cuenta". Muchas veces no se discuten las cuestiones de fondo. Se sigue pensando en las cargas horarias, que es el tema que más primó en la reunión del otro día y no se pueden ver temas

más relevantes. Las intencionalidades, en los sujetos que se desean formar. Creo que ahí deberíamos focalizarnos.

Hay mucho malestar docente. Hay un miedo por el cierre de carrera. El espacio que dictamos está atado a tu cargo. Y eso no está bien. Sabemos que muchos docentes vieron como se dismanteló la Carrera de Cs Política.

En esa reunión nosotras planteamos que deberíamos tomarnos en serio la revisión del Plan de estudios. Algunos se molestaron y nos dijeron: “nosotros lo hicimos y lo tomamos en serio”. Lo que quisimos decir es que analizar el plan debería ser una tarea a largo plazo que no ocupe solo un par de fines de semana. Creo que debería ser una responsabilidad jurisdiccional en donde los docentes del IFDC podríamos participar, pero no asumiendo la responsabilidad de todo el proceso. Porque eso genera muchas rupturas en la institución. **No deberíamos tener toda la responsabilidad.**

Para mí la participación que se dio no fue democrática. Que cada docente participe escribiendo los contenidos de sus espacios eso no es democrática. **No se discutieron posiciones**, cada uno escribió lo suyo.

Por ahí pienso que **se debería gestar un grupo que pueda coordinar procesos democráticos podríamos aprender de estos mecanismos.** Esto de ser persona lo pensamos entre todos cómo construimos entre todos. Por ejemplo. **Creo que podríamos generar caminos en donde pensemos entre todos los rumbos del plan y no decidamos ‘iluminadamente’ el destino de nuestros alumnos.**

Creo que no está claro en otros colegas que la elaboración del plan debería ser responsabilidad de la jurisdicción y que nos excede. No se dan las condiciones para que sea democrático. Creo que necesitamos la coordinación de alguien en este proceso. Porque cada uno se mira a sí mismo.

Sé que también hubo errores de tipeo. Eso generó mucho enfrentamiento entre docentes. Hay docentes que están re de acuerdo con el nuevo plan! Y cada uno lo ve desde su lugar. No pueden dejar de ver el plan desde la materia de cada uno.

- **Por eso les preguntaba ¿cuál es su aporte a la formación docente?**

Lo que ocurre es que se deja a la voluntad de cada uno. Y cuando vos dejas a voluntad esta tarea, cada uno se va acomodar a lo que le conviene o lo que crea que es la formación.

El aporte que creo que yo hago es poder ayudarles a los alumnos a posicionarse. En su rol.

Yo escuchó mucho malestar en los docentes que tienen que ver con muchas cuestiones, entre ellas **las diferentes posiciones que tenemos frente a qué docente queremos formar.** Entonces, yo intento mostrar esa mirada.

Yo: Bueno, muchas gracias por la dedicación de tu tiempo.

Docente: no, por favor! Ningún problema. Cualquier cosa nos volvemos a juntar.

✓ ENTREVISTA DOCENTE 3

PROFESORA del espacio curricular: Psicología Educacional (segundo año).

EDAD: 40 AÑOS.

AÑO DE INGRESO AL IFDC S/L: 2001. (Cargo Inicial docente auxiliar en el espacio “Psicología Educacional” para la carrera el nivel medio).

FECHA DE LA ENTREVISTA: 6 de marzo de 2012.

• DATOS GENERALES

Años de experiencia en la docencia. Niveles educativos en donde desarrolló sus prácticas/años. Otras instituciones académicas en donde ejerce/ejerció la docencia. Actividades que realiza actualmente. Formación de grado. Año de ingreso al IFDC S/L. Años de antigüedad en la institución. Espacios curriculares que dicta.

Tengo 10 años de experiencia en la docencia. Yo empecé a dar clase en este Instituto. En ese momento yo trabajaba como Psicóloga clínica. Y necesitaba tener un ingreso más seguro, estable. Estaba formando una familia y necesitaba un trabajo más estable.

Mi experiencia siempre ha sido en la Educación Superior. Yo empecé en el IFDC San Luis. En el 2001 no entro con el grupo **de docentes ‘fundantes’**. Yo entré unos meses después. En un principio, eran tantos los alumnos inscriptos en la institución que los titulares de materias solicitan un auxiliar, y sólo te contrataban por el cuatrimestre. Yo trabajé en el 2001 sólo el primer cuatrimestre. Luego, en el segundo año trabajé todo el año. Eran contratos durante el dictado de la materia. Teníamos que facturar en un principio. Luego, en el 2004 se logró que llamaran los cargos por concurso y entráramos en la carrera docente. Rendir ahí pasamos a ser ‘planta permanente’, con el gozo de ciertos derechos: antigüedad, vacaciones rentadas. A veces, cuando uno piensa ¿no? Lo que no teníamos.

No tengo experiencia en otras instituciones.

Los espacios curriculares que siempre he estado han sido en las áreas psicológicas. Antes trabajaba en las psicologías de las otras carreras: Profesorado en Historia y Cs Política.

Inauguré junto a la carrera de primaria las materias psicológicas. Era la primera vez que tenía una materia mía. Antes era auxiliar en las otras materias.

Yo entré a la docencia como fortuito.

• MOTIVOS DE INGRESO AL IFDC S/L

- ¿Por qué decidió concursar en el IFDC? ¿Conocía la institución?
- ¿Qué expectativas tenía en ese momento? ¿Cuáles tiene en la actualidad?

Yo empecé con este proyecto familiar como te decía entonces una amiga que ya trabajaba acá en el IFDC y me dijo que se llamaba a concurso en la materia en donde ella trabajaba. Entonces, me animé a concursar. **En realidad desde que entré al FDC me enamoré de esta institución. Me gusta mucho trabajar con adultos. Siempre estuve bien con la institución. Uno fue creciendo profesionalmente en la institución porque el trabajo obligaba a hacer una mayor formación en la docencia, que yo no la había hecho durante mi formación de grado.**

En primaria me demandó mucho más trabajo. Será porque yo antes era auxiliar docente y me movía bajo el amparo de otro. Entonces, las decisiones eran de otros y vos estabas de acuerdo pero no tenías el grado de responsabilidad que tenés cuando estás sola dando clase. Me exigió mayor formación. Hice una Diplomatura en Flacso sobre “Constructivismo y Educación”.

Yo tenía expectativas de crecimiento de mejora. Yo creo que sí se pudieron hacer cosas importantes en eso. Aunque me parece que este año (2012) es un año como de ‘bisagra’. Es decir, me cuesta mucho decidir por dónde vas a jugar la cuestión.

-¿Qué quiere decir eso? ¿En qué sentido?

En esto, por ejemplo. En algún momento me inscribí en la Maestría y me fue muy difícil seguir por razones familiares. Pero yo sé que la carrera docente en el nivel superior exige tener una cierta formación. Sé que al menos tenés que llegar a Magister. El tema es que me pregunto si realmente quiero ir por ahí. Es decir, esto de estar incluida en un equipo de investigación me hace preguntarme si es lo que quiero. ¿Quiero ser investigadora? No lo sé realmente.

A mí me gusta mucho el trabajo de campo. Me gusta mucho estar con los alumnos, participar en los trabajos institucionales. No sé si tengo un espíritu investigador.

Sé que son dos lógicas. Por ahí veo a mis compañeros que se me meten en la investigación y les surgen las preguntas. Y yo me veo a mí que no me pasa lo mismo. **Por ahí tengo yo en mi mente esta división. Me parece que un investigador está lejos del campo, leyendo allá y por ahí no es tan así. Será que yo he visto esa lógica de investigación.**

Por ahí tengo que ver cómo mis intereses se relacionan con prácticas de investigación.

Yo tengo que ir priorizando dónde poner mi tiempo. Cuando vos pensás que tenés que mantenerte en el sistema tenés que seguir formándote.

En realidad, estoy con este tema que me ha pegado fuerte porque la semana pasada me presenté a un concurso interno en el IFDC S/L para trabajar en el Profesorado en Educación Técnica y me ganó una compañera que hace muy poco que entró al instituto y tiene menos formación que yo. Bueno, que se yo no quiero hablar de eso, pero me pegó fuerte. Volví a hacerme todas estas preguntas sobre mi formación y demás. Por ahí, el concurso tampoco fue tan académico porque no sé cuáles fueron los criterios de evaluación. Pero me quedé pensando mucho y me conflictúa en este momento decidir qué camino debo seguir.

A mí la docencia me gusta mucho. Conocer a los alumnos en cada año. Ver qué te aportan ellos y cómo podés ayudarlos vos. Uno se enamora de los grupos. Te quedás con la nostalgia de esos buenos grupos.

El año pasado se nos sumaron los chicos del Profesorado de Lengua. Coparon la clase, participaban mucho en las clases. Son muy distintos a los alumnos de primaria. Los alumnos de primaria son más tímidos, más calladitos.

Recién cuando estuvimos solos en el segundo cuatrimestre con los alumnos de primaria porque la materia era del profesorado de ellos pudimos conectarnos de nuevo con ellos. Tuvimos que redescubrirlos.

Tenemos en el grupo de alumnos del año pasado muchos jóvenes. Recién egresados del secundario.

Este año tenemos muy pocos alumnos. Hubo mucho desgranamiento el año pasado. Una primera lectura que podemos hacer puede ser el cambio de plan. No creo que sea lo único. Tendríamos que ver qué sucede realmente.

- **LA INSTITUCIÓN FORMADORA**
- **¿Cómo se relacionan el IFDC con las escuelas del nivel primario?**
¿Cómo se relacionan los IFDC con las universidades?

Creo que, por lo menos desde mi experiencia, uno ha ido conociendo la institución del nivel primario en estos últimos años. Uno ha empezado a hacer este ejercicio de acercamiento al nivel. Antes no lo registraba mucho, no sé si nos importaba.

Ahora, estamos haciendo el ejercicio. Por ejemplo, con algo tan simple como interiorizarte qué son los NAP. Y a partir de ahí ver qué vínculos se crean. Yo creo que también ha tenido que ver con esto de ir evaluando el plan. Ver qué pasaba con los alumnos, con el tema del desgranamiento en años avanzados. Por ejemplo, el año pasado con todo el problema que tuvieron las alumnas con su cursado de la residencia. Yo me pregunté mucho cuando tuvimos esos problemas. Hice una primera lectura en relación a las características de las docentes de la cátedra, por sus modos, sus tratos hacia nosotras y hacia las alumnas. A mí me hizo pensar mucho sobre mi materia. Empecé a mirar hacia atrás. Y me preguntaba por el acercamiento previo que los alumnos habían tenido a las escuelas, y cómo veían a las escuelas y a su rol en los seminarios de la práctica. **Yo asumí ese problema como propio y nos preguntábamos cómo trabajar en las materias. A partir de ahí empezamos a pensar cómo trabajar con otros docentes. Y me empecé a relacionar con algunos docentes disciplinares. Empecé a entender su lógica. Me reuní con la profesora de matemática y empezamos a pensar un práctico juntas.** Abordamos el tema de las operaciones del pensamiento de Piaget. Los alumnos tenían que pensar actividades para enseñar matemática en relación a los estadios del pensamiento, por ejemplo.

Entonces, empezamos a relacionarnos un poco más las profesoras de la formación general y las disciplinares.

La experiencia fue muy buena. Al principio lo planteamos nosotras y luego los alumnos solos iban a consultarle a la profe. Este año vamos a continuar porque nos parece que da resultados. Los alumnos en la integración final contaron cómo fueron haciendo sus prácticos, qué aprovecharon de la experiencia.

Esta iniciativa surge de nosotras en función de los alumnos. Pensamos en ellos y buscamos la manera de ayudarlos a ellos. El año pasado hubo una iniciativa desde la gestión para que nos reuniéramos y buscáramos la manera de ‘alivianarles’ la cursada a los alumnos. La verdad que sirvió como excusa para ir juntándonos y permitió que se fueran generando estas experiencias. Nosotras ya teníamos la iniciativa desde antes porque veíamos cómo les costaba a los alumnos entender varios temas y a la hora de trabajar en sus prácticos muchos de ellos no podían avanzar.

Son prácticas que enriquecen la posibilidad de trabajar en serio. No era solo alivianarles a ellos sino ayudarlos a formarlos de una mejor manera. **Yo creo que esta apertura que hemos tenido nos ayuda a todos. Yo creo que una característica de esta institución es que por ahí hay docentes muy celosos de su área, tienen miedo de que el otro te critique, entonces no nos juntamos.**

Tuvimos muchos obstáculos con algunos docentes que te atacaban de entrada antes de escucharte y que te cuestionaban tus contenidos y tus metodologías. Bueno, creo que hemos podido construir con algunas docentes experiencias interesantes.

Espacios institucionales

En general, uno se mete en su box cerradito y está cómoda. El tema es salir a la trinchera, al campo. Y creo que lo que hizo eclosión fueron los alumnos, y uno se decía ‘salí (del box) porque algo no está bien, algo pasa’. Yo me sentí interpelada por los alumnos. Venían llorando a tu box y se cuestionaban sus conocimientos. Entonces, me pregunto si uno va construyendo desde antes una manera distinta de posicionarse de los alumnos, la posibilidad de pensar tal vez no llegan tan cruditos a la práctica. Creo que hay otras formas de mirar la práctica. **Tal vez no pensar que se va a cambiar desde allá hacia acá sino al revés. Nosotras estamos viendo cómo ayudar a los alumnos a formarse desde un principio como un docente que piensa en su práctica, que decide, que asume una posición determinada y quizá eso repercute cuando estén en haciendo su residencia docente.**

Es como ir cambiando estos registros y prácticas. Por ejemplo, si durante tres años los alumnos aprendieron a planificar de una manera no va a venir la profesora de práctica a cambiarles tan fácilmente esos registros. No sé me parece a mí.

Pareciera ser que al entrar en la práctica (los alumnos) tenían que despojarse de los conocimientos que ellos traían. Creo que lo que hacemos es una manera posible de enfrenar los obstáculos.

Y en relación a los vínculos con las universidades creo que las PICT han inaugurado un espacio interesante de trabajo. No conozco otros. Digo un trabajo así de horizontalidad. Hay muchas docentes que trabajan en ambas instituciones, pero no hay vinculaciones.

No hay proyectos, solo hay vinculaciones individuales.

Hay un proyecto del Ministerio de Educación de San Luis que intenta vincular el IFDC con la UNSL. Pareciera ser que las alumnas de la carrera de primaria podrán ir a visitar el laboratorio de la Facultad de Física, Química de la Universidad. Pareciera ser que el INFOD contempla el tema de las prácticas profesionalizantes. Bueno, eso es algo nuevo. Yo no sé muy bien de qué se trata. Un profesor nos contó de la existencia de este proyecto.

Creo que se podrían generar esas experiencias. Se pueden hacer más convenios con bibliotecas o con otras instituciones. Creo que son prácticas que enriquecerían su formación. Porque después eso se trasmite con sus alumnos. Creo que podríamos conocer más al respecto. Es una riqueza para nuestras alumnas y que les favorecerá en sus prácticas. Otra cosa interesante que me contaba este profesor es la posibilidad de conectar a nuestros alumnos con Tecnópolis. Me parece que tenemos que empezar a mirar todo esto porque nos enriquece a todos.

- **¿Qué lugar ocupa la investigación en el trayecto de formación inicial y en el profesional? ha realizado investigaciones en el IFDC? ¿Cuáles han sido los temas investigados? Y las metodologías utilizadas? En qué etapa de la investigación se encuentran? Algunos resultados? Conclusiones?**

Bueno, creo que la investigación es la pata floja de esta institución. No tiene que ver con que sus docentes no investigan porque todos lo hacen. No ha habido esta posibilidad de articular esas investigaciones con la institución. Es un saber importante, requiere mantener en el tiempo las prácticas de investigación. Nosotros

hemos intentado de hacer trayectos de investigación pero no hemos podido sostenerla. Yo estoy incorporada en el Pict que me ayudado a pensar la investigación desde otra posición.

Nos hemos presentado en las convocatorias del INFOD en el año 2010. No prosperó allí, es decir, no fuimos seleccionados como proyecto a financiar. Entonces, como estábamos tan enganchados y el proyecto ya estaba armado lo presentamos en el IFDC para que pudiéramos llevar a cabo la investigación. Nosotras íbamos a investigar el uso de las Tics en los procesos de aprendizaje de los alumnos del IFDC. Un año llevó para que el IFDC aprobara el proyecto y sacara la resolución rectoral. Bueno, yo después me incorporé a las PICT y no inicié el proyecto con ellos. Recién pudieron empezar a trabajar a mediados del año 2011.

Es decir, que **no hay demasiado apoyo institucional en materia de investigación.** No sé cómo han hecho los docentes disciplinares. Conozco algunos docentes que han seguido investigando. **Lo que no sé muy bien si tiene un origen en sus inquietudes personales.** Es decir, si realizan investigaciones pensando en sus tesis de maestría o doctorados. La verdad no lo sé. **Porque tampoco vos sabés qué investigaciones se han hecho en la institución.**

Hay docentes fundadoras que han ido haciendo investigaciones y han ido incorporando gente nueva, pero no han podido sostenerla. Algunos esfuerzos individuales se han visto desperdigados porque no se han publicado investigaciones de docentes del departamento de las generales. Por ahí se conoce más lo que han hecho las profesoras de inglés. Por ahí te preguntas si las investigaciones han sido individuales o grupales. Sé que muchos docentes que están desde el principio han hecho mucho, pero no conozco el impacto de eso.

Creo que está recién iniciándose la investigación. Las PICT van a ser una de las primeras investigaciones que pueden dejar una huella interesante. Sé que ha habido otros proyectos PICT, pero desconozco su impacto en el IFDC.

Creo que es muy temprano para decir qué impacto tiene la investigación en la formación inicial.

En las jornadas que hicimos el año pasado han tenido un impacto en nuestros alumnos. Por el trabajo y la participación que ellos tuvieron en las jornadas. Si uno pudiera rastrear en ellos qué sucedió después de las jornadas. Ellos tuvieron intervenciones interesantes en relación a los planteos de las funciones de los docentes actuales, desafíos actuales, obstáculos en sus prácticas profesionales.

- **FUNCIONES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

- **Según su criterio: ¿qué funciones debería desempeñar un docente del nivel de educación superior? ¿Por qué? ¿Se evidencia dicho desempeño en la institución? ¿Por qué crees?**

Bueno, **formación inicial por supuesto. Además, me parece que el docente tiene que participar en la gestión, en órganos institucionales. Que hay otras instancias que sostengan una posibilidad de participación. Creo que es inherente a la formación participar en proyectos de investigación, participar en proyectos que vinculen el INFOD con el IFDC.** Por ejemplo, el proyecto de educación sexual en el que yo participo. No se puede quedar sólo con la formación inicial. Debe participar. Sostener la figura del coordinador de carrera. Hoy nadie quiere ser coordinador de carrera. Todos lo que ya

pasaron por allí no quieren volver a serlo. Es mucho el esfuerzo, con muchos obstáculos. Reuniones, envío de información a los colegas, participar en el consejo académico. Es un trabajo mortal. El tiempo que te insume, es muy difícil. **Yo fui coordinador el año pasado.** También tenés otros encuentros más cercanos con educación superior y con el Ministerio. El año pasado tuvimos una reunión con las autoridades de educación superior y la gestión del IFDC. Al menos pudimos escuchar de la voz de la directora de educación superior qué proyectos había, cuáles eran las posibilidades de seguir trabajando. Bueno, sé que fue una sola en todo el año pero al menos nos reunimos. El pedido de reunión surgió en el consejo. Entonces, en el consejo se discutió que el tema salarial no era un tema inherente al consejo y que debía pedirse una reunión con las autoridades. La discusión pasaba por el tema estabilidad docente y reválidas docentes. **Hubo mucho malestar sobre las reválidas el año pasado.**

La convivencia de historias de pasados y presentes educativos que renuevan las luchas por los derechos de los trabajadores, la reivindicación de la función docente y el futuro de las instituciones del nivel superior.

Cuando decimos derechos de los trabajadores estamos haciendo alusión a la estabilidad en el cargo, a la estabilidad de la institución de educación superior; la reivindicación de la función docente se refiere a la recuperación de la autoridad docente en tanto palabra y acción conectora de los escenarios educativos actuales.

Se le pide al docente que piense la formación del futuro docente del nivel primario en un contexto marcado por la fragmentación, la desigualdad, la inestabilidad...

Esto se instaló como discusión. Logramos otras resoluciones en relación a las reválidas. Pudimos lograr algo de educación superior, pero no hay continuidad. Por ejemplo, el tema de la estabilidad no se trató. Creo que en realidad el consejo no puede sostener este trabajo de discusión, por lo tiempos nuestros. Después no se convoca la reunión del consejo de nuevo y el día a día te va llevando y podés volver a conectarte con el planteo inicial. Todavía falta que digan qué va a pasar con aquellos docentes que ya revalidaron por tercera vez y es una discusión que queda ahí. O sabemos si vamos a seguir revalidando eternamente.

Yo creo que el docente de educación superior debe ocupar esos lugares. Y creo que los docentes debemos empezar a trabajar desde las áreas. Porque siempre pasa esto, se cuele lo individual. Vas y hablas con la directora académica le planteas tus modalidades de trabajo y listo. Y no debería ser así.

Es muy difícil instalarlo y mantenerlo. Pero creo que son instancias de participación.

Y nos falta mucho. Ni tiempo para salir a la comunidad y salir a trabajar con las escuelas. Nos falta mucho tiempo.

- **FUNCIONES/DESAFÍOS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

- **Según su criterio: ¿Qué funciones debería desempeñar un docente del nivel primario? ¿Por qué?**

Creo que un docente de primaria debe ser un docente crítico. Esta dimensión político que se ubica y gestiona en su institución y en su aula. Creo que este tipo de docente hay que ir como armándolo desde el IFDC. Porque esto es lo que le va a dar otro lugar en las instituciones, le va a permitir luchar por su salario, por sus derechos. Y también

un docente comprometido en donde se vean sus derechos y también sus obligaciones. Comprometido con una realidad social, con el conocimiento. Creo que hay que ir intentándolo. Hay que ir trabajando estas posibilidades. Ya desde el pensarse como alumnos de educación superior realmente no secundarizarlos sino ir trabajando con mayor potencia un alumno autónomo, responsable.

Por eso yo apoyo la iniciativa del centro de estudiantes, porque el alumno tiene que ir participando ya como estudiante. Participar en las discusiones del grupo e intervenir de las prácticas estudiantiles.

- **Actualmente ¿Cuáles son los principales desafíos del docente del nivel primario? ¿Por qué?**

- **APORTES A LA FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE**

- Según su criterio: ¿cuál es el aporte que realiza usted a la formación del docente del nivel primario?
- ¿Cómo es la modalidad de trabajo que brinda el área?
- Participa en algún proyecto de formación/investigación a nivel nacional? Cuál? Qué evaluación podría realizar sobre el/ellos?

- **PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA**

- **¿Conoce el Plan de estudios inicial de la carrera (2006)? ¿Qué evaluación podría hacer sobre el mismo? Participó en las ampliaciones que se realizaron al Plan en el año 2007? Qué grado de participación adoptó? Qué propuestas realizó? ¿Por qué?**
- ¿Qué características adoptó la formación docente del nivel primario a partir de las nuevas regulaciones emitidas por el INFOD (2009-2010)?
- ¿Cuáles son los criterios de organización del currículo? Estructura y organización curricular.
- ¿Qué vinculaciones existen entre la teoría y la práctica en los planes de estudios de la carrera?
- ¿Conoce el NUEVO plan de estudios de la carrera (2010)? ¿Qué opinión tiene al respecto?

¿Participó en la comisión de análisis curricular del plan? ¿Qué grado de participación tuvo? ¿Qué propuestas planteó en la comisión? ¿Se tuvieron en cuenta? ¿Planteó modificaciones en su propuesta didáctica a partir de la vigencia del nuevo Plan de estudios? ¿Cuáles?

Sí lo conozco. Era un plan que me gustaba mucho. Me pareció muy interesante. Después me resultó como muy difícil entender las modificaciones del nuevo plan. Yo participé en un EDI en el año 2009. Fue muy interesante la oferta de los EDI. En el 2009 participé en las comisiones de cambio de plan. Se vio la lucha descarnada de las luchas individuales. Fue muy difícil. Porque hubo que autoevaluarse, ya había todo un recorrido, había una primera cohorte andando. Esto fue muy difícil porque a la gente le resulta muy difícil autoevaluarse. Y apareció todo lo individual, yo cuidó mi

quinta, mi espacio. También este mirar la carrera implica que había cosas que se tenían que mover entonces el trabajo de cada uno se veía modificado. Y algunos decían, me voy a quedar sin trabajo porque si me espacio desaparece yo también tendré que irme. Y bueno, esto dificultó mucho el poder mirar el plan en sí. **Todas estas cosas atravesaban el plan. Pero el tema de no tener estabilidad en el cargo influía muchísimo. Hay que matizar todo lo personal. El INFOD bajaba toda una serie de regulaciones.** Y la provincia no participó en instancias previas de modificación de planes de formación docente. Y bueno, San Luis fue un poco pionero en esto de la carrea de cuatro años y demás.

Nosotros pasamos de ser una materia disciplinar, a la formación general. Hubo un cambio, no cuestiones medulares, pero sí un cambio. Estamos con una materia en la formación general y otra materia en la formación disciplinar. **Nosotros teníamos una psicología anual. Y ahora tenemos dos materias cuatrimestrales. Se incorporó la mirada educacional. Antes la psicología tenía un sesgo más evolutivo.** Ahora, uno va haciendo otras cosas en relación a las demandas de los alumnos, a las regulaciones del INFOD. Creo que redundan en beneficio para los alumnos. Al menos uno se para desde otro lugar. **Y creo que eso ayuda a los alumnos a que puedan pensar las instituciones educativas.**

Esta 'caja' que tiene que ver con las prácticas lo hemos ido analizando desde otras perspectivas. Lo mismo creo que hay una ausencia de gestión en la articulación con las prácticas. No ha habido una mirada más macro. Ha habido esfuerzos, intentos, pero no tantas modificaciones que benefician al alumno. Creo que uno debería seguir por ese camino e integrarse un poco más.

- Muchas gracias por tu tiempo.
- No, por favor. Cualquier cosa que necesites no tengo problema, gracias.

✓ ENTREVISTA DOCENTE 4

PROFESORA de los espacios curriculares. Historia de la Educación Argentina (segundo año) y Política del Sistema Educativo (tercer año).

AÑO DE INGRESO AL IFDC: año 2006.

EDAD: 56 AÑOS.

FECHA DE LA ENTREVISTA: 5 de marzo 2012.

• DATOS GENERALES

Años de experiencia en la docencia. Niveles educativos en donde desarrolló sus prácticas/años. Otras instituciones académicas en donde ejerce/ejerció la docencia. Actividades que realiza actualmente. Formación de grado. Año de ingreso al IFDC S/L. Años de antigüedad en la institución. Espacios curriculares que dicta. Carreras.

En la docencia en general veinticuatro años.

En los niveles educativos, la gran parte la tengo en el nivel primario, no recuerdo bien si tengo catorce o dieciséis años. Sumando la docencia que desempeñé en Mendoza y en San Luis.

Tuve directamente algunas experiencias, muy cortitas, en enseñanza media, en un colegio privado. Daba Filosofía en 4to y 5to año. Son experiencias que uno ha ido teniendo y necesitando desde lo económico no? Porque yo me vine de Mendoza a vivir a San Luis, y no entré a trabajar inmediatamente en el nivel primario.

Era más accesible entrar en el ámbito privado.

A partir del año 2006 pude concentrar toda la docencia en el ámbito del nivel superior. Porque en el 2005 gané un cargo de auxiliar de primera semiexclusivo en la Universidad Nacional de San Luis. Y en el año 2006 concursé en el IFDC San Luis y gané también. Luego, pedí licencia en los cargos de primario que tenía. Concentré las cuarenta horas en el nivel superior.

Entré en el año que se iniciaba la carrera.

En este momento dicto Historia de la Educación Argentina y Política del Sistema Educativo. Pero la verdad que tuve un largo recorrido, un largo paseo por varios espacios curriculares. Empecé dando Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, en Investigación de la Práctica Docente. Hasta que al final logro aproximarme a mi especialización un poquito más cuando gano el cargo en el que me desempeño en la actualidad. Este cargo se llamó primero para trabajar en San Francisco.

Además, esta idea de que el profesor en Cs de la Educación puede abordar varias disciplinas, al menos de las generales, está instalado en la institución. A mí la materia que me interesa es Política, pero bueno yo concursé para el área y dentro del área están estas dos materias que te nombraba.

• MOTIVOS DE INGRESO AL IFDC S/L

- ¿Por qué decidió concursar en el IFDC? ¿Conocía la institución?
- ¿Qué expectativas tenía en ese momento? ¿Cuáles tiene en la actualidad?

Yo no tenía muy en claro cómo funcionaba este Instituto. Lo que sí me olía mucho del IFDC era que eran lugares absolutamente oficialistas y yo desde un posicionamiento enfrentado totalmente con el gobierno de la provincia de San Luis, pero bueno, me costó al principio decidirme concursar. Y un colega mío de la escuela primaria en donde yo trabajaba me empezó a contar del IFDC. Él entró unos meses antes que yo. Y ahí empecé a ver que podía acercarme a la institución.

Me dice: “mira yo estoy trabajando con gente, es bastante interesante, fijate”, sobre todo y soy absolutamente sincera la primaria me estaba matando pero en el sentido más literal de la palabra. Es decir, yo trabajaba en la “escuela... (nombra de la escuela)” luego en la “escuela.” (Zonas desfavorables). Recibíamos una población bastante empobrecida, paupérrima. Era tal la presión que yo tenía, tan crueles las condiciones de trabajo. La patada que me dio el diablo son las condiciones de trabajo del docente de primaria. Soy absolutamente sincera. Yo tenía el cargo entero, de 40 hs daba Lengua y Cs Sociales en 4to y 5to grado. Me encantaba en realidad. **Yo no me había planteado mucho dejar la primaria, la verdad, pero fueron las condiciones de trabajo las que me empujaron.**

En realidad cuando ingreso acá y noté la diferencia!! Casi me sentí becada. Aquello era la trinchera, era cuerpo a cuerpo la batalla! Porque en la primaria tenés toda la presión del alumno que era absolutamente demandante porque es un niño. Entonces Tenés que protegerlo hasta cuando te pide permiso para ir al baño. Cuando estás de turno y Tenés que ingresar quince minutos antes o cuando te quedas para la salida y Tenés que esperar a los papás que vengan a buscar a sus hijos. Mirándolos permanentemente. Es una vigilia constante. De lunes a viernes. **Además de eso toda la contaminación que existe ahí adentro,** desde la auditiva, la visual, la posibilidad de una y mil bacterias. Es un caldo de cultivo sobre todo en el invierno que Tenés que cerrar las puertas por el frío. No, no sabes. Las gripes que yo tuve en la primaria no las volví a tener. Y la cantidad de alumnos. Yo llegué a tener 42 alumnos, 36, 30 alumnos tuve en San Luis. Cuando recién empecé me dieron un 6to grado. Y viste como es esta cuestión que a los nuevos los ubican siempre en donde es lo peor. **Los espacios de poder en las escuelas.** Bueno, en realidad toda esa realidad es lo que me da la patada y me dijo: voy a empezar a mirar a prestar atención a los cargos que aparezcan. Y en realidad, me presenté al primer llamado y gané. Di el perfil.

En relación a las expectativas que tenía en ese momento, en realidad tenía pocas porque venía tan turbada de la escuela, tan empujada por una orda salvaje. Y encontrarme con un escenario como este en donde de pronto estaba frente a alumnos tan solo tres horas por semana.

Cultura institucional

- **Condiciones de trabajo docente en el IFDC**
- **Condiciones del trabajo docente en las escuelas del nivel primario**

Porque estaba ese régimen 70/30. Me habían organizado la tarea los días lunes para mí era increíble. Si bien arranqué trabajando sola, como auxiliar, pero sola porque la titular estaba de licencia. Debuté con casi 10 alumnos en un segundo cuatrimestre, pero la verdad con el entrenamiento que traía para mí fue bárbaro! Lo viví con **una gran felicidad**. Lo valoré y lo sigo valorando mucho. Porque en realidad. Si optimizas el tiempo te puede rendir bastante. Luego, en el devenir se empezó a complicar porque se empezó a poblar demasiado y ya los lugares no fueron los mismos. Digo, en la concentración que uno hace

de la tarea, producir, estudiar se fue acotando. Porque los espacios no aumentaron o fueron mutando en esas ‘peceras’ que están en los pasillos, lo cual me parece una cosa espantosa porque habiendo tanto lugar vinieron a hacer esas peceras como su nombre lo indica. No sé por qué no se logra ampliar la institución. Yo todavía puedo abrir una ventana y ver hacia el exterior. Bueno, eso es lo que conspira. De alguna manera eso conspira actualmente si pretende optimizar el tiempo porque al estar muchas personas en un mismo espacio las tareas se limitan más.

Si estas con alumnos en consulta tenés que respetar al colega.

En la actualidad, mis expectativas se han ido reduciendo a lo largo de estos ocho años al alumno. **En realidad, yo estoy en contra de la política focalizada, pero ahora tengo una expectativa focalizada que de a poco me he ido dando cuenta. Por ahí un poco mesiánico, desde el paradigma crítico cree que va a cambiar el mundo y las realidades. Y me fui dando de narices de una manera muy interesante acá adentro. Me di cuenta que las realidades se cambian solamente cuando el colectivo quiere cambiar la realidad. Cuando la realidad quiere ser cambiada con la minoría más absoluta cantante y sonante se va dando contra los vidrios de manera permanente.** Eso no implica que yo esté convencida que la única forma colectiva es la organización y el alzar la voz. Eso hasta el último día de mi trabajo, que me queda un año antes de jubilarme, lo voy a seguir diciendo.

Pero en realidad la expectativa se focalizó en el alumno. Mi expectativa se basa en ser docente. No me interesa ninguna de las otras funciones, excepto la capacitación. Yo quiero aportar desde el paradigma crítico una mirada diferente. Punto. Intentar generar en los alumnos alguna intención, alguna mirada. Mostrarles a los alumnos los vaivenes del mundo, las luchas dentro del neoliberalismo, traerlas, mostrarlas, analizarlas y bueno, hasta ahí. Mis expectativas se focalizaron bastante y se redujeron también. Y no voy a renunciar a mis principios. Creo que más allá de lo que digas lo impotente es el ejemplo. Porque en realidad mis alumnos son testigos de las veces que alcé la voz y batí el bombo acá adentro.

- **LA INSTITUCIÓN FORMADORA**
- **¿Cómo se relacionan el IFDC con las escuelas del nivel primario?**
¿Cómo se relacionan los IFDC con las universidades?

Yo desde los espacios curriculares que he dado no he tenido ningún contacto con las escuelas del nivel. Excepto a través de los cursos de capacitación docente.

Porque en todas las capacitaciones hemos trabajado con docentes de todos los niveles, con docentes de educación especial del nivel primario. Desde la formación inicial no hemos tenido ninguna relación.

- **¿Qué lugar ocupa la investigación en el trayecto de formación inicial y en el profesional? ha realizado investigaciones en el IFDC? ¿Cuáles han sido los temas investigados? Y las metodologías utilizadas? En qué etapa de la investigación se encuentran? Algunos resultados? Conclusiones?**

La investigación para mí ha sido “un como si”. Hace ocho años que estoy acá y **simulo investigar pero jamás investigué en serio porque se fueron dando distintas circunstancias.** Fui pasando de un proyecto a otro porque los proyectos iban mutando, iban

pasando de un lugar a otro o los intereses y las personas iban cambiando. Porque yo no nací para investigar y no me interesa ser investigadora. **Yo pongo el alma y la voy a seguir poniendo por mi impronta en la docencia.** Entonces, tampoco te puedo decir que investigué en el nivel primario.

Y con las universidades nada. Solamente desde lo personal porque también trabajo en la universidad he podido generar algunos espacios en común. Por ejemplo, cuando trabajamos hace un par de años en el debate de las escuelas digitales algunos docentes del IFDC Y de la universidad trabajaron juntos. Otros puentecitos que se han tendido han tenido que ver más con el asesoramiento sobre algún tema particular. Eso lo hablo desde mi experiencia. Sé que en otros proyectos ha habido más acercamiento, pero yo no he tenido más contacto que el que te mencioné.

Cuando hablamos de la investigación en el trayecto de la formación inicial y profesional en realidad si uno piensa el lugar que ocuparía la investigación (y hablo con el condicional) en el IFDC es **la investigación de la propia práctica o de la práctica docente** en realidad no vi nada de eso en ningún momento. **Como vuelta digamos al alumno, y como vuelta a mi misma como profesional.** Hasta acá si decimos qué proyecto de investigación del IFDC me sirvió para que yo brebara en él y pudiera modificar desde allí una de mis prácticas te digo que ¡nada! porque no conozco nada de lo que se ha hecho en el Instituto. A mi docente curiosa, metiche de esta institución no se me convocó nunca y se me mostró resultados de investigaciones anteriores.

Toda la información que yo he recibido en estos años tiene que ver con lo formal, con los marcos normativos, pero con la divulgación científica jamás me llegó nada.

La práctica la he podido modificar, si es que le hecho algunas modificaciones, porque miré siempre al destinatario. Es **particular la decisión, no por la institución.** Incluso he tenido en cuenta algunos resultados de investigaciones de otros ámbitos de posgrado o de otras universidades.

Yo creo que las preguntas claves que nos deberíamos hacer nosotras es: **a quién formamos, cómo y para qué.** Son las preguntas claves que debería hacerse la institución y creo que no se las ha hecho.

Yo he ido ‘picoteando’ en investigaciones. No he podido mantenerme en investigaciones del IFDC por diferentes razones. Una de las causas fue que cada vez que yo me incorporaba a una investigación iba como cerrándose y se focalizaba hacia otros ámbitos. En otros casos fue porque me parecía que un ámbito de investigación como fue la educación ambiental (proyecto que formé parte en el 2008) fuera tomado desde la perspectiva de lo político fuertemente no pudo ser así. No pude compatibilizar con las personas. Bueno, yo soy persona, no soy un recurso humano y no voy a renunciar a mis ideas. Y al no compatibilizar con las personas del grupo trabajé un tiempo y después me fui. Ya desde dos años estoy en un proyecto de investigación del INFOD. **El tema es las políticas educativas de la educación artística del nivel primario en la provincia de San Luis.** Entonces, llegué por fin a encontrar un tema que es bien específico a mi formación. Me costó bastante dar con el tema. Acá sí creo que voy a poder producir porque Tenés un tiempo disponible, Tenés una beca que te va imponiendo plazos y estoy con un grupo de personas con las que puedo trabajar porque comparto mucho con ellos. Y hasta acá lo que hemos podido avanzar en el aspecto normativo de la educación artística y hemos ido analizando profundamente la bibliografía clásica en relación al arte. Lo que sí vamos a hacer en el segundo cuatrimestre es el trabajo de campo. Ahí voy a pisar las escuelas primarias de nuevo. Y ahí voy a hablar

con los docentes de artística del nivel primario.

Hasta acá el contacto con los docentes de las escuelas siempre ha sido a través de estas experiencias individuales.

Mirá yo di un solo cuatrimestre una materia que se llama “Investigación de la práctica docente” por los avatares que hemos tenido en esta institución y las designaciones de materias. Bueno, el tema de las designaciones da para hablar mucho. Porque hasta está presente el concepto de la ‘polivalencia’, hoy estás acá dando esta materia, mañana estás allá dando otra. El concepto de la **polivalencia** está asociado a un favor, y al otorgamiento de un premio o de un castigo en relación a tu aceptación al ‘ofrecimiento’.

A veces por supuesto he dicho que no porque a esa lista de materias que di podría haber agregado otras más.

Pero, bueno estaba en el tema de la materia “investigación de la Práctica docente” el objetivo, no me gusta esa palabra, bueno, el propósito que yo tenía era que las alumnas pudieran ir a las escuelas primarias para poder elaborar un proyectito. Lo logré, pero me costó muchísimo porque me encontré que el gobierno de la provincia no abre tan fácilmente las puertas de las escuelas. Hay una resistencia. Terminé yendo a las escuelas que tenían convenio con el IFDC y que quedaran más o menos cerca para que las alumnas pudieran trasladarse a pie (porque no te dan ningún dinero para movilidad). Terminó siendo dos escuelas cercas del IFDC. Buscamos esos criterios, el del acercamiento y el del convenio. Porque a mí en un principio me interesaba más trabajar en una escuela autogestionada, en otra pública ubicada en alguna zona desfavorable y alguna escuela privada, pero no se pudo.

La institución te remite a las escuelas que tiene convenio que son aquellas escuelas en donde nuestros alumnos hacen la residencia.

Porque si uno piensa que desde aquí se va a investigar la práctica docente. y esta debiera ser para mejorar esa práctica debiera ser circuito absolutamente aceitado donde fuera más fácil entrar a las escuelas. Pero no es así, hay obstáculos, obstáculos. Y bueno, uno va sorteando las posibilidades.

CULTURA INSTITUCIONAL

Pero **no existe una política institucional en relación a mantener el vínculo con las escuelas de la provincia y con las universidades.** Al contrario, por ahí el vínculo estaría más con la Universidad de la Punta porque es oficialista. Es muy difícil establecer vínculos con la U.N.S.L. El vínculo que hay es individual.

Los temas investigados. Te decía que empecé en un primer momento con la investigación de escuelas en zonas rurales. Ese proyecto ya estaba empezado. Estuve muy poquito tiempo. Después el proyecto continuó por otro lado. Después trabajé un poquito tpo en educación ambiental desde un Programa del cual fui fundadora. Me pareció muy importante, pero no llegué a la etapa de investigación. Trabajé en la conformación de todo un centro de educación ambiental y participé de algunas capacitaciones. La idea original fue que el contacto con los docentes de las capacitaciones iba a aportar algún insumo para una futura investigación. Yo no llegué a esa parte.

Luego, comencé a trabajar en la investigación que te comentaba recién sobre educación artística.

Resultados todavía ninguno. Hasta acá hemos hecho revisión de la bibliografía sobre la

educación artística. Un campo muy poco investigado. Muy interesante.

Obviamente hemos podido ir viendo los cimientos principales: el arte estaba ligado con la oligarquía, luego todas las políticas neoliberales de ajuste. Si había que realizar recortes en el contenido lo primero que se recortaban eran las materias artísticas. Bueno, estamos en ese camino. Yo calculo que para el año que viene vamos a tener los primeros resultados de nuestra investigación.

Hemos ido trabajando los clásicos. Los clásicos que han escrito sobre arte. Todos los que están citados en cualquier documento oficial que hable de arte.

- **¿Qué dinámicas institucionales se generan entre los docentes, la gestión directiva y la comunidad educativa en general? ¿qué características adopta? ¿Por qué? ¿qué evaluación hace al respecto? ¿Por qué?**

Dinámica institucional si me preguntas a lo largo de estos ocho años, porque yo siempre tengo una mirada retrospectiva, que para algunos les cae mal porque dicen que 'hay que mirar para adelante' y yo miro siempre para atrás. **La dinámica ha sido básicamente al interior de los box. Ahí es donde yo he podido ver 'la' dinámica.** Me ha costado mucho ver una dinámica institucional, al punto que, por ejemplo, convocatorias a reuniones, a jornadas de todo el personal debo haber asistido a dos o tres en todos estos años. No se convoca al personal docente a jornadas institucional. No existe el 'cara a cara' en un ámbito grande de los 150 docentes de esta institución. La dinámica es sectorizada, fragmentada, parcializada. Yo hasta me atrevo a hacer un diagnóstico, es una buena forma de gestionar porque en realidad cuando se arma lo general, se arma lo grande salta todo. Porque en realidad te ves cara a cara. Entonces si esta cuestión en donde **cada uno de las ovejitas ingrese por la puerta de entrada, pase por su redil y se meta en la puerta de su box es la mejor forma de gestionar!** Es mi análisis **porque forma parte de lo que yo he vivido.** No lo estoy diciendo desde otro lugar. Porque yo siento que he sido una de esas ovejas. Que uno siente que pasa por el pasillo que sería como el lugar en donde te ves más las caras, donde por ahí te vas parando para ir hablando con uno con otro, pero no con todos. Porque hay algunos que ni siquiera te registran.

DINÁMICA INSTITUCIONAL

Han entrado docentes nuevos que te preguntas quiénes son. Y entras a preguntar son alumnos o son docentes.

Eso da otra pauta de lo que pasa con la dinámica. **No es una institución que retenga a su gente. Es más bien una institución de paso. A mí me da la sensación que la gente lo vive como una transición.** O bien porque es la única posibilidad que tenés para empezar a trabajar o bien necesitas ayuda económica y la logras. Se vive por parte de mucha gente como un lugar de paso. Y no es una institución que te genere raíces. Al contrario te dan ganas de irte todos los días. Uno lo renueva esto de quedarse. Había que preguntarse a cada uno por qué se queda. Vos me lo estás preguntando a mí. Yo te lo respondo. Me quedo porque estoy a un paso de jubilarme. Y en realidad quiero jubilarme. No quiero pertenecer a ninguna institución educativa. Entonces, desde ese lugar la provincia es la que me va a permitir jubilarme antes.

Porque hay un régimen de jubilación anticipada. Por eso sigo estando acá. Se que es un análisis particular de alguien que hace una proyección de vida y dice a esta altura de mi

vida me quedo acá. Y es más he hecho otros análisis relativos a mi estadía en el IFDC. Me dije el tiempo que me quede acá lo dedico a la docencia a full.

Le pongo firmemente el foco a la docencia porque me doy cuenta que lo demás en realidad es un 'como sí' que no tiene vías de mejorarse. Yo no veo que se mejore. No hay una política en relación a la investigación. Además, yo me lo pregunto: **¿todos los docentes tenemos que ser investigadores?** Yo me lo pregunto todos los días: ¿es obligación que todos los docentes lo seamos? O por ahí el investigador de las Ciencias Sociales es un tipo particular con características particulares que puede a la vez ser docente o no. Siempre me lo estuve preguntando. Y en realidad, ya obtuve la respuesta: yo no doy el perfil para investigar. Al menos no lo he podido construir. **Quizá sea un oficio que se construye a lo largo del tiempo.** En la poca experiencia en educación superior a lo largo de toda mi carrera no lo he podido construir.

OFICIO DEL DOCENTE-NIVEL PRIMARIO

Porque en realidad yo venía del ámbito de la educación primaria en donde estás con el martillo, sos 'el operario de la fábrica'. **No sos el intelectual. Y de golpe caigo en un nivel en el cual el que produce el conocimiento era yo, que había venido con el martillo desde hacía catorce años. Entonces, en realidad no pude construirlo.** Llego a una institución que poco ayuda para la construcción entonces me digo 'sigo con el martillo! (risas).

Una de las cosas que más me chocó y me duelen, porque a mí las cosas me duelen y me van a seguir doliendo, por eso me enojo y grito. Lo que te quería decir es que me pregunto: por qué el conocimiento que producen los institutos de formación docente tiene que ser sobre la práctica docente, no tenemos posibilidad de producir conocimiento disciplinar.

La investigación disciplinar pareciera ser que es materia de las universidades.

- Existe normativa que establezca ...

Te lo dicen acá. Está instituido, instalado. Nosotros cada vez que hemos buscado documentos a mí me ha quedado claro que el lugar que tenemos nosotros es investigar la práctica docente. Es decir, producir conocimiento **sobre la práctica**. Entonces, me pregunto: ¿también somos intelectuales de otras categorías? Y me sigo haciendo preguntas. De pronto yo no puedo producir conocimientos sobre la Política Educacional sino sobre la práctica educativa que tengan que ver con "las políticas de la educación artística en..." entonces, eso también me ha hecho ruido. Porque ¿cuál es el lugar de los Institutos en la producción de conocimiento científico? esa es la otra pregunta que me hago. Tal vez sean los escasos lineamientos que existen.

-No está muy claro qué investigar...

No, no está claro. Acá se hace lo que se puede.

La información debiera ser una cuestión que circule por la institución. Es decir, las conclusiones de las investigaciones realizadas deberían circular concretamente en la institución. Y no sucede así. 'Que te lo pongan en la mano'. Con todo el brillo que debiera tener.

- **Dinámicas institucionales**

En realidad, cuando hablamos de comunidad educativa, la verdad que no sé. En este caso la dinámica está pensada desde los profesores, los alumnos. Alguna que otra reunión cuando a nivel de las coordinaciones más de áreas, más pequeñas, con algún intento que hemos tenido. Pero siempre lo repito y lo reitero a modo de las pequeñas coordinaciones.

Por ejemplo, el año pasado ya tuve un acercamiento mayor al área a la cual pertenezco yo en este momento. Un acceso a la información reuniones en la sub-área pedagógica. Estamos en el área de las generales. Ahora, yo participe el año pasado como coordinadora de esta sub-área y jamás se me protocolizó esa tarea. Nunca tuve la resolución de la actividad realizada. Por lo tanto, así funciona esta cuestión. Yo seguía yendo a las reuniones lo mismo, da la impresión que no está incorporada en el organigrama general. Por ejemplo, el año pasado fui como representante de la coordinadora del área general a una de las reuniones y no me dejaron entrar. Me dijeron que no. Que les dejara escrito el papelito de lo que quería expresar. Ya en otra oportunidad, directamente me impuse y entré. Es una batalla espectacular por el tema de la reválida. Tampoco he podido. Me sentido que hablo con una pared. Participación en la toma de decisiones cero. Porque para mí esa es la verdadera participación. Participar para poner la cara! No sirve.

Yo considero que la participación en una institución democrática tiene que favorecer todos los ámbitos de todas las bases. Esas voces tienen que ser escuchadas y tienen que tener un lugar importante en las políticas de decisión institucional. Bueno, desde ese lugar para nada. **Muy pocas convocatorias generales a lo largo de estos años en el IFDC. Más bien, han sido llamados de atención en forma individual adentro de cuatro paredes de una de las oficinas de las gestión.**

Un poquito de movimiento lo vi el año pasado cuando nos movilizamos por el tema del paro. También cuando cambió el Plan de estudios (2009) porque las personas que coordinaban esas reuniones tenían más el deseo de la participación. Y a veces uno bastante atareado, porque son instituciones en donde te vuelven locos con la tarea. En el caso mío yo llegué a dar seis materias acá en San Luis y en San Francisco. Entonces, eso te genera un esfuerzo tan grande. Y por eso uno no acudía. Pero sí hubo una insistencia por parte de las coordinadoras de mayor participación y a partir de eso participé un poquito más.

- **¿Cuáles son los cambios que consideran necesario realizar en el IFDC?
¿Por qué?**

- **FUNCIONES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

- Según su criterio: ¿qué funciones debería desempeñar un docente del nivel de educación superior? ¿Por qué? ¿Se evidencia dicho desempeño en la institución? ¿Por qué crees?

La función tiene que ser DOCENTE. Clave, única. Bueno, no sé si única, pero al menos prioritariamente docente. En realidad lo que me preocupa es que lo docente, esto de ponerte a estudiar, actualizar tu bibliografía constantemente, a leer los textos, a preparar tus clases, a dar dinámica a la cosa, a corregir en serio, a hacer devoluciones en serio, está bastante relegado. Un alto porcentaje por las otras funciones. Es más, hasta las funciones que son rentadas, que también tientan en esta pobreza extrema a la que nos han condenado. Muchas veces accedemos a dar algún tipo

de capacitación rentada por algunas instituciones de fondos nacionales porque lo necesitamos y quizá se vaya diluyendo lo que para mí es fundamental. Es decir, YO SOY DOCENTE, yo lo que tengo que hacer es enseñar para que el otro pueda aprender y ver cómo aprende el otro para ver qué puedo ir modificando. Pero para mí esa es la función principal y la voy a defender. Veo que se ha ido diluyendo en la medida que el docente ha tenido que ir respondiendo a las exigencias. Incluso está cuantificado el porcentaje en el IFDC. Te dicen 30% para tal función 30% para otra. Y eso que ahora se modificó bastante. Ahora tenés que dedicar el 60% a la formación inicial y el 20% a capacitación y el otro 20% a investigación.

Está tan cuantificado. Cómo hacés para dedicar el 20 % para investigación? Yo tengo la obligación de hacer un análisis macro. Para mí ya está. En realidad esta distribución viene desde las políticas educativas macro, **en donde en realidad la función de enseñar ha sido cada vez más diluida.** Hay toda una política a nivel internacional que tiene que ver con la distribución del conocimiento. Y el docente tiene todo el derecho del mundo para hacer una diferencia para poder mandar sus hijos universidad, sino no lo va a formar nadie.

Yo lo puedo decir en el nivel superior en este momento, pero también lo puedo decir desde el nivel primario. Con toda la tarea que ha tenido el docente y que sigue teniendo de asistencia social.

- **¿Cómo es la modalidad de trabajo en la institución (IFDCS/L)?**

Jamás he sido interpelada por cualquier cuestión que haya presentado en cuanto a las metodologías, en cuanto a los programas de estudio, a la bibliografía. No sé si es porque no lo leen o en realidad porque existe la libertad de cátedra. En ese sentido, yo he podido hacer lo que he querido. Siempre y cuando no haya implicado un gasto o un aporte económico. Como por ejemplo, decirte sacar a los alumnos y movilizarlos. Ahí ya sí, hubo mil quinientos palos en la rueda. En cuanto a los demás no he tenido ningún problema. Le he dado las mil y una vueltas al programa en relación al destinatario. Por ejemplo, en San Francisco me encuentro con destinatarios que jamás habían tenido Historia General por las modalidades del Polimodal que cursaron. Entonces, recordaban las efemérides escolares de la primaria. Entonces, ahí me vi en la necesidad de crear un programa uniendo Historia y Política. Entonces, armé un esqueleto en donde partía del Estado, desde el punto de la historia argentina y mundial. Retomo los textos de Hobbsban. Armé un programa de seis unidades. Tres en el primer cuatrimestre y tres en el segundo. Lo planteé en académica y no tuve ningún problema. Obviamente que podría haber tenido muchos cuestionamientos, críticas desde lo disciplinar porque en realidad lo que yo armé fue un híbrido en función de un destinatario. Ahora, sigo preguntándome, no sé si fue porque el destinatario era tan vulnerable como el destinatario de San Francisco, que jamás hubo una política en serio para formar docentes en serio. Y a partir de la vulnerabilidad de ellos y la paupérrima propuesta de la institución es que se me permitió aquello. Sigo haciéndome esas preguntas.

No he tenido ningún llamado de atención en relación a algo que yo haya armado.

- **¿Propondrías otras modalidades de trabajo? ¿Cuáles? ¿Qué propuesta realizarías para generar otras actividades en la institución?**

Sí, por supuesto. **Yo creo que la modalidad de trabajo debería surgir desde el lugar de la funcionalidad de las áreas. Creo que de una vez por todas deberíamos empezar a**

ver qué está dando mi colega en forma horizontal, vertical. Estas famosas articulaciones. Pero digo, conocerlas en serio. Yo con mi colega de la materia que doy en este cuatrimestre hemos estado viendo los programas de estudio de los colegas y para no estar trabajando los mismos temas, y bibliografía hemos planteado otras modalidades de trabajo.

Pero ha sido una iniciativa nuestra. También apareció a fines del año pasado la palabra articulación desde la dirección académica en virtud del desgranamiento de los alumnos de primer y segundo año de la carrera.

Uno termina priorizando la cantidad de bibliografía a la calidad. Porque si no te pasa que queda enunciada un gran cantidad de textos que no llegaste a darlos y lo diste muy superficial o lo delegaste para que el alumno lo lea solo. Entonces, que **hemos estado haciendo en estos últimos años, seleccionado muy bien la bibliografía en función lo que se ha dado en otros espacios. Nosotros somos de ir a la fuente, no trabajamos tanto con documentos de cátedra. El tema es que los alumnos encontraban muchas dificultades para la comprensión de esos textos porque requería una cantidad de conocimientos que ese alumno no tenía. Entonces, empezamos a trabajar con la guía de lectura.** Sé que se nos puede criticar, pero creemos que la guía de lectura orienta, acompaña en la lectura al alumno. Entonces, tenemos clara una intencionalidad. Por lo menos el alumno sabe que frene a ese texto académico, complejo, que es la fuente originaria, tiene una guía de lectura. No tenemos ningún documento de cátedra. Por ahí pensábamos armar algo que aborde la lucha docente en San Luis, que no hay. Entonces, nosotras a título personal pensábamos arrimar alguna cuestión que aborde ese tema.

Porque creo que hay otra cuestión aquí. La diferencia que existe entre el lugar o posición que ocupan los institutos de formación docente en relación a las universidades.

Hay una idea que ronda sobre el conocimiento. Se cree que allá (universidades) circula el conocimiento, que allá se puede escribir. Y yo digo no, veamos, quizá acá (institutos) sea menos, pero es lo mismo. También circula conocimiento. Yo con eso no estoy diciendo que un docente no pueda escribir. . A veces puede haber un abuso de interpretación de los docentes en relación a las fuentes. Por ese motivo, a nosotros nos gustan las fuentes. Como te decía es una decisión. Porque la guía implica todo un caminito. Hay que armar la guía, corregir la guía, por lo general los alumnos las hacen individuales. Salvo que haya muchos alumnos les sugerimos que las contesten en grupo no mayor a tres alumnos. Entonces, eso nos ha dado muchos resultados. Porque nos aseguramos que el alumno traiga leído el texto antes de la teoría y pueda así participar de las clases. Y lo tenés un poco más activo en la clase.

Lo vas a invitar a leer ya en la cursada. Porque con ese nuevo régimen de estudios con la cantidad brutal de materias y horarios es muy difícil. Entonces, queremos un alumno que llegue al parcial con los textos leídos.

Hemos hecho un análisis con mi colega y lo estamos sosteniendo a estas prácticas.

Yo sugeriría en el IFDC que las gestiones venideras, porque acá hay que decir que el que tiene que gestionar tiene que hacerlo. Es así. Yo puedo proponer mucho, pero en realidad mi poder en la toma de decisiones es tan mínimo. Pero bueno, **uno debiera luchar porque estas instituciones se democratizen, que existan cuerpos colegiados y elegidos por todos. Elegidos! En donde tengamos elecciones! Pero bueno, por qué no se puede. Sé que entramos en el campo de la utopía. Pero me pregunto por qué no podemos. Esa sería la verdadera democratización.** Porque yo veo cómo funciona esta dinámica en la

universidad. Uno podrá criticarlo, pero los cuerpos colegiados existen. Acá no tenés ninguna garantía, por más concurso ‘transparente’ (entre comillitas). Yo quise entrar a escuchar la propuesta de lo que supuestamente si ganaban nos iban a conducir el IFDC. Me van a gestionar personas que no tengo ni idea qué propone. Y no me dejaron entrar.

- **FUNCIONES/DESAFÍOS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

- Según su criterio: ¿Qué funciones debería desempeñar un docente del nivel primario? ¿Por qué?

Para mí caemos en la misma posición del docente de educación superior. **Para mí es la ENSEÑAR con mayúscula. El docente ha relegado la tarea de enseñar. Que la enseñanza implica intentarlo mil y una vez hasta que el otro aprenda. Y mucho más en la primaria.** ¿No? Porque uno supone que un alumno de educación superior es más independiente en su aprendizaje, tiene más conocimientos anteriores. En cambio, en primaria necesita de la enseñanza brutal y agresiva de este docente. Es decir, estar ahí, contantemente. Y para que este docente pueda interiorizar que su función es enseñar, porque yo todavía no encuentro otra función. **Yo considero que lo afectivo es importante porque lo he vivido en una pila de años en los que he estado en la escuela primaria, pero jamás olvidé que yo lo que tengo que hacer es enseñar un conocimiento y el otro lo tiene que aprender porque ahí voy a marcar la diferencia, de lo contrario voy a reproducir la desigualdad. La voy a reproducir si solo me preocupa la hora en la que le toca darle la leche, traerle la galletita o ver cómo hago para ver cómo hago una colecta de ropa. Si yo creo que esa es mi actividad o está llenando una gran parte de mi tiempo lo otro se pierde.** De alguna manera el conocimiento tiene que circular. El docente no puede olvidar eso porque cuando lo EMPEZÓ a olvidar y lo deja relegado a los libros de texto, a la industria de los manuales que incluso le dan al docente la planificación, con la guía de trabajo y todo. Entonces, el docente qué tiene que hacer no olvidarse de su tarea: enseñar. Y así el docente puede armar su propio contenido por qué no’ si los manuales pueden llegar a ser una guía, pero ¿por qué yo no puedo armar mis propios textos?

Podemos utilizar la categoría gramsciana del docente intelectual, o decirlo más simple **vos tenés que enseñar un conocimiento y este conocimiento que vos tenés que enseñar viene sesgado, dividido, distribuido por organismos internacionales que quieren conservar la distribución de conocimientos en el mundo. También eso tiene que saber el maestro porque si no lo sabe cae en la trampa y está defendiendo cosas que son indefendibles.** Por eso digo estas instituciones y la posibilidad que uno tiene de dar estas materias macro son tan claves porque le permiten al docente hacer estos ‘clips’. Son materias tan mochadas, tan combativas. De haber tenido 64 hs cuatrimestrales pasamos a tener 45 hs en todo el cuatrimestre! Eso es muy claro. Todas estas cuestiones son direccionadas. Es el único profesorado que tiene Política Educativa. Ningún otro Profesorado lo tiene. Entonces, estas cuestiones no son ala zar. Entonces vamos defendiendo el último bastión. Nos van dejando cada vez más reducidos, pero bueno seguimos librando la batalla. Todas estas cuestiones te permiten ver por qué tiene que pelear el maestro. Si tiene que pelear porque tenga el agua caliente para servir la leche o por si el conocimiento universal tenga que circular en el aula pensada por mí con la suficiente

capacidad de darle el giro que quiero, de cambiarlo y ampliarlo. Ese el trabajo del MAESTRO! No debiera ser otro. Y sin embargo es otro largamente.

- **Vos crees que nuestros alumnos pueden ver esas posiciones**

Este tema del docente como intelectual está presente en varias materias de la carrera. Está presente en la cátedra de Filosofía en la cual he participado y he formado parte hace unos años. Lo que no sé si está lo suficientemente puesto en acción en el espacio de la práctica docente.

Ahí ya me reservo. No sé si está fuertemente puesto. Creo que ahí debería estar puesto ese empuje. En donde el maestro pudiera decir este es el título del contenido que yo doy y este es el contenido que yo...voy a dar porque lei tal y tal fuente y chau Kapelusz y chau Santillana.

Eso es lo que yo no sé si se está dando. Casi que me animo a decir que no por los conocimientos que uno tiene de las prácticas a partir de los discursos de los alumnos. Yo creo que no se está dando en las prácticas esa visión. Porque la realidad de la escuela es tan dura y te exigen tantas cosas que no le quedó el tiempo ni el espacio al docente para pensar. Lo está hostigando constantemente. Entonces, **cómo se constituye un intelectual para construir el conocimiento que va a distribuir?** Necesita tiempo para estudiar. Un docente tendría que estar tan bien pago que le permitiera quedarse en la casa la otra media jornada para seguir estudiando. Cosa que no sucede. El docente tiene que trabajar en la mañana, en la tarde y si puede meterse en algún programa rentada. ¿Cuándo se forma?. Esa misma condición del trabajo docente hace que tenga retomar muchas las planificaciones que ya vienen armadas.

Entonces, es bastante difícil lograr.

- Actualmente ¿Cuáles son los principales desafíos del docente del nivel primario? ¿Por qué?

Insisto en que es este que decía más adelante. **Y le agregaría otro, dejar de ser la oveja que agacha la cabeza. Y empezar a preguntar y preguntar de dónde viene esto que yo tengo que enseñar.** No solamente ver el contenido, quién lo eligió, desde dónde viene y cuáles fueron las instancias de producción de los contenidos propuestos en los diseños. Y que tenga la suficiente capacidad para decir 'yo agrego este contenido porque no está presente y considero importante que se aborde'.

Esto sería genial! **Las metodologías también hablan muchísimo**, los lugares, las formas. Por ejemplo, en la primaria se usa enormemente mandar a los chicos a que 'investiguen'. Pero sabemos que eso no es investigar. Hacen un copie y pegue de laguna página y encima muchas de las veces la maestra no tiene tiempo de revisar las tareas. Y la mayoría de las veces el chico no leyó lo corta y pega porque no sabe buscar, no sabe seleccionar, no sabe distinguir la fuente más fidedigna.

A nosotros nos pasó con docentes de la capacitación. Habían sacado de páginas de internet para hacer un trabajo final del curso. Entonces, imagínate si te pasa con docentes!

El docente también debiera tomarse ese trabajo, buscar una frasecita del trabajo de sus alumnos en internet y verificar si no es una copia de wipipedia. Entonces, tiene que decirle al alumno, 'vamos tenés que ser vos', hacé tu propio trabajo.

Creo que es un gran desafío. Preguntarse el qué, el cómo, el para quién y el para qué. Contribuye a conservar el orden establecido lo que enseñe o de alguna manera voy generando otra cosa.

Estas debieran ser preguntas, interrogantes de forma constante en cada uno de los docentes. El docente debiera pensar en cada política educativa. Pensemos en San Luis. Yo docente que estoy presionado por la estampilla que el niño quiere corar a fin de año. Presionado por ese papá que viene a cuestionarme por qué su niño no aprobó, y no con un interés pedagógico sino con intereses económicos por el cobro del dinero de las estampillas que otorga el Gobierno de la provincia a todos los chicos que pasan de año. También presionado por el director de escuela porque evalúan la cantidad de alumnos que aprueba un año escolar. También presionado por el mismo Ministro de Educación que te dice que darle la estampilla al niño es igual a calidad educativa medida por parámetros internacionales. Imagínate. Yo docente, ¿qué hago con el conocimiento? Le pongo el siete de acá a la China. Si me están matando. Viene el padre y me quiere pegar porque su hijo no aprueba la materia. Me parece espantoso.

¡Adiós conocimiento. Eso es conservar el orden mundial establecido en la distribución del conocimiento. Tenemos los que van a seguir pensando, sería el primer mundo. Y los que van a seguir reproduciendo la desigualdad con un conocimiento apenas instrumental o de competencia que instalaron las políticas neoliberales va a ser el tercer mundo. Y dentro de este tercer mundo también fragmentado dentro de los países que lo integran. En donde tenés algunos que van a poder estudiar Filosofía desde un primer año del secundario porque eso les despierta la cabeza y los vuelve creativos y los otros que apenas van a poder estudiar algo de lengua y matemática para saber cuántos litros de pintura necesito para pintar mi casa.

- **APORTES A LA FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE**

- Según su criterio: ¿cuál es el aporte que realiza usted a la formación del docente del nivel primario?

Bueno, creo que el aporte es clave y fundamental para este docente que te describía antes. En esto soy re petulante.

Estoy tan convencida que este pedacito del conocimiento (política educativa) el docente al menos lo debe manejar de la forma que uno pueda brindárselo. Porque como te decía con materias de 45 horas cuatrimestrales se te reduce bastante lo que podés dar, pero de igual manera están y eso es fundamental. Deberían ser materias anuales porque hacen a lo que esté docente va a ser luego en el aula. Es central. Yo como conozco la centralidad de lo que doy pongo el alma ahí. Y a lo que no renuncio es a enseñar y a buscarle la pata como sea. Y la bibliografía sigue siendo pesadita, pero le digo poniendo el entusiasmo en cada clase, y sigo emocionándome y casi te diría arengando. Y te digo algo, uno ve que cuando llega el alumno a rendir su coloquio final hace el clic de todos estos planteos, descubre algo que estaba escondido debajo de la alfombra o detrás de la cortina. Lo descubre científicamente, con autores, con hechos porque uno les trae la realidad y la muestra. Ahora, estoy convencida que del 100 % no sé bien quién va a llevar adelante esta bandera porque el primer escollo que se les presenta es aprobar al residencia y antes este primer obstáculo dejan de pelear. Y vienen y me lo dicen:

‘profe, yo sé que esto es de la otra manera, pero usted comprenda yo me tengo que recibir, por lo tanto, bajo la cabeza o la agacho y hago lo que me pidan.

Ahora, hay un grupo interesante que está manteniendo una lucha. Ahora, vamos a ver hasta dónde.

Y las relaciones de poder están tan marcadas entre el alumno y el docente. Yo no sé el impacto de todo lo que le enseñamos. Me encantaría conocerlo.

Yo creo que el impacto va a ser enorme. Entonces, soy optimista todos los días. Tal vez el impacto no es visible.

A mí me han contado las alumnas que quieren hacerle frente a la p´rctica. Me tienen como referente de la lucha en el IFDC. Están con cierta preocupación. Y en la escuela te va a pasar esas cosas. Siempre vas a tener algún motivo para agachar la cabeza. Porque las relaciones de poder son enormes. Es otra realidad, pero el agachar la cabeza tiene un costo. Y el costo que ellas pagarían acá es muy grande. Yo llego a comprenderlas. Tampoco me voy a poner como salvadora de la humanidad. No pretendo serlo. **Pero sí me gustaría que en algún proceso interior de ellas resuene algo de esto.**

Pero marcar una contradicción en ellos ya es un logro. Porque si este contenido no estuviera en la carrera no te lo dirían.

Para mí existen dos paradigmas, el positivista y el crítico. Vos podés dar Política educacional desde el primero trabajando más lo normativo si querés; o podés enfocarlo más desde la perspectiva marxista en donde abordas las crisis mundiales y en donde mostrás que la economía es la que te maneja el mundo. Es la mirada que tiene esta materia. Y es la que yo tengo y se las digo a mis alumnos. Y yo trato de que no haya ambigüedades entre lo que uno dice y lo que uno hace. Es una tarea que tiene un alto costo. Porque la verdad es que de la otra forma uno deviene en la vida mucho mejor. Y esto implica un esfuerzo día a día. Y tenés siempre ‘el pepe grillo’ que no te lo podés sacar más. Y te vivís preguntando cuál es rumbo a seguir.

- Participa en algún proyecto de formación/investigación a nivel nacional? Cuál? Qué evaluación podría realizar sobre el/ellos?

- **PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA**

- **¿Conoce el Plan de estudios inicial de la carrera (2006)? ¿Qué evaluación podría hacer sobre el mismo? Participó en las ampliaciones que se realizaron al Plan en el año 2007? Qué grado de participación adoptó? Qué propuestas realizó? Por qué?**

Sí lo conozco. No participé. Lo estudié bastante. Sobre todo para armar las propuestas para los concursos en los que me presenté. Siempre valoré el enfoque de la carrera. Porque yo veía que tenía un gran peso en una formación general en donde estaban presentes estos espacios como el que yo estoy ahora. Y vuelvo a tomar lo Gramsciano porque me daba la pauta de que la formación general era muy sólida y de que realmente pretendía formar un docente que fuera un intelectual de su p´ctica. Y por supuesto que también estaba muy presente todas las áreas disciplinares porque el maestro tiene que enseñar matemática, lengua y demás. Pero creo que la formación general era tan sólida que le podía permitir a este docente tomar decisiones en relación al contenido disciplinar que va a enseñar. Entonces, eso sí lo veía claramente. De ahí la carga horaria que tenían estas materias. No había supremacía de lo disciplinar por sobre lo general. Para mí eso era una gran fortaleza.

Fortaleza que con el cambio del plan de estudios sufre un gran deterioro. Lo vamos viendo con las materias en las cuales se redujeron sus cargas horarias y fue ganando lo disciplinar mayor cargas horarias. Otros espacios mutaron en sus designaciones, nombres y cargas horarias. Recuerdo las luchas que hubo con las materias de educación artística. Esos espacios debieran ser fundamentales en la formación docente.

- **Participó en la comisión de análisis curricular del plan? ¿Qué grado de participación tuvo? ¿Qué propuestas planteó en la comisión? ¿Se tuvieron en cuenta? ¿Planteó modificaciones en su propuesta didáctica a partir de la vigencia del nuevo Plan de estudios? ¿Cuáles?**

Yo participé en algunas reuniones. Lo mismo nuestras propuestas creíamos que habían quedado plasmadas en el papel, pero no fue así. Luego, de volver de las vacaciones de invierno (2009) vimos ya el plan de estudios renovado y observamos que muchos de sus cambios no habían sido consensuados por todos. Entonces, hasta el día de hoy me lo pregunto quiénes participaron realmente en la elaboración de ese plan de estudios hoy no lo sé. Muy poca gente tomó las decisiones finales. Y esto no es ajeno a todo el análisis de las dinámicas institucionales que hemos venido haciendo.

No es ajeno. Forma parte de esta institución y de los lineamientos del INFOD. Va formando parte de la política educativa nacional.

Te confieso algo. A principios del 2011 fui convocada por la universidad para formar parte de una comisión que estaba elaborando el plan de carrera del profesorado en educación Primaria de la universidad Nacional de San Luis, y por supuesto que dije que no. Porque en realidad trabajo en el IFDC y no voy a formar parte de dos carreras en dos instituciones. No me pareció ético. Me va aparecer interesante saber cómo resultó el tema del plan de estudios. No sé si empieza este año. Quisiera saber qué perspectiva adopta la Universidad en la formación del docente de primaria. Quizá a largo plazo podríamos llegar a ver qué alumnos circulan en ambas instituciones.

Y también deberíamos ver si el gobierno de la provincia otorga los mismos puntajes a las titulaciones emitidas por las instituciones de educación superior.

Yo planteé modificaciones. Primero, que se conservaran las cargas horarias de las materias que dicto porque considero relevante conservar los espacios de formación general. Conservar también algunos espacios de la formación general.

Los mismos alumnos nos están diciendo sobre la cantidad de materias que están cursando totalmente desarticuladas. Lo primero que ha estado saliendo de los pocos análisis que se hicieron el año pasado es que los alumnos están 'atosigados' con una gran cantidad de materias y literalmente se nos están yendo. Tienen una cursada brutal que no les está permitiendo a este tipo de alumnos, porque no tenemos que olvidar cuál es el alumno que ingresa a primaria. Por lo general viene de estratos sociales más pobres porque creen que es más fácil, todo un imaginario que tiene que ver con 'si yo estudio inicial o primario es más fácil, que si estudio otro profesorado. Por otro lado, existe todo un imaginario los chicos traen que tiene que ver que en los Institutos el estudio es más fácil que en las universidades'. Esto hace que nuestro alumno sea un alumno que tenga un punto de partida bastante atrasado o no sé qué palabra utilizar. Al menos podría decir que es diferente al resto de los alumnos. Y se nota absolutamente. Yo estoy en segundo año de la carrera y se

nota. Por ahí si vos ves las alumnas de cuarto año ya el grupo se depuró totalmente. Llegan las que pudieron pasar.

Nosotros el año pasado tuvimos 30 alumnos, cuando años anteriores tuvimos 70 u 80 alumnos. Y esto pasó desde el nuevo plan de estudios. Entonces, el año pasado se nos llamó a una reunión para que pudiéramos ponernos de acuerdo en algunos asuntos. Algunos de ellos tenían que ver con organizar las fechas de los parciales, que no hubieran más de dos por día, que tratáramos de no pedir tantos trabajos prácticos, que pudieran hacer más prácticos en clase. Y se nos fueron pidiendo cosas como esas. Y acá es donde me entraba el susto y el miedo de lo que hablábamos hace ratito, en función de ante tantas presiones qué va a pasar con el conocimiento que circula en esta nueva estructura. En realidad, si yo tengo que retener, retener, y tengo que achicar, achicar, me preguntó: ¿qué conocimiento va a circular? Va a ser la profecía cumplida entonces. Y estamos hablando de la formación docente. Con toda la fortaleza que tiene que sea un profesorado de cuatro años. Eso hay que defenderlo y reconocerlo. Me parece fantástico que los egresados puedan seguir una carrera de posgrado. Algunos lo van a hacer seguro. Eso es una gran fortaleza. No podemos dejar de ver que este plan de estudios es complicado.

Lo mismo estoy de acuerdo con algunas políticas sociales emitidas por el gobierno nacional que benefician a que los estudiantes puedan seguir estudiando. Por ejemplo, las becas, las ayudas económicas han beneficiado a los estudiantes que más lo necesitan.

Entonces, si uno piensa en un plano general, no estaríamos en el peor de los momentos en materia de crisis social, entonces, ¿por qué se nos van? ¿por qué no se pueden quedar?

Vamos a ver qué pasa este año en el tercer año, primer cuatrimestre si continúan los 30 alumnos del año pasado.

Yo concentré todo mi horario en san Luis recién a partir del año 2011. Cuando nos sentamos a armar el programa de las materias por primera vez juntas.

Nos pusimos a pensar las dos materias juntas: Historia del sistema educativo argentino y política educacional. Los contenidos de Historia arranca desde la época de la Conquista hasta el año 2011. Como verás no nos alcanza un cuatrimestre para abordar todo eso. Entonces, qué decimos con mi colega. Armar un único programa continuado para las dos materias que dictamos.

Nuevamente mirando al destinatario hicimos este nuevo programa articulado en tres ejes: el primero aborda el Estado, Práctica Educativa y Sujeto que se constituye. La práctica docente la abordamos desde una política educativa que se plasma en una normativa ya es una práctica. Nosotros no nos quedamos sólo en lo que se entiende como práctica áulica. El concepto de Estado que tiene un fuerte componente histórico. Vemos el Estado que se constituye en cada época histórica y analizamos cuáles son las políticas que devienen de ese estado y sus decisiones. Analizamos las prácticas que devienen de esas decisiones y analizamos qué sujetos se van constituyendo en relación a esas políticas.

El programa tiene seis unidades. Las tres primeras corresponden a la materia Historia del Sistema Educativo Argentino y las otras tres a Política del Sistema Educativo.

En realidad armamos la materia anual sin que nadie nos autorice (risas).

Son las licencias que nos hemos tomado. Además, se nos arma la dificultad en la fundamentación porque el título sigue siendo Historia de la Educación Argentina. Entonces, en la primera parte de esta propuesta curricular anual dividida en dos partes hay una fuerte justificación desde el campo de la Historia. La segunda parte justificamos el campo de la Política. Esto nos va a permitir analizar el 2011 y llegar hasta la LEY DE Educación

Nacional, El Estatuto Docente. Es decir, que con la primera parte del programa llegamos hasta el año 1976 y ahora este año arrancamos desde el '76 y llegamos hasta la actualidad. Este es el primer año que estamos poniendo a prueba esta propuesta curricular. Esto fue presentado en académico y aprobado allí. Sigo preguntando por que se nos aprueba sin cuestionamientos. Me sigo preguntando. Creo que es porque está claro lo que queremos, lo que pretendemos.

Siempre trabajamos mucho con películas. No vamos a aflojar. Porque estos alumnos de segundo año no saben no siquiera quién fue Lutero. Están totalmente perdidos no tienen claro la historia universal. Entonces, analizar con ellos ciertas películas es de un valor incalculable.

- Te pregunto: que piensas acerca de esa situación. Digamos del 'capital cultural' que tren los alumnos. Esa 'carencia' de cierto capital se los debería brindarles el IFDC.

YO PIENSO QUE SI es un plus o un extra que trae como capital cultural el alumno es imposible pretenderlo, es más te diría que sería excluyente. Nos convertiríamos en una institución expulsora. Si pretendemos de entrada evaluar al alumno desde este capital cultural que debiera supuestamente traer. Son maestros. Un maestro tiene que ser un consumidor de cultura compulsivo. En realidad debería consumir cultura. Ahora, yo me estoy encontrando con un alumno que viene de lugares en donde ha tenido una hambruna de cultura, cultura en el sentido más amplio y general. Puedo hablar de la cultura contra hegemónica, de la contracultura, de la cultura periférica. Todas las clasificaciones de cultura que se nos ocurran. Precisamente estamos hablando de chicos que han tenido mayores dificultades para terminar su secundaria y que creen que las universidades son para otros porque es más difícil. Entonces, tenemos la obligación de inyectar cultura. Tenemos la obligación de generar desde el espacio físico que no tenemos. Porque si tenemos que proyectar una película no tenemos un lugar cómodo, para generar el debate, por ejemplo. Desde el teatro. Desde la cultura más amplia. Un espacio para las bibliotecas. Mira acá la biblioteca funciona gracias a las dos chicas que están ahí y la han transformado en un espacio habitable, pero ni siquiera el espacio físico ayuda para eso.

Yo no estaría pensando en una educación democratizadora si estuviera pensando que ese capital lo que tiene que adquirir afuera. Eso es lo que hace una universidad privada. Que excluye. Solo lo puede hacer aquel que puede pagar una cuota. Tiene que estar acá el acceso. Ahora bien, la lucha tiene que ser por una igualdad económica de la sociedad. Pero en esta sociedad capitalista, al menos las instituciones debieran ser democráticas. Lo tenemos que poner dentro de nuestro mismo espacio cada vez más reducidos porque lo consideramos clave. Cuando en realidad debiera estar brotando por todos los **poros la cultura en la institución**. Y hasta los mismos aportes de los alumnos. Tenemos alumnos que pintan, cantan, son artistas.

El año pasado dimos un curso de educación artística para docentes del sistema. Y sabés que nos decían los docentes que por primera vez en el año se sentaban a ver una película. Entonces, maestros con doble turno con toda la vorágine como va a poder incorporar la cultura, ser un transmisor de cultura si no tiene el tiempo necesario para consumir. Si sos un consumidor te sale el nombre del poeta, el nombre de la película. Esa experiencia fue

fantástica la experiencia. Lo que queríamos es que los docentes pudieran leer producciones artísticas. Tuvimos fotografía, teatro, danzas y cine.

Analizamos las estéticas: desde las fotografías de muertos, que nos decían que era un asco. Hasta la estética de Disney.

Yo intento romper con esa estética en mis sobrinas. Y me cuesta una barbaridad. No le gusta otra cosa que nos sea eso. Yo creo que esto el maestro lo tiene que tener y tiene que ser cotidiano en su clase. En cada tema que de estas cuestiones de cultura de lo hegemónico y lo no hegemónico lo tiene que tener claro. Porque si no somos consumidores y reproductores de la manera más brutal de la cultura hegemónica. Y no nos estamos dando cuenta. A quiénes estamos favoreciendo. Yo creo que el docente tiene que estar atento a esto y debe transmitir esto al alumno.

Muchas gracias por todo. Gracias por tu tiempo.

No, gracias a vos. Me encantó poder charlar con vos. Uno le pone el corazoncito a la carrera.

✓ ENTREVISTA DOCENTE 5

PROFESOR del espacio curricular: LENGUAJES ARTÍSTICOS. Segundo año de la carrera.

EDAD: 35 AÑOS.

AÑO DE INGRESO AL IFDC S/L: 2006

FECHA DE LA ENTREVISTA: 6 de diciembre 2011.

• DATOS GENERALES

Años de experiencia en la docencia. Niveles educativos en donde desarrolló sus prácticas/años. Otras instituciones académicas en donde ejerce/ejerció la docencia. Actividades que realiza actualmente. Formación de grado. Año de ingreso al IFDC S/L. Años de antigüedad en la institución. Espacios curriculares que dicta. Carreras

Tengo doce años de experiencia en la docencia.

Trabajé en todo tipo de escuela. En una privada; una autogestionada, desconcentrada y llegué a una pública. También en la zona rural, marginal, urbana.

Me costó mucho al principio. Después le encontrás la dinámica. El contenido que trabajaba era siempre el mismo desde inicial hasta superior. Uno de los problemas que va a aparecer es la alfabetización en los lenguajes artísticos. Yo parto de una hipótesis. Los alumnos que ingresan al IFDC (el primer contacto con el arte lo hacen conmigo en segundo año) de que los chicos vienen con una formación artística nula o con conceptos erróneos. Entonces, armo como un plan de alfabetización. Me decía un compañero de arte: "entonces, lo que vos vas a hacer es cubrir las falencias del sistema".

He usado esta información como disparadores también para ver cómo me voy a replantear la materia. Es decir saber quién tengo al frente. Hay cosas que uno da por sabido y no pasan.

TRAYECTORIA Trabajé en todos los formatos de escuela. Los viví, se lo que es la grilla de evaluación. Empecé en una privada, luego a una autogestionada, desconcentrada y después entré a una pública. Pero también estuve en la ciudad, en zonas rurales, desfavorables, y con chicos que venían con una mordedura de rata en la cabeza y otros chicos que debatían quién tenía el mejor estéreo en el auto. Muy ricas las experiencias.

También tengo un taller experimental de piano y afino piano. Mi formación de grado es técnico en producción musical. El año pasado terminé la diplomatura de Flacso: constructivismo y educación.

Entré en el año 2006.

Ingresé al IFDC porque siempre estuve buscando mejorar la condición docente. En realidad, **la docencia me eligió a mí. Yo no la elegí.** La carrera de la UNSL no me permitió salida laboral. Tenía que conseguir trabajo y lo que conseguí fue la docencia. Entonces, a la semana de presentar el cv me llamaron. Y así pasé por todas las escuelas buscando mejores laborales. Pasé de una autogestionada a una desconcentrada. Me parecía que era mejor. En la autogestionada me explotaron. Se abusaron en el trato. En una grilla te decían que te pagaban más, pero en realidad estaba preparada para que descontaran por faltas por motivos de enfermedad.

Y llegué al IFDC porque siempre tuve la intención de superarme. **Y cuando llegué al IFDC empecé a tener espacios de reflexión que no tuve antes por la vorágine de trabajar en tantas aulas y escuelas.** Acá el espacio físico, el tiempo, los recursos. Todo te permitía trabajar mejor en un principio.

No conocía la institución. Sabía que existía. Como Dios pero no sabía qué pasaba acá adentro-

Mis expectativas eran mejorar las condiciones laborales. También **mis expectativas era seguir perfeccionándome, formándome. El nivel te requiere** que te formes constantemente. Me parece que debería ser así en el primario. Que uno pueda ser un gran profesional en el aula. Pero las condiciones no te permiten eso, por sus condiciones. Y mucho más por el espacio que se le otorga a los espacios artísticos en la primaria.

Por ejemplo, la diplomatura la pude hacer acá por las condiciones laborales. Las expectativas institucionales que tengo actualmente es entender cuál es el lugar de los lenguajes artísticos en el sistema educativo y cuál es el grano de arena que yo puedo hacer. Descubrir potenciales que tiene la educ. Artística y no sé para la formación política o falencias que uno tiene.

Yo no sé si antes de estar en el IFDC había asociado tan objetivamente, o tan concretamente la relación que tiene el lenguaje digital o artístico con el pensamiento. Eso lo pude descubrir desde acá y cuál es el propósito que tiene. Un 90 por ciento de la gente no lo entiende como lenguajes artísticos. **Y en la escuela adquieren un carácter decorativo y no formativo.**

Pensarlo como lenguaje. En este espacio de lectura, de reflexión me pude dar cuenta que la creatividad y la expresión están íntimamente relacionadas con lo artístico. Y está comprobado que no hay una disciplina que sea la dueña, por decirlo de algún modo, de ese ámbito. Es decir la creatividad puede estar en la matemática, la física, la lengua. Así como la lógica y el pensamiento está en los lenguajes artísticos.

No estoy negando que pertenezca a la creación y a la expresión, el problema es que se ha caratulado en ese lugar. No se puede concebir que sólo los dotados sean unos pocos y puedan acceder al arte.

Creo que la formación artística debería tener el mismo peso que los demás campos de la formación. Siete horas de matemática en primer grado y una hora de música. Siete horas sentadas en un banco y una hora en donde le permitís la libre expresión, mientras que estuvo tantas horas de rigidez. Aparentemente los primeros recuerdos del ser humano son auditivos y del movimiento relacionados al tacto. Y la escuela lo que hace es mantenerte callado y quieto en un lugar para que hagas la tarea. Y la tarea es trabajar en el cuaderno. Se infravalora los documentos no escritos. Entonces por la historia de la educación uno ve eso. Ahora estamos investigando la política educativa sobre los lenguajes artísticos. Es decir, cuál ha sido la política educativa. Son decisiones, no son inocentes ni neutras.

Es tan ambivalente el arte que tengo tantas expectativas. Yo creo que desde el vamos el hecho de analizar la música desde lo cultural y que pase a través de lo político, económico, social y lo que uno puede conectarlo. Hacer una lectura que vaya más allá de lo aparente, ya es un gran aporte. Yo trabajo mucho la escucha. Me parece que el aporte que puede hacer la música en la formación artística se relaciona con la diferencia de un sonido de otro. Aunque parezca una simpleza. Desde la sensibilidad más pequeña surge la elección. Si yo escucho algo, que está en el primer plano puedo ver una cosa, ahora si puedo mirar otros planos empiezo a darle otra complejidad. Se pueden hacer dobles lecturas, encontrar otros sentidos. Es decir ver las cosas de un lugar que es contra hegemónico.

- **¿Cómo lo trabajan con los futuros docentes? ¿Cuáles son los aportes?**

Creo que tiene que ver con el consumo crítico, por lo general porque vivimos en una sociedad de consumo vamos y consumimos. **Y lo que te permite la educación artística es ver otras cosas, hacer lecturas diferentes y consumir desde una mirada crítica. Poder ver otras cosas. Si no podés verlas vas a consumir lo que te ofrezcan. Creo que ese es mi aporte a los docentes. Que ellos puedan conocer un abanico amplio de posibilidades y después cuando estén en las escuelas puedan saber elegir qué contenidos trabajan con sus alumnos, de qué manera. En definitiva qué lugar le quieren dar al arte en la escuela.**

Yo no sé si cuando uno elige queda en el plano de lo musical. Elegir es una decisión política. Por ejemplo, nosotros con los alumnos analizamos el silencio. Y yo les decía que el silencio es contra hegemónico porque no miente deja transparencia y deja participar a todos los sonidos.

Nosotros trabajamos mucho el tema del lenguaje. Trabajamos si hay comunicación desde un texto que analiza el silencio.

Una interpretación de un alumno me dijo que lo asociaba a una hoja en blanco y que significa que uno puede empezar un proyecto, una idea. Me pareció muy linda la idea. Los chicos participan desde el principio y se involucran.

Cuando trabajamos un poco más los contenidos de la materia los impacta más.

El IFDC con las escuelas del nivel primario

Sí, relación hay. No estoy de acuerdo de cómo ha sido. **Tuvimos muchos problemas con los seminarios de las prácticas. Mandaban a los chicos a realizar prácticas en el área de arte e involucraban institucionalmente a los docentes sin el consenso ni participación nuestra. Yo no estaba de acuerdo. Yo presenté una nota a la directora académica en donde solicitaba que se me informe sobre las metodologías, las decisiones que se tomaban en las prácticas. Como ya habían involucrado a los alumnos en las prácticas y nos pedían que nosotros los asesoráramos. Los alumnos estaban súper perdidos.**

En plástica sí se hicieron prácticas escolares. La profesora estaba de acuerdo. Yo hice mucha resistencia. A pesar de que hice mucha resistencia dije que quería participar y nunca me invitaron a participar.

Los alumnos están en el último trayecto de su formación con esas imágenes que son muy fuertes y con posiciones de lucha que nos se trabaja mucho el tema de la formación ciudadana como docentes. Los chicos salen de acá sin saber cuáles son sus derechos y obligaciones. Y el docente en actividad tampoco. El problema es que al no conocer bien las obligaciones se dan situaciones en donde se abusan. Yo he tenido casos en donde querían que me hiciera cargo de dos cursos juntos, tener más de treinta chicos en el aula. **Y el docente no lee el Estatuto. Creo que es una falencia de la formación. No sé si se trabaja desde el espacio de la Formación Ética el punto de vista de ‘trabajador’, tampoco cómo desarrollar una clara formación ciudadana.**

Me parece que no hay acuerdos entre los docentes porque yo nunca pude participar.

Yo he articulado con las escuelas. Hice un taller en donde participaron chicos con capacidades diferentes.

EXPERIENCIAS INDIVIDUALES: También trabajé en un EDI en donde abordábamos las efemérides. Pero han sido experiencias individuales. Creo que hay

falencias institucionales. No hay acuerdos institucionales para identificar con qué escuelas se puede trabajar. Y qué cosas trabajar.

Y con la universidad. Más de ver algunas reuniones de gente que viene de la universidad acá no conozco. Sí tengo relación con el IFDC de Villa Mercedes por el tema de la música porque allá está el profesorado de arte.

LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN

No sé si la investigación se puede separar de la formación inicial porque me hace reformular muchísimo la materia. **Me hace reformular a mí como persona. Entonces cambia mi identidad como docente y como persona.** Hablo de la investigación en la que estoy ahora. Estuve en otra hace dos años. Me dejó algunas cosas interesantes. Por ejemplo, vimos que aquellos alumnos que habían tenido algún trayecto de formación rico en educación artístico (conservatorio, danzas, formal o informal, tradicional o no) anterior al ingreso a la carrera valoraba muchísimo más la formación artístico. Es decir uno valora lo que conoce. No sé si eran experiencias positivas o negativas, pero sí la valoran. Le dan otra valoración que siempre es positiva. Analizamos las representaciones que los chicos traían sobre los lenguajes artísticos y el trayecto de arte cursado en el IFDC les había impactado y en qué forma.

En la que estamos ahora me permite reformular mi materia. El año pasado hice un curso de economía política y me pareció espectacular. Y como músico yo no sé si me hubiera planteado hacerlo. Y la verdad que el grupo de compañeros que tuve en el IFDC me ayudaron mucho. Si no hubiera sido por ellos yo no voy a esos cursos, pero veo el impacto que generan en mí. **Hoy yo veo a la actividad humana como política. Y dentro de la actividad humana está el arte y dentro del arte está la música. Yo particularmente no puedo concebir la vida sin un sonido. Para mí el arte es combinar sonidos o negarlos o rechazarlos.** Y la interpretación que tienen las obras tiene mucho que ver con el bagaje cultural de las personas. Entonces, si uno tiene más bagaje cultural seguro va a tener una significación desde lo artístico, de ese consumo artístico.

El PEI dice claramente que se busca formar una persona integralmente. Entonces, yo puedo favorecer desde el espacio que tengo y me siento responsable en contribuir una mirada que sea diferente y que si vamos a hablar de democracia tenemos que saber escuchar. Mucha gente pretende callar o no escuchar cosas que no les gusta, pero bueno eso no sería democracia. Bueno, no vamos a hablar de democracia porque para mí son dos ovejas con un lobo discutiendo para ver qué van a cenar esa noche. Me parece que o le estoy enseñando a las ovejas cuál es el sonido del aullido, que lo puedan distinguir.

La investigación como proceso de formación personal. Ampliación de conocimientos.

Es difícil no caer en una imagen negativa o peyorativa del docente. No podemos negar que la escuela sigue siendo reproductora de la ideología del Estado y de la sociedad burguesa y que el obrero que es el maestro que está frente de la batalla en la guerra sigue siendo una oveja que mansamente fue aceptando de a uno por vez los discursos totalmente manipulados, desde los medios, las universidades. Y desde el discurso de los que se creen críticos y no lo son. **Si ves que en los planes de estudio dice que debes formar un docente crítico y muchos están de acuerdo y después ves que son unos obsecuentes de primera o que tratan de tapar cosas, cuando en realidad , deberían dejarlas ver para que circulen.**

Claramente hay dos miradas institucionales: una es la imagen de la voz divergente, la que reclama, la disfuncional, inarmónica. Y está la que busca el orden, el control, la armonía disfrazada en la verdad absoluta. Te lo puedo decir con muchos ejemplos. Uno tiene que ver con el pedido que muchos docentes les hacen a los alumnos sobre la teoría y la repetición tal cual de la misma, sin análisis sobre ella. Y hay otra mirada que intenta relacionar la teoría con la realidad. Tal vez tiene que ver con una mirada más constructivista. Me parece que el hecho de la no participación de los alumnos no colabora a su formación integral.

CULTURAS INSTITUCIONALES

Como espacio institucional no existe la participación de los alumnos. Entonces, eso te dice que hay una voz hegemónica. No hay que hacer tantas lecturas. El hecho de que no se pueda debatir el por qué realizar prácticas docentes en espacios para los cuales no están formados también te muestra que en la institución no se quiere debatir.

Ahora se está empezando a constituir una asociación de estudiantes. Costó muchísimo el reconocimiento institucional. Creo que todavía no tienen un espacio físico.

-¿Qué lugar de participación tienen?

Creo que tiene una voz en el consejo superior. Más allá de la burocracia y de la pantalla lo digo desde el aula. Cuántas veces una alumno ha podido decir lo que siente, lo que sufren. Yo me voy a involucrar si opino. Una persona que está callada tal vez no tenga las herramientas o tenga miedo.

Hay algunos docentes que dicen que los chicos no pueden tomar decisiones o quiénes son ellos para venir a participar. Yo pienso que debemos darles lugar para participar y tengan la voz. No se están escuchando. Hay una cuestión muy autoritaria.

Acá se dice mucho desde la teoría. El otro día me llamó una maestra para preguntarme cómo había hecho para que la directora no me pusiera más de treinta alumnos por grado tal como lo dice el estatuto. Y le dije que había pasado una nota y la supervisora cuando leyó la nota le dijo a la directora que yo tenía razón. Lo decía el estatuto. Creo que tenemos que recuperar la autoridad del docente. Viste que no podemos ser ovejas...la autoridad la tiene uno, no el otro.

Yo tengo clara esa posición política. No tengo que agachar la cabeza.

Para mí el docente de primaria no tiene formación política y artística. Entonces, no puede tomar decisiones. Acata órdenes. Y el Estatuto dice claramente cuáles son las funciones del docente. Dice que el docente debe "impartir conocimiento". Y eso implica que hay alguien que dice cuál es el conocimiento que se debe impartir. Ya determinado por los organismos internacionales. Y bueno todo lo estipulado por lo operativos de evaluación de la calidad. Y los maestros no lo saben, y vuelven a armar jornadas de reflexión y que los problemas terminan siendo la comprensión lectora y los problemas de matemática. Entonces para mí tienen nombre y apellido los problemas y no los podés sacar de ahí. A mí por ejemplo, no me dejaban participar en los seminarios de las prácticas cuando decidieron que los alumnos dieran clase de música. Yo no iba a apoyar esa idea y mucho menos cuando nadie me dijo cuáles eran los fundamentos que sustentaban esa práctica.

A mí en las reuniones de reflexión me mandaron a hacer un tacho de basura. Al otro día la maestra de plástica trajo un tacho de basura, hermoso, dicho sea de paso, pero la verdad no

me parecía que estemos haciendo eso. Y la directora me preguntó a mí: “¿Y su tacho de basura?”, y le contesté: “la verdad me lo olvidé”, con tono muy irónico. Y miró con una cara como diciendo “usted no tiene vocación”.

¿Cómo tiene que cambiar la mentalidad del directivo no?

La directora me quiso echar de la dirección. Yo le respondí: “no me voy porque es una institución pública”

Creo que la formación tiene dos miradas: o es instrumental o se forma integralmente. Una persona no es un técnico, operario que obedece ordenes. Como un robot. Una persona íntegra tiene que conocer sus derechos. Y en la realidad los maestros no conocen sus derechos. Y que lo hagan ejercer. Y a mí la estadística me lo dice, el haberlo vivido. Muchas veces hice paro solo. Aquí en el IFDC hicimos paro 15 o 20 docentes. **No sé, hay formas de enfrentar al patrón. La escuela tiene esta figura de autoritaria. Alguien le otorga ese poder. Yo se lo quité en dos segundos a la directora. No pudo conmigo. Y lamentablemente esas personas están al mando de las escuelas.**

DINÁMICAS INSTITUCIONALES

A mí me pasó que yo al principio entré con muchísimas pilas. Hice un coro como actividad de extensión. No era capacitación ni formación inicial. Generó algo de cultura artística institucional. Había gente del IFDC y de la comunidad en general. Fuimos a un encuentro de coros. Con todas las pilas. Después hicimos una sesión de improvisación con músicos de la provincia. Estuvo muy bueno. Y bueno, terminaron desgastándose y digamos las decisiones institucionales y las relaciones con la gestión me terminaron desgastando porque yo tenía contra ellos muchas cosas. En primer lugar no se le otorga el sentido de lo que realmente creo que es la educación artística. Se me cuestionó mi actuación en el acto de egresado (AÑO 2011). Yo no toqué el piano. Me mantuve en silencio. Los directivos creen que el arte es decorativo y ocupa un lugar de entretenimiento. Tiene que ver con una matriz de pensamiento que constituyó el capitalismo en nuestro territorio.

Tal vez es una mirada. No estoy dando otras. Lo mismo los directivos compraron los instrumentos para el IFDC. Mi postura fue respetuosa. Yo expliqué el porqué de mi actuación. No les gustó a los directivos, ni a las autoridades de educación superior.

CAMBIOS NECESARIOS

FUERZA INSTITUYENTE: Es muy difícil la pregunta esa **porque primero tuve que cambiar yo para generar cambios.** En poder transmitir esto. Encontrar las herramientas para hacer entender a los directivos, alumnos, docentes que el arte es un lenguaje, el arte educa, es pensamiento, es actividad cerebral y no decoración y relleno de los actos. Está comprobado científicamente que une los dos hemisferios del cerebro. El tocar música eleva el coeficiente intelectual

- ¿Cómo instalar esa idea?

Desde la teoría. Cuesta mucho trabajar esto. Trabajamos con el texto de TERIGI: ARTE Y ESCUELA

Lo instalamos en los alumnos.

Yo escribí un texto que se llama “las capas de la cebolla”. Empiezo diciendo que la cebolla tiene una capa doradita. Hermosa. Cuando uno va aprendiendo es como sacarle la primera capa a la cebolla. Esa que te hace llorar. Cuando sacas la primera capa te das cuenta que esa realidad te hace llorar. Entonces, como somos curiosos buscamos las herramientas para

sacar las otras capas. Sabes que vas a llorar más. Y cuando llegas a la capa más jugosa ves otra cosa. Yo análogamente digo que los que están en el centro, son los poderosos que viven para matar y los que están afuera mueren por vivir. Cada una de las capas es una esfera de información. Yo lo relaciono con la comunicación. Las capas de afuera no pueden acceder a las que están adentro, pero ella sí puede acceder a las de afuera. Entonces, lo que digo es cortar la cebolla. Si yo corto la cebolla el que está adentro se va a enterar lo que pasa afuera. Yo lo hice como trabajo final de un curso de posgrado en la universidad. Y lo que dije en esa oportunidad fue que la universidad tampoco tiene un circuito de información. Los que estábamos allí éramos una élite, que estábamos accediendo a esa información. Acá pasa lo mismo. Por lo general, los alumnos tienen cierta información, ellos están en la capa de afuera, y esa información por lo general es ruido. El ruido es caos, es exceso de información.

-¿Por qué crees que ellos están afuera?

Porque no tienen las herramientas para acceder a la lectura. Y el que tiene ambición de poder se va metiendo en la capa de adentro.

- ¿Y qué sucede con la formación?

La formación no te asegura que una persona sea buena o que una persona utiliza la información desde un sistema socialista porque tenés un capitalismo que se te mete en la cabeza desde los medios, el cine, el estilo de ropa, hasta el orden de las cosas del supermercado, todas esas decisiones hacen que una persona elija desde ese lugar. Elija con el sentido que se le ha instruido. No tiene las herramientas para hacer la otra lectura. Entonces, desde una lógica capitalista, que es el individualismo, la acumulación. Y si yo soy individualista voy a querer guardarme la información para mí y si quiero entrar a ese juego sé que las reglas son esas. Entonces, por qué tengo que andar compartiendo lo que yo aprendí en tal curso. Entonces, creo que hay mucho egoísmo. Por eso digo que la educación debería ‘cortar la cebolla por la mitad’ y compartir todo lo que vos Tenés, no guardarlo.

- ¿Cómo sería ‘cortar la cebolla’ en el IFDC.

MI INSTRUMENTO es la teoría que utilizo en el espacio curricular. Y el análisis de la realidad de cada persona. La otra persona tiene que entender la realidad de los otros. Intento que identifiquen sonidos y puedan identificar cuáles son las voces que emanan esos sonidos.

Analizamos los accesos desde lo económico de cada uno.

El lugar de la gestión en las instituciones.

Función docente del nivel superior

Y ahora la dudo. Me retracto de la palabra neo hegemónico.

Un día estaba en un curso de capacitación y me quedé pensando mucho en ese curso. Me desperté una noche en casa y me puse a escribir lo “que fue mi primer día de trabajo”. Y lo leí al otro día en el curso. Al principio no me daba cuenta, pero es la escuela que yo quiero, es la escuela que yo tengo en mi cabeza. Por ejemplo, la materia música tiene más horas de

cursado, una sala con instrumentos; los docentes tienen horas institucionales para poder trabajar en equipo y mucho más.

Yo les decía que si voy a cambiar algo o si tengo la intención de hacerlo tengo que poder decirlo. Yo apunto a eso. La flecha está. Todavía no tengo buena puntería. También todo un replanteo de lo que implica el maestro de música.

Había muchos detalles que te hacen pensar por qué pasaba eso.

Hay todo un replanteamiento del formato de escuela.

Ese texto que armé tiene otro formato de escuela.

También pensé que una de las obligaciones que tendría que tener el docente que se inicia es haber cursado la materia de política, como un requisito indispensable para él.

Plan de estudios

Nosotros participamos pero no se tomó en cuenta lo que propusimos.

Yo mis primeros siete u ocho años de docencia fui instrumental al sistema. Una de las cosas que yo buscaba era la productividad de los chicos. Es decir, que ellos puedan hacer un objeto musical. No sé hoy me replanteo que usar la palabra productividad es espantoso. Hoy he cambiado todo eso. Yo tampoco tuve referentes buenos.

Estoy empezando a transmitir eso, ahora estoy empezando a elegir. Y a la larga te sentís mejor. También he aprendido a negociar.

Función docente del nivel primario

Para mí el rol docente constituido desde el sacrificio, el apostolado y cuando hice un trabajo dije que el docente no tiene una misión cuando es un apóstol sino que es un neo apóstol, es decir, que él no se debería sacrificar. El neo apostolado tiene que ver con la emancipación. Me pregunto hasta cuándo decido yo o alguien decidió por mí. En algún sentido me siento mal por haber dicho que era neo apostolado porque a la larga termina siendo un sacrificio. Porque el que va a hacer una actividad emancipadora tiene que sacrificar. En realidad, lo que quiero decir es que el maestro no debería comprar materiales, no se debería sacrificar como un infeliz en la casa y que tendría que trabajar en la institución. Le deberían pagar las horas institucionales para que trabaje para el otro. Pero como tenemos una mirada tan individualista, que a lo mejor a la maestra le interese otras cosas. Muchas veces ponemos más interés en la cáscara, en la imagen y no en el interior. Y a veces me pregunto, quién soy yo para andar emancipando a la gente. Yo no soy ningún mesías y no quiero serlo. Entonces, me siento contradictorio. No sé si se puede buscar un equilibrio.

Entonces, eso es ruido. La incertidumbre es ruido. Caótica, sin sentido. Este tipo de trabajo es para pensar. La música organiza la mente. Cuando empieza a sonar o no y sentís en el cuerpo las sensaciones en el cuerpo que te provoca la música.

Cuando te moviliza la piel, los músculos esa capacidad de movilizar al otro te lo da la música. Hasta para curar se utiliza la música. Tiene un sentido terapéutico.

Esa propiedad la hace el artista de organizar la mente. Por eso el ruido que es lo contrario es la entropía, es la incapacidad de organizar.

Al maestro se le inyecta ruido, en la escuela, desde el rol, desde la función, desde la formación. Un bombardeo constante. Pensemos en un maestro de doble jornada laboral cuánto tiempo tiene para concentrarse, para pensar. Está tan avasallado que no tiene espacio para reflexión. Cuando debería ser diaria y con el otro. Pero bueno tiene que cuidar a los chicos en el recreo y demás.

En el contexto de trabajo estas instancias son nulas en la formación. No tiene espacio de reflexión o son aisladas. Ahora, ¿generamos espacios en la formación para desarrollar la reflexión?

La música la utiliza para relajarse frente a este caos. A mí se me complica porque yo quiero cambiar esa imagen. Yo no digo que esté mal hacer eso. Me preocupa que sólo quede en ese plano. Yo a la música la pongo en el primer plano cuando la escucho. Siento mucho en el cuerpo la música.

Viste cuando uno entiende un texto y te sentís bien cuando lo podés aplicar. Cuando hacés ese clic. Esto sería como muy similar pero con el cuerpo. El texto es el cuerpo.

Bueno, muchas gracias por la entrevista.

De nada. Un placer.

✓ ENTREVISTA DOCENTE 6

PROFESORA del espacio curricular: Psicología Educativa (segundo año). Psicología y cultura de la Infancia (segundo año).

Carreras: también trabaja en el Profesorado en Lengua.

EDAD: 48 AÑOS.

AÑO DE INGRESO AL IFDC S/L: 2006

FECHA ENTREVISTA: 7 de marzo 2012

• DATOS GENERALES

Años de experiencia en la docencia. Niveles educativos en donde desarrolló sus prácticas/años. Otras instituciones académicas en donde ejerce/ejerció la docencia. Actividades que realiza actualmente. Formación de grado. Año de ingreso al IFDC S/L. Años de antigüedad en la institución. Espacios curriculares que dicta. Carreras

Tengo 24 años de experiencia en la docencia. En realidad, acá en el IFDC me toman 19 años porque los otros años fueron cargos docentes pero con tareas más administrativas.

También como preceptora, secretaria de un vicedirector, profesora tutora y también trabajé en el Departamento de apoyo educacional en una escuela dependiente de la UNSL. Siempre eran cargos docentes y yo ejercía como psicóloga educacional.

Trabajo en dos proyectos; de tutorías y también en el proyecto de integración de alumnos de niños con necesidades educativas especiales. Trabajo con prevención primaria en el nivel secundario. También en el primario he tenido más experiencia en la integración de niños especiales.

Soy profesora y Licenciada de educación media y superior en Psicología.

Al IFDC entré en el 2006 con una suplencia. Ya en el 2007 concursé el cargo que tengo ahora.

• MOTIVOS DE INGRESO AL IFDC S/L

- ¿Por qué decidió concursar en el IFDC? ¿Conocía la institución?
- ¿Qué expectativas tenía en ese momento? ¿Cuáles tiene en la actualidad?

Siempre me ha gustado la docencia. Me he desempeñado en el nivel terciario. No conocía la institución, la verdad necesitaba plata. Tenía proyectos de separarme y necesitaba otro trabajo.

Conocía la gente que trabajaba acá y me parecía que era un lugar con posibilidad de crecimiento profesional. Sigo pensando que si se pudiera desarrollar mejor las posibilidades que tenemos. Es decir, ¿qué pienso en este momento? Que hay recursos desde Nación que nosotros no aprovechamos. Hay muchos recursos desde el INFOD que nosotros no aprovechamos. Incluso intercambios para los alumnos que nosotros no aprovechamos.

No lo aprovechamos por cuestiones políticas. En esta puja provincia-Nación. Podríamos aprovecharlo mejor. Hay investigaciones que están trabajando con el INFOD, pero las conocemos por las personas y no porque tengan difusión en sí-mismas.

Por ejemplo, han largado las capacitaciones últimas que tienen que ver con prevención del uso problemático de drogas dirigidos a alumnos y docentes con nuevas visiones sobre prevención de las drogas. Desde lo personal, te digo, la gestión del IFDC nos ofrecieron el espacio como para cumplir con el llamado que el INFOD hacía. Nosotras fuimos, pero cuando volvimos ni nos preguntaron de qué se trataba, para qué servía. Trabajar junto a los alumnos en proyectos no es algo que se vea acá. No sé hace. Por ejemplo, estos proyectos estaban financiados y no se invitó a los alumnos.

-¿Por qué crees que se genera esta situación?

DINÁMICAS INSTITUCIONALES

Yo creo que tiene que ver con **la gestión. Sí, porque se considera que participar horizontalmente es una pérdida de poder.** Me parece que es así. Yo trabajo en otro lugar donde realmente somos comunidad educativa, en donde todos tienen voz y voto y las decisiones se toman en función de las mayorías. Las decisiones tienen que ver con cuestiones ideológicas, políticas. **Yo creo que si nosotros trabajáramos más para ser una comunidad educativa veríamos otros resultados. Por ejemplo, este centro de estudiantes que en realidad no es un centro de estudiantes porque no se los deja ser. No se los acompaña a los estudiantes a ocupar estos espacios de participación. Y nosotros estamos formando docentes y formar docentes que no se puedan expresar.** Uh! Es grave. O coartarle las posibilidades de expresarte. Por ejemplo, el año pasado yo estaba como suplente en el consejo académico. No sabés las discusiones que se armaban en base a la incorporación de los alumnos al consejo, a darles el ‘permiso’ para que se forme el centro de estudiantes. Iban a tratar si correspondía que el consejo tratara ese tema porque argumentaban que el consejo era académico y ese tema no entraba en su agenda. No sé mirá a mí me azora este nivel. **Yo creo que hay que poner en funcionamiento las instituciones. Desempolvar las normativas.** Yo hago suposiciones. No tengo tantos años en la institución, pero yo me baso en mis experiencias. Yo vengo de un lugar en donde todos participan. A mí no se me ocurre otra cosa.

Tampoco se los dejó participar en la ampliación del plan de estudios. A mí me parece una mirada retrógrada porque nosotros acá tenemos una visión de la educación que no tiene nada que ver con los planteos que vienen de Nación. En definitiva, qué hacemos.

Yo creo que habría posibilidad de incorporar a los alumnos en la vida institucional. Yo creo que acá se manejan con una postura errónea. Si vos crees que negándoles participación a los alumnos vas a conservar más poder estás muy equivocado. Yo creo que la rectora del IFDC es la mentora de todas estas acciones. Tenemos que ver qué sucede con la nueva gestión. Veremos cómo se logran posicionar los integrantes de la nueva gestión (concurso de autoridades abril 2012).

Yo creo que acá hay muchas posibilidades y no logramos tener presencia en la comunidad educativa de San Luis. Porque además la presencia que pretenden que tengamos es politizada. En realidad, yo he estado interesada en meterme en alguna comisión de trabajo pero cuando veo que lo van a utilizar en rédito político no me interesa. Por ejemplo, el año pasado habíamos pensado junto al profesor de Educación Física salir en una marcha con los

alumnos para hacer una campaña a favor de la salud, el aire libre con carteles del IFDC, no con carteles que dijeran Ministerio de Educación y le estuviéramos haciendo propaganda al Gobierno. La verdad que no lo hago. Yo me bajé de esa iniciativa por ejemplo. Ya cuando es 'chupameidismo' yo me bajo. En realidad, formaba parte del festejo de los diez años del IFDC (2010). El año pasado estuvimos planeado el acto desde abril.

Nosotros nos movemos bastante endogámicos acá adentro. Nosotras (las psicólogas) estamos casi todas en un mismos box). Te juntás con los más o menos más parecidos. Es una cuestión de preservación, de conservar la salud mental. De todos modos esa comisión que se armó el año pasado para organizar los festejos de los diez años del IFDC estábamos bastante mezcladas, no éramos los mismos de siempre. Y fue bueno. Y pudimos trabajar. Aunque había puja con el Instituto de Villa Mercedes. Tienen una modalidad muy parecida a la que yo me muevo. Cuando los critican me da mucha bronca. Pero, bueno no conozco la historia.

- **LA INSTITUCIÓN FORMADORA**

- ¿Cómo se relacionan el IFDC con las escuelas del nivel primario? ¿Cómo se relacionan los IFDC con las universidades?

Me parece que se relaciona solo en las prácticas. Quizá estoy desinformada, pero me parece que la participación podría ser mayor. Yo no tengo experiencia porque no trabajo en las materias de las prácticas. Pero uno podría trabajar mejor con los directivos de esas escuelas, para que los docentes no solamente fueran a hacer prácticas, se podrían hacer actividades escolares. Por ejemplo, con el tema de la **prevención**. Se podrían participar desde el principio de las planificaciones. Podríamos trabajar para los actos del día del niño u otra efeméride. Entonces, creo que se podría aprovechar ese lugar para educar. En vez de estar repartiendo caramelos ese día, es decir no hacer tanto asistencialismo sino hacer cuestiones más educativas. Se podrían trabajar los derechos del niño por ejemplo, se pueden hacer prevención en las escuelas. Se podrían organizar. No hay mucho que se tenga que inventar.

- **¿Por qué no se pueden generar esas experiencias?**

Me parece que tiene que ver con las posiciones teóricas que vos tenés. Yo no soy pedagoga, pero creo que tiene que ver con la idea de educación que vos tengas. Desde dónde mirás la educación. No el docente allá arriba, porque no está allá arriba. Para mí tiene que ver con que el docente pueda posicionarse políticamente.

Y con las universidades creo que se está abriendo un vínculo. Medio tímido, pero se está abriendo. Y otra vez te digo que se está abriendo no por iniciativas de la gestión sino por las personas que están en el IFDC y tiene una identidad repartida porque trabajan en la UNIVERSIDAD y han sido formados por la universidad.

También es una característica de la universidad posicionarse en un lugar de todo saber y no consustanciarse con el lugar al que va. Hay de los dos. La **identidad de los IFD históricamente como lugar de menor jerarquía y de las universidades también.**

- **¿Qué lugar ocupa la investigación en el trayecto de formación inicial y en el profesional? ha realizado investigaciones en el IFDC? ¿Cuáles han**

sido los temas investigados? Y las metodologías utilizadas? En qué etapa de la investigación se encuentran? Algunos resultados? Conclusiones?

Yo soy auxiliar docente. Mi cargo es de 20 hs reloj semanal.

Yo creo que la investigación recién está ocupando un lugar. Hace pocos años que estoy acá. Recién veo que recién se están organizando equipos de investigación que pueden sostenerse.

Empecé a investigar en un proyecto, pero mi cargo no me exige y no me dan los tiempos. Yo trabajé en un proyecto que investigaba sobre cuestiones socioeducativas de los alumnos del IFDC. Mis compañeros siguieron trabajando, pero con muy poco apoyo de la gestión.

- **¿Qué dinámicas institucionales se generan entre los docentes, la gestión directiva y la comunidad educativa en general? ¿qué características adopta? ¿Por qué? ¿qué evaluación hace al respecto? ¿Por qué?**

La dinámica es una cuestión de jerarquía y de poder y no puede ser resuelta. Entonces, adquiere características autoritarias. El autoritarismo se marca en cuestiones que no progresan. No se les da participación a los estudiantes. Todo lo que te contaba antes.

Incluso hasta la rivalidad que se genera entre los mismos docentes. Esto de ejercer tu derecho a huelga. Tenés tus derechos, de pensar diferente. Esto del pensamiento único es una cuestión de autoritarismo absoluto. Pareciera ser que acá no podés disentir.

- **¿Cuáles son los cambios que consideran necesario realizar en el IFDC? ¿Por qué?**

Los cambios que propongo son en primer lugar de mentalidad. Yo tengo la esperanza de que cambiando el equipo directivo cambien las cosas acá adentro. Creo que es fundamental cambiar a la figura de la gestión. Creo y espero. Si no tenés esa esperanza te tenés que ir. Yo creo que el cambio empieza ahí.

A partir de ese cambio pueden venir otros.

- **FUNCIONES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

- **Según su criterio: ¿qué funciones debería desempeñar un docente del nivel de educación superior? ¿Por qué? ¿Se evidencia dicho desempeño en la institución? ¿Por qué crees?**

Yo creo que la función del docente de educación superior, además de transmitir los conocimientos, tiene que constituirse en **un agente de prevención de salud y estar en un lugar de acompañar en estos procesos que invitan a aprender**. Y no solo tiene que ver con adquirir conocimientos sino formarse como persona y como profesional haciendo una proyección a la comunidad en esta y al mundo.

No creo que esto se esté dando en el IFDC. Por todo lo que dije anteriormente.

- **¿Cómo es la modalidad de trabajo en la institución (IFDCS/L)?**

La modalidad de trabajo es de compartimientos estancos. Como hay tantas falencias en la comunicación. Por ahí la tarea que vamos haciendo se superpone y creo que hacemos muchos esfuerzos, que si estuviéramos más y mejor comunicados podrían subsanarse. Por ejemplo, el año pasado hicimos un pequeño encuentro con colegas. Propusimos un 'desayuno de trabajo'. Nada nuevo, pero la verdad nunca lo habíamos hecho. No tiene que ver con las políticas del lugar sino con las personas del lugar. Nos juntamos con los docentes para articular algunos contenidos y metodologías de trabajo. Algo tan simple como eso no lo habíamos podido hacer. Este año vamos a ver si podemos hasta evaluar entre las dos cátedras. Trabajamos con política, el tema de los derechos del niño. Trabajamos con una abogada. Ella nos daba el marco general de los derechos del niño. También trabajamos con una profesora en enseñanza diferenciada de la práctica. Nosotras buscamos a las personas. Depende de la personalidad de cada uno de nosotras, no de la institución. La experiencia fue bárbara. Porque los alumnos se quejaban tanto de la cantidad de materias, horarios y demás. Y para flexibilizar algo de esto. Me parece que se puede trabajar muchísimo más. A nosotras nos fue muy bien. Esos cambios son fundamentales.

- **¿Propondrías otras modalidades de trabajo? ¿Cuáles? ¿Qué propuesta realizarías para generar otras actividades en la institución?**

Propondría modalidades participativas hacia adentro de la institución. Pero también armar redes hacia fuera de la institución. Por ejemplo, cuando empezamos a trabajar así considerando al alumno de otra manera vamos a ver otros resultados. Porque hay como esbozos de trabajar de otra manera, de ocuparse del otro, pero que se quedan en meras intenciones.

Por ejemplo, el año pasado tuvimos una reunión con una psicopedagoga que venía desde el INFOD. Nos reunieron a todos los docentes del IFDC e hicieron un relevamiento de los problemas. Y el tema es ¿qué hacen con eso después?

Por ejemplo, si el problema de deserción es porque tenemos alumnos más grandes que tiene familias y trabajan deberíamos armar redes que colaboren a que por ejemplo les cuiden los chicos a nuestros alumnos.

Otro ejemplo, **veamos los alumnos que vienen de La TOMA** (una localidad cuya distancia es de más de 100km). Viajan todos los días. Salen a las cinco de la mañana de sus casas. ¿cómo le vamos a poner clases a las 8 de la mañana? Por qué no se les brindó primero a ellos la computadora que entregaron el año pasado? Si hubiéramos hecho un relevamiento de datos y hubiéramos visto esa situación.

Recursos tenemos. El tema es que no pensamos en el otro. No hay una visión más macro en esta institución. ¿Quiénes pudimos ver eso? Los docentes que fuimos a San Francisco. Yo fui de muy mala gana a S. F. por estas cosas. Una vez que las vi, vos no podés mirar para otro lado. Y acá se miró para otro lado. Y ahora no podemos sostener la infraestructura. La verdad es un horror!

Y eso no se habla en la institución. Tiene que ver con las características del autoritarismo. Vos ni siquiera lo planteas como una disfunción. Yo creo que ellos (la gestión) sí lo ven como una cuestión de problema, pero lo que pasa es que no lo plantean por una cuestión de poder. Yo creo que la posición que tienen es equivocada. Cada vez hay más malestar en la institución, yo creo que no tiene idea de lo que es autoridad.

- **FUNCIONES/DESAFÍOS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

- **Según su criterio: ¿Qué funciones debería desempeñar un docente del nivel primario? ¿Por qué?**

Formador de personas integralmente. No sólo impartiendo conocimiento académico sino formando personas. Con coautoría con la familia, si la flia no tiene participación o ha cedido el lugar en este proceso de formación de su hijo en lo que es educación. Yo creo que hay que ingeniarse para volver a armar el circuito para que cada uno asuma su nivel de responsabilidad: el docente, la escuela, la flia, los funcionarios.

- **Actualmente ¿Cuáles son los principales desafíos del docente del nivel primario? ¿Por qué?**

Hay mucho malestar en la actualidad, y a veces el docente está en una ecuación de enemistad con la familia y de depósito de las frustraciones, los imposibles, los desafíos. Te dicen: ¿Qué querés si la familia no quiere? Yo digo, que querés no! Estos son los problemas los desafíos de la educación en la actualidad y tenemos que ver cómo nos posicionamos para revertir eso. Y uno de las cuestiones **es volver a traer a la familia a la escuela y vuelvan a ocupar el lugar que les corresponde**. Y no dejarles la educación como absoluta responsabilidad a los docentes.

Sé que hay varias que están interesadas en participar.

- **APORTES A LA FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE**

- **Según su criterio: ¿cuál es el aporte que realiza usted a la formación del docente del nivel primario?**

Trato de transmitir esto que te decía antes. **Mi idea de lo que es ser docente como sujeto integral. Y plantearle como desafíos los nuevos desafíos de la educación. Trabajar para la diversidad de verdad. No haciendo implante de procesos de integración que no van a ninguna parte. Si no mirando a la inclusión que tiene su pata en la integración de verdad. Es un cambio de paradigma total. Y de postura. Es otro docente. Y yo lo recito como un “padrenuestro”.**

- **¿Y cómo reciben los alumnos este mensaje?**

Como todo algunos se quedan perplejos, a otros se les mueve las estructuras y te siguen unos pocos. Pero si vos les hablás desde el comienzo sobre qué docente querés ser, a cuestionarlo porque a veces no lo han cuestionado nunca. **Empezar a cuestionar los modelos que rondan sobre ser docente. Nosotros trabajamos el acuerdo marco de Nación. Que empiecen a leer que docente se quiere formar desde las políticas educativas y que empiecen a contrastarlo con la idea de que es ser docente. Y por ahí entran en conflicto y contradicción. Y si no podés resolver ese conflicto tal vez este no sea el lugar.**

Por ejemplo, invitar a los alumnos que vayan a un Congreso educativo y después incluir en las clases debates sobre la experiencia. Por ahí es interesante que puedan encontrarse con los autores que leen. Yo creo que nos tenemos que poner más en contacto con los alumnos desde sus vivencias.

- **¿Cómo es la modalidad de trabajo que brinda el área?**
- **¿Participa en algún proyecto de formación/investigación a nivel nacional? ¿Cuál? ¿Qué evaluación podría realizar sobre el/ellos?**

Yo trabajé con los alumnos sobre las biografías escolares e intentamos seguirlos durante la cursada. El tema es que no tenemos psicopedagoga, asistente social que nos puedan ayudar a mirar a este alumno y sostenerlo desde otro lugar. Yo creo que sería otra cosa.

Por ejemplo, a la fiesta de egresados fueron invitados todos los alumnos, docentes de la carrera y fueron muchos, aún hasta aquellos que los hicieron ‘padecer’. Y vos los veías todos juntos.

Hay una movida de hacer resistencia desde otro lugar. Por ejemplo, nosotros incluimos temas que los ayuden a ellos a pensar sobre ser docente y el docente que este país está esperando.

Nosotros pudimos ver una cuestión muy interesante cuando analizamos las biografías escolares. **Vimos que los alumnos que tuvieron dificultades en la materia ya habían presentado serias dificultades de aprendizaje en sus historias escolares tempranas.** Se ve claramente. Y cómo venía la historia de elecciones de carrera. En algunos casos la docencia no sabe ser la primera elección. También hay diferencias significativas en pensar que la docencia es una vocación, un llamado. Cuando contrastas a los alumnos que tiene pocos años en la carrera y que la eligieron como primera opción de carrera por su ‘vocación’, y los que la eligieron después con buen rendimiento académico también sus lecturas son diferentes. Esa es **otra cosa que no sé si aprovechamos tanto, la diversidad del alumno que tenemos. Si trabajáramos bien en grupo esa diversidad que tenemos los enriquecería muchísimo.** Yo no conozco los otros profesorados, pero al menos en primaria tenemos una diversidad muy interesante.

Por ejemplo, con los chicos de la Toma el año pasado trabajamos el día del Maestro con técnicas de reconocimiento. Hicimos un desayuno con todo el grupo. Y esos chicos que eran más tímidos empezaron a hablar de ellos, de sus historias en las escuelas, de las características de su comunidad. Y la verdad que a partir de todo lo que nos contaban nos dábamos cuenta que **vos das clase para un alumno que vos tenés en la cabeza**, que no es el alumno que vos tenés. Entonces, creo que eso deberíamos verlo entre todos. **Yo creo que el docente se constituye como agente de cambio cuando puede ver todos estos aspectos. Mirarse para adentro, posicionarse y después mirar a los alumnos que tenés al frente.** Me parece que es un trabajo lindísimo.

- **PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA**

- **¿Conoce el Plan de estudios inicial de la carrera (2006)? ¿Qué evaluación podría hacer sobre el mismo? Participó en las ampliaciones que se realizaron al Plan en el año 2007? Qué grado de participación adoptó? Qué propuestas realizó? ¿Por qué?**

Yo entré ya a mediados del año 2006. El plan ya estaba en vigencia.

- **¿Qué características adoptó la formación docente del nivel primario a partir de las nuevas regulaciones emitidas por el INFOD (2009-2010)?**

Yo no sé si después de las regulaciones del INFOD podemos decir que hay características diferentes. Yo creo que es un proceso que va a durar más tiempo.

Nosotros decimos que nos ajustamos a las regulaciones, pero a nosotros no sé si nos ha dado muchos resultados. **Hay tantas materias, desarticuladas.**

Y estas cosas que circulan que quienes participaron que dicen que las cosas no llegaron al Ministerio tal cual se hizo acá. A veces te preguntás fruto de quiénes fue este plan. Si no es consensuado y participativo estamos trabajando de gusto. Si no estás convencida de lo que hacés no sirve. A nosotros nos cambiaron de materia y de cuatrimestre. Ahora se llama psicología educacional y Psicología de la Infancia. Yo no participé de las comisiones, mi colega de cátedra sí. Entonces, hacemos un muy buen equipo porque ella está mucho más tiempo y tiene una participación muy activa en todo lo que es la organización del currículo, está comprometida con la institución, nos relacionamos re bien. Uno también busca con quien trabajar. Y además también nos complementamos porque las dos quisimos estudiar pedagogía. Cuando el plan era muy parecido, cuando yo hice el profesorado en psicología me empezaron a gustar las materias pedagógicas. Y mirá elegí la docencia. Uno va buscando los lugares en donde trabajar y con quién trabajar.

Me parece que nosotros tenemos una característica de flexibilidad que nos permite una apertura importante. Y sin quedar como soberbia cuando hacemos la evaluación a fin de año, los alumnos nos dijeron que el poder estar comunicados con nuestros colegas a ellos les facilita el aprendizaje, porque no hay superposición de contenidos, es más hay complementariedad en muchos casos. Bueno, no se nos ocurrió antes. Y lo evalúan positivamente.

Este año queremos trabajar con el profe de Filosofía. Cuando introducimos el tema del aprendizaje desde el punto de vista constructivista hay como tres miradas filosóficas que sustentan la postura. Y bueno, como nosotros no lo manejamos a ese tema lo vamos a trabajar con él. Entonces, estamos buscando distintas maneras de enseñar. Y esto tiene que ver con la idea que tenés de educación. Volvemos al principio. Y creo que tendremos que saber que lógicas tenemos los docentes que formamos a los maestros.

-
- **¿Cuáles son los criterios de organización del currículo? Estructura y organización curricular.**
- **¿Qué vinculaciones existen entre la teoría y la práctica en los planes de estudios de la carrera?**

Hay un divorcio importante.

- **¿Conoce el NUEVO plan de estudios de la carrera (2010)? ¿Qué opinión tiene al respecto?**
- **¿Participó en la comisión de análisis curricular del plan? ¿Qué grado de participación tuvo? ¿Qué propuestas planteó en la comisión? ¿Se tuvieron en cuenta? ¿Planteó modificaciones en su propuesta didáctica a partir de la vigencia del nuevo Plan de estudios? ¿Cuáles?**

Yo no participé, pero mi compañera sí. Y si estamos de acuerdo con las materias que tenemos y el lugar que ocupan en el Plan de formación.

Yo trabajo con docentes de diferentes niveles educativos y sé dónde les aprieta el zapato-

-¿Qué significa eso?

Hay muchos docentes que están a punto de jubilarse. Hay un grupo que entra con una gran posición de esperanza, de cambio. Es decir, con ideas más innovadoras. Y otras más positivistas, más cerradas. Esas son las más bravas porque no quieren escuchar, no les interesa lo que vos le puedas decir.

Yo creo que hay que trabajar con ellos sobre algunos interrogantes, por ejemplo, para qué fuiste formado y qué cambios crees que hay que realizar en la escuela. Creo que tenés que estar sustentada con la realidad del lugar. Preguntar qué nos puede estar pasando. Qué les transmitimos, desde qué modelos y demás.

¿Cómo te posicionas? Yo creo que esa es una pregunta que nos debiéramos hacer. Desde un lugar de poder en el que todos sabemos.

Cuando yo vine a trabajar a este Instituto me trataban de traidora. Me decían ¿cómo te vas a trabajar a ese lugar que se construyó en base a la sangre de la gente de los otros institutos. No sabés, me tuve que bancar que me dijeron todo eso.

Yo di un curso de capacitación sobre educación sexual. Vi que los docentes no pudieron adueñarse del proyecto. **Creo que hay que trabajar mucho hacia adentro.** Tratamos de articular por todos lados. Este año vamos a abordar el tema “trata de personas”. Vamos a ver qué sucede. El curso está dirigido a los docentes del sistema de los niveles primario y secundario. Yo creo que los docentes debemos estar más preparados. Tenemos que tener la capacidad de ver qué le pasa al otro. Hay gente que tiene más sensibilidad que otros, pero depende si te querés comprometer o no. Esto tiene que ver de vuelta, con la idea de educación que vos tenés. Si vos crees que solo tenés que ir a enseñarles las cuentas y a leer y no ver qué le está pasando al otro.

- Muchas gracias.
- No, de nada. Me interesa mucho saber qué análisis hacés después con toda la información que vas recolectando. Me re interesa.

✓ ENTREVISTA DOCENTE 7

PROFESORA del espacio curricular. Lengua. Primer año. Colabora en otros espacios de segundo año y tercer año (Lengua y Literatura).

EDAD: 54 años.

AÑO DE INGRESO AL IFDC: año 2001.

FECHA ENTREVISTA: 26 de octubre 2011

• DATOS GENERALES

Años de experiencia en la docencia. Niveles educativos en donde desarrolló sus prácticas/años. Otras instituciones académicas en donde ejerce/ejerció la docencia. Actividades que realiza actualmente. Formación de grado. Año de ingreso al IFDC S/L. Años de antigüedad en la institución. Espacios curriculares que dicta. Carreras.

Creo que tengo 27 años de antigüedad en la docencia. Más o menos empecé a trabajar en el año 1984. Me recibí de maestra y empecé a trabajar. Soy profesora de lengua y Licenciada en letras.

Estuve trabajando en el nivel primario, en el nivel rural. Trabajé en una escuela de la cárcel con plurigrado. Luego, me fui a una escuela privada. Cuando esa escuela abre el nivel secundario concentré todas mis horas en ese nivel en la materia de Lengua.

En el Instituto trabajé desde el principio (2001) como auxiliar en una materia que se llama “redacción de textos”. Después en el 2006 cuando se abre la carrera de profesorado en Nivel Primario concursé para el área de lengua.

También concursé en el Instituto de Villa Mercedes en la Didáctica de la Lengua, pero como no quise viajar me quedé en San Luis.

Siendo estudiantes en la Universidad fue ayudante alumno en una materia de elaboración de textos, técnicas de estudio se llamaba I materia.

He trabajado en todos los niveles educativos. Llevo más en el secundario creo. En el nivel primario estuve hasta el año 1993.

Ahora sigo teniendo unas horas en una escuela del nivel secundario.

También trabajé mucho tiempo en capacitación. Con el grupo M.A.O. (Monitoreo, Apoyo y Orientación). Después me contrataba la asociación FISAL (Fundación del Gobierno de la Provincia) para que dictara cursos de Lengua para los docentes de la provincia. Lo que pasa es que al tener el título específico de Lengua me llaman de todos lados.

Desde el 2001 en adelante siempre estuve en la capacitación en Lengua para toda la provincia.

Yo conozco todo el interior de la provincia por la capacitación que dictábamos. Yo trabajé con Paula Pogré. Armamos todo el diseño de la capacitación bajo el paradigma de la Enseñanza para la Comprensión.

En el 2006 volvimos a capacitar toda la provincia. Replicábamos el mismo curso.

¿Qué abordaban en esos cursos?

En principio era el enfoque de la Lengua desde el paradigma de la comprensión. También trabajábamos alfabetización inicial. Estábamos avalados por el Ministerio de la provincia. Con un equipo grande de gente.

Me ayudó mucho esta experiencia para entrar al Instituto.

En aquel momento (2001) no había otra materia que yo pudiera dictar que no fuera Seminario de texto”.

En el IFDC estoy desde el 2006 en la carrera Profesorado en Educación Primaria.

En un principio concursé por el área de Lengua, incluía las tres materias disciplinares, más seminario de texto. Luego, en relación a la cantidad de materias y de alumnos hemos distribuido responsabilidades en varios profesores. Yo me voy a quedar con Lengua y su didáctica II para el tercer año de la carrera.

EXPECTATIVAS

A mí me interesaba el nivel superior. Me interesaba la capacitación. Empecé a ver la necesidad de formar desde otro lugar. Hacer la formación de formadores. Creo que puedo aportar mucho en la formación de maestros, siendo además maestra.

La primera experiencia mía tuvo más relacionada con la capacitación en situ. Como te contaba en el grupo MAO hacíamos la capacitación en las escuelas. Y bueno, esa experiencia fue muy buena para mí. Y por eso me enfoco más en esa línea.

Yo también hice dos años de Licenciatura en Ciencias de la Educación, pero me cambié a la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua.

Me parecía re lindo empezar en una carrera nueva. Me imaginaba que iba a formar a los futuros maestros de la provincia. Poder transmitir la experiencia desde el nivel que conozco y a su vez desde el nivel superior; esa tremenda responsabilidad de formar a los docentes en las nuevas líneas de la Lengua y la Literatura porque todavía se sigue teniendo la impronta conductista, reproductiva de la lengua. Y hace falta renovar esto.

Las expectativas que hoy tengo es seguir por ese camino. Estoy mirando más a la carrera, mirando más como las debilidades de la carrera de Primaria. Es una materia pendiente.

Uno no pueda dar todo. Creo que deberíamos enseñar más estrategias para que estudien solos, que aprendan solos. Para que vean que el conocimiento no es estático, que hay que renovar, que hay que leer. No sé si todo el mundo lo está viendo así. Nunca les va a alcanzar, ni materias anuales, ni seis años de carrera. Creo que hay que ir por otro lado. Ir trabajando más el tema de cosas mínimas y puntuales. Pensando no tanto en el aula sino en el conocimiento del nivel superior para que ellos luego puedan hacer después esta transposición o no sé cómo llamarlo. Esta cosa de selección propia y personal en el aula. No sé si formamos docentes críticos, autónomos, reflexivos. Se habla mucho en la teoría, pero no sé da como modelo en el aula. Entonces, yo creo que por más que le enseñe todas las teorías literarias y todos los temas que crea relevante nunca me va a alcanzar. Yo tengo que **garantizar que sólo sepan dónde ir a buscar**, saber decidir qué materiales, qué contenidos seleccionar en función del grupo de alumnos y otras variables escolares.

Mis expectativas dentro de la carrera específicamente es un proyecto muy ambicioso. Quiero formar **un equipo que trabaje en alfabetización inicial** para ir e impactar en las escuelas.

Un equipo que investigue y que impacte directamente. Con escuelas, con docentes que quieran participar. Y hacer una práctica situada. Tomar como algunas escuelas y trabajar desde allí.

En principio como equipo de investigación lo estoy armando con docentes del instituto que se van sumando.

¿A qué le llamas alfabetización inicial?

A enseñar a leer y a escribir. Nada más. Sólo eso en un principio.

Cómo enseñamos a leer y a escribir para garantizar números mayores de egresados o que promocionen de grado, mejor dicho. Formando alumnos que promocionen de grado, que pasen de grado sabiendo leer y escribir. Creo que este es uno de los problemas de la escuela primaria. Entre tantos otros problemas que hoy tiene la escuela.

Yo participé en el proyecto “Todos pueden aprender”. La provincia compró la primera parte. Y después no lo continuó. Nos tocó trabajar. Estuvimos haciendo la aplicación de las encuestas en las escuelas. Es un proyecto que se les vende a las provincias y lo aplican. Les garantizan resultados. Les dan la secuencia armada al docente de grado par poder superar los estándares de aprobación de los alumnos. Y se trabaja con las escuelas que presentan mayor índice de repitencia. La provincia compró la primera etapa de la investigación y no siguió.

Todos teníamos a cargo una escuela, o un grupo de escuelas. Fuimos a tomar las encuestas. Recogimos datos valiosísimos. No sé dónde habrán quedado. Aunque uno no necesita de datos para darse cuenta de lo que pasa en las escuelas.

El año pasado hicimos algo más situado porque el año pasado una supervisora de la provincia nos pidió que diéramos un curso sobre estos temas que venimos charlando. Entonces preparamos un curso. Lo hicimos cerrado, es decir, sólo para los docentes de la escuela que nos había solicitado.

Trabajamos con la técnica portafolio con los trabajos con los alumnos.

En primaria nunca hicimos cursos sin tener en cuenta las necesidades del medio. Así hicimos este curso que dictamos este año.

También hicimos un curso sobre los NAP. Siempre vamos como anticipándonos a la demanda. Esa fue nuestra estrategia.

Estaría bueno probar en una escuela con altos índices de repitencia. Variando la metodología de enseñanza. *Mostrarle al docente que el niño que fracasa está más situado desde la metodología del docente y no tanto desde las condiciones socioeconómicas y contextuales del alumno. Para mí tiene que ver con la metodología.*

-¿ Vos crees que la repitencia escolar o ya que mencionaste el fracaso escolar, guarda íntima relación con las metodologías de enseñanza que utiliza el docente?

Sí, yo creo que sí. Tiene que ver con la metodología. Es decir, para mí tiene más que ver con la enseñanza y no con el aprendizaje. Y luego va repercutiendo por supuesto. Yo lo miraría desde la enseñanza porque es donde uno puede incidir más como docente. No podés cambiar la situación familiar del chico, ni su situación económica, pero sí las manera que utiliza para enseñar. Probar con otras cosas, planificar porque muchos no planifican.

Yo estoy dando dos postítulos. Uno es sobre la educación rural. *Y trabajamos sobre esto que estoy comentando. Es decir, hacemos hincapié en las metodologías de enseñanza. Para mí habría que poner el foco en este aspecto. Revisar un poco todo el trabajo el currículum,*

planes como lo quieras llamar. Siempre que lo pienso lo pienso desde ese lugar. Para mí es un lugar más rápido para incidir. Bueno, no sé si más rápido, más cercano para el mismo docente. Estoy convencida de eso. Que tiene que ver no mirar más en el otro, sino mirarse uno mismo. Esto de tantas veces dicho de la reflexión de la propia práctica no?.

Para mí deberíamos mirar más muestras propias clases, el cuaderno de los niños. Son prácticas que muchos docentes hemos hecho en algún momento. Escribir algo después de cada clase. Mirarse siempre uno.

Es decir, para mí hay que trabajar con las metodologías, estrategias, revisar todo el trabajo del curriculum.

Con el curso en donde trabajamos con la metodología portfolio. Trabajamos la escritura y la lectura como estrategias de enseñanza. Tuvimos ciento cincuenta alumnos. Trabajamos algo muy práctico, Hacíamos con ellos lo que nosotros queríamos que hicieran con sus alumnos. Aunque no con los mismos textos. Trabajamos tipologías textuales. Tenían que planificar teniendo en cuenta los cuadernos de sus alumnos. Sin embargo, **yo no creo en la teoría sola, por eso planteamos esa metodología. Íbamos de la teoría a la práctica. En donde ellos tenían que producir y pensar. Es poner en discusión cosas que yo sabía y discutir entre todos sobre esos temas.**

- ¿Cómo se relaciona el IFDC con las escuelas del nivel primario y con las u?

Yo a partir de mi experiencia puedo decir que tengo mucha conexión con las escuelas del nivel. Y POCA RELACIÓN Con las universidades.

-Bien, vos como docente de una institución, pero que pasa a nivel institucional ¿Qué te parece?

Tengo que rescatar que a partir de ser jurado de reválidas (en Villa Mercedes). Es casi incidencia en el medio. Ellos hacen capacitaciones más en ellos mismos: a sus alumnos y docentes de la Institución. Son abiertas, pero parecen estar destinadas a completar temas que no se abordan en la caja curricular. Parecería ser que aprovechan ese espacio para trabajar temas que no se abordan en los espacios de formación. Nosotros (IFDC San Luis) siempre hemos puesto la mirada en el docente que está en ejercicio, el docente que está en el sistema educativo. Yo sé que hubo grupos que iban a las escuelas de zonas rurales, otros que trabajaban con escuelas de la capital. Es decir, **yo creo que el IFDC está instalado como un instituto capacitador. Vos vas a las escuelas primarias y ves que está reconocido.**

Y creo que a partir del surgimiento de la carrera primaria hay como una ida y vuelta. A partir de la práctica, residencia de los futuros docentes.

Muchas de nosotros hemos sido reconocidas en las escuelas. Como te contaba, Claudia (Prof. De matemática) hemos entrado sin dificultad a las escuelas porque nos reconocen de capacitaciones anteriores. Todo esto después de haber caminado muchas escuelas.

Para mí hay una relación. También hoy en día nos demandan cosas. Vienen los supervisores y piden que abordemos ciertos temas. Esta cosa de poder responder tiene que ver con conocer el nivel, pensar el nivel, saber qué necesitan. Creo que está creado el nexo.

La carrera de primaria le permitió otra incidencia al IFDC en el medio. No así con las otras carreras del IFDC, del nivel medio. Es que es tan amplia la carrera de primaria que tal vez genera ese contacto.

Con las universidades la relación es escasa y nula las relaciones. Con los programas nacionales se ha instalado más. Creo que tiene que ver con historias previas, con prejuicios, con una desconfianza que está instalada en los profesores de ambas instituciones. Se la considera como carreras de nivel, de jerarquía.

En el 2008 hicimos una investigación aquí en el IFDC y trabajamos con el imaginario de los docentes de las carreras del Instituto. Y terminaban afirmando que los alumnos que eligen las carreras docentes del IFDC es porque primero eligen la universidad, terminan fracasando en ella y vienen al IFDC. Está instalado en el discurso de los profes. Eso me molesta mucho. Habría que ver qué pasa con los alumnos. Ver en qué carreras están instaladas..

Hoy por ejemplo, no se habla más de nivel superior no universitario. No me gusta esta clasificación. Nación revisó esa manera de definir a los IFDC. Creo que con esa manera de nombrarnos ya establecía una jerarquía. Creo que hoy se habla de nivel superior a secas. Son culturas diferentes.

-¿Qué lugar ocupa la investigación en el IFDC S/L?

Se supone que tiene que ser un 30% de la carga horaria de cada uno de nuestros cargos. Es muy difícil de lograr porque no hay grupos de investigación armados. Yo he participado de las investigaciones. Yo estoy armando un proyecto de investigación. Pero a los docentes disciplinares se nos complica mucho más. Yo he dictado hasta tres materias por cuatrimestres. También di un EDI un año. Como no me alcanzó el tpo para dar literatura infantil. Me encantan los proyectos. Me encanta una euforia por escribir, empezar algo. Y esto tiene mucho que ver con esta carrera. Por eso te iba a decir, qué cambió cuando esta carrera empezó en el IFDC.

Éramos toda gente con mucha capacidad, con ganas de empezar. De todas las carreras en el IFDC la carrera de primaria es la carrera donde más se nota lo que significa ser docente. Rápidamente nuestros alumnos se ven como docentes de grado. No pasa lo mismo con los alumnos de media. Muchos se ven políticos, historiadores, escritores. En cambio, **nuestros alumnos sí se ven enseñando, sí se ven docentes desde un principio. Y nosotros lo teníamos muy en mente. Veníamos de distintos campos, pero todos hablábamos el mismo idioma. Eso sentía yo. Y después eso no cuajó. No sé. Hubo otras cosas en el medio que nos fueron separando. Siento que en lo académico siempre fuimos juntos. Todos laburábamos bien. Algo irrumpió ese diálogo, esas ganas de juntarnos.**

Creo que ahora de a poco vamos retomando esa dinámica. Nos costó más de un año y medio largo retomar eso que tuvimos en un principio. Creo que estamos empezando de nuevo. Más siendo una carrera tan joven.

- Por qué crees que sucedió eso?

Me parece que hubo como situaciones externas, más de los derechos de los trabajadores, que nos influyeron mucho. Una de ellas fue el tema del paro del año pasado (2010-2011). A partir de eso fue una escisión. La gente se separó abismalmente. Esa situación generó un clima muy tenso en la institución.

Eso creo que nos marcó las diferencias hasta ahora. Porque en esa situación afloraron ideológicas distintas. **Ese consenso que nosotros creíamos que teníamos no soportó las**

diferencias de opiniones. No tenemos un ejercicio democrático y ciudadano de discutir y respetar las decisiones diferentes. Y creo que ahí hubo un gran problema. Eso marcó muchísimo. Se llegaron de extremos, de agresiones. De no hablar con fulano porque está en el grupo de los que hacen paro'. Eso evidenció una falta de falta de respeto. En el disenso está la verdadera construcción ciudadana, es decir, de respetar la opinión ajena. En todo caso hubiéramos podido ser más astuto y tratar de convencer al otro de porqué hacer paro o no. Bueno, eso nos marcó como institución.

Otro hecho que también creó mucha confusión fue el cierre de la carrera de Ciencias Políticas. Todos nos pusimos la camiseta para defender la carrera. Todos pagamos un abogado para que nos defendieran. Ahí el problema se generó con la gestión del IFDC. Hubo una gestión ausente.

Durante mucho tiempo la rectora **estuvo ausente**. Pero habría que analizar porque ella es la única persona que se mantiene en ese cargo desde el inicio del IFDC.

Hace diez años hace que está esta persona. Creo que como cuerpo docente deberíamos pensar cómo es posible que nosotros hayamos permitido esta situación. Y no hemos podido generar una gestión constructiva, y no destructiva de lo que hay. Por ejemplo. Con el paro no hubo discusiones de nivel intelectual, constructivas para una institución mejor, sino sólo destructivas que atentaron contra las personas, contra las ideologías de las personas, que destruyeron a las personas. Yo quiero distinguirme de eso.

Desde ese momento hubo gente con la que yo no hablé nunca más. Y eso es doloroso.

Vos te podés posicionar desde un lugar de reconocimiento. Nosotros no estamos reconocidos. De pelear en la trinchera que corresponde. Por ejemplo, nosotros no hemos peleado por tener una ley de educación en la provincia. Nosotros no estamos reconocidos como docentes dentro de la ley. Por eso tenemos contratos de dos años. No hemos reclamado. Es muy fácil vociferar y ser un ignorante de las leyes. Y eso yo también me jacto. Como trabajé muchos años en una escuela privada tuve agremiada. **Sé y reconozco mis derechos.** Yo creo que vos tenés que saber bien tus derechos porque nadie te los va a decir. **Y yo creo que acá todavía hay cosas para construir.** No estamos englobados en nada. Nacimos bajo una ley que nos establecía carreras a término y nuestro trabajo también es a término. Entonces, nosotros aceptamos esas condiciones iniciales cuando concursamos. Yo sé que se pueden cambiar. Porque hay me puede decir, como me dijeron en una de las reuniones que esas condiciones iniciales se pueden cambiar, pero cuál es el marco legal que nos regula? No tenemos marco legal. Yo creo que deberíamos construir ese camino. Lo intentamos algunas veces.

Hemos tenido muchas luchas, participamos de las marchas 'del pueblo' (en el 2004). Intentamos trabajar en una ley de educación superior. Trabajamos mucho, pero no se logró que nos dieran curso con el proyecto de la Ley.

En la actualidad, nos dicen lo mismo. Son carreras a término, los cargos se concursan cada dos años, o se revalidan. Eso fue todo un logro nuestro. Pero creo que las respuestas que nos dan son adecuadas al momento político que vivimos. Que los jefes nos dan. Ahora, vos ha visto que estén trabajando en la ley?

Ahora, hay una discusión instalada para ver qué pasa con la tercera reválida. Se habla de una instancia de estabilidad, sujeta a un cierre de carrera. La hemos pedido a través del consejo académico. Nos han garantizado que sí, pero eso fue antes de las elecciones de octubre. Pueden sacar una ley que digan que después de la tercera reválida se habla de estabilidad en el cargo. Que se yo. Nosotros les hablamos de la ventaja de tener a alguien titular acá en el IFDC porque por ejemplo, yo liberaría como cinco cargos de las escuelas

secundarias. Esos cargos los han cubierto con profes suplentes y van renunciando porque encuentran cargos titulares.

Sería interesante que pudiéramos acercarnos a partir de este tema.

Yo creo que el problema ahora es que no hay docentes. Con el INFOD a nosotros nos ayuda a tener una presencia a nivel nacional. Hasta que no podamos unificar un poco, mejorar la situación laboral de los docentes de los Institutos a nivel nacional creo que nos va a costar avanzar.

- **La investigación en el IFDC**

Nosotros hicimos una investigación en el 2004 sobre las representaciones que los docentes y alumnos tenían sobre las carreras docentes. Es la misma investigación de Claudia.

Ahora estamos iniciando una investigación sobre alfabetización inicial. Estamos recién escribiendo el marco teórico. Recién estamos empezando. Estamos pensando empezar el año que viene.

- **Dinámicas institucionales se generan**

Y ...viste está muy instalado la organización por áreas, por carreras. Reuniones que nunca se hacen. Nosotros cuando empezó la carrera siempre nos reuníamos. Bueno, sí éramos menos. A medida que se fue incrementando la cantidad de docentes nos resultó más difícil reunirnos.

La dinámica comunicacional es vía mail, y no es muy efectiva. Con el equipo de gestión no nos juntamos nunca. Salvo con académica que le presentamos los programas...pero no hay muchas reuniones.

Yo soy coordinadora de la carrera. Formo parte de la comisión interna de evaluación de la carrera.

La semana pasada nos juntamos los docentes de la carrera por una iniciativa del INFOD. Son reuniones para evaluar las carreras docentes. Era una reunión de evaluación institucional. Salieron cosas interesantes.

El equipo de gestión tenía que llenar un cuestionario en línea. Lo mismo hace todo el país. Se está evaluando el impacto de las carreras docentes.

También se tomó un cuestionario a los alumnos.

Salieron muchas cosas interesantes. Veremos cuando se sistematice la información.

- **La comunidad educativa**

A veces se autogestionan las dinámicas. No está mal que así sea. Hay como una cosa valiosa que desde que estoy en la carrera he trabajado con personas distintas.

Con psicólogos, con la profe de matemática, con profes de letras, con profes de política.

La dinámica surge de manera espontánea. Más que nada te planteas un tema y decís me gustaría trabajar tal tema o me gustaría trabajar con tal persona por su perfil, su manera de trabajar o por la materia que dicta.

Hicimos un curso sobre las prácticas docentes con gente de la universidad. Con Sanjurjo y otras profes. Es un proyecto de la universidad y del Instituto juntos.

Me gusta eso de trabajar con otras personas, con otros profesorados. Uno puede gestionar las dinámicas. Son más espontáneas. Aunque también reclamo que estén más instituidas.

Desde la gestión directiva sobre todo. Y con los alumnos también. Que funcionen un poco más las instituciones: el consejo, el grupo estudiantil.

- **Qué opinión te merece la nueva organización de las áreas y departamentos en el IFDC?**

A mí no me gusta. Me parece que nosotros (los docentes de las áreas disciplinares) no tenemos un problema. **El problema lo tienen las generales.** Ahora, bien, yo veo otro problema. Estamos muy segmentados. No nos juntamos nunca. Yo me conecto solo con mi área y cada uno con la suya. Entonces, nos cuesta mucho entrelazar. Esta mirada de 'quien atraviesa lo disciplinar'. Ahora nos han pedido un trabajo (desde la dirección académica) de articular año tras año el eje de las prácticas. Es decir, que **las prácticas sea el eje vertebrador de lo disciplinar y lo pedagógico.** Es para pensar el año que viene. Es muy nuevo esto. Porque el año pasado la articulación es un tema pendiente.

- **Es decir se tiene que juntar con los profes de cada año?**

Sí. La articulación está en recuperar lo que sabemos que la otra cátedra da. El alumno después conjuga todo lo que se le da. Es decir, no hacer un juicio de valor acerca de lo que cada docente trabaja. A veces esto tiene que ver con un error el considerar que en tal materia deberían ver tal cosa. Creo que ese trabajo podría ayudarnos a acercarnos y conocernos. Porque muchas veces está en el imaginario de cada uno considerar que el alumno ya trabajó tales temas con los profesores de las materias que forman parte del Plan de estudios.

Me parece que la carrera estaba mejor antes. Estábamos más conectados con lo pedagógico. Ahora cada uno se separa y no asume las responsabilidades. Ahora, yo también veo, no sólo las responsabilidades de articular, de que estamos formando docentes. Antes lo veía como una fortaleza y ahora a esto lo veo como un problema.

- **¿Por qué?**

Porque estamos así como con una división tan tajante que nos obliga a separarnos. Con este nuevo plan. Estamos todos los disciplinares juntos por un lado, lo pedagógico por otro, pero no sólo los profes de primaria, sino todas las carreras. Es como que se pierde la especificidad de la carrera. Y se pierde la fortaleza de la carrera. Te lo dije antes como algo valioso. Todos teníamos en mente que **formábamos maestros. Y teníamos en cuenta el nivel (escolar).** Y yo siento ahora que a veces, que el docente de las generales, el que viene de media, y que tiene que dictar clase para la carrera de primaria, no puede situarlo al alumno, en el problema didáctico-pedagógico específico de su nivel porque trabaja más el problema desde la perspectiva del nivel medio. Porque no todo el mundo puede tener el conocimiento de la didáctica del nivel primario y la didáctica de media. Entran a jugar otros factores. Que se yo. Yo lo veo así. Esto está surgiendo ahora y creo que deberíamos trabajarlo para el año que viene. Porque yo siempre pienso que algo se puede hacer y se pueden cambiar algo. Soy optimista en eso. Tengo fe que vamos a poder. Algo se puede hacer.

Pienso que esto que hemos hecho de trabajar en grupos más reducidos nos ayuda. Tampoco vamos a trabajar todos juntos o que vamos a pensar lo mismo. Eso es un ideal y no va a ser nunca así. Pero sí creo que hay que pensar cosas clave. Volver a repensar, mira yo te digo

esto y vuelvo a pensar junto a vos. Esto de pensar que la práctica docente sea el eje nos va a llevar a que todos vamos a enseñar en función de la práctica. Y eso es un error. Viste?

Es un error, aunque en un punto puede tener algo de razón, porque no estamos formando para la práctica. La práctica está configurada con una intencionalidad política, ideológica del sujeto que hace la práctica. Entonces, **yo lo tengo que formar y el sujeto tiene que tomar sus propias decisiones. Y no lo estamos formando sólo para la práctica. Además, yo lo formo para otras cosas y luego lo va a poner en juego cuando de Lengua, SOCIALES. Lo que pasa es que estamos ahora imposibilitados de pensar más allá de eso. Es como un reduccionismo. Tengo mis temores de pensar la práctica como el eje porque nos va a convertir a todos en esclavos de la práctica y de la persona que da la práctica, de una situación áulica. Y la práctica no sólo es áulica. Yo tengo mis temores.**

- Esta iniciativa ¿de dónde surge?

Surge de acá del IFDC. No es del INFOD. Viene del reclamo de los alumnos y del reclamo de los profes de práctica. Lo que pasa es que no se está trabajando con el problema que nosotros por qué dejamos de trabajar con las prácticas. Yo este año me negué a supervisar las planificaciones de las alumnas, ir a las escuelas a verlas porque la verdad es muy desgastante para mí. Y yo no podía dar todas las materias y además ir a las escuelas. Hacer todo. Y además yo ya puse a discusión este tema. Y como se va a llamar un cargo nuevo con extensión a la práctica que se haga cargo. Además, como te dije yo no formo sólo para la práctica.

Las instancias de modificación no son a través de las agresiones. Creo que a través del diálogo podemos lograr más. No sé cómo podemos hacer. El año pasado no nos juntamos nunca.

Creo que el tema de las prácticas es de mucha gravedad institucional. Los alumnos que tienen que hacer las prácticas el año que viene se han preinscripto en el IFDC Villa Mercedes por problemas internos con la profesora de la práctica. A mí me tiene muy preocupada este tema.

Muchas gracias.

De nada.

✓ ENTREVISTA DOCENTE 8

PROFESORA de los espacios curriculares. Matemática y su Enseñanza I, Matemática y su Enseñanza II. Segundo y tercer año de la carrera.

EDAD: 55 años.

AÑO DE INGRESO AL IFDC: año 2006.

FECHA ENTREVISTA: 18 de octubre 2011.

• DATOS GENERALES

Años de experiencia en la docencia. Niveles educativos en donde desarrolló sus prácticas/años. Otras instituciones académicas en donde ejerce/ejerció la docencia. Actividades que realiza actualmente. Formación de grado. Año de ingreso al IFDC S/L. Años de antigüedad en la institución. Espacios curriculares que dicta. Carreras.

En la docencia tengo 22 años de experiencia. No he trabajado mucho frente a alumnos. Trabajaba 12 hs frente a alumnos. Después tuve cargos administrativos en el Ministerio. Tuve cargos en el equipo técnico del Ministerio. Tengo más experiencia en capacitación, en elaboración de proyectos desde esos equipos.

Trabajé en el MEB en la Paula Domínguez de Bazán (una de las primeras escuelas normales de la ciudad de San Luis) durante los años 1989, 1990, en la formación de maestros. Después me volvieron a llamar para trabajar con los chicos que habían quedado cuando el MEB se cerró.

El MEB ya tenía horas institucionales, lo que pasa es que eran pocas. No éramos nombrados con cargos institucionales como ahora. Yo tengo algunos documentos de esa época. Yo todos esos años trabajé en los institutos terciarios.

Primero rendí en el I. N. E.S. (Instituto Nacional Educación Superior) que después pasó a ser I. P. E.S. Yo trabajaba en el Profesorado de Ciencias Políticas y Contables (me muestra documentación del MEB, escritos a máquina). Los documentos: *“para mí están perfectos”*. Yo creo que el MEB estaba bien organizado. Es decir, nos enviaban los documentos de Nación, de cuáles eran los contenidos y cómo trabajar los contenidos de las cuatro áreas básicas.

No sé por qué se cerró. Yo digo, hay cosas que hace mucho que se vienen trabajando, no sé por qué no “llegaron a las aulas”. O los docentes que allí se recibieron iban a las aulas y seguían con la **enseñanza tradicional. Por ejemplo**, muchas cosas que hoy están en boga, como “los significados en las operaciones” yo me acuerdo que en el MEB los trabajamos, “la suma con sus distintos significados”, trabajamos con autores como BERNAUX que ahí aparece (en los documentos del MEB) **pero algo pasó y no llegó a las aulas**. Yo me acuerdo que con las personas que me tocó trabajar, trabajábamos muy bien, nos juntábamos, compartíamos las experiencias, leíamos los documentos que venían de Nación. Había un departamento de Matemática y como a nosotros nos pagaban un plus para trabajar en equipo eso se cumplía realmente, y trabajábamos muy bien.

- ¿Cómo les avisaron que se cerraba el MEB?

Yo me fui antes que se cerrara el MEB, me fui cuando se cerró una división. Me fui al I.N.E.S. Cuando sí se cerraron todos los terciarios (1998) eso fue horrible, fue tremendo, fue espantoso. Además porque nosotros (los que estábamos trabajando en los terciarios) entendíamos que teníamos que pasar un proyecto para que pudiéramos acreditar en Nación. Trabajamos muchísimo en ese proyecto. Teníamos problemas con la titulación en algunos terciarios, más que nada con los del interior de la provincia. Pero no era responsabilidad de ellos, se habían nombrado a muchos docentes que no tenían títulos universitarios. Uno de estos puntos debíamos acreditar. Había muchos terciarios que no titulaban, no tenían títulos docentes. En el interior de la provincia estaba el Prof. de Economía y tenía al perito mercantil dando las materias, por ejemplo. Y esa situación nos perjudicaba a todos.

Fue responsabilidad de las malas gestiones como nosotros decimos. Lo mismo puede ocurrir acá, en este Instituto. Porque si no estudian si hay docentes, si hay recursos no pueden continuar con alguna carrera.

Yo digo que son malas gestiones desde las instituciones. A veces son ellas las que van resignando en título. Cuando no vienen docentes con títulos universitarios hay que evaluar cómo se realizan los concursos.

-¿Cómo eran los concursos en dichas instituciones terciarias?

Los concursos eran por antecedentes. Nos inscribíamos ahí, en la misma institución en la que queríamos concursar. Se seleccionaba las carpetas, se mandaban a Nación y luego volvían a la institución. Y lo evaluaba un consejo institucional.

Cuando a nosotros nos dijeron: “estas instituciones se cierran o acreditan” en ese momento supimos que teníamos problemas con los títulos. Pero bueno, ya conocemos lo que sucedió en la provincia. Nosotros hicimos mucho esfuerzo para que se conservaran las instituciones terciarias y por supuesto se mejoraran y se adaptaran a los cambios propuestos por las nuevas leyes, pero no se tomaron en cuenta. Cerraron todas las instituciones en el '98.

Después pedimos una propuesta de reubicación porque éramos todos titulares. Un grupo de docentes pedimos que nos ubicaran en el mismo nivel educativo para el cual concursamos. A mí me reubicaron en el Instituto tecnológico de la Punta. Estuve trabajando un tiempo, pero no me gustó. Este año (2011) renuncié.

ENTRADA AL IFD

“Siempre queriéndome ir de los lugares. Me quería ir del nivel central”. Quería irme de ahí. Hicimos muchas cosas en el nivel central.

Hicimos muchas cosas en el nivel central (Ministerio de educación provincial). De a poco no fuimos muy queridos, y nos fueron dejando de lado. De ese grupo grande no queda nadie. Todos los que pudimos irnos nos fuimos.

Una compañera había concursado en el IFDC- S.L. y me dijo que concursara (cargo de matemática). Y a mí me gustaba, porque tenía mucha experiencia en nivel primario. Yo había participado también en la elaboración de los Diseños Curriculares del nivel primario que sacó la provincia. Participé en todos los encuentros de la LFE y en mucha capacitación del nivel. Me gustaba mucho el hecho de venirme y a pesar de todas las cosas estoy contenta.

EXPECTATIVAS

Yo tenía la expectativa de que éste fuera un buen Profesorado, y al principio, me daba toda la pista que iba a hacer así. Un **Profesorado de primera** porque estaba la voluntad, las ganas, había gente que escuchaba, que participa de las decisiones. Teníamos reuniones casi permanentes, la amplitud que teníamos todos de escucharnos. Teníamos reuniones permanentes. Un muy buen trato. Queríamos “sacar los mejores maestros”. Al principio (2006) me daba toda esa sensación. Que por supuesto se iba ir perfeccionando, pero creía que teníamos una misma meta.

Yo pensaba, se cerraron todos los profesorados de la provincia, y acá empezamos de nuevo, y empieza con primaria. ¡Qué gran oportunidad! Yo pensaba que nos íbamos a conformar en el **Principal Centro de capacitación**. Que los docentes de la provincia vieran en el Profesorado de Primaria el mejor centro de capacitación para ellos. No pasó nada de eso. Lo dejamos pasar. Fue un desperdicio. Tenemos la ULP capacitando docentes del nivel primario, y en realidad creo que deberíamos ser nosotros (IFDC) los que capacitemos docentes. El fuerte de la ULP era el secundario.

Potencialmente era lo primero para transformarse en eso. Yo quise trabajar con los NAP. Nosotros propusimos un curso. Traté de que participaran todas las áreas. Que los docentes de la provincia tomaran los NAP y los compararan con los Diseños Curriculares. Quería concientizar a los docentes del sistema en los NAP. Empezaba diciéndoles que los NAP habían sido aprobados por el Consejo Nacional. Por momentos parecía que ofendíamos a la provincia si usábamos los NAP. Los docentes no lo usaban.

Yo también hago ‘meaculpa’ de por qué no seguimos.

Para mí, a mis colegas les faltaba darse cuenta de la importancia de los Nap les costaba ‘agarrarlos’ estudiarlos. También los Cuadernos para el Aula. Era otro el tratamiento. El enfoque acerca de la enseñanza era diferente. Ya era una vuelta distinta trabajar con estos documentos. Porque una cosa es que yo le diga al docente trabajar con los números naturales y otra es resolver problemas con el uso de los números naturales.

A mí me pareció que los docentes no tenían claro la diferencia entre los NAP, los Cuadernos para el Aula y los Diseños Curriculares. Pudimos trabajarlo durante unos meses junto a otros docentes de la institución (durante el año 2007). Ir a ver cuáles eran las diferencias, cuál nos resultaba más fácil para pensar, no eran documentos excluyentes. Había sido aprobado por nuestros ministros. Aprobados en el Consejo Nacional de Educación. No se vio mucho la importancia de los documentos.

Tres o cuatro meses duró el curso de capacitación en donde lo trabajamos. Trabajamos los NAP en las cuatro áreas fundamentales.

En este momento todos los profesores del IFDC estamos cursando un Postítulo sobre los Nap. Las cuatro áreas básicas están involucradas. Yo decía que los profesores nos uniéramos. Tomáramos la decisión de trabajar con los documentos. **Nadie discute el enfoque de los NAP**, están bien actualizados, pero no sé qué pasa.

-Tal vez tiene que ver con la relación del IFDC S/L con las escuelas...

Yo creo que no hay relación. Es decir, estamos acá, y las escuelas están por otro lado. Y por ahí, le damos algún curso, pero realmente no hay relación. No hay estudios al respecto.

Nosotros ahora estamos trabajando con una supervisora, que nos ha pedido que demos un curso a los docentes del nivel primario, que aborde la ‘resolución de problemas’ es decir, qué quiere decir trabajar con la ‘resolución de problemas’ en matemática. Muy a pedido, se

acercó al área de extensión del IFDC y pidió ese tema, después vino a nuestro box y bueno, entonces organizamos el curso y lo dimos.

Lo que pasa es que los docentes vienen al curso, lo reciben, es otra forma de trabajar la que se propone ahora, pero el tema es cómo van a sus instituciones, pero no hay un trabajo en las instituciones para que ellos piensen y digan qué se entiende hoy por hoy por la enseñanza de resolución de problemas, qué se entiende por aprender matemática en el nivel primario. Me parece que debería haber un **trabajo con los directivos** en donde se pongan de acuerdo y algún día digan ‘en mi escuela enseñar matemática en el nivel primario implica esto’, y que lo hablen con los padres, porque ellos ya no van a ver en el cuaderno una cuentita y el resultado perfecto ahí. Es otra la postura, es otro el paradigma, es **ver los diferentes procedimientos** de los chicos.

Pero para mí lo primero es que la provincia tome otra postura, que quizá la tome ahora con los nuevos diseños curriculares. Si la provincia (San Luis) **tomara una postura**, diciendo “yo entiendo que enseñar matemática en el primario es tal cosa” y luego las instituciones se hicieran eco de lo que dice el nivel central y trabajen en consonancia, tal vez el panorama cambiaría. Porque si no es lo que nos pasa acá en las prácticas. Nosotros trabajamos de una forma la enseñanza de las multiplicaciones y luego las chicas van a las escuelas y la tiene que dar como se lo pide la maestra, por ejemplo, tienen que dar la tabla del dos tal cual se la pide la señorita de la clase. Nosotras en este curso que estamos haciendo de Nación a dichas prácticas las ponen como un ejemplo de la cosa antigua que no hay que trabajar nunca más.

- **¿Por qué crees que suceden esas experiencias?**

Los alumnos empiezan a tener contradicciones en el IFDC S/L. Por ejemplo, actualmente yo no firmo las planificaciones de las prácticas. Yo en un momento decía por qué no buscar escuelas en donde haya una amplitud para nuestros alumnos. A mí me pasó tener que supervisar una práctica en donde la maestra le pedía a la practicante que enseñara la tabla del dos y yo le fue a decir a la directora académica, eso ya se dejó de hacer hace mucho tiempo. Es más se usa como ejemplo de lo que no se debe hacer, de las cosas que no tiene que pasar en la actualidad. Pero no se me tuvo en cuenta y la alumna tuvo que seguir las direcciones de la maestra.

PRÁCTICAS DOCENTES

Yo digo, todos los discursos que los docentes de las prácticas dicen sobre trabajar en equipos en donde todos aprendamos ¿dónde queda todo eso?. Busquemos escuelas en donde podamos **armar equipos en** donde todos nos retroalimentemos y podamos aprender. Tal vez el docente del grado esté un poco desactualizado, pero busquemos formar equipos en donde todos podamos conversar y analizar situaciones. Nosotros desde acá, los docentes de las escuelas y salgan ganando nuestros alumnos.

Lo que más impotencia me da son los alumnos. Por ahí me peleo y no me quiero pelear. El hilo se corta por lo más fino, y pobrecitos ellos andan en el medio de las dos posturas, en el medio de las peleas de los docentes del IFDC por diferencias de criterio, las autoridades del Instituto que no se juegan y en definitiva las prácticas deben terminar.

Los alumnos nos dicen muchas veces ‘ustedes nos afirman que debemos trabajar en equipo, que tenemos que escuchar otras posturas’, pero nada de lo que les decimos ellos lo ven reflejado en nuestras prácticas. Es una gran contradicción nuestra.

- ¿QUÉ CAMBIOS DEBERÍA INTRODUCIRSE EN EL IFDC?

Para mí, el IFDC debería posicionarse como un **referente** de la educación primaria. Muchos de los que trabajamos acá, para bien o para mal hemos sido convocados para trabajar en los nuevos diseños curriculares del nivel de la provincia. Ya veremos qué pasa con ese tema.

Yo insisto en que deberíamos conformarnos en un **centro de capacitación** para todos los docentes de la provincia. Y no dejar que otras instituciones que no tienen experiencia nos saquen ese lugar.

- ¿Cómo se logra esta iniciativa?

Para mí desde el área de extensión del Instituto deberían salir a las escuelas, preguntar, hacer encuestas para ver qué necesitan. Decir que queremos hacer un plan de capacitación que llegue a todos y que sea efectivo.

Creo que deberíamos armar un plan en serio. Para mí estos cursos que uno termina dando por año para no tener problemas con la reválida quedan en la nada porque a veces los mismos docentes vuelven a sus escuelas y no se cambia mucho. Aparte muchos docentes me dicen cuando yo vuelvo a la escuela tengo que trabajar de otra manera.

Al interior de la carrera no todos estamos mirando la formación de los futuros docentes desde perspectivas similares.

DINÁMICAS INSTITUCIONALES

Nosotros los profesores de acá tenemos un problema. Muchos docentes no saben cuál es el PEI de la institución, ni el proyecto de carrera. Para mí es una **falla desde la gestión** porque todos deben concursar para entrar y uno de los requisitos es conocer los documentos de la institución y cuál es el perfil del docente. Parece que no todos estamos de acuerdo con cuál es el docente que queremos. Entonces, la verdad, que no sepan a quién están formando no sé cómo pudo suceder. ¿Cómo vamos a revertir todo eso? Tampoco lo sé.

Cuando nosotros hace dos años nos juntamos para la reforma del Plan de estudios de la carrera yo salía de cada reunión ‘de los pelos’ porque no nos podíamos poner de acuerdo. ¡Son tantas las materias que quedaron! Para mí hay materias que no les sirven para nada, otras son tan dispersas que están fragmentadas y practicando en veinte. Una cosa horrorosa. Yo lo siento por los alumnos, estas faltas de gestión en muchas cuestiones la sufren los alumnos.

-FUNCIÓN DEL DOCENTE DEL NIVEL SUPERIOR.

Lo fundamental es la **formación inicial** porque nosotros nos tenemos que hacer cargo de este alumno, pero hacemos cargo en serio, con todas las particulares que trae el chico. Hacemos cargo que vienen de un sistema educativo que también es nuestro del cual formamos parte. Y también parte de este sistema. e.es que nosotros tenemos que dar respuesta por el tipo de nombramiento que tenemos, capacitar en serio, con un plan, con una conciencia plena de que somos el único Instituto en la ciudad de San Luis, y otro está en Villa Mercedes y trabajar en conjunto sobre la problemática del nivel primario en la provincia y nosotros, y cuáles son las cosas que nos acercan, las cosas que nos diferencian porque nosotros estamos formando docentes que van a ir a trabajar a las escuelas del sistema. Y ellos tienen que introducir los cambios”.

Además porque el estado nos paga para que cumplamos nuestras obligaciones. Por supuesto, que la función de investigación también es importante. Yo digo estas son las que no escapan estas otras.

-EL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN

Me parece que algunas son importantes, pero en muchos casos estamos en algo ni convencidos, ni sabiendo la importancia de ese proyecto. Estamos porque sabemos que uno de los requisitos que nos van a pedir a la hora de revalidar.

Es decir, yo no estoy en contra de la Investigación, pero creo que debería ser más seria. Que los docentes que trabajen en algún proyecto lo hagan más convencidos, y no incorporarse en alguna investigación por estar en alguna.

-CONDICIONES NECESARIAS

Tal vez que no sea una cuestión obligatoria. Yo por ejemplo, en este momento no estoy en ninguno, en algún momento escuché que decían que si un docente no estaba en ningún proyecto de investigación, al momento de la reválida que se inventara algo y se pusiera porque en la reválida tenía que estar. Eso me parece poco serio. Tener que inventar algo, pedirle a algún grupo de colegas que te incorpore porque no estás en ninguna investigación.

Insisto, creo que darle más seriedad es no hacerla obligatoria. Quizá la persona que no está en ningún proyecto, tal vez porque no está convencida por nada, ese tiempo que se supone que está destinado en investigación la podría dedicar a algún trabajo en alguna institución, a alguna capacitación. Creo que al sistema le vendría mucho mejor. **La decisión debería ser autónoma.** Porque a veces con la urgencia de las cosas que tenemos que hacer respondemos a eso.

Por ahí el estar preguntándote 'Dónde me voy' en relación a la investigación no me parece serio. Yo digo esos recursos que el estado te brinda usalos para algo en serio no para cualquier cosa o para llenar papeles. Son recursos del estado, de nosotros.

-FUNCIONES DEL DOCENTE DEL NIVEL PRIMARIO

Necesitan una fuerte capacitación. **Todos aprendemos porque todos tenemos una historia.** Ellos tienen una historia en un nivel que yo no la tengo. También eso va a repercutir en cada uno de nosotros de lo que trabajemos en la institución.

Para mí la capacitación debería ser en las cuatro áreas del conocimiento. Hablo de matemática que es la que conozco. Para mí la matemática que se enseñan en las escuelas es una técnica, es aplicar algoritmos, seguir determinados pasos...y la matemática es otra cosa, es resolver problemas, es proponer problemas. Es analizar los problemas; porque si yo pretendo la matemática para que el alumno pueda avanzar en su pensamiento formal si yo la trabajo como una técnica, la verdad que no le estoy brindando nada.

Entonces, el chico termina sabiendo hacer una cuenta, pero no sabe qué problema está resolviendo. El chico termina sabiendo el algoritmo de la división, pero no sabe qué significa dividir, ni tampoco sabe los problemas que resuelve. Es decir, termina sabiendo pasos, reglas. Es otra mirada de la matemática. Nosotros todo esto ya lo trabajamos en el MEB. Por ejemplo, la suma. Puede servir para significar unir una colección, también puede

servir para formar una colección, tengo dos me regalan tres, y también puedo decir tengo ‘dos caramelos y mi primo cinco’, puedo armar otra colección. Creo que estas son las cosas que deberíamos trabajar en la escuela. Y hay que trabajarlas con situaciones problemáticas. Y hay que reflexionar con los chicos estas diferencias. Y después cuando yo trabajo los distintos significados de un concepto, es cuando yo aprendo el concepto, porque si yo me quedo con un significado, me quedé ahí. Y yo creo que en la escuela se trabaja con un significado del concepto y luego se trabaja con el algoritmo. La suma como la unión de números. Y nadie piensa que esa cuenta se puede resolver de otra manera.

Si trabajamos de otra manera el chico ejercita y trabaja con otras capacidades, habilidades. Los alumnos de la carrera del Profesorado no pueden aplicar los nuevos significados sobre los contenidos de matemática porque van a las escuelas y **allí se les pide otra cosa.**

No **pueden romper con esa estructura.** Yo no sé que se pretende desde las prácticas, no he podido comunicarme con los equipos de práctica. De hecho nunca han venido a decirme que se pretende con los alumnos. Si me han dicho que tengo que mirar las planificaciones, firmarlas, pero no sé que pretende, tampoco conozco a los docentes de las escuelas en donde van a practicar.

El chico siempre está en el medio de las exigencias. Cuando salió ese Reglamento de las prácticas hablé con la jefa de Educ. Superior, con la directora académica porque yo sentía que seguía el alumno en el medio.

Yo pasé una nota a mis colegas diciendo todo lo que yo pensaba al respecto. Me parecía que todo el peso de las prácticas estaba en el alumno. O veía el ‘alumno debe hacer tal cosa’, y no veía en ninguna parte dónde estaban las responsabilidades de los docentes y yo lo dije porque no salían ahí. Es decir, que el fracaso se le atribuye al alumno. Porque el éxito quizá sea de otro.

No sé, había cosas como “prohibido falsificar las firmas”, no sé es idea de desconfiar de los alumnos, son ya adultos futuros docentes.

Yo no estoy muy de acuerdo de que sean aranceladas. La verdad es que no sé cuáles son los fundamentos. Yo siempre digo, todo lo que sea para ayudar a los alumnos me parece bien. Acá el fuerte de los alumnos que tenemos tienen problemas económicos, corren ente el trabajo, el hijo, el marido. Todo lo que sea un plus para ayudar al alumno a mí me parece bien, pero no sé si esto está pensado como una ayuda para los alumnos. **Los chicos que vienen al IFDC son diferentes a los chicos que asisten a la universidad.**

- PLAN DE ESTUDIOS

Para mí es un plan de estudios que le falta horas en las disciplinares. Yo no tengo mucho tiempo para trabajar otros contenidos. Están cursando siete materias en tercer año, que es donde le doy la última materia de matemática. Entonces, me pregunto, cuánto le doy yo a este chico que está cursando esa cantidad de materias. No puedo aislarlo. Yo podría decir, no importa nada y pedirles que para mañana estudien determinado tema. Pero yo estoy en una institución, y yo me tengo que hacer cargo del Plan de Estudios que tiene. Entonces, yo no puedo poner al alumno en el borde de un abismo que si se salva es porque es un genio y es fuerte. Y yo el otro día le decía a la rectora que esto no debería ser una cuestión de resistencia. Porque **parece ser que tenemos que ver quien resiste.** Para mí no debería ser así, los chicos tienen que pasar situaciones de aprendizaje. Y yo quiero que un chico atraviese con éxito situaciones de aprendizaje tengo que arbitrar los medios. Si le pido que

para mañana tienen que traerme estos dos libritos leídos, solamente si es un héroe puede hacerlo.

Yo tengo muy poco tiempo con los chicos. Yo este año tengo muchos alumnos en tercero. Aproximadamente 25 alumnos.

-participación de los cambios

Yo participé en algunas reuniones.

- Incorporaste cambios?

. Yo quería darle mucha fuerza a las materias disciplinares. Yo propuse que las materias fueran anuales, pero con mayor carga horaria. Porque si vos la haces anual y le dejás la misma carga horaria no le veía mucho sentido. Tenían 96 hs y se le aumentó una o dos horas. No hizo diferencia este cambio.

Yo también proponía que el plan debería tener mucho menos materias. Yo veía a los chicos con una dispersión enorme de materias. Y eso no beneficiaba.

Menos materias. Cuáles?

Yo decía menos materias de la formación general. Yo estaba de acuerdo cuando vinieron los lineamientos generales porque ahí daban un porcentaje para cada campo de la formación. A mí me gustaba porque ponía el peso en la formación específica porque decía que el alumno tenía que saber enseñar las cuatro áreas, es decir, tenía que saber enseñar matemática, Lengua, Cs Sociales y Cs Naturales. Y el peso estaba ahí. Y acá (IFDC) le agregaban “Sujeto del Aprendizaje” que también lo ponían en la formación específica. Y estaba planteada en porcentajes. **Yo creo que cuando se modificó el Plan de Estudios no se respetó esto que marcaba el documento del INFOD.**

Y eso fue uno de los puntos por los cuales se rebotó el Plan. Se tuvieron que corregir algunos puntos que no habían quedado más sueltos.

El plan tiene el 56% de formación específica, pero no se da solo las cuatro áreas. Hay Muchísimas materias. Para mí es una barbaridad. Y Nación pedía más del 56%.

Escúchame, yo a partir del Plan nuevo tengo la misma carga horaria en matemática. Sólo me favorece que sea de carácter anual porque puedo seguir más a los alumnos.

Necesitamos más carga horaria. Hay mucho por trabajar. Nosotras tenemos que trabajar muchas veces con determinadas falencias que los alumnos traen del secundario por ejemplo.

Otro espacio que no sé bien donde quedó es el espacio de Formación Ética y Ciudadana.

-Quedó dentro de la formación general.

¿Pero se trabaja como un espacio general? Porque viste que una cosa es lo que dicen los papeles y otra muy distinta es la que se hace.

-Comienza a leer los alcances de la formación del espacio de Formación Ética...

Yo no sé si se ve esta posición **“El docente no es un sujeto neutral, es un sujeto político que debe asumir postura. Y el PEI de la carrera lo dice.** Veremos que pasará.

Yo me sorprendí mucho cuando vi los contenidos de matemática que yo nunca los puse. Pero como se debía consensuar con los docentes de Villa Mercedes. Yo lo dejé porque pensé que lo habían propuesto ellos. Pero me entró la duda porque muchos contenidos no sabían de ‘dónde habían salido’. Muchas áreas tuvieron problemas con eso. No se saben si cortaron y pegaron mal.

Si vos me preguntás que opino del Plan de estudios actual te digo que **no me gusta nada. No me gusta la cantidad de materias que tiene. Yo creo que se podrían unificar. Yo no digo que no sean importantes. Hay muchas materias que tiene para darles ustedes los**

pedagogos que por supuesto que son importantes para un futuro maestro, pero están tan diversificados que yo no sé si les queda claro a los alumnos cuáles son los propósitos. Y además esto hace que el chico esté en muchas cosas y no pueda integrar. Si yo cuento en matemática cuántas horas me tocan. Si es que tenemos 300 hs en cada área de las 3000 hs que tiene la carrera en total. Y yo me pregunto y el resto?

Aparecen las tecnologías, lenguajes artísticos. Muchos profesores acá decían que había que preparar al chico por las dudas que sea **maestro rural** y le toque dar todas las materias, pero no, a mi no me parece bien este planteo. Yo creo que si les tocara trabajar en la ruralidad van a tener que hacer una capacitación específica. Yo no puedo estar pensando en eso ahora porque si fuera por eso enseñémosle música, educación física. Y se aborda la diversidad, pero no sé cómo se aborda. Otra de las funciones de la carrera se relaciona con formarlos para que se desempeñen en cargos directivos, pero tampoco se los prepara para eso.

Yo creo que deberíamos mirar todo eso y pensarlos para los docentes que están en actividad. Cuando yo entré planteaba una especie de trayectos como actualizaciones curriculares. Yo lo planteaba para los docentes que están en el s. e. por ejemplo, cursar matemática I, II, y pensar la continuidad en la formación.

Pensando en nuestros alumnos también. Estoy convencida de que el maestro de primario tiene que estar muy bien preparado en las disciplinas.

Entiendo que tiene que salir de acá saliendo las cuatro áreas básicas y no las otras materias (plástica, música, educación física). **Y pensé el proyecto de actualización porque pienso que el docente se va a terminar de formar cuando empiece a trabajar y todo. Y en algún momento va a tener que perfeccionar en alguna de las áreas porque es imposible que maneje las cuatro en el mismo nivel de complejidad. Yo estoy convencida de que necesario profundizar los conocimientos.**

Yo con las tres matemáticas que dicto yo pretendo darles las herramientas básicas para que los alumnos después se pongan a estudiar. Yo se los digo a mis alumnos eso. Les digo 'no crean que van a salir sabiendo todo porque en realidad nunca les vamos a poder dar todo', aunque tengamos más carga horaria.

-Vos modificaste tu programa?

Modifiqué algunos contenidos. Este año estoy tratando dejar más tiempo para dar los contenidos de 'secuencia didáctica, quiero trabajar con los Cuadernos para el aula. Además, estoy tratando de que me quede más tiempo para eso. Pero no llego. El crédito horario es poco, me junto dos veces por semana. Sí me ayuda que los contenidos se van madurando distinto. Puedo ir siguiendo más a los alumnos.

-RELACIÓN CON LAS MATERIAS GENERALES

Ninguna relación. Deberíamos tenerla pero no sé da.

-¿POR QUÉ NO SE GENERA?

DINÁMICAS INSTITUCIONALES

No se da porque no hay nos estamos encerrando cada uno en su box. Dialogamos con la gente que tenemos afinidad. Y si no tenemos afinidad con otros cerramos nuestra ventana. Yo creo que no debería ser así esto no es una cuestión personal. Yo lo he dicho muchas veces. Somos agentes del Estado. Y no es posible que estemos separados y cada uno por su lado. Y la gestión no hace nada para revertir. Yo creo que la gestión lo

debería generar, es su obligación. Y creo que nos deberían hacer sentir a nosotros que también es nuestra obligación, que esto no es una cuestión de ganas: ‘si tengo ganas trabajo con tal o cual persona’.

Porque yo tengo que dar respuesta a un chico que está en el medio de nosotros. Nos deberíamos preguntar entre todos a quién estamos formando y cómo lo estamos haciendo.

Yo creo que el nuevo plan no es un producto de la comunidad, pero nadie se hace cargo. Cómo se hizo entonces.

Yo no participo de las reuniones porque hay mucha agresividad. Se gritan, se dicen cosas. A mi no me gusta eso.

Mirá yo he trabajado muchos años en currículum y nunca me pasó que viniera un director y me dijera que ‘Juan Pérez se podía llegar a quedar sin trabajo’. La verdad con estos cambios que ha habido nadie se ha quedado sin trabajo. Yo escuchaba cosas como **‘no dejemos esa materia porque mira que está Juan y no vaya a ser cosa que se quede sin trabajo’**. Entonces, se fue mirando a las personas y no a las materias. Y era la desesperación por quedarnos en alguna materia del Profesorado. Entonces estábamos armando un plan para que todos tuviéramos trabajo y no pensando en el futuro maestro. Y no solamente en nuestros alumnos sino también en todos los chicos que van a tener a este maestro que es el que les va a enseñar.

No hay una visión de futuro. No hay responsabilidad en lo que estás haciendo. La gente no dimensiona como va a impactar en el Sistema Educativo el docente que salga de acá va a ir a enseñar a más de veinte o treinta alumnos por curso. Y eso va a impactar en el sistema.

- **Y qué sucede con las historias institucionales de cierre de carrera?**

Para mí sobretodo pienso que es muy fácil echar la culpa a otro. Uno tiene que tener límites. Uno puede pensar en uno mismo, pero debemos pensar en el trabajo y en nuestra responsabilidad.

Yo creo que teneos que ser serios. Si se nos encarga armar el Plan de estudios no podemos estar pensando si vamos a tener trabajo o no. Primaron las cuestiones personales. Muchos opinaban ‘yo no quiero que mi materia vaya acá, quiero cambiarla de lugar o no la toquen porque está bien ahí’. Y la verdad esas discusiones no nos condujeron a nada.

Yo una vez escuché a una profesora del a carrera decir. ‘yo nunca podría ser maestra y menos recibirme acá porque son tantas las cosas que les piden’. Yo la verdad es que los veo a los chicos cómo hacen para ir a prácticas el mismo día matemática, luego Ciencias Sociales y después pasan a Lengua. Y al final esto termina siendo una cuestión de resistencia y no de aprendizaje.

El otro día había una chica llorando por las prácticas. Le dije a la directora académica y me contestó: ‘qué bueno, así valoran a los profesores’. Y yo pensé me muero si a mí me valoran de ese modo.

Yo pienso tenemos tan poco alumnos por qué no los podemos ayudar. Al último esta chica que lloraba era porque además e toda la exigencia tenía problemas en su casa.

Yo le propuse a esta chica que estaba haciendo sus prácticas que planteara actividades que se relacionaran con la postura teórica de la materia. Y fue y habló con la maestra de su grado y le aceptó la propuesta. Le fue re bien. Y entonces yo pensaba qué pena que tal vez esta chica dejara la carrera por sus problemas.

Por ahí podríamos entre todos los docentes ver cómo podemos ayudar a las alumnas de tercer y cuarto. A mí me dan pena porque les falta tan poco.

PRÁCTICAS DOCENTES

Y con cuanto sufrimiento han llegado hasta acá. Y encima se les dice desde las prácticas lo que no saben lo que hacen mal. **¿Por qué no se puede trabajar del error?** Tengo que avanzar. Se habla de la construcción, de los conocimientos previos, de lo antiguo y lo viejo y hacemos todo al revés. Es muy evidente. Las modificaciones son muy pocas o muy aisladas.

Hoy las inmoviliza a nuestras alumnas la práctica.

No debería tratarse de una cuestión de fortaleza acá. Sé que les va a servir en las escuelas porque van a tener a los padres, a los directivos.

Hay mucha deserción entre un primer y segundo año de la carrera.

A mí cuando las autoridades ponen el acento en la deserción en primer año no digo que no debemos mirarla, pero es natural que haya deserción. A mí me preocupa más la deserción en años avanzados.

Yo no les puedo pedir o exigir como se les exige en la universidad. Yo cuando iba a la univ. Estaba todo el día pensando en mis estudios.

- PROPUESTA

El plan tiene que ser modificado. Hay que ver cuáles son los puntos en común entre las materias generales. Focalizar en las materias disciplinares. Y las prácticas tienen que hacerse sólo en las cuatro áreas. Es más yo los haría practicar sólo en dos materias. Ellos van a tener que elegir cuando estén en las escuelas.

- Muchas gracias.
- No, de nada. Me gusta mucho hablar de la formación docente. Gracias a vos.

✓ ENTREVISTA DOCENTE 9

PROFESOR del ÁREA PRÁCTICA DOCENTE: Práctica Profesional II. Segundo año de la carrera.

EDAD: 45 AÑOS.

AÑO DE INGRESO AL IFDC: año 2008

FECHA DE LA ENTREVISTA: 11 noviembre 2011

• DATOS GENERALES

Años de experiencia en la docencia. Niveles educativos en donde desarrolló sus prácticas/años. Otras instituciones académicas en donde ejerce/ejerció la docencia. Actividades que realiza actualmente. Formación de grado. Año de ingreso al IFDC S/L. Años de antigüedad en la institución. Espacios curriculares que dicta. Carreras.

Yo estudié la Carrera de Ciencias de la Educación ya de grande. Tenía 27 años cuando empecé. Luego empecé a trabajar en la secundaria. Dictaba clases de Filosofía. Me gusta mucho la Filosofía.

Luego empecé a trabajar en un Programa del Ministerio (San Luis). El PROMSE. Trabajar allí me permitió conectarme con profesores del Instituto de Formación Docente de San Luis. Entonces empecé a concursar en algunos cargos que iban saliendo. Al principio, me costó entrar. No gané ningún cargo porque no tenía experiencia en el nivel superior. Hasta que concursé en el espacio de la Práctica docente como auxiliar docente. Esa oportunidad me permitió adquirir mayor experiencia y conocer en mayor profundidad el Instituto.

Después concursé para Práctica de la Enseñanza. Siempre mi preocupación fue la formación del docente, la **formación práctica** del docente. Mi preocupación se centra en el hacer, en las acciones que el docente desarrolla en la escuela y en el aula.

Por eso siempre me interesó la práctica.

Yo trabajo en el área de la práctica (I II y III). Formamos un equipo de trabajo con un psicólogo, una profesora en Enseñanza Diferenciada y docentes auxiliares. **Hemos enfocado la práctica desde perspectivas más integrales.**

Por ejemplo, abordamos el paradigma de la diversidad para que los alumnos conozcan las diferentes realidades con las que pueden encontrarse. Es decir, creo que es muy importante que los alumnos puedan conocer las realidades escolares y posicionarse desde el rol.

Nosotros trabajamos mucho con la observación, la escritura, la memoria profesional.

A partir del año pasado (2010) comenzamos a trabajar de manera más articulada con otros profesores de la carrera. Por ejemplo, nosotros hemos coordinado con los profesores de Seminario de texto (primer año de la carrera), con Pedagogía (1er año) y tecnología (primer y segundo año de la carrera) algunos trabajos compartidos.

Nuestros alumnos escriben una memoria profesional en donde van relatando sus experiencias durante la práctica. No sólo relatan sus experiencias sino que también van analizando, reflexionando a la luz de las teorías que han trabajado durante la carrera. Les

cuesta mucho la reflexión. Más a los alumnos del primer año. No están acostumbrados a reflexionar sobre lo que hacen o lo que les pasa. Nosotros hacemos mucho hincapié en la **reflexión**.

FUNCIÓN DEL DOCENTE DEL NIVEL SUPERIOR

Nosotros tenemos que brindarles a los alumnos la mayor cantidad de conocimientos y experiencias para enriquecer su formación.

Nosotros hemos ido a escuelas de zonas rurales, por ejemplo, el año pasado fuimos a **observar** clases de plurigrado. Nuestros alumnos han dado clase en las escuelas. La maestra les ha dado un tema y ellos han tenido que planificar un mismo tema para 4to, 5to y 6to grado. Es decir, que el tema de la ruralidad es muy importante abordarlo durante la carrera.

También otra experiencia que tuvimos fue ir a dar clases con las computadoras. Las alumnas tuvieron que planificar la clase, las actividades usando las computadoras junto a sus alumnos.

En esta experiencia colaboraron los profesores del Instituto. Nos dijeron que se habían dado cuenta de los diversos usos que podían otorgarle a los ordenadores. Les hizo pensar a ellos cómo estaban dando sus clases, y cómo estaban enfocando los temas. Es decir, empezaron a pensar que podían orientar sus clases al uso adecuado de las computadoras. Quizá esto es un primer paso para aproximarnos entre los docentes que formamos a docentes. Muchas veces no sabemos qué se trabaja en las otras materias, aunque conozcamos el Plan de estudios. Creo que deberíamos hacer más trabajos integrados.

Las escuelas que hemos visitado son escuelas que se encuentran en la periferia de la ciudad. No son escuelas céntricas. Hemos decidido concurrir a dichas escuelas porque queremos que **nuestros alumnos conozcan otras realidades**, que tal vez si vamos sólo a las escuelas más tradicionales (ubicadas en el centro de la ciudad) no las verían.

Tampoco hemos ido a escuelas privadas. Ha pasado en otras carreras que han ido a realizar sus prácticas a las escuelas privadas y terminan contratando a los futuros docentes, lo que les impide seguir cursando la carrera. Entonces, la verdad, por ahora no hemos ido. Tal vez es una deuda pendiente que también conozcan la dinámica de las escuelas privadas.

PROPÓSITOS - EXPECTATIVAS

Mi intención es **achicar la brecha entre la formación inicial (IFDC) y el aula**. Yo pretendo que los alumnos conozcan lo que sucede en las aulas, en las escuelas y puedan tomar decisiones. Que puedan pensar lo que hacen, que sepan hacer una cartelera, armar un acto, **pensar la planificación**.

Nosotros trabajamos mucho como te decía, la observación. Ellos tienen que saber para qué les sirve, cómo registrar, qué registrar. Tienen mucho miedo a la observación y al registro. Yo les digo muchas veces “tomen, miren lo que hemos escrito. Léanlo y después lo charlamos”. Para que vayan perdiendo el miedo y bajarles la angustia.

También trabajamos mucho con el currículum, con los CBC. Con la profesora de Currículum nos vamos poniendo de acuerdo para no superponer contenidos. Antes en el plan anterior no veían currículum en ninguna materia. Entonces, yo antes de trabajar

cualquier contenido de la práctica tenía que dedicar varias clases a darles material sobre currículum.

Abordamos la planificación, secuencia didáctica, el armado de actividades. Es decir, trabajamos mucho con saber hacer, con la práctica en sí.

Lo que hacemos con las alumnas es reflexionar bastante sobre lo que cada uno va decidiendo. Por ejemplo, el otro día una alumna tenía que abordar el siguiente contenido: “Texto instructivo”. Explicó bien el tema, pero planeó una actividad que consistía en la preparación por parte de los alumnos de gelatina. Los chicos estaban entretenidos, les gustó la actividad. Después evaluando con la alumna yo le preguntaba ¿qué crees que aprendieron tus alumnos hoy? ¿Las reglas del texto instructivo o cómo hacer gelatina?

-¿Qué quiero decir con esto?

Que muchas veces uno piensa actividades súper lindas, creativas, entretenidas, pero pierde de vista el contenido. Y eso lo trabajamos mucho con las alumnas. **Por eso mi idea es ir a las escuelas, a las aulas, que ellas puedan dar una clase, que puedan ponerse a prueba.** Porque tal vez nos hubiéramos quedado con la planificación de la clase de esta alumna que te contaba, que estaba bien, pero si no la hubiera puesto a prueba no hubiéramos sabido que se desdibujaba el contenido y se exaltaba la actividad.

Bueno, cosas como esas nos pasa todo el tiempo. Yo creo que los futuros docentes tienen que estar preparados y siempre tener un plan “B”. Tienen que saber trabajar con los imprevistos, con los emergentes, por ejemplo. Por eso me parece muy bien la idea de que la práctica esté desde el primer año de la carrera.

Nosotros intentamos que la “**escuela venga a nuestra aula**” en cada análisis que hacemos, en las experiencias que se van viviendo. Nosotros estamos mucho en las escuelas. Desde que las prácticas cambiaron su modalidad y empezaron a ser anuales a nosotros nos permitió mayor trabajo con los contenidos y mayor aproximación a las escuelas. Porque no sólo pretendemos que los alumnos imaginen una clase asumiendo el rol docente sino que puedan hacerse cargo de la enseñanza de los contenidos. Recién en la práctica III que se llama Práctica de Enseñanza vamos a las escuelas para dar clases. Antes nos acercamos como bien te decía con las observaciones y con análisis de experiencias. Traemos a directores de escuelas rurales, urbanas a darles charlas a nuestros alumnos, por ejemplo. Trabajamos con análisis de experiencias de docentes. También hacemos entrevistas a los docentes de las escuelas que visitamos.

La gestión directiva y mis colegas colaboran para que sea posible las visitas a las escuelas. Por ejemplo, en tercer año yo he pedido que estemos una jornada completa en la escuela (toda una mañana) para que nuestros alumnos puedan observar el inicio de la jornada, los cantos iniciales, los rituales. Trabajan con los cuadernos de los chicos. Analizan la secuencia didáctica de los contenidos a través de la observación de los cuadernos. Están en los recreos, en las reuniones de área.

Muchos de nuestros alumnos han sido invitados a reuniones de área, en donde se los ha tenido en cuenta en las decisiones. **Se les pregunta por la bibliografía que analizan en la carrera, por sugerencias metodológicas.** Esto es una experiencia muy gratificante para ellos porque se ven reconocidos por los directores y docentes de las escuelas.

Las alumnas también han planificado juegos para los recreos de los alumnos. Han sido muy bien recibidos por la comunidad educativa. Todo esas experiencias después las analizamos entre todas en los encuentros que tenemos cada quince días en el Instituto.

Las alumnas nuestras elaboran durante el cursado de la práctica un diario personal, registro descriptivo de las clases y su propuesta didáctica. En el diario van escribiendo lo “**que les va pasando**” durante el cursado, es decir, sus vivencias emocionales, los obstáculos que se les presentan o los problemas, las acciones que realizan frente a ellos, el significado atribuido a las actividades, entre otras.

FUNCIÓN DEL DOCENTE DE PRIMARIA

Para mí un docente del nivel primario hoy debe **retener y contener**. Es decir, tratar de que sus alumnos no deserten de la escuela, por eso digo retener, pero al mismo tiempo contener afectivamente a sus alumnos. Hoy existen otras configuraciones sociales. Tenemos otro tipo de familias, hay chicos que están solos todo el día. Otros en donde sus tutores son una abuela, un tío o un adulto que es no es un familiar porque sus padres o trabajan o no están. No digo que pase en todos lados, pero es lo que nosotros vemos en las escuelas que visitamos. Y la docente de primaria es todo para el chico. Más en los primeros años, son cariñosos, la educación es más personalizada. El niño te escribe la “A” y se levanta a mostrarte como hizo la letra. Por eso muchos directores no quieren que las practicantes estén en los primeros años porque muchas veces las chicas son jóvenes sin experiencia y les cuesta ser ‘más objetivas’ con los chicos.

Nosotros trabajamos con los ‘dones’ que los alumnos traen. Es decir, el que sabe tocar la guitarra por lo general planifica acciones que se relacionen con la música. El que le gusta la Literatura como a mí piensa en una poesía, en un cuento, en textos que pueda utilizar para sus clases. Lo que hacemos es intentar desarrollar las capacidades que nuestros alumnos, ya futuros docentes, traen e incentivarlos para que las incorporen en sus clases, sin ninguna vergüenza, ni nada por el estilo.

RELACIÓN IFDC – ESCUELAS DEL NIVEL

Yo creo que la relación que existe es sólo por las prácticas. Hay un convenio firmado y las escuelas son escuelas asociadas. Supuestamente si vos sos socio es cincuenta y cincuenta. Quiero decir que me gustaría que las escuelas se comprometan más en la formación de nuestros alumnos.

Nosotros hablamos de que los docentes de las escuelas en donde ingresan nuestros alumnos practicantes son co-formadores porque ellos también ayudan en la formación del rol docente. **A mí me gustaría que la relación sea más recíproca. Hay mucho conocimiento en las escuelas y en los docentes del nivel que sólo ellos pueden brindar.**

Nosotros tenemos reuniones con los docentes de las escuelas antes de que nuestros practicantes ingresen. Ellos se conocen en esos espacios.

A veces me parece que las escuelas están funcionando como las ‘escuelas de aplicación’ de las escuelas normales con la única diferencia que no se encuentran en el Instituto. Creo que es un tema para seguir trabajándolo.

CAMBIO EN EL PLAN

Yo no participé en las comisiones de revisión del plan durante el año 2009. Sólo fui a algunas reuniones. No podía, no tenía mucho tiempo.

Yo no cambiaría mucho del Plan actual. Estoy muy conforme en que las prácticas tengan una modalidad anual. Ese sí fue un cambio positivo en relación al Plan anterior. Lo que sí creo que los alumnos cursan muchas materias. Y van especulando. Es decir, creo que estamos formando un '**docente especulador**'. Van viendo qué materia cursar, cuándo rendirla. Saben que cuando lleguen a tercer año, tiene que tener todas las materias de primer año aprobadas y cursadas las correspondientes al segundo año. No dan a basto. Me parece que son muchas materias. No te podría decir qué materias deberíamos sacar porque creo que todas son importantes, pero deberíamos revisar ese aspecto. Hay muchos alumnos que se han ido por ese tema. Yo creo que fuertemente tenemos las materias disciplinares y las materias de la práctica. Existe una tendencia por priorizar las materias de la práctica. El trabajo más en equipo entre algunos docentes creo que colabora a integrar algunos contenidos de las materias. Pero bueno, el Plan es muy nuevo y recién se comenzó a aplicar en el año 2010. Nosotros recién este año (2011) que estamos en segundo año vemos el beneficio de estar un año completo con nuestros alumnos (en la materia Práctica II). Veremos cómo nos va el año que viene.

- Muchas gracias.
- De nada, Muchas gracias.

✓ ENTREVISTA DOCENTE 10

PROFESOR del espacio curricular: EDUCACIÓN FÍSICA. Cuarto año de la carrera.

EDAD: 50 AÑOS.

AÑO DE INGRESO AL IFDC S/L: 2009

FECHA DE LA ENTREVISTA: 10 de mayo 2012.

- **DATOS GENERALES**

Años de experiencia en la docencia. Niveles educativos en donde desarrolló sus prácticas/años. Otras instituciones académicas en donde ejerce/ejerció la docencia. Actividades que realiza actualmente. Formación de grado. Año de ingreso al IFDC S/L. Años de antigüedad en la institución. Espacios curriculares que dicta. Carreras

- **MOTIVOS DE INGRESO AL IFDC S/L**

- ¿Por qué decidió concursar en el IFDC? ¿Conocía la institución?
- ¿Qué expectativas tenía en ese momento? ¿Cuáles tiene en la actualidad?

- **LA INSTITUCIÓN FORMADORA**

- ¿Cómo se relacionan el IFDC con las escuelas del nivel primario? ¿Cómo se relacionan los IFDC con las universidades?
- ¿Qué lugar ocupa la investigación en el trayecto de formación inicial y en el profesional? ¿ha realizado investigaciones en el IFDC? ¿Cuáles han sido los temas investigados? Y las metodologías utilizadas? En qué etapa de la investigación se encuentran? Algunos resultados? Conclusiones?
- ¿Qué dinámicas institucionales se generan entre los docentes, la gestión directiva y la comunidad educativa en general? ¿qué características adopta? ¿Por qué? ¿qué evaluación hace al respecto? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los cambios que consideran necesario realizar en el IFDC? ¿Por qué?

- **MOTIVOS DE INGRESO AL IFDC S/L**

Yo vine a San Luis con otro proyecto (con una idea de un emprendimiento integral para la salud). No funcionó como yo quería, se terminó convirtiéndose en una gran empresa. Y bueno, me fui. Luego, vi el llamo a concurso en el Instituto. Y como yo tenía formación y experiencia en la educación superior porque trabajé en un Instituto e formación para profesores en educación física. La verdad no había pensado formar parte de una carrera que no fuera la mía. Me gustó mucho la propuesta de carrera cuando leí el proyecto para el concurso. Me animé y me presenté.

Mis expectativas se relacionan con poder colaborar en la formación de docentes comprometidos con el cambio, docentes que piensen sus realidades. Creo que hoy la escuela necesita otro docente.

DINÁMICAS INSTITUCIONALES:

Están las becas de estímulo económico. La idea es que uno trabaje con los alumnos para que tengan mayor participación porque la **idea desde nación es que los alumnos se metan en la vida institucional**. Y aparentemente no es un problema de San Luis nada más. Es un tema generacional digamos. La idea es lograr la participación. Mirá que ya está la resolución para que puedan lograr su centro de estudiantes y estamos viendo cómo hacemos para lograr toda una estrategia para que se reúnan y armen su propio centro de estudiantes. Es decir, una cosa que debería surgir desde la necesidad de ellos. Y vos vas a hablar con ellos y te dicen “bueno, sí...estamos viendo”.

El año pasado lo que hicimos fue un día cortar las clases a las 10 de la mañana cosa que no tuvieran otra alternativa que escuchar por lo menos. Hubo gente que salió al pasillo, escuchó las primeras palabras y se fue al buffet, por ejemplo.

-¿Por qué crees que se presenta esa “escasez” de participación?

Yo creo que hay dos situaciones claves. Por un lado, con un contexto externo a la institución, con la no participación. Esa cuestión de individualismo. Creo yo que es como la secuela de todo el proceso de facto en la Argentina. Aún hoy sigue teniendo las consecuencias. Aunque los chicos que cursan no han vivido el proceso, pero son hijos, nietos del proceso. Y entonces, en la familia quedó eso del “no te metas querido”. Uno nunca sabe cuándo cambia esto y salís perjudicados. Y aparentemente ha quedado más arraigado de lo que uno cree.

CULTURA INSTITUCIONAL Y por otro lado, lo institucional. Hay que trabajar muchísimo para que los alumnos puedan participar, hablar. Yo sigo insistiendo en que no hay un lugar para los alumnos para dirigirse cuando algo está mal o no les gusta. La no conciencia no está en todos. Hay chicos que participan, que están. Pocos, pero algunos hay. Pero al no haber espacios para que ellos puedan tener participación. Aparte porque me parece muy nocivo que no haya espacios para todos. Y hay alumnos que guardan tanta energía interna de bronca, de malestar. Y yo creo que cuando no se puede descargar esa energía pasan cosas como las que pasaron el año pasado con las prácticas el año pasado. Tomar esa decisión de irse a cursar las prácticas a Villa Mercedes. Entonces. Se va juntando esa energía negativa que después no saben qué hacer. Hoy tengo chicas que dicen que lo que hicieron el año pasado no estuvo bien.

No había posibilidad de poder hablar con la profesora. Ella se sentía cuestionada, increpada. No hubo manera de convocarla para dialogar cuál era la postura de ella. Y hablar con los alumnos y ver qué estaba pasando. Entonces, yo creo que lo pasó era por llevarse por los rumores, el pasillo. “por lo me dijeron, le dijeron, escucharon”. Hubieron casos que demostraban que era responsabilidad de ella (la profe) y después te dabas cuenta que los alumnos también tenían responsabilidad. Es como esas ollas a presión, se hincha, se hinca, tapas el cosito para que no salga la presión, y termina explotando al fin. Y terminas no aprovechando esa energía que se acumuló.

Y no tenemos la cultura de poder escucharlos a los chicos. Eso de decir “a mí eso no me corresponde, fijate dónde preguntar”. En vez de decirles, porqué no preguntas en tal oficina. Meterse un poco más”.

Tenemos cosas muy sesgadas. Partes. Cosas que uno va escuchando en los pasillos. En un determinado momento cuando yo era coordinador propuse hacer una reunión con uno o dos docentes que la conocían más, pero no hubo forma de lograrlo.

Yo creo que en cuanto a la institución estos últimos años hemos tenido una situación muy compleja. **Una total ausencia de liderazgo.** Eso afecta muchísimo. Porque por más que tengamos libertad y seamos todos grandes, el que tiene que marcar los puntos, tiene que marcarlos. Y si nadie marca puntos cada uno va para el lado que cree que tiene que ir. **Y somos un grupo muy dispar en cuanto a maneras de abordar los objetivos. Entonces, si no ponés una línea de acción, esto va para que se vaya para cualquier lado.**

Hay muy poca relación entre el equipo directivo. En realidad, no hay equipo. Sería más saludable que hubiera pautas claves de accionar. Aunque no estuvieras de acuerdo, pero al menos hay claridad en las pautas. Hay mucho desconcierto. Sumado a cosas que no sé si es general de los docentes o es una cuestión institucional de este IFDC, **el tema de no poder separar lo académico de lo personal.** Y por ahí se dicen cosas tan fuertes desde lo personal que terminan quebrando aspectos académicos porque queda tanto dolor interno en relación a lo que se dijeron. No está esta posibilidad de que vos me venís a plantear esto y yo aunque no comparta ideologías con vos o hayamos tenido algún conflicto por decirte por el estacionamiento (risas) yo me voy a juntar con vos porque implica hablar de la institución. No necesitamos juntarnos una vez a la semana a tomar un café, o que vos vengas a mi casa para que podamos hacer esta entrevista por ejemplo. No sé por qué pasa y hay gente que no tiene vuelta atrás con lo personal. Por ejemplo, el paro del 2010 generó tantas fracturas. Por lo que cuentan porque yo no estaba, parecían que ciertas cicatrices que se estaban sanando por situaciones vividas año atrás (paro 2004, y 2007) se volvieron a reactivar. **La falta de liderazgo de la institución, esta vinculación en donde lo personal prima sobre lo académico va generando una situación compleja. Y la distribución física (del espacio) del IFDC ayuda a esta división porque yo cierro la puerta de mi box y no tengo necesidad de ver a nadie. Entonces, esta distribución de los lugares no te ayuda a verte mucho.**

Y después otra de las razones que entorpece el clima del IFDC es el no ir a la fuente del problema. Yo he visto cosas insólitas en el IFDC. En donde muchas reuniones que se armaban se discutían temas que se habían originado en base a dichos, a rumores. Entonces, la cantidad de energía que se gasta es enorme. Entonces, siempre hay comentarios negativos. Por ejemplo, el otro día una profesora me dijo en el pasillo “che, te enteraste, me dijeron que lo quieren prender fuego al IFDC para hacer creer que fue un accidente y así cerrarlo”. Por decirte una cosa extrema. Y pareciera ser que lo que quieren es organizar una fogata acá para el 29 de junio que es el día de San Pedro y San Pablo. La iniciativa tiene que ver con dar a conocer el IFDC a la comunidad, para que más gente lo conozca. Entonces, ¡Fijate! Nos juntamos y hacemos toda una movida y vemos qué hacemos y a quién se la presentamos. Y cuando empezamos a preguntar quién lo dijo se empieza a diluir la cosa.

Fijate cómo prende lo negativo no? Nos enganchamos mucho en lo negativo. Hay un miedo dando vuelta. Está la idea de falta de reconocimiento. Aunque creo que esta nueva gestión ministerial está mirando un poco más el IFDC. Aunque la gente no le cree mucho.

-¿Y la gestión del IFDC?

De acá del IFDC no, acá no cambia nada.

Insisto en la falta de espacios para escucharnos, participar. No hay espacios para canalizar, para decir qué pensás vos realmente. Aunque vos ya no estás acá en el IFDC me gustaría juntarme con vos y otros colegas y **decir haber qué pensás sobre la formación, por decirte algo. Es decir, no nos escuchamos.**

Entonces, inmediatamente volvemos a lo mismo este river-boca al que estamos acostumbrados. Esos dos grupos que normalmente se hacen y en determinadas circunstancias saltan. Entonces, vos estás a favor o en contra frente a cualquier situación que suceda en el IFDC.

A mí me pasó frente a los concursos de gestión directiva del año pasado, unos colegas míos hicieron una nota dirigida al ministerio en donde pedían que se explicitaran los criterios de evaluación del concurso. Es decir pedían que se publicitaran los criterios y que nosotros los docentes del IFDC pudiéramos tener acceso a ellos. Yo leí la nota y me pareció que era una cosa lógica y que podía ayudar a que el segundo concurso (porque el primero quedó desierto) fuera más transparente y evitar los problemas que habían ocurrido en el primer llamado. ¡Ah! No sabes, para algunos fui lo peor de los peores por haber firmado esa nota, porque estaba de acuerdo con el pedido. Entonces, te digo, acá pasa eso, si vos estás de un lado no estás en el otro. Y yo firmé porque me pareció lógico el pedido. Así como otras cosas no hice porque ya no estaba de acuerdo. Pero no es que yo estoy con un grupo y después me voy con el otro. Y si estoy con un grupo tengo que hacer todo lo que ese grupo cree que está bien. Y entonces si disentís te dicen: “no, vos porque sos ingenuo”. Entonces, esto de querer embarrar todo lo que se hace y de buscarle a todo la vuelta está muy instalada en el IFDC. **Entonces, no podés construir nada.** También hay por parte de los docentes este temor. Entonces que dicen muchos: “yo no voy a las reuniones”. El otro día le dije a una colega: “mirá está todo muy bien, pero no metiéndose tampoco nos ayuda. Lo bueno sería poder ir y decir mirá yo opino esto, yo quisiera que hagamos tal cosa”. Y yo quiero poder tener el espacio de decirle a un colega que tal vez lo que está diciendo me parece una estupidez, pero quiero que también pueda entender que si le digo que tal cosa es una estupidez se lo estoy diciendo desde mi marco institucional, no le estoy diciendo que es una estúpida y que no sirve para nada. Entonces, eso es lo que pasa se cuele mucho lo personal. Para mí gusto demasiado. **Yo creo que es uno de los grandes conflictos que hoy tiene el IFDC.**

En esto de lo personal, yo creo que acá se ha perdido el eje central, que para mi entender, debería ser el alumno. Deberíamos estar más a función del alumno, no es que uno se deba someter al alumno, pero el eje central para el accionar del personal no docente, administrativo, docentes y directivos debería ser el alumno. Coordinando para que el alumno tenga lo mejor. Y eso se ha perdido. De hecho que acá las mesas de exámenes son el día que el docente puede, si se corre una clase o no es en relación a los horarios del docente, si el docente comete errores la culpa es del alumno. Hay toda una mirada desde el docente. Y en muchos docentes sigue primando este paradigma de un docente superior, mente superior domina mente inferior. El alumno está por debajo, no me jodás porque es así”. Yo entiendo que hay una cierta jerarquía porque se supone que el que es docente tiene una cierta experiencia y ha podido transitar un montón de caminos como para poder transmitir todo esto que uno le quiere transmitir a sus alumnos. Ahora, eso no te pone en una situación de soberbia, de superioridad para nada. Lo que no implica que marqués límites. No confundir con esta idea de dejar a los alumnos que hagan lo que se les dé la gana. Te sentás en el mismo nivel y se desorganiza la clase. No es eso. No llega a eso. Pero hay situaciones en donde vos tenés que estar ahí.

Por eso digo cuesta un montón poder decir qué estoy haciendo yo con mi materia, con mi cátedra. No vemos al alumno. No nos evaluamos. Hay muchos colegas que nada los hace pensar. Ninguna situación de los alumnos. Piensan que los alumnos no tienen nada que cuestionarles. **Además, los alumnos van cambiando. Van pasando los años y los alumnos que van ingresando son otros. Con otras cargas sociales, culturales y eso no se va teniendo en cuenta. Entonces. No hay una permanente revisión de la actitud docente.**

Yo tengo una materia que no es fundamental para ellas (educación física) y sin embargo lo primero que hago es ver lo que ellas tienen incorporado, lo que saben. Lo primero que les pregunto es “¿Qué es la educación física para ellos? ¿qué vivieron en su escuela?”. Y las respuestas son muy interesantes. Por lo general, está idea de no haber hecho mucho en este espacio, o de saltar, correr o hacer las típicas exhibiciones. Se lo hago representar sin que hablen. Algunas se cruzan de brazos, otras se quedan sentadas. **Entonces, frente a esas ideas yo le propongo otra cosa. La educación debería ser esto. A pesar de que hay profesores que siguen haciendo lo que ellas vivieron. Se debería hacer esto. Entonces veo estas dos cosas, lo que ellos traen y lo que yo creo que debería hacerse.**

Otra cosa que debería trabajarse es esto de SER DOCENTE, desde la materia que sea. Debería estar escrito todo esto. No es que en una clase vas a dar el tema y se acabó. Yo creo que deberíamos ponernos de acuerdo sobre esto y trabajarlo entre todos. **Yo en todas las clases voy incorporando una mirada a este planteo. No siempre tiene que ver con la educación física en el caso mío. Yo lo veo en cuanto a la posición de ellos como alumnos, cuando te presentan un trabajo, y tratar de que no sea un reto cuando vos le decís algo. Hacerles ver que es responsabilidad de ellos ciertas tareas. Por ejemplo, las maneras de presentación de los trabajos, las formas de comunicarse.**

PRÁCTICAS DOCENTES

Creo que no hay acuerdos en este tema. ¿Qué docente vamos a querer cuando salga del IFDC. Desde los docentes no nos ponemos de acuerdo pero tampoco hay lineamientos básicos desde la gestión. La gestión no puede ser autoritaria, pero te tiene que dar lineamientos claros. Por algo, hay gestiones que marcan las instituciones en determinados rumbos. Después yo puedo estar de acuerdo o no. Creo que se debería transparentar con claridad las bases. Acá hay un “NI”, ni sé si lo tienen al perfil docente que quieren.

Para mí cuál debería ser el tema del concurso de la gestión directiva del IFDC. Obvio los antecedentes, pero **el jurado debería tener en claro que los profesionales que se presenten deberían “encajar” con las maneras de trabajar del IFDC. Es decir, si queremos generar la participación, formar docentes capaces con una sólida formación, etc vos entonces ya sabés qué estás pidiendo.** Pero tenés que tenerlo súper claro. Además, para que vos como docente digas “Ah, yo a ese IFD no voy o sí voy porque me gusta cómo trabajan, lo que hacen” por darte un ejemplo.

Yo a lo mejor a mis alumnos les doy ciertas pautas de lo que yo entiendo que debería ser un docente. Y a lo mejor va a otro docente que le dice todo lo contrario. Entonces, tenés el alumno que no entiende nada. Hay una cantidad de dobles mensajes basados en la falta de acuerdo entre los docentes. Y yo creo que en ese punto podemos avanzar. Podemos coincidir.

- **FUNCIONES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

- Según su criterio: ¿qué funciones debería desempeñar un docente del nivel de educación superior? ¿Por qué? ¿Se evidencia dicho desempeño en la institución? ¿Por qué crees?
- ¿Cómo es la modalidad de trabajo en la institución (IFDCS/L)?
- ¿Propondrías otras modalidades de trabajo? ¿Cuáles? ¿Qué propuesta realizarías para generar otras actividades en la institución?

Yo creo que le competen estas dos cosas. Por un lado lo disciplinar. Lo específico de la materia. Y por otro lado, esto de tener muy en claro en todas las pequeñas cosas que pueda ir diciendo esto de poder meter dentro del alumno lo que es ser docente. Qué significa ser docente, cuál va a ser la realidad, cuáles son las posturas, las ideas que tiene, las obligaciones de un docente. Esto no implica una clase para... si no que tiene que ser una accionar de todos los días. **Vos lo que tenés que hacer es remarcar lo que suceda en la institución. Es decir, tomar ejemplos de la vida institucional y analizarlo. Hacerlo explícito.**

Obvio que una tercera función que debería ser obligatoria es realizar acuerdos institucionales y trabajo en equipo dentro de la institución. Esto de que los chicos tengan contenidos repetidos. Algo va cambiando en las dinámicas. Por ejemplo, **el tema de las prácticas que ha logrado ser un eje que organiza toda la carrera. Entonces, los docentes de cada año se sientan a charlar y planifican juntos actividades en relación a la práctica.** Al menos ya se sientan a trabajar juntos. Está empezando a hacer una articulación. Por ejemplo, hay acuerdos en que los alumnos empiecen a ir a las escuelas desde un primer año. Y tengan el contacto con las instituciones escolares.

Aunque al principio vayan a observar. Porque es fundamental que puedan ir a las escuelas.

Es un poco utópico que en estas tres funciones que te digo se puedan dejar las relaciones personales de lado. Obvio que tengo que relacionarme con alguien con el que puedo estar de acuerdo. Pero lo que yo noto es que ante la menor falencia de lo personal lo pongo como barrera para no juntarme ya con el otro.

- **FUNCIONES/DESAFÍOS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

- Según su criterio: ¿Qué funciones debería desempeñar un docente del nivel primario? ¿Por qué?
- Actualmente ¿Cuáles son los principales desafíos del docente del nivel primario? ¿Por qué?

Por un lado le compete esto de lo disciplinar, pero **mucho profesionalismo** para no quedarse y seguir perfeccionadosé. Pero creo que es fundamental mucho seguimiento a los alumnos. Y vuelvo a lo que te decía anteriormente colocar la mirada en el alumno. Y también el trabajo en la institución, el trabajo en equipo en las instituciones.

El tema es que la visión que tienen los alumnos de lo que es el IFDC es que nosotros no nos ponemos de acuerdo porqué se van a poner de acuerdo ellos. Muchos de ellos nos dicen, “yo vengo a cursar, vengo a que me den los contenidos y me voy”. Hay que acostumbrarse

a estar atento al otro. El alumno constantemente te está diciendo cosas sin decírtelas. Entonces, no nos tomamos el tiempo para mirar al otro.

Nosotros tenemos incorporado en nuestra representación un alumno ideal. No está tan claro. Yo lo leí por ahí en algún curso que hicimos. Creo que en un curso de educación sexual. Por nuestra formación más rígida. **Hay que correrse de esta idea en que pensamos que el alumno que tenemos al frente tiene que actuar de igual manera que actuabas vos como alumno. Y en ese modelo nos quedamos. Hay que intentar correrse de esa situación.**

Apostamos a darle cosas a ese alumno imaginario que tenemos en nuestra cabeza. Y lo peor es que nos afirmamos en que este alumno que tenemos adelante es el que yo creo y no me vengas a cuestionar. Ese cuestionamiento no tiene lugar en muchos de nosotros.

Tampoco somos una institución que aprende.

-Muchas gracias.

-De nada, gracias.

B- ENTREVISTAS A DOCENTES EGRESADAS EL I.F. D. C S/L

DOCENTE EGRESADA 1

Edad al inicio de la carrera: 39 años

Recorrido académico: cursó la residencia docente en el I y II Cuatrimestre del año 2011.

Plan del año 2006. Egresó en abril del año 2012.

Entrada al IFDC S/L: empezó a cursar en el 2006. Primer cohorte de la carrera.

PRIMERA ENTREVISTA- FECHA: 5 DE MARZO 2012

LA INSTITUCIÓN FORMADORA

-Crees que estudiar en la carrera elegida exige tener ciertos conocimientos y/o habilidades? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Sí, para mí sí. Yo venía de una muy mala base. Hice un secundario nocturno, me costó mucho. Yo ya era grande cuando lo empecé. Además, hacía varios años que yo había dejado de estudiar. Yo sentí que me costaba entender los textos, el vocabulario que manejaban los docentes y mis compañeras; me costaba mucho entenderlas. A mí sí me costó al principio. Me costó estudiar. Yo no venía con un nivel de lectura o de escritura apto para el Instituto. Yo sentí que hablaban otro lenguaje. No pensé que iba a ser tan exigente para mí.

-Esos conocimientos y habilidades ¿pueden desarrollarse en el trayecto formativo? ¿Cómo?

Sí, yo fue como acomodándome a lo que me pedían. Leía mucho en mi casa. Pedía ayuda. Iba a consulta a otra profesora (no en el IFDC). Así fui haciendo al principio, hasta que llegué acá. Ya estoy terminando. No lo puedo creer. Bueno, yo empecé en el 2006. Llevo más años de cursado, pero seguí. Pude seguir.

Hubo docentes que sí te ayudaban, te daban consultas. A mí me ayudó mucho eso.

-¿Qué exigencias/requerimientos sentías que te demandaba la institución? ¿Por qué? ¿Qué procesos de formación adoptaste para responder a las exigencias? Fue un proceso individual o colectivo?

- **EXPECTATIVAS PROFESIONALES**

-Finalidades, metas en su futuro desarrollo profesional.

¡Yo QUIERO TERMINAR! Para mí ya es un gran logro haber llegado hasta el final de la carrera. Si todo va bien dentro de un mes me recibo. Para mí parecía imposible. Yo tengo muchas ganas de enseñar. Descubrí que me gusta mucho.

Finalidades – trayectorias

Yo quiero ayudar a los chicos de la primaria, quiero brindarles todo lo que pueda. Ayudarlos a mejorarse. Yo no tuve esa oportunidad. Como te había contado yo hice mi primaria en una zona rural, en un plurigrado, en una escuela muy pobre del interior de Mendoza. Y las maestras nos daban muy poco. Yo creo que pensaban: “para qué le vamos a dar más contenidos, total estos pobres chicos son del pueblo y acá se van a quedar”. Y yo lo sentí mucho a esa carencia. Cuando empecé el secundario me di cuenta que sabía muy poco. Entonces yo me preguntaba: ¿por qué fuimos pasando de año si los aprendizajes nuestros eran tan precarios?

Por eso yo me doy cuenta que nosotros, los docentes, tenemos que saber cada vez más, y estar preparadas para trabajar con los chicos más grandes.

-Descripción de escenarios educativos posibles y planteamiento justificado de su intervención.

-Miedos/obstáculos que sostiene actualmente en relación a las prácticas educativas.

A me da mucho miedo no saber qué hacer cuando dé clase. Cuando tenga que estar todos los días en la escuela y **responder a lo que me pidan**. No sé, por ejemplo cómo hacer una cartelera, un acto escolar. Nunca fuimos a las escuelas y miramos las carpetas de los chicos, no sabemos completar las planillas o no sé cómo se dicen, que hay en las escuelas. **Sí, me da miedo el día a día en la escuela.**

Me da miedo no saber algo que me pregunten. La profesora de la práctica nos dice que tenemos que estar preparadas.

-Acciones de formación paralela a la recibida en el IFDC. Motivos de elección, complementariedad con su futura profesión.

No, todavía no hice ningún curso paralelo. Lo que sí tengo claro es que me tengo que capacitar. Para mí la formación recibida es sólo el comienzo. Me falta mucho.

Me doy cuenta ahora que estoy haciendo la residencia docente. Todos los días la profesora nos pide que innovemos, que presentemos actividades novedosas y creativas. A mí me tocó dar clases en 3er grado. Tenemos que dar clases en todas las áreas disciplinares. Nos dan un tema cada semana para cada área y tenemos que planificar una clase para ese tema.

-¿Qué temas elegirías para formarte?

Yo necesito seguir formándome en las disciplinas y en cómo enseñarlas. Haría cursos de matemática, lengua. Para los primeros grados (el primer ciclo le llama la alumna) yo siento que puedo enseñar porque te piden más actividades que contenidos. Yo me siento preparada para enseñar en los primeros grados. El tema es 4to, 5to y 6to. Necesitas más formación. Los chicos te preguntan mucho. Tenés que saber más.

Muchas gracias.

SEGUNDA ENTREVISTA: 28 DE JUNIO DE 2013

Trabaja en una escuela pública ubicada en una zona marginal de la ciudad de San Luis. Realiza una suplencia hasta diciembre en 4to, 5to y 6to año de la escuela primaria. Las áreas que enseña son Lengua, Matemática y Formación Ética.

PRÁCTICAS DOCENTES

Empecé a trabajar a fines de mayo de este año. Hace ya un mes, pero me parece toda una vida.

Apenas empecé, el primer día me tocó responsabilizarme del acto de Pringles (29 de mayo). Era **como ir con los ojos tapados**. Nunca había hecho un acto. Lo mismo era acto “tipo 2”, me dijo la directora. En mi vida había escuchado que los actos llevaran números. ¡Usted no sabe lo que se siente! Yo sé que uno va haciendo camino al andar, pero la verdad la cantidad de cosas nuevas que vi en este mes. Y me preguntaba ¿cómo uno puede saber cosas que nunca escuchó, que nunca vio?

Y eso es lo que yo veo. **Una cosa es la institución real y otra cosa es lo que pasa en la formación**. La cabeza, los que gestionan la institución terminan mandando siempre líneas de trabajo. Es como una cuestión jerárquica, en donde te marcan “nosotros somos los directivos,” nosotros somos los docentes’. Entonces, vos replicas eso en el aula. El docente formador baja línea al alumno y cuando vos sos docente vas a hacer eso en la escuela. Entonces, eso no ha cambiado desde que yo voy a la escuela. Y calculo que habrá sido así antes”.

Durante la carrera nunca vi cómo preparar un acto o cómo hacer la cartelera. Yo sé que no puedo echar toda la responsabilidad al Instituto, pero de todo lo que vimos durante tantos años siento que no me sirve para usarlo en esta escuela.

Para mí estar en la escuela es como cruzar el Everest!

Le cuento otra cosa que me pasó en quinto grado. Tengo dos niñas de doce años embarazadas y la directora me pidió que les dé educación sexual desde la materia de formación Ética. La verdad que cuando me lo pidió **me sentí tan mal porque no sabía qué hacer**, a quién recurrir. Me mostró unos cuadernillos que han enviado desde nación, pero yo los he visto y no me animo mucho a trabajar con esos temas. Qué se yo, con mi hija puedo hablar de esos temas pero en la escuela siento que me cuesta. Además, no sólo se enfoca la educación sexual desde el punto de vista biológico. Y no sé bien qué me pueden preguntar. Y qué hago con las chiquitas que están embarazadas? **En el Instituto ni hablar en la enseñanza. Por ejemplo, en cuarto grado los chicos tienen que aprender a multiplicar y dividir por dos cifras y yo no las sabía enseñar. Porque fue algo que no se vio en la enseñanza de la matemática. Entonces, uno tiene que buscar las formas para enseñar y saber hacerlo bien. Mire como hago: hago el proyecto mensual, lo estamos trabajando con la otra seño de la tarde porque la directora quiere que todos los grados tengan los mismos contenidos. Cosa que no comparto. Busco los NAP, selecciono los contenidos anuales, luego pienso en los contenidos del proyecto mensual. Y empiezo a buscar actividades. Ese es un poco el resumen de mi práctica.**

TRAYETORIAS

Bueno, estoy en eso. Estuve hablando con una colega que también es nueva. Lleva más meses en el colegio, pero se recibió hace dos años de maestra. Se recibió en Buenos Aires y por lo que ella me cuenta, ha tenido mucho más experiencias prácticas que nosotras. Por ejemplo, me contaba que ellas participaron durante su formación de

seminarios de educación sexual. Fueron a las escuelas primarias con médicos, psicólogos y les explicaban a los chicos métodos de prevención. Bueno, eso me pareció fabuloso. Nosotras nunca participamos de un taller o seminario como esos.

Siento que aprendo mucho con ella. Nos juntamos en los recreos y hablamos. Yo comparo la formación de ella con la mía y la verdad que han sido muy distintas. Me sirve mucho charlar con ella.

También entablé una linda relación con otra maestra que tiene más de 20 años en la docencia...Nos juntábamos con los chicos y hacíamos cosas en conjunto. **A mí me encanta poder trabajar juntas.** Las otras maestras se morían de celos, ¿cómo puede ser que pase eso?

Sé que estoy demandando mucho, pero siento que nos falta muchas herramientas para hacer frente a la realidad. Y en esta escuela la realidad es tan distinta a los libros que leíamos en el IFDC.

También tuve la primera reunión de padres para entregar la libreta. Ahí me sentí un poco más segura. Los padres preguntaban por las notas. La directora nos apoyó en todo momento.

Yo estoy muy contenta con mi trabajo porque para mí fue una gran sorpresa!

- **¿Por qué?**

Primero por mi edad, yo pensé que no iba a poder trabajar en el sistema público provincial. Ese obstáculo ya lo superé. Después porque yo me recibí recién en abril del año pasado y no estaba inscripta en la Junta de Clasificación. Por eso fue toda una sorpresa para mí!

- **¿Y cómo llegaste a la escuela?**

Porque me llamó la directora. Está una compañera del IFDC trabajando allí y le dio mi número y me llamó. Me dijo: ¿querés empezar mañana?

¡Yo no lo podía creer! Por supuesto que le dije que sí! Para mí es un gran logro. Porque la carrera me costó mucho. Yo empecé en el 2007 y terminé este año recién!

¡Estoy muy satisfecha!

Muchas gracias

DOCENTE EGRESADA 2

Edad al inicio de la carrera: 30 años

Recorrido académico: Egresó en el año 2012 (diciembre). **Plan del año 2006.**

Entrada al IFDC S/L: empezó a cursar en el 2006. Primer cohorte de la carrera. Discontinúo la cursada a partir del segundo año por razones personales.

PRIMERA ENTREVISTA- FECHA: 7 DE MARZO DEL 2012 (en el momento de la primera entrevista cursaba las materias correspondientes al cuarto año de la carrera. Cursó la residencia docente en el año 2012)

- **MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA CARRERA**

- **Motivos de elección de la Carrera. Fundamentación de los mismos. Apreciaciones de la docencia. Nuevas apreciaciones en las formas de concebir el accionar docencia surgidos en estos años de recorrido académico. ¿Cuáles? ¿Por qué?**
- **Estudios anteriores. Grados de avance. Intenciones de culminación de los mismos**

- **LA INSTITUCIÓN FORMADORA**

- **¿Crees que estudiar en la carrera elegida exige tener ciertos conocimientos y/o habilidades? ¿Cuáles? ¿Por qué?**
- **Esos conocimientos y habilidades ¿pueden desarrollarse en el trayecto formativo? ¿Cómo?**
- **¿Qué exigencias/requerimientos sentías que te demandaba la institución? ¿Por qué? ¿Qué procesos de formación adoptaste para responder a las exigencias? Fue un proceso individual o colectivo?**
- **Evaluación de la oferta académica brindada en el IFD: curricular; institucional; relaciones intersubjetivas.**
- **Pedirles que escriban cuáles fueron los aprendizajes más significativos en cada año de cursado (relacionarlo con la secuencia didáctica de cada año).**

- **EXIGENCIAS DE LA INSTITUCIÓN**

Cuando llegué al Instituto tuve la sensación de estar en el lugar que quería estar, con un proyecto que tenía una integralidad. La manera con la cual se encaraba el proyecto en ese momento tenía que ver con todo lo que yo venía viendo en mi experiencia en el colegio (primario y secundario).

Yo vivía un proyecto de escolaridad, ‘las monjas’ (mis maestras) sabían el día de tu cumpleaños, qué te gustaba, que hacías. Cuando entré al Instituto yo tuve esa sensación, de que estaba en un lugar cálido, en donde se respetaba tus deseos de aprender...

El grupo que me recibió en el instituto, chicas jóvenes, el uso de cierto lenguaje, sentí una cercanía en el lenguaje, que a mi dio la sensación de estar en el lugar correcto.

Sentí mucha contención.

Yo venía de una muy mala experiencia. En el año anterior (2005) tuve una experiencia horrible. Me inscribí en la universidad (...) privada para empezar a cursar la carrera Profesora en Enseñanza Primaria. Nos tomaron un examen de ingreso. Después nos llamaron para decirnos que el nivel era bajísimo y que habían decidido no abrir la carrera ese año. Yo me enojé muchísimo porque sabía que no era cierto. El tema pasaba por otro lado.

Sentimos un maltrato terrible. Te dejan afuera por el nivel. En realidad no les convenía abrir. Yo fue a hablar con la coordinadora de la carrera.

A mí me molestó mucho por la institución. Yo iba buscando el rinconcito donde me había **sentido cómoda toda la vida**. Yo le dije a la coordinadora "no me hable como si tuviera dieciocho años porque no los tengo". Sé lo que quiero. Porque me argumentaba que no era el nivel que ellos estaban esperando, por tal motivo habían decidido no abrir ese año la inscripción para la carrera. En realidad no abrieron nunca más. Hasta el día de hoy no pasa nada. Entonces, de qué nivel me hablaba...

La Institución nos tendría que haber dicho desde un principio, "si no tenemos tanta cantidad de inscriptos no abrimos" y no decirnos que no teníamos nivel.

Nunca pudieron justificar esa actitud.

Por eso como te decía, en relación a esa mala experiencia cuando yo entré acá al año siguiente, y con el recibimiento que tuvimos sentí que había elegido bien!

Yo sigo creyendo que algo se puede hacer. Sigo teniendo esa dicotomía: si estar del todo afuera o estar un poquito adentro para ver que se cambia. No sé por dónde se introduce el cambio. Desde adentro o desde afuera. Cuando digo desde adentro me refiero en las instituciones escolares de hoy. ¿O el cambio viene desde otros lugares que no es la escuela? No lo sé todavía.

Me pregunto hasta qué punto uno puede. Te preguntas muchas veces qué podés hacer.

• PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA

Yo creo que se fue distorsionando. A partir del segundo año.

Para mí es como que el plan se está fragmentando, y fue perdiendo la esencia del que empezó. Yo creo que es muy difícil hacer una evaluación de la carrera. Es decir, siempre vamos a tener dificultades, pero para mí se fue separando mucho de lo que fue al principio.

Empezó a ver mucha burocracia. Es como que se fue 'enfriando'. Empezaron a circular discursos en donde primaban los intereses individuales. Empezaron a pensar los cambios del plan de estudios desde los intereses. 'Necesitamos que nos aprueben el plan'. Entonces yo me preguntaba para qué cambian el plan? ¿Para una mejora? ¿O para quedar bien con los otros?

-¿Quiénes son los otros?

Los otros son las autoridades del Ministerio, los docentes de la institución formadora.

Yo abandoné la carrera a mitad del segundo año. En el 2007 por problemas familiares y de salud personal. A la vez **yo me desilusioné de la carrera**. Yo confío mucho en la palabra de la gente. Y yo hablé con la directora académica por unos problemas que habíamos tenido con una materia que no teníamos profesor, después vino una profesora a dictarla y bueno, la materia era promocional y yo había llegado a la promoción, resulta que después salieron a decir que nadie podía rendirla promocional cuando la directora nos había asegurado que se iba a respetar las condiciones iniciales. Bueno, no

sé a mi todo eso me hizo muy mal. Yo creo mucho en la gente. Y no me gusta que me den su palabra si no la van a cumplir.

La materia ‘cambió de lugar’ porque antes estaba en primer año y con el primer cambio que sufrió el plan de estudios pasó a segundo. Entonces ahí vino el gran problema. Los que ya veníamos con la materia no se nos respetaron las condiciones iniciales.

Yo fue a preguntarle dónde había ‘quedado su palabra’.

-¿No habían escrito un acuerdo?

No, la verdad que no. Nosotras creímos en ella. Eso hizo debilitar mi continuidad en el Instituto.

Yo entiendo que debe haber un registro, pero para comunicar yo puedo mirar a la cara al otro. Yo creo que uno tiene que ir buscando el equilibrio en cada cosa.

-¿Qué evaluación haces de esa experiencia?

Para comunicarse hay que hablar en el otro, mirar a la cara al otro. Yo sigo creyendo en las personas. Yo creo que uno va buscando el equilibrio.

Yo a veces no puedo separar lo que pasa en mi vida personal y lo que me pasa en la institución. Yo paso muchas horas acá adentro. Creo que es un poco lo que les pasa a los chicos en la escuela. No? Son muchas horas acá adentro.

Nunca pretendí que la institución girara alrededor mío.

A mí me parece que **la institución escasea de identidad**. Se va amoldando a los requerimientos externos, a las cosas que necesita y no logra, no encuentra algo que le sea característico. Yo tengo la sensación que a medida que uno pasa más tiempo ve cómo las acciones se van volviendo más individualistas, separadas del resto. Es inevitable que algunos sigan un curso y otras sigan otro.

Tiene que ver con todos no sólo con la gestión directiva.

A veces ves en los pasillos reclamos, carteles, te enteras de notas que pasaron a las autoridades y ves que son reclamos individuales.

- Esas acciones: ¿marcan un desconocimiento de la carrera por parte de los docentes que ingresan?

Yo creo que sí. Yo creo que el que viene trata de hacer lo suyo acá adentro. No hay un equipo.

Uno como alumno ve el cambio de box. Los docentes que están ubicados en tales espacios y no se miran o hablan con otros. Fíjate cómo están orientados los boxes. Los profesores disciplinares están en un costado, los pedagogos y psicólogos en otro. Yo creo que podemos hablar de otros, pero hay un límite.

No hay un equipo de gestión. Yo creo que una sola persona no puede llevar a adelante una institución.

Nosotros hemos tenido un montón de coordinadores de carrera a lo largo de estos años. Por ejemplo, nunca supimos que los cargos eran renovables. A veces no sabíamos quién era el coordinador vigente. Nunca nos comunicaron todo eso.

-¿Y por qué acudían al coordinador de carrera?

Uno busca como figuras intermedias. Hablar con la directora académica es imposible. Desde el afuera nosotros creemos que la Directora Académica toma todas las decisiones. Ella tampoco deriva a nadie. Ella no te dice ‘eso no me corresponde a mí’.

Entonces, me choca terriblemente tener que ir dando explicaciones a la secretaria de la académica. Te tratan mal cuando vas a presentar una nota.

-Ustedes han asumido un papel activo y protagónico en la Institución

Creo que los funcionamientos pueden ser muy parecidos a los de la escuela primaria, pero acá somos todos adultos. No nos pueden tratar como niños. Y acá las cosas son como dicen las autoridades que son. Y no hay vuelta. En el discurso, en lo concreto te das cuenta que ellos dicen una cosa y te tratan mal.

Si vos estás educando, tenés que educar. No mandarte a la esquina. Eso es lo que hace el preceptor en la escuela. Y si un cargo te supera, retiráte entonces. No es algo personal con ellos. No le podés endilgar a tu propio cansancio.

Yo vivo rabiando con este tema. Cuando está en una lógica de seis horas diarias, tenés que tener un poco de paciencia y contestar bien a las personas.

Yo estuve trabajando en tutorías de pares en el año 2008 y 2009. Yo veía como los chicos se quejaban.

-¿Te sentiste docente?

No, la verdad que no. Esa no era la idea. La idea era ser un par. Yo veía que me exigían que fuera docente. Por eso para mí fue muy linda la experiencia.

El vínculo que se generaba era de alumno-docente. Algunos dejaron de venir porque me decían que no tenían tiempo porque iban a ‘profesores particulares’. Tengo que ir a alguien que me explique matemática, por ejemplo. Y no dio resultado. No hubo mucho apoyo institucional. Cuando quisimos empezar a trabajar técnicas de estudio no pudimos porque ya dejaron de venir.

No logramos transmitir de qué se trataba, y si lo logramos no les sirvió. Era a contra turno.

La directora académica nos dijo: ‘van a tener un horario’. Porque queríamos darles un espacio durante la jornada de cursado. Pero eso no se logró nunca.

Nosotros hacíamos de nexo por momentos entre ellos y los profesores. Muchos alumnos nos padecían de sus miedos, con los profesores, con el encuentro con los textos de la carrera.

Tomamos unas encuestas generales para conocer al grupo de alumnos ingresantes.

Para mí el curso de ingreso fue muy importante. Es la puerta de entrada de lo que vas a vivir más adelante. Yo tengo muy buenos recuerdos del curso de ingreso.

Yo me desconecté de ese proyecto porque no había apoyo.

Yo participé en la elaboración de un proyecto de centro de estudiantes. Nos pusimos a estudiar sobre las características de otros centros de estudiantes de otras instituciones.

Compramos libros. Empezamos a formar una comisión. Tuvimos muchos problemas. Unas compañeras falsificaron la firma en unos papeles. Hicimos una denuncia. Bueno, en síntesis se disolvió ese centro de estudiantes. Ahora, hay un grupo de alumnos que están armando una asociación de estudiantes.

Nosotros vemos que nos comunicamos con los otros estudiantes de otros profesados.

No hay actividades institucionales generadas en el IFDC.

Los docentes se reúnen por voluntad propia, frente a una urgencia o por alguna preocupación o inquietud.

Yo pienso, por qué no hay una jornada anual en donde nos podamos reunir todos los alumnos y profesores de las carreras del IFDC. En podamos compartir temas actuales, visiones acerca de la docencia. Es decir, un lugar en donde podamos compartir con nuestros compañeros.

Acá hay un gran problema de comunicación. La página del IFDC es un desastre. Hay noticias viejas. No se actualiza.

Tampoco hay cartelera. Por ahí algún docente preocupado coloca algún cartel sobre algún evento.

Yo pienso que el chico de primer año tiene que saber dónde buscar información. Y no lo que hicieron el año pasado que fueron colocando flechitas en todo el pasillo que conducían a la secretaria. Allí se debía pedir la información necesaria.

- PLAN DE ESTUDIOS

¿Cuáles son los aprendizajes desarrollados durante el cursado de la carrera?

Yo quiero decir que las materias disciplinares (cuatro áreas básicas) que cursamos durante la carrera fueron un gran repaso de los contenidos que vimos en nuestra escuela primaria y secundaria. Yo no aprendí nada nuevo. De las didácticas no vimos nada.

Cuando cursamos la primera didáctica en Ciencias Sociales fue la primera vez que veíamos algo de didáctica. No entendíamos nada. Porque antes no habíamos visto otras materias.

En muchos casos era aprender. En muchos casos me encontré explicando a mis compañeras “ecuaciones”. Yo creo que vos no podés empezar a estudiar para maestra si no sabés lo que son las ecuaciones o cualquier otro contenido básico. Yo sé que va a sonar facho lo que digo, pero se pierde mucho tiempo enseñando lo básico. Y eso va en detrimento de la otra formación. Eso es lo que yo veo.

Si la profesora se toma el tiempo para explicar todos estos contenidos. Y en muchas materias no teníamos programa. Y muchas materias no trabajan con programas.

Ahora este tema surge en relación a algunas compañeras que quieren irse a cursar la práctica al otro Instituto. Ahí saltó el tema de los programas.

Me sigue llamando la atención lo que dijiste: en las cuatro áreas básicas están repasando contenidos...

Repasando y aprendiendo...Yo repaso el tema de la responsabilidad que tiene los alumnos. Yo escucho muchas veces de parte de mis compañeras: “a mí eso me lo tiene que enseñar”. Sí, yo creo que sí que hay cosas que deben enseñar, pero qué cosas tenés vos la responsabilidad de saber o ponerte a estudiar vos si no sabés.

Los compañeros que empezaron a dejar materias fueron porque les costaba leer y entender.

Yo creo que en estas carreras se entremezclan todas las construcciones sociales acerca de la docencia. La misma persona no tiene esa actitud en la universidad. No pasa lo mismo en la universidad! ¡En la universidad te exigen!

-La posición que tiene el IFDC ante los docentes del Sistema Educativo Provincial

Es subestimar a los docentes del IFDC. Creer que todos somos ovejas y que vamos atrás de lo que nos dicen.

La comunicación en la institución es terrible. Nunca sabemos cuál es el plan de estudios vigentes.

Tampoco nunca se trabajó el tema de los registros, del funcionamiento institucional de las instituciones. Hemos visto mucha teoría, que estoy de acuerdo, pero no hemos visto la realidad.

El tema de los actos escolares. Tampoco vimos mucho. Yo sé que se dio un EDI. Yo no lo hice ese año.

Las disciplinares nos dieron conocimientos que ya teníamos y por ahí ampliamos un poco.

Y las generales se fueron a una teoría un poco elevada, no hubo concreción, practicidad, no de darnos una receta si no bajar a lo que vamos a tener que enfrentar.

Discusiones filosóficas a mi encanta, podemos estar mucho tiempo, pero nunca vimos nada más concreto.

Es una abstracción, es una separación de la realidad institucional. Y uno está ansioso por participar. Yo sigo con el ansia de estar en contacto con la escuela. No solo físico. Si no analizar las realidades. Nunca trabajamos con los medios de comunicación-

-¿Cómo sería trabajar con los medios de comunicación?

Hay algo que vengo pensando. Los medios de comunicación forman parte casi en paralelo de lo que es la educación formal. Transmiten conocimientos, hábitos, valoraciones, son casi tan importantes como la escuela para muchos chicos.

Yo digo que nosotros aprendamos a trabajar con los medios. Por ejemplo, en vez de leer un texto de tal autor nos sentemos a dialogar sobre la información que circula en los medios de comunicación. Que información manejamos nosotros y cómo manejan nuestros alumnos. Que podamos sentarnos a hablar no del programa de chimento, pero sí por qué ocupan toda la tarde esos programas.

Las valoraciones de género. Nosotras somos mujeres. Los programas de Tinelli por ejemplo.

No hemos tenido nunca educación sexual.

Tuvimos una experiencia a principio del año pasado. En seminario de práctica fuimos a visitar una escuela del interior de la provincia.

Las maestras nos decían que tenían chicas en sexto grado ya tenían bebés.

Y las maestras nos decían: “yo no sé si ellas saben o no saben de educación sexual”. Y yo me preguntaba: “¿no les explicaste? Sos maestra. A ver qué papel cumplimos entonces? Yo me quedé enroscadísima con esa experiencia.

Empecé a buscar información. Hablé con las profes con Psicología. Y me encontré con un profesor del IFDC. Y me ayudó. Se puso en contacto con el profe de la práctica. Y fuimos a dar un taller a esa escuela. Nos inmiscuimos. Yo tenía un pánico escénico. Yo soy caradura! La primera vez que me iba a dar una clase me metí con educación sexual! La cuestión es que fue re linda la experiencia! Armamos una planificación con una compañera. Buscamos bibliografía. Busqué información. Me apasioné. Buscamos un video y lo llevamos. Armé todo el power para llevarles a los chicos de allá.

Vimos el video. Hicimos una introducción con el tema de la higiene. Porque nos pidieron que tuviera que ver con alguna materia.

Luego pasamos unos papelitos para que hicieran preguntas. Algunas cosas muy interesantes,

Pensamos muchas didácticas. Pensamos que esa planificación era la mejor.

Eran dibujitos animados, pero no era tonto el video. Muy explicativo. No es ni sumamente explicito ni tonto. Tomamos la decisión de ir. Armar la planificación y fuimos

Yo pretendía, buscaba que se hiciera acá un taller. Y el profe que nos ayudó nos dijo que era muy difícil hacerlo en el IFDC. Yo pretendía que nosotros como alumnos pudiéramos armar algo para el IFDC., Hay mil temas para trabajar. Y abordarlos desde las diferentes áreas.

Yo creo que esto le está faltando al plan de estudios. No tuvimos ningún apoyo institucional. Fue una iniciativa nuestra. Los docentes de la práctica nos apoyaron y fuimos.

- ¿Después hicieron algún análisis de la experiencia?

Tampoco hubo mucho contacto con mis compañeras. Fuimos tres alumnas nada más. Yo les conté a mis compañeras la experiencia, pero no lo trabajamos en la clase.

- **EXPECTATIVAS PROFESIONALES**

- **Finalidades, metas en su futuro desarrollo profesional.**
- **Descripción de escenarios educativos posibles y planteamiento justificado de su intervención.**
- **Miedos/obstáculos que sostiene actualmente en relación a las prácticas educativas.**
- **Acciones de formación paralela a la recibida en el IFDC. Motivos de elección, complementariedad con su futura profesión.**

Espero poder manejarme con idoneidad en el aula. Yo sé que hay decisiones que uno a tomando en el aula que no hay manera de practicar. Sé que el día que vaya a la escuela me voy a encontrar con un panorama distinto.

Yo creo que lo mismo hay cosas que podríamos hacer trabajado más. Yo sé que tengo que seguir formando.

Yo tengo que tiene que ver con mi formación. Acá no hay promoción de la formación continua.

No miedos no. Por ahí ansiedades. Por más que uno haya estado estudiando cuando vas a la escuela te encontrás con una realidad distinta. Tengo mucha ansiedad. Uno siempre va a poner en juego los conocimientos, las ansiedades son muy fuertes. Tuve la sensación de que si tengo que entrar a una escuela pública y tengo que hacer toda la planificación, las evaluaciones digo ¡Guau! Que laburo. Todavía me faltan las prácticas. Quizá ahí vea más la práctica docente.

- **Obstáculos que crees que podés encontrar**

Me da mucha ansiedad el tema del manejo del grupo. Estar en un aula con cuarenta pibes que se están levantando a cada rato.

El tema de los tiempos tampoco hemos trabajado. El tema de las dinámicas de grupo tampoco hemos abordado demasiado. Hay muchas teorías sobre los grupos. Pero yo por lo menos no he leído mucho al respecto.

- **La formación general**

Una muy buen base respecto de analizar teorías, tendencias, distintas maneras. Evolución histórica de la educación, idas y venidas en el tiempo. Muy interesante. Muy constructivas respecto de una formación personal, pero muy poco práctica, muy abstractas.

Yo pienso que el IFD quería formar un docente que sepa TODO. **Como está tan mal catalogado el docente actual**, creo que desde el Instituto se quería brindar desde las distintas disciplinas todo el conocimiento posible, para profesionalizar más al docente. **Y al final ese todo cae en la NADA** porque a mí me quedaron tantos baches, tantos 'agujeros negros' que todavía no puedo cubrir".

Ha faltado esa pata de la conexión con la actualidad. Haciendo un pantallazo general no lo veo. Tengo claro cómo surgió la escuela, la Ley 1420, pero no manejo otros temas. También yo leo mucho aparte de lo que nos dan. Tengo compañeras que te dicen de política no se habla en la escuela. **Yo me pregunto ¿por qué no podés hablar de política?**

Tengo compañeras que solo piensan que van a dar matemática, lengua, sociales y naturales. El día que le pidieron una planificación de Ética casi se mueren.

¿Cómo hablo de valores? Yo lo he charlado con muchas de mis compañeras. No sé por qué le temen tanto hablar de ciertos temas.

Por ahí las veo a mis compañeras y me pregunto porque le temen.

Tampoco hemos trabajado en escuelas privadas.

Yo tengo la teoría de que con una cierta organización se pueden hacer muchas cosas. Tengo cosas positivas para decir. No todo es negativo.

Mis compañeras sienten que ir a hacer las prácticas a las escuelas es ir al ‘paredón’. Yo quiero sentir que cuando vaya a dar clase pueda decir que me gusta, que no tengo miedo. Por qué se siente tanto pánico cuando vas a dar tus primeras prácticas (en la carrera).

Recibiendo la misma formación cada una ve cosas diferentes. Esta posibilidad de aprovechar el fracaso y ver cómo salir de ahí. Yo absorbí con mucha fuerza esa idea, estar preparada para que la clase no funcione, y armar o reestructurar la clase. Yo tengo que tener la posibilidad de aprender del error. Algo que se dice mucho y se hace poco. ¿Por qué tenemos tanto miedo a equivocarnos?

Tal vez porque perdés la posibilidad de continuar. Tiene que ver con la posición que se tiene del docente. En esta última etapa no te podés equivocar. Si llegaste hasta esta instancia no podés equivocarte. Tienen que ver con esa concepción individual de que cuando el docente esté solo en el aula puede hacer lo que quiera. Seguimos con prácticas muy individualistas. La autoridad está basada en mandar. La última palabra la tiene el docente y listo.

Yo nunca he tenido un docente que me haya explicado el origen de la nota. Es decir, explicarte por qué te fue mal en el parcial, o por qué te colocan tal nota al final. Que te lo digan me parece importante la comunicación del docente hacia el alumno. Sé que el parcial puede tener su subjetividad.

Para mí el tema evaluación debería ser una materia. Y no un tema al final de la unidad. Sabés que una planificación tenés que poner evaluación en proceso, continua e integral. Pero a veces no sabés de qué se trata.

El tema ¡libretas escolares! Es todo un tema. El docente alguna vez se puso a pensar cómo se confeccionan los ítems de las libretas. Y ni hablar de lo valorativo. Ese es otro tema que se disolvió totalmente. El tema del respeto hacia los símbolos patrios. Para mí no es una duda. No podés dar clase en una escuela pública si no respetas los símbolos. Yo discutí con una compañera porque al ser Testigos de Jehová y no respetan nuestros símbolos. Para mí esa persona no puede enseñar. Cómo hace cuándo da Ciencias Sociales. Yo te respeto tu religión. Para mí no puede ocupar un espacio de formación. Es una base de la escuela: el SER NACIONAL, LA Patria.

¿Qué hacés vos con un colega? O si sos directora de una escuela y te pasa? Para mí es una falta gravísima que un docente no se ponga una escarapela, que se dé vuelta cuando cantan el himno. Si vos querés enseñar esa valoración del mundo, hacelo en tu religión. Yo le pregunté quién te va a pagar? El estado Nacional. Entonces?

Bueno, me retiró el saludo por mucho tiempo. Después se le pasó. A mí me dijo ‘voy a pedir otra materia’. Yo no sé cuál es el límite entre ponerse extremista. Para mí para estudiar en la carrera tenés que tener cierta base.

Yo creo que podríamos invertir todo ese tiempo que pasamos repasando viendo los temas ausentes: la educación rural, la sexual.

Cada vez que he intentado romper desde adentro me he llevado una desilusión. Yo sigo creyendo que algo se puede hacer sino no estaría a punto de recibirme.

Actualmente yo tengo muchas dudas en relación a mi futura práctica docente. Yo hablo mucho con mi marido, que también es docente. Y le vivo preguntando cómo hacer para estar en lo correcto. Es decir, ser un docente crítico, que piensa, y reflexiona, pero que también tiene que participar de ciertos eventos porque si no se queda afuera. No sé todavía.

Hasta qué punto se puede o no se puede. En algunas cosas sigo siendo muy ingenua. Me pregunto si estar del todo afuera o estar un poquito adentro. Yo fui al Congreso de Educación que se hizo acá en San Luis. Tan cuestionado porque venía organizado desde el gobierno de la provincia y justo en un momento de conflictividad yo me sentía mal por haber ido, pero yo creía en el proyecto que hicimos, es decir, el trabajo que escribimos sobre educación ambiental en las escuelas. Yo creo en lo que voy a ir a decir en ese lugar. Tengo cosas que yo quiero decirles a los demás docentes.

Yo creo que uno va buscando un equilibrio. Me da la sensación que a veces esos pequeños intentos que hacemos, ese trabajo de hormiga tienen sus resultados. El tema es que estamos hablando del trabajo con personas. Creo que debería haber una serie política de cambio. Hay cosas que deberían cambiar decisivamente, y no debería depender de la voluntad de las hormiguitas que lo van haciendo.

-¿Qué opinión te merece la realidad vivida en las escuelas y el contexto de formación en el IFDC?

Para mí no hay proyectos institucionales. No hay gestión. No hay equipos directivos capaces de formar proyectos institucionales y de dirigir grupos docentes. La escuela está llena de egos y proyectos individuales.

Hay una falta de coherencia en las escuelas. Lo comparto en las charlas que tengo con mi marido. El me dice vos porque no has ido a la escuela. He aprendido muchísimo de las experiencias que él me cuenta. La escuela en donde trabaja ha pasado por muchas gestiones. Desde un directivo que no hacía nada hasta una gestión que empezó a hacer modificaciones.

El compromiso que pone en la escuela, con sus alumnos. Él entrega todo ahí. Aunque le traiga problemas él sigue. Sacó adelante muchos chicos. Estuvo trabajando en un programa para que los chicos pudieran terminar 9no, y después hacía todas las gestiones para que entraran al secundario. Cuando se encuentra con los alumnos lo saludan con un cariño. A mí me emociona. Él nunca estudió docencia. Es periodista y locutor. Hay algo que tenés que tener y no lo lograrás por más que estudies 300 años. Yo estoy convencida que hay algo cuando uno elige la docencia. El ama su trabajo a pesar de todas las dificultades que tiene.

Otro temas que no hemos visto durante la carrera es el tema del consumo problemático de sustancias. Estoy haciendo un curso por internet. El planteo es el tema del consumo de sustancias tóxicas a diario. Creo que es un tema para trabajar en las escuelas. Por ejemplo, yo hago una crítica a la materia Psicología. Cursé la materia de manera muy teórica. Me encantó, pero podríamos haber manejado el tema del consumo con ejemplos, con prácticas. Y no estar todo el cuatrimestre con el tema de los estadios de Piaget. No digo que no lo tengas que saber, pero nos quedamos mucho en eso. Es lo mismo que nos asa en matemático. Si no logras entender los estadios no sabes cuándo puedes abordar determinados contenidos. Falta mucho contacto con la realidad. Después es 'arréglatelas como puedas'. Depende de tu voluntad, de tu iniciativa.

-Hay una clara orientación para volver a las disciplinas. ¿Qué opinión te merece esa posición?

Si vos me decís se abordan las disciplinas con sus didácticas específicas es un tema. Ahora, si sólo vemos los contenidos disciplinares de las áreas estamos fritos.

¡Una formación disciplinar! No me parece que sólo se focalice ahí. Estamos en un momento en donde una gran mayoría tiene acceso a la información. Hay que trabajar de manera diferente y saber usar las producciones que ya están armadas del canal Encuentro por ejemplo.

Yo tengo compañeras que me dicen ‘ah no ese material es el gobierno! En serio, no lo podés crear. Tiene TN incorporado!

El otro día le dije a una compañera: ‘no podemos hablar más nosotras’. No son así las cosas. No me puede decir que no puede usar tales materiales porque vienen del GOBIERNO. Yo les digo, no puede ser que no puedas analizar la propuesta. Yo pienso que tenés que analizar la propuesta y después ver si te convence.

Yo hice un curso sobre el tema ‘25 de mayo’ y para la propuesta final que era armar una clase para abordar el tema utilicé el material de “Zamba” del canal Encuentro. Tuvimos varias discusiones con mis compañeras por eso. Por lo que tenía diciendo. Yo les dije ¡no puedo creer que hayas rendido Política Educativa y me estés diciendo eso! ¿Qué les pasa? Me impresiona que no puedan analizar los materiales independientemente de su origen. Por supuesto, que sé que no podés desconocer su origen porque hay una intencionalidad al armar ese producto, pero vos podés pensarlo también. Y por qué no utilizarlo en el aula?

- **¿Y no analizan el uso de los manuales?**

Ah, no, según ellas los manuales so se discuten. Yo me peleo mucho con mis compañeras. Después me llevo bien (risas). El tema de los Manuales más tradicionales (lo que se viene usando) pareciera ser que creen que son más neutros.

-¿Tenés como muy claro tu posición?

Sé que muchas cosas las traigo yo. Tal vez amplié mi visión en el IFDC. El otro día me decía un profesor ‘no te han ofrecido alguna ayudantía en alguna materia’. Y la verdad que le dije ‘No sé si quiero seguir metida acá adentro’.

Le digo te veo a vos que tenés una úlcera, mirá que voy a querer meterme acá adentro! Se ríe siempre de las cosas que le digo.

El lugar que ocupa la formación docente me parece muy interesante.

Yo seguiría eligiendo el IFDC para formarme. Por supuesto, de manera selectiva. Yo constantemente sigo preguntándome hasta cuándo sigo peleando o me callo y sigo. Tengo el dilema de las prácticas para el año que viene (2012).

- **¿Por qué?**

Y por las cosas que he escuchado de mis compañeras y que he visto. Del maltrato, del lugar en el que te colocan en las prácticas. Ya te comentaba antes, pareciera ser que es el lugar en donde dudas de todo. He visto a mis compañeras llorar por las prácticas. Gente grande que le tiene miedo a la profesora de la materia.

Y bueno, estábamos viendo con algunas compañeras de inscribirnos en el otro Instituto para cursar las prácticas. Pero yo me pregunto: vale la pena irse, vale pena quedarse y sufrir. No sé. La verdad no sé qué vamos a hacer el otro año.

Algunas de mis compañeras ya se fueron. Tengo dos compañeras que están cursando allá algunas materias de cuarto y están muy contentas.

Mis compañeras me decían ‘por favor, no vas a decir nada, no digas nada’. Yo les pregunto, yo no tengo que darle explicación a nadie de mis decisiones. Somos personas libres, adultas.

Pero sabes que es lo que pasa, son las mismas ovejas que van al Congreso y no tienen baño. Nadie dice nada.

-¿Qué pasó en el Congreso?

No había baños! Podés creer que éramos miles de personas y había dos baños químicos afuera y yo quería entrar a los baños de adentro, a los verdaderos baños. Había un oficial en la puerta que no te dejaba pasar y te decía que esos baños eran para las autoridades. Mirá, le hice un escándalo. Le dije que era un derecho, que no me podía prohibir entrar, y pude entrar, pero después de protestar. ¿Me entendés? Y acá mis compañeras no le dicen nada a la profe de práctica porque le tiene miedo!

Yo me pregunto ¿dónde empieza la revolución?

Yo sé que también tengo que aprobar la materia. Yo tengo que tomar una decisión. Mis pares me han respondido bastante mal. Me pregunto, me quedo y la peleo acá. Pero, ¿para quién? ¿para mí, para ellas? Yo no sé por qué tanto poder. Tengo la sensación de que voy a tener un punto débil porque no he practicado mucho con las planificaciones como para decir no me voy a equivocar. El tema es la postura que ella tiene frente al error. No puede haber error. Yo con el tema del maltrato que ella tiene hacia las chicas no tengo problema. Me le paro al frente y le digo, ‘a mí no me gritás’, pero después qué.

Si vos me decís que no puede haber error y no me ayudas ¿dónde está el aprendizaje?

Posiciones distintas tales como, hasta qué punto me puedes decir que me desapuebas porque me muevo por el aula como le pasó a una de mis compañeras. Yo le diría: tengo mil quinientas teorías para justificar que moverse en el aula no es un error como ella lo llama, por decirte algo.

Bueno, no sé fijate que desde ya estoy pensándolas prácticas del año que viene. Yo me siento muy mal porque me siento como una rata abandonando el barco. Yo me quiero quedar a pelear acá. Quiero que esto cambie para las que vienen atrás. Yo quiero que se modifique.

No puede ser que la práctica sea un trauma. Siento que en un punto debería quedarme acá, pero yo me quiero recibir y quiero dar clase! Tengo que elegir! Pero me pregunto tiene que ser una opción eso!

Acá la profesora no te deja ni mirar la planificación del que está al lado! Y te dice ¡cada uno está solo y hace lo que puede! ¡La verdad es muy difícil!

Siento que no estoy en paz. Sé que va a ser así en las escuelas. También sé que habrá épocas de mayor equilibrio.

Sigo sintiendo esa cosa de no sé qué hacer. Porque yo me apropio de los lugares. Sabés lo que es cursar la práctica en otra institución. No querría tener que hacerlo.

Ahora, ese vacío debería ser analizado en la institución. También debería ser analizado por qué el año pasado no se recibió nadie.

El otro día estábamos en la clase de artística y vino la directora académica a decirnos que había un congreso en san Juan y necesitaban un representante, y la verdad que no te dicen para qué, con qué objetivos. Y la verdad te preguntas lo mismo ¿valen la pena? Yo no me ofrecí. Yo ya no puedo, tengo una familia, ya no me engancha en todo! Me pasó con el centro de estudiantes. Yo si me baso en mi experiencia, tengo que dejar de confiar en mis compañeras! Bueno, creo que la institución debería evaluar lo que está

pasando. El tema de la autoridad acá dentro es un tema. Yo te voy a respetar porque sos persona, no porque sos autoridad. Acá hay todo un tema con eso.

Muchas gracias

II ENTREVISTA 26 de JUNIO, 2013

• LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESARROLLADAS EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Yo empecé a trabajar en una escuela pública. Yo te había dicho que yo elegía la escuela pública y tuve suerte y entré.

Comencé trabajando en la escuela y haciéndome cargo del acto del 24 de marzo. Ahí comprendí mejor el tema de los actos. Las efemérides uno las va entendiendo de otra manera en el aula. Es complicado, pero podrían explicarles mejor el tema [los docentes formadores]. Trabajar con gente contemporánea. Trabajar con material audiovisual. Soy fanática de “zamba” [personaje de videos educativos que explican la historia del país] tiene una llegada. Yo ya la usé para dar los primeros gobiernos patrios en el contexto de residencia. Al principio, la docente de la residencia me decía que no, que era inapropiado. Yo le dije, déjeme probar ¿Cuál es el problema? **Si yo sabía lo que quería lograr.** Por supuesto que lo hice. Salieron cosas hermosísimas. **La historia es como uno se las presenta. Decirles a los chicos: ‘Vamos a ver unos dibujos es una manera de contar la historia’.** Hay que decirles, ‘fijense que vamos a observar tales personajes, vamos a analizar tal acontecimiento’. Tomarlo en serio al trabajo. Hay mucha reflexión en esa tarea, es un gran reto. Y tiene que ver con los aportes de corrientes más críticas”.

Yo creo que hay un gran desafío en la escuela: captar el interés de los chicos, que puedan interesarse por los temas escolares. Me preocupa el tema de la violencia más simbólica que penetra en la escuela de una manera terrible y en todo ese contexto vos le tenés que enseñar al chico las fracciones. Por eso me obsesiona el tema del refugio, **el aula como un refugio**, un lugar en donde puedan por un ratito poner la cabeza en otro lugar, que se distraigan por un rato, tipo línea de fuga de esa sociedad que lo violenta todo el tiempo, que los coloca en un lugar de déficit. Aprender en contexto de violencia y de carencias múltiples es un desafío que atraviesa la primaria

Para mí tenemos que complejizar los contenidos, que no aprendan siempre lo mismo. Yo me encontré en sexto con chicos que no sabían dividir. Les dimos todo el año para que pudieran aprender...hicimos una tabla gigante y ellos iban a consultarla todos los días. No me quedé en pensar: tendrían que saber...no tendrían que estar acá. Me parece mejor pensar qué está pasando que un chico de 6to está ahí. Y no hacer nada porque ellos no saben dividir, sumar o cualquier otra habilidad. Te pones a enseñarles y listo. **Hay mucho de esta cosa del sistema que achancha y aplasta y se retroalimenta.** Si no podés con un trimestral ¿qué haces en la escuela? si pudiéramos pensar en cada acción que hacemos”

Yo les pongo en el escritorio la notebook, me hice un atril para colocarla. Se sientan todos en el piso todos callados, me hacen caso. **Se genera otro ambiente, yo lo veo en**

las caras. Te sentás, les hablas, les decís lo que vas a hacer. Que todos puedan ver. Hasta que todos se callan vale la pena. **Y trabajan y están conectados,** después me piden ver el video de nuevo porque les **encantó.** Es más productivo: doy matemática, ciencias sociales y tecnología. A mí me parece más importante analizar el enunciado de un problema y que sepan qué tienen que hacer. Me preocupa la interpretación de los problemas...me preguntan qué cuenta hago, qué tengo que hacer... Si vos estás en tercero y no pueden entender un enunciado para qué te vas a volver loco con todas las cuentas

Yo el otro día le explicaba a la otra maestra que me decía vas muy lento. **Y será que soy nueva o quiero que aprendan otra cosa.** ¡Para qué ir tan rápido con algunos contenidos! Si no entienden contenidos sumamente importantes. Yo prioricé las cuentas, los problemas, las operaciones más complejas. Las otras maestras le daban figuras geométricas...los chicos hicieron un sitio en el face para que yo no me fuera...a mí se me vencía la licencia en la escuela y no **sabía si iba a seguir.** Yo no critico, de repente tenés un grupo de alumnos que se encariña con el docente y cómo no. Por qué te vas a poner tan loca porque los chicos te abracen y te saluden cariñosamente, te digan que te quieren y cosas como esas.

Yo no dejo de pensar en el recorrido por la residencia. Mis experiencias de la residencia fueron muy traumáticas. En una escuela pública en un sexto grado. Hacía dos o tres días que estaba yendo a la escuela y un día llegué y escuché que la maestra le decía al señor del kiosco de la escuela, -'Guárdame una porción para hoy', -'Bueno, te la guardo', -No, tráemela acá al aula'- le dice. Entró el hombre al aula con un plato de fideos con pollo. ¡Yo casi me muero! Me dice:

-¿Querés? -No, gracias le dije. Ya comí. Y ella empezó a comer delante de los chicos. Los chicos como si nada. Se notaba que estaban acostumbrados. Me pareció una falta de respeto total, a los chicos, a mí, a la institución ¡No podés estar comiendo en el aula! La directora por ahí aparecía y les pegaba tres gritos a los chicos (...) **Yo creo que el control lo tenés que tener vos. Es una responsabilidad tuya. Vos sos responsable, no podés estar esperando que te controlen.** Me hubiera dicho, me cuidas a los chicos yo me voy quince minutos y vuelvo. Abrir el face y decirles a los chicos "copien, les dije que copien". Y es toda una seguidilla de cosas que me pasaron y me marcaron en la residencia. La maestra de plástica que les decía: 'a ver si terminan la primaria al menos, si saben que la cabeza no les da para más...'. Me costó mucho ver esa situación, me afectó al principio, pero yo sabía que no quería ser así.

Muchas gracias

DOCENTE EGRESADA 3

Edad al inicio de la carrera: 20 años

Recorrido académico: Egresó en diciembre 2011.

Entrada al IFDC S/L: empezó a cursar en el 2007. SEGUNDA cohorte de la carrera.

Empezó a trabajar en marzo 2012 en una escuela pública, céntrica. Fue una suplencia. Trabajó en segundo y sexto grado.

Luego en el mes de abril comenzó a trabajar en dos escuelas: una pública, “sumamente tradicional”; y otra escuela privada, laica, “muy flexible”.

Las dos escuelas son sumamente diferentes.

Primera entrevista: 14 Junio 2012

• MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA CARRERA

- **Motivos de elección de la Carrera. Fundamentación de los mismos. Apreciaciones de la docencia. Nuevas apreciaciones en las formas de concebir el accionar docencia surgidos en estos años de recorrido académico. ¿Cuáles? ¿Por qué?**
- **Estudios anteriores. Grados de avance. Intenciones de culminación de los mismos**

Yo siempre quise ser maestra. Mi mamá es maestra. Cuando supe que la carrera se abría en el IFDC me anoté de una. Empecé en el año 2007. Tenía 18 años. Recién salía de la escuela secundaria. Para mí la docencia es todo. Siempre lo vivimos así en mi casa. Mi papá apoyando a mi mamá y ahora a mí. Me acompañan siempre.

• LA INSTITUCIÓN FORMADORA

- **¿Crees que estudiar en la carrera elegida exige tener ciertos conocimientos y/o habilidades? ¿Cuáles? ¿Por qué?**
- **Esos conocimientos y habilidades ¿pueden desarrollarse en el trayecto formativo? ¿Cómo?**
- **¿Qué exigencias/requerimientos sentías que te demandaba la institución? ¿Por qué? ¿Qué procesos de formación adoptaste para responder a las exigencias? Fue un proceso individual o colectivo?**
- **Evaluación de la oferta académica brindada en el IFD: curricular; institucional; relaciones intersubjetivas.**
- **Pedirles que escriban cuáles fueron los aprendizajes más significativos en cada año de cursado (relacionarlo con la secuencia didáctica de cada año).**

- **¿Cuáles crees que son los aprendizajes desarrollados en la escuela?**

En una (pública) aprendo de la organización. Es tan rígida, las reglas están escritas, las normas de convivencia e respetan a raja tabla.

Por ejemplo, los chicos se forman a la entrada y a la salida de cada recreo. En verdad, hay un solo recreo en toda la tarde. Entramos a las 13-40 y recién a las 15 hs que se sirve la merienda no hay descanso. Tenemos dos horas de una misma materia. Después de las 15.15 se toca el timbre y el recreo dura 15 minutos.

-¿Cómo es el recreo?

Los chicos juegan toda la hora. “juegos tranquilos”.

¿Qué son?

Son juegos didácticos que la escuela ha comprado para los chicos. Nadie corre en el recreo, por el tema de seguridad. Sólo pueden jugar al tejo dentro de un dibujo (de avión) que tienen en el patio. Y todos cumplen. Y el que no cumple se lo castiga.

- ¿En qué consisten los castigos?

En quitarle minutos del recreo, en hacer una tarea en la escuela. Es decir, en la escuela se les está marcando constantemente el error. Siempre se les remarca lo que no hicieron. Y lo que hicieron bien, no se lo tiene tan en cuenta porque se lo considera una obligación.

-Yo doy Lengua, Ética y Ciencias Naturales.

-¿Cómo es la dinámica de la escuela?

Cuando yo entré a trabajar la directora me entregó una carpeta con toda la planificación del año. Es decir, están los contenidos, las tareas y los instrumentos de evaluación para cada área.

- Y vos ¿qué decisiones tomás?

Y yo no respeto todo lo que dice la carpeta. Lo mismo la directora nos dijo “esta es la base, de acá para arriba ustedes pueden dar todos los contenidos que deseen”. Y yo me tomé de ese lema. Yo cambié algunas cosas.

Por ejemplo, quiero que los chicos de sexto lean más. Entonces, pedí las llaves de la biblioteca, que es una biblioteca móvil para que los chicos puedan elegir qué libros quieren leer.

Lo que hice fue sentarme con cada uno de ellos (tengo 57 alumnos en total entre los dos sextos) y es fui preguntando qué temas les gustaba. Entonces, les recomendé libros en relación a sus preferencias.

Por ejemplo, a uno le gusta las historietas: entonces, encontré un texto de la revista Monitor donde explicaba la evolución de la historieta en la Argentina. Y se lo di y le encantó. A otro le gusta la ciencia ficción, otro está leyendo Harry Potter y bueno así.

Sé que me lleva mucho tiempo, porque le dedico atención a cada uno de ellos. Lo quiero hacer y me satisface mucho.

Las otras docentes me miran y se asombran. Porque no pueden creer que busque textos para cada uno de ellos. Pero veo que les gusta y que pueden. Entonces, yo les exijo más todavía.

Yo hablé con la directora y le di mis fundamentos teóricos para ampliar las actividades y agregar otras. Ella quiere que se dé lo mismo en los tres sextos. Y a mí no me parece porque cada grupo es diferente. Entonces, no puede ser que se repitan las mismas tareas como si nada. En la escuela el criterio que se utiliza para organizar las clases es la tarea. No se tiene en cuenta la diversidad, los intereses de los alumnos. Todas tenemos que trabajar lo mismo en el mismo tiempo.

Yo logré que en el trimestral se agregaran otras actividades que nos estaban fijadas. Yo les puse cuatro tipos de textos en el trimestral: una propaganda, un fragmento de un cuento, de un informe y una noticia. Y la directora lo aceptó.

- **¿Qué evaluación hacés de la formación inicial?**

Yo estoy muy conforme con la base teórica que nos brindaron en las cuatro áreas del conocimiento. De eso no me quejo. Lo que sí me hubiera gustado es que nos dieran más herramientas en la parte pedagógica. Tuvimos tantas materias y la verdad que yo me puse a leer ahora ya como docente sobre maneras de planificar, métodos de enseñanza y demás temas. Yo veo que nosotros tuvimos muchas materias generales y una superposición de contenidos. Por ejemplo, el tema del normalismo lo vimos en tantas materias. Para mí fue muy teórica la formación. Asimismo las psicologías que vimos me sirvieron para tener en cuenta muchos aspectos del niño que hoy veo en la práctica. Pero por ejemplo, el tema diversidad, lo analizaos en tres materias. Un año y medio estuvimos viendo ese tema, pero recién ahora en un mes lo he podido ver de cerca. Me refiero a la otra escuela en donde trabajo a la mañana.

Esa es una escuela privada, laica que atiende la diversidad. Por ejemplo, tenemos chicos autistas, con retrasos cognitivos, chicos con síndrome de Down. Y ahí trabajo con las señoritas integradoras. Cada niño tiene su maestra integradora que realiza la adaptación curricular para ellos y nos va ayudando en la enseñanza del grado. Es totalmente distinta la escuela. No tiene timbre. Cada uno de nosotros sabe cuándo puede salir al recreo. Por lo general después de 45 minutos más o menos vamos dejando salir a los chicos a la escuela. Son distintas las maneras de organizar el contenido. Nosotros participamos en la planificación semanal. Tenemos una coordinadora pedagógica que nos coordina las tareas, pero tenemos mucha libertad para planificar, para plantear tareas nuevas.

Por ejemplo, el otro día para el día de las Malvinas hicimos un taller. Porque la coordinadora nos dijo “¿para qué vamos a hacer un acto? Si los chicos se aburren y no participan. Vamos a organizar un taller en donde ellos puedan participar. Y así fue. Nos sentamos toda la escuela (somos pocos. Hay diez, once alumnos en los primeros grados. Y la escuela tiene hasta cuarto. Va creando los grados a medida que los chicos pasan de año. Es una escuela relativamente nueva).

Y el taller consistió en el análisis de fotografías de la guerra. También vimos fragmentos de la película “---“.

En cambio, en la otra escuela hicimos un acto, militar, en una plaza de la ciudad. Nada que ver. Allí las cosas son muy distintas. Los chicos están “domesticados”.

Falta mucho contacto con la realidad. Con **la vida real de la escuela**: llenar planillas diarias, hacer la carpeta que te piden desde dirección, llenar el cuaderno de comunicación de los alumnos, hacer carteleras. Después es ‘arréglatelas como puedas’. Depende de tu voluntad, **de tu iniciativa**

- **¿Por qué?**

Porque ya tiene una postura, una forma de ser que creo que están domesticados por la escuela. Muchos vienen de primer grado. Y la escuela es así desde el principio.

El otro día trabajé con los chicos de las dos escuelas el tema del 14 de abril “Día de las Américas”. Como en la privada tengo segundo y tercer grado. Lo que hice fue pedirles que dibujaran una bandera de un país de América y después armamos ante todos una gran mural en el aula. Estos chicos fueron colocando las banderas en distintos lugares, en forma de círculo, de manera libre. La misma actividad hice con los chicos de sexto

de la escuela. Al pegar las banderas vi que la fueron colocando en fila una debajo de otra, con un orden que me asombró realmente. Nunca les dije cómo pegarlas en la pared, pero ellos las fueron ubicando de manera jerárquica. Tal cual como se forman ellos en el patio, haciendo fila, tomando distancia. Como era antes cuando yo iba a la escuela.

Una profe del IFDC me dijo que si les cambiara la ropa a los chicos parecerían de la década del '40. Vos no vas a creer que en los recreos no se siente un grito, nadie corre como te decía. Los ves sentados jugando con los juegos didácticos que la señorita les entrega. Además también la escuela tiene cámaras en todas las aulas, en los baños y en el salón interno. Es decir, que desde la dirección se ve y controla todo.

Todos los días tenemos que dejar el aula limpia y ordenada para el otro día. Me pasó la semana pasada que los chicos salieron rápido porque tenían partido y no ordenaron toda el aula. Antes de irme la directora me mandó a llamar, me retó por haber dejado el aula desordenada y escribió un acta sobre el tema.

- **¿Un acta?**

Sí, hay un libro de actas de cada señorita. Nosotras podemos escribir un acta todos los días describiendo los acontecimientos diarios. Por ejemplo, si un papá viene a buscar un niño, si se establece algún acuerdo de cooperación entre los papás y la señorita, si alguien se golpeó, y demás.

Los primeros días que yo estaba en la escuela me pasó con un acontecimiento con un alumno de sexto. Ellos venían de la clase de gimnasia y cuando iban subiendo las escaleras uno de ellos se cayó y se pegó con una ventana, se rompió el vidrio y se lastimó bastante. La directora justo lo vio lo llevó a sus dirección y lo vendó. Mientras me mandó a llamar porque era alumno mío y estaban en mi hora. Lo primero que me dijo mientras lo vendaba y llamaba al padre. “Hacé un acta, escribí el acta”. Bueno, yo no sabía qué escribir. Empecé a redactar “el alumno venía de la clase de educación física y subiendo las escaleras se resbaló y tropezó.” No, no así no”, me dijo. “Escribí”. Y comenzó a dictarme. “En el día de la fecha el alumno...se cayó en la escalera, y al caer se pegó contra la ventana...” Y bueno, continuó dictándome el acta. El tema es que cuando el padre llegó a la escuela, ya estaba el acta para que la firmara y retirara a su hijo haciendo cargo de la lastimadura.

- Lo que quiero rescatar con esto es que todo está pautado.

Y tampoco nunca se trabajó el tema de los registros, del funcionamiento de las instituciones. Hemos visto mucha teoría, que estoy de acuerdo, pero no hemos visto la realidad.

- **Continuando con tu evaluación sobre la formación inicial ¿qué más acotarías?**

Yo todavía no puedo volver al IFDC. Quedé tan mal con la residencia. Es más voy a ir ahora en Julio que recibo el título por mi abuela. Porque ella quiere verme recibéndolo, pero si fuera por mí no iría.

Ahora veo que la Residencia. Fue “un trámite”. Yo les digo a mis amigas que la están cursando: “no se sientan mal, esa no es la realidad, es sólo un trámite que tenemos que cumplir”.

Cuando empecé a trabajar me pasaba que cada vez que se abría la puerta del aula creía que era la profe de la residencia que venía a observarme. Así de loca estaba..

Es más antes de finalizarla dudé de la carrera, de mi misma. Un día le dije a mi papá: “a partir de mañana no voy más a dar clase. Esto no es para mí”. Y gracias a ellos que me alentaron yo estoy acá. Muy feliz. Sabiendo que la docencia me encanta. Me satisface cuando escucho a uno de los niños decir: “Ah, era esto” y cuando hacen la tarea y veo que pueden más. Ahí me digo evidentemente no me equivoqué de tarea. Una vez la profe de la residencia me dijo ”me parece que tocaste el timbre equivocado” haciendo referencia a mi equívoco de carrera. Como me iba, según ella, tan mal, me dijo eso. Y yo la verdad no aguanté. Y bueno en el año 2010 tendría que haberme recibido. Y me dejó libre casi llegando a fin de año. Lo que yo veía es que jamás nos trató como colegas, siempre fuimos sus alumnas en condiciones de desigualdad. Y eso me marcó. Porque yo sé que no quiero eso con mis alumnos. Yo quiero que ellos aprendan.

-¿Qué opinión te merece la figura del Docente investigador?

No veo que el docente pueda enseñar e investigador al mismo tiempo. A mí me gustaría investigar pero bien. No creo que en la escuela se pueda investigar.

Quiero hacer la licenciatura en gestión

Las materias son compartimientos estancos. No se relacionan. Yo intento buscar la transversalidad. Eso nos enseñaron en el IFDC. Trabajar con los contenidos transversales.

Yo quiero enseñar otros valores. Por ejemplo, la solidaridad, el respeto. En la escuela se prioriza mucho el hacerse responsable de lo que se hace. No está mal, pero no quiero trabajar sólo eso.

Yo le hice leer un fragmento de un libro de PAULO FREIRE. Me preguntan quién fue. Yo le hago leer cada cosa. Y ellos se prenden.

Yo no creo que en este momento pueda producir conocimientos. Sé que más adelante quizá sí pueda. Ahora, estoy como aprendiendo de cada cosa que me pasa. Y poniendo a prueba lo que sé. La formación nos brindó una sólida base de conocimientos disciplinares. Y yo recurro a ellos. Por ejemplo, el otro día estaba dando relieve, llanuras. Yo le dije a la directora yo voy a dar más temas porque ese tema los chicos ya los saben. Entonces, trabajé terremotos, maremotos y desastres climáticos. Y me acordaba que ese tema lo habíamos visto en Ciencias Sociales. También me pasó el día de las Américas que o seguí trabajando el tema y les di para leer un texto sobre los aborígenes que también habíamos trabajado en Sociales. Entonces, yo digo yo estoy conforme con lo que me dieron. Creo que debería haber más conexión entre las disciplinares y las pedagógicas.

• DESAFÍOS DE UN DOCENTE HOY

Creo que un gran desafío es poder enseñar en la diversidad. Es decir, tener en cuenta las diferencias de los chicos. Porque uno avanza más rápido que otro. O porque tiene intereses diferentes.

Mi finalidad es poder enseñar contenidos que a ellos les permitan desarrollar aprendizajes significativos. No quiero que les pase como a mí, que la seño entraba al aula, llenaba el pizarrón y se iba. Y a mí no me quedaba nada. Lo mismo me pasó en la residencia. Sentí que no aprendí. Que leí y repetía para darle el gusto a la profesora y nada más. Y no quiero eso.

- **AUSENCIAS EN LA FORMACIÓN**

Lo que más identifico como ausente es la formación pedagógica. Nos enseñaron poco a enseñar. Yo encontré un libro sobre métodos de enseñanza que nos dio una profe. Recién ahora lo estoy entendiendo y al leerlo me doy cuenta que hay cosas que me sirven.

A mí criterio, considero importante más allá de los contenidos teóricos, la parte práctica, es decir poder experimentar situaciones que permitan un acercamiento a las escuelas, **poder concretar en el aula lo que vemos en la teoría** y que tenga sentido. Tener acercamientos que no se den sólo en el último año de la carrera, sino antes

- **EXPECTATIVAS- PRÁCTICAS DOCENTES**

Mi finalidad es poder enseñar contenidos que a ellos les permitan desarrollar aprendizajes significativos. No quiero que les pase como a mí, que la seño entraba al aula, llenaba el pizarrón y se iba. Y a mí no me quedaba nada. Lo mismo me pasó en la residencia. Sentí que no aprendí. Que leí y repetía para darle el gusto a la profesora y nada más. Y no quiero eso para mis alumnos.

- **¿Qué espacios de formación sugieres dentro de la formación? ¿Por qué?**

Pienso que se podría trabajar más con las didácticas. Debería haber talleres, seminarios, jornadas en donde se pueda trabajar de manera más práctica con el conocimiento de la escuela primaria. Hay muchos temas que nunca vimos. Yo sé que no nos van a enseñar de todo, pero la parte de la enseñanza está ausente en la formación.

Muchas gracias

II Entrevista DOCENTE EGRESADA 3

16 Octubre 2012

-La última vez que hablamos estabas trabajando en dos instituciones educativas. Contarme ¿cómo es tu vida en las escuelas?

Dejé la otra escuela, la privada. Supuestamente hacíamos 'integración'. Al principio todo bien. Yo trabajaba con una profes que es docente de especial.

Empezó a aumentar la cantidad de chicos por aulas y comenzaron a conformar nuevos grados porque la cantidad de chicos aumentó. Entonces, qué hicieron, sacaron los docentes especiales de los grados nuestros y los pusieron al frente de los nuevos grados. Hacían como talleres, los sacaron a los nenes con dificultades y luego los traían de nuevo al aula, pero yo estaba sola para trabajar con tantas dificultades. Yo no estoy preparada para trabajar con chicos con discapacidad. No sabía cómo atenderlos, le preguntaba a la otra seño.

Yo trabajaba con proyectos. Yo hacía las carpetas de las materias Tecnología y Cs Naturales y preparaba las actividades por quince días más o menos.

El problema vino cuando me dijeron que me tenía que hacer cargo de dos niños de segundo y uno de tercero. Y tenía que hacerles las adecuaciones curriculares para chicos con debilidad mental aguda.

De golpe me encontraba en un aula con catorce o quince niños pero con tantas dificultades que yo no podía atenderlos a todos. Y se vio muy afectada la enseñanza, porque yo no podía. Tenía que darle las tareas a los chicos que presentaban más dificultades y estar con ellos. Y el resto me miraba porque viste son esos grados que te piden y te piden. Los chicos son re dinámicos, cada vez quieren más. Dinámica de grupo que vos implementarás con ese grado la podías trabajar súper bien porque respondían a todo.

Por ejemplo, hoy estábamos trabajando todo el tema de plantas, cuidado del medio ambiente, y como atrás de la escuela hay un parque enorme nos fuimos hasta allá. Sacaron fotos con sus teléfonos celulares, después las bajaron a sus compu y trabajaron con las fotos. No sabes los trabajos que hicieron. Manejan la tecnología!

No tenían ningún problema para trabajar. La dificultad se me presentaba con los niños que necesitaban trabajar con una maestra de nivel especial, que estuviera con ellos que los ayudara a hacer la tarea como hacíamos al principio. Yo siempre trabajé así. Cuando me empecé a hacer cargo yo de las adecuaciones empezaron los problemas. Los niños no adelantaban, al contrario empezaron a hacer un retroceso. Yo lloraba, porque veía que no avanzaban y yo no podía hacer más.

¡Un día me olvidé de él!

- **¿Dónde?**

En el grado, me olvidé que estaba. Comencé a dar la clase, di las actividades y los chicos empezaron a trabajar hasta que una compañerita que es más despierta, me dice: “Seño, a Mauricio no le va a dar tarea”. Y ahí caí que estaba en el grado. Mientras tanto él me miraba, no decía nada por supuesto, pobrecito. Me quería morir, no me podía pasar eso. Es complicado trabajar con él. Habla en tercera persona, tiene convulsiones muy seguidas, es un amor, pero no adelanta ni con los números ni con las vocales. Y él llegó así a la escuela, sin acompañante terapéutico.

Y bueno, yo ahí no aguanté más. Yo sabía los límites que los nenes tienen pero uno puede brindarles mejores situaciones de acompañamiento. No así.

Le pedí a la directora que me pusiera una profesora en enseñanza diferenciada para los nenes de mi grado. Imagínate, cuando yo estaba con la profesora especial en mi grado ella controlaba a los nenes con dificultades. Cuando la veía blanca a Macarena, salía corriendo y le daba los primeros auxilios. Ella tenía seguidos convulsiones, y demás. Yo ni cuenta que me daba. Pero yo le decía a la directora, “Yo estoy dando clase”.

Encima los compañeros sí se daban cuenta porque ellos se sientan en esas redondas en grupitos y se ven. Es más, una de las nenas era la que estaba súper atentos de sus compañeritos porque sabía que se descomponían o se ‘iban’ a su planeta, volaban en su mundo. Se quieren mucho entre ellos. En eso no hay ningún problema. Pero yo no podía seguir dando clase en esas condiciones. El tema fue que yo me sentía mal. No sabía cómo hacer para trabajar con ellos.

El otro día llegó un nene ya con un caso más grave. Llegó con una kinesióloga porque el nene no se puede sostener solo. Su tono muscular no se puede mantener en pie. Imagínate cómo podía trabajar con ese nene. No hablaba, sólo decía los nombres de las personas que lo cuidaban. Bueno, de golpe tenía en el aula dos adultos más. La kinesióloga y una profesora de educación especial.

Llegó un punto en el que yo aprendí a más de lo que enseñaba. Me sentaba con las maestras en el grado para ver cómo hacían las tareas los nenes.

En realidad, la escuela ‘integraba’ de esta manera sólo por cuestiones económicas.

Llegó un momento en el que me la pasaba haciendo carpetas de planificación, las planificaciones para segundo y tercero más las adaptaciones curriculares para los chicos con dificultades.

Cuando le pedí a la directora una acompañante para el nene con más dificultades y que estaba solo, me trajo una profe.

Bueno, el primer día cuando me puse a trabajar con ella le pedí que hiciera las adaptaciones del contenido que yo iba a trabajar al día siguiente. En ese momento me dijo: “A mí me dijeron que o tenía que hacer lo que vos me des”. No sabes la cara que le puse.

-¿Cómo? Le dije. No sos profesora en enseñanza diferenciada.

-No, me respondió. Soy profe de inglés y me llamaron para trabajar acá.

Salí directo a hablar con la directora y le dije: “Me sacás ya esa profe de inglés del aula ya. Yo te pedí una profe que me ayudara con los chicos”.

-Bueno, me dijo- No te pongas así. Yo pensé que podía ayudarte. Es muy buena.

Cuando volví al aula estaba la chica. Me dijo: “a mí me dijeron que tenía que cuidar a un chico porque vine. No consigo trabajo de mi profesión y acepté”.

La directora la contrató. No le importa los alumnos sino la plata.

Yo le dije a la directora: “Prefiero seguir trabajando sola y no tener a esa persona que no sabe del tema ahí en mi aula, para mí es un lastre. Imagínate tuve que decirle yo como tratar a la criatura. Yo sé que no es la especificidad de su rol”.

Yo le dije: “renuncio, ya, me voy de esta escuela. No sabes la cara que puso, porque yo debo ser la única docente de la escuela con título habilitante. Y yo se lo dije nadie puede dar clase acá sin título.

Fuimos dos docentes que renunciamos. JUSTO las dos con título habilitante. El resto qué se yo qué título tendrá. Encima estábamos en negro, no nos pagaban.

Me contó mi compañera que se fue unos días después que yo que habían ido de la AFIP, y todas las que estaban en negro las metieron en un cuartito del fondo escondidas. Y como las que están son re ovejas se metieron todas ahí y salieron recién cuando se fueron los de la Afip

¡En un cuartito!. Yo salgo y digo a mí no me pagan. Yo no soy oveja de nadie. Pero yo no estaba. Y las tontas aquellas cómo se van a meter en el cuarto.

En realidad yo me sigo juntando con mis compañeras de esa escuela. Y cuando me contaron eso yo les dije: “Ustedes son o se hacen”. Si no reclamábamos nosotras dos nadie hablaba. Tienen blanqueadas muyocas docentes y nadie controla.

Bueno, volviendo a la escuela, te cuento que al otro día me sacaron la profe de inglés de mi grado. Y ese mismo día me fui a hacer una consulta con una psiquiatra. Yo le dije “vengo a hacerte una consulta por este caso”. Y le conté sobre el nene con dificultades. Le dije: no sé cómo tratarlo cómo trabajar con él”. Bueno, me explicó un poco la problemática, me dio que tenía unas amigas fonoaudiólogas en el hospital que me podrían ayudar. Yo le dije que sí, porque me sentía tan mal. Lloraba cada vez que llegaba a mi casa. Mi papá me iba a buscar a la escuela, y una vez que subía al auto me largaba a llorar.

Y uno porque tiene ese compromiso.

Un día mi papá me dijo: “Mira o renuncias vos o dejás de llorar. No podés seguir así. Te estás arruinando la carrera.” Me la sufría toda.

Llegué a estar muy mal en la otra escuela en la que trabajaba a la tarde. Claro, llegaba tan mal. Salía de una escuela así y entraba a la otra.

Un día la directora de la escuela pública me dio, “Yo estoy muy conforme con vos. Yo no tengo ningún problema con vos. Pero yo no te puedo ver así”. Claro, me había visto

ya mal hacía varios días. Yo no podía disimular. Además, iba a comer a la escuela porque no tenía tiempo de volver a mi casa y ahí charlaba algo.

Me dijo, que era mucha presión para arrancar como mis primeras experiencias.

Yo tengo ese problema, veo las cosas, pero no puedo parar.

Y bueno, me decidí y fui a hablar con a directora de la escuela privada y le dije que renunciaba. Le dije, no me importa si no me pagan, lo que yo quiero es lo mejor para esos chicos y yo así en esas condiciones no puedo seguir trabajando.

Mi papá me dijo “yo te doy esos \$1200 de sueldo que te paga ahí. No puedes dejar la vida en esa escuela.

Y bueno, ya está. Fui, cerré con la escuela. Adivina, adivinador, a quién nombraron en reemplazo mío: a la profe de inglés. Imagínate, como maestra en ese grado con todas las dificultades que tiene. Y bueno, yo le dejé mis carpetas. Hasta agosto tenía planificado todo, con actividades, textos, todo.

Y después que me fui me lloré toda la vida. Los chicos me abrazaban, me preguntaban por qué me iba. Y bueno, delante de ellos me contuve, no me gusta llorar delante de ellos. Me habían llevado regalos.

Cuando subí al auto me lloré todo. Pero ahora estoy bien.

En la escuela estoy re bien. Los amo a los chicos.

Yo tengo los dos sextos. El “A” y el “B”. El primero tiene muchos problemas entre ellos. Hay mucha sobre edad. Y se pelean entre ellos. El otro día íbamos entrando al aula y se empujaban, se gritaban. Bueno, cuando entramos al aula, me pare al frente, me quedé callada mirándolos. Parece que ese vacío, ese silencio los incomoda, al menos a este grupo, porque con el otro grupo de alumnos puedo estar todo un día al frente callada y no les llega siguen con la suya. Tiene dinámicas distintas.

Cuando me vieron al frente en silencio empezaron a verme y quedarse callados. Habían unos que le sangraba la nariz, os curé. Les dije van a sacar una hoja, y van a contar qué les pasa, por qué están tan enojados, qué les pasa en sus casas, con sus compañeros. En silencio cada uno empezó a sacar la hoja y comenzaron a escribir, otros a dibujar.

Me fui a buscar gasas, alcohol para los que sangraban. Yo dije, salgo a la puerta y se arma de nuevo. Pero no, para sorpresa mía. Cuando volví al aula, estaban todos en su propia hoja escribiendo o dibujando.

Les dije que no me lo entregaran a mí sino que lo pusieran en un sobre negro que tengo en el escritorio.

Yo molesto, pero a mí también a mí también me molestan. La directora me habló al principio y me dijo que con ese grado hay que trabajar esas diferencias.

Son muy grandes y tiene muchas historias de fracaso.

Tengo que trabajar mucho el origen de la violencia. Tengo alumnos enormes físicamente, me sacan dos cabezas. Tengo algunos que están de novio, otros que todavía juegan con las bolitas. Hay alumnos repitentes y los compañeros se burlan de ellos. Bueno complicadito. Pero quiero venir al IFDC para preguntarles a los psicólogos qué puedo hacer, cómo trabajar ese tema.

Por ejemplo, uno de mis alumnos grandes, tiene adaptación curricular. Le tuve que hacer yo la adaptación.

-¿Por qué?

Y porque no diferencia grafemas de morfemas. Escribe casa escribe separado “ca”- de la “sa”. O puede escribir bien. Yo lo tengo contra las cuerdas. Lo hago leer al lado mío. Le digo: “marcos, qué dice que acá” Y me responde: “poción”, y le repito: “lee bien, qué dice acá”. Y mira la palabra y me dice: “Posición”.

-¿Y cómo fue pasando de grado?

Y yo vi las carpetas de años anteriores porque en esta escuela se guardan todas las carpetas de los niños de años anteriores. Y yo vi las correcciones que las maestras le habían hecho antes. No sabes el seguimiento que hacen en esa escuela. no sabes lo que es en primer grado.

Y ese mismo chico siguió en la escuela y repitió por supuesto ahí. Pero no sabés lo que era en cuarto grado. No unía las letras! Al menos ahora me une sílabas y va entendiendo. Tenemos el diagnóstico del chico que mandó la psicóloga con las recomendaciones para trabajar con él.

-¿Cuántos alumnos tenés en total?

Tengo 59 alumnas en total entre los dos sextos. El sexto mío (el B) porque el otro lo tiene la otra seño. En cambio en la otra escuela trabajábamos distinto. Hay una planificación anual para todos los grados y uno va haciendo actividades en relación a esos contenidos. Yo lo mismo preparo láminas, dibujos de todo. Como si estuviera en la residencia. Mi papá me dice: “Vos nunca terminaste la residencia”. Con el tema del soporte sigo como en la residencia. Es decir las actividades que tengo que hacer. Los padres están chochos conmigo, les hago hacer germinadores, hervideros, láminas, películas, bueno, les hago hacer de todo! Y lo hacen. Son bárbaros los chicos.

Muchas gracias

De nada.

DOCENTE EGRESADA 4

Edad al iniciar la carrera: 35 años

DOCENTE EGRESADA DEL IFDC EN EL AÑO 2011 (diciembre).

COHORTE: 2007

Cuaderno de campo: Le entregué un cuaderno de campo en marzo de 2012. Lo traje a la entrevista.

PRIMERA ENTREVISTA: FECHA: 15 de MAYO 2012

• MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA CARRERA

- Motivos de elección de la Carrera. Fundamentación de los mismos. Apreciaciones de la docencia. Nuevas apreciaciones en las formas de concebir el accionar docente surgidas en estos años de recorrido académico. ¿Cuáles? ¿Por qué?
- Estudios anteriores. Grados de avance. Intenciones de culminación de los mismos.

• LA INSTITUCIÓN FORMADORA

- **Evaluación de la oferta académica brindada en el IFD: curricular; institucional; relaciones intersubjetivas.**
- **Pedirles que escriban cuáles fueron los aprendizajes más significativos en cada año de cursado (relacionarlo con la secuencia didáctica de cada año).**

El IFDC SAN LUIS un capítulo aparte. ¿Institución formadora? Bueno, la verdad sí es una institución formadora, pero qué está formando.

No hay que quitarle el mérito de quiénes sí se ponen a formar a futuros docentes, pero la verdad la formación muestra muchas falencias. Yo cuando terminé las prácticas en el IFDC me dijo ¡qué bueno! Voy a empezar a disfrutar este “SER docente” que tanto me ha costado...sacrificios, horas, amanecida para llegar al título... y la verdad todo sigue igual

- **¿Pero por qué?**

EN EL TRABAJO NOS BAJARON un cambio en cuanto a las exigencias. Tengo mucha carga a la hora de sentarme frente a la máquina. Nos piden constantemente “crea, renová, inventá”. La ausencia más grande que tiene la formación en el IFDC es la metodología propiamente del nivel. No hay nada de la primaria.

FUNCIONES ATRIBUIDAS DESDE LA INSTITUCIÓN FORMADORA

Creo que el Instituto da por sentado que el docente que va a formar otros docentes tiene un conocimiento acabado de las materias que se enseñan. Es decir que los docentes

formadores en algún momento en sus concursos, exámenes o presentación de un trabajo (no sé bien cómo es el ingreso en el IFDC) han demostrado cierta idoneidad en la materia. **Yo no sé si el docente tiene total conocimiento del currículum de primaria.** Es decir, no sé si todos saben qué perfil de alumno se está buscando, qué docente significa que va a salir del instituto. Entonces, eso es un poco mi duda. Para ir ajustando la diferencia entre ser docente formador en un instituto de formación docente con estos alumnos y ser un formador en otros lugares, instituciones.

Académicamente al Instituto le sirve este docente que ingresa, pero para mí no está tan afinado el conocimiento de la institución y lo que la institución espera que él haga a la hora de formar docentes de primaria. Me refiero a la gestión directiva. Porque creo que la carrera está pensada para que hoy esté esta gestión, mañana otra y así, y no quede tan librada a las decisiones personales de la gestión de turno. Lograr ese proyecto de formación docente. es decir lograr lo que se planteó en el currículum.

Una propuesta de mejora frente a esta situación sería que todos los docentes que ingresen y los que ya están conozcan en profundidad el proyecto de carrera. Porque al docente que se forma en el instituto se le dice que se le va a brindar una formación integral. Y claro llegas al final de la carrera y te das cuenta que no recibís esa formación integral. Hay una gran distancia entre lo que el docente recibe en el IFDC con lo que el tiene que hacer el día de mañana cuando se reciba.

- ¿A qué le llamas educación integral?

Yo creo que se educa desde todos lados. Desde el compromiso con el estudio, desde el dictado de la materia, de buscar herramientas para aprender, de no agotar los recursos a la hora de enseñar, el no posicionarse desde un conocimiento acabado, desde muchos lugares. También desde mostrar la posibilidad de equivocarse y volver a empezar.

Es como paradójico que un docente se presente desde esta institución diciendo que pretende lograr que seamos docentes críticos y de todo su espacio curricular con clases magistrales. Qué otras alternativas me mostró a mí como docente para enseñar. ¿Qué me enseñó para yo el día de mañana aplique más que una clase magistral? ¿Qué otros recursos utilizó él, qué oportunidad le dio al alumno?. Entonces, cómo hago yo docente, recién recibido, para rescatar la voz del alumno, que tanto me dijeron durante toda la formación. Cómo hago entonces si a mí nunca me dieron la oportunidad de hablar. Lo terminás haciendo por contraste, es decir, apartándote de todo eso que te enseñaron y buscando algo diferente. Te apartas de esos modelos de docentes.

Yo tuve una experiencia muy decisiva durante la residencia. Tuvimos que ir a una escuela a “cubrir” a los docentes de cada grado porque desde el IFDC dictaban un curso allí, y para no dejar solos a los alumnos nos dijeron que empezábamos nuestras clases allí. Fue espantosa, catastrófica para mí esa experiencia. Ahí me pregunté: ¿qué quiero ser yo el día de mañana y qué no quiero ser?

Lo que vivimos ese día era lo más alejado de lo que yo quería ser el día que fuera docente. pero fue por una experiencia muy negativa. Me pasé toda la mañana gritando, no conocía a los chicos, no sabía el nombre, entré a la escuela y me pareció desastrosa, rejas por todos lados, sucia, oscura. No estaba preparada para ingresar en una escuela tan “al borde”. De hecho, la profesora de la residencia es la primera que se niega que vayamos a dar clases sin conocer la escuela y a los chicos, pero ese día lo habían armado diferente. Además llevábamos una planificación de tres cuentitas. Teníamos chicos que de por sí no entendían lo que era la palabra disciplina. Estaban enrejados en su aula, en la escuela, con las puertas del armario rotas. Ya visualmente fue un quiebre

muy grande. Al menos nos hubieran dicho como era la escuela, no sé, el impacto fue tan grande y tan bloqueante que yo lo único que pude hacer es gritar ‘como loca’ toda la mañana. Me dio tanta bronca porque no podía hacer nada. Me dio impotencia por no poder hacer algo.

LO QUE MÁS ME DOLÍA ES QUE ESTABA en tercer año de la carrera. Me dije un momento, me bajo ya, me voy de esta carrera. Porque pensaba si para esto me han estado preparando para que yo vaya a que haga esto yo renuncio.

Cuando tocó el primer recreo nos juntamos con mis compañeras que también estaban practicando en otros grados y nos dimos cuenta que a todas nos pasaba lo mismo.

Lo único que pude hacer teniendo ya la planificación es buscar material para llevarles. Estaban viendo culturas precolombinas. El tema fue que los chicos no tenían ninguna intención de aprender nada. Entonces, yo me sentía en un caos total. El tema es que ese era un tema dado. Por eso no querían hacer nada porque ya habían visto todo. No querían hacer el cuadro, no querían copiar. Bueno, para mí significó mucho esa experiencia.

Yo había trabajado en un proyecto de educación de adultos en el interior de la provincia. Fue bárbara la experiencia. Tenía adultos que querían aprender. Además después que se terminó ese plan seguimos trabajando con la gente en un proyecto de huerta con el INTA. Trabajamos con una escuela de la zona y con la directora. Yo la conocía por eso pudimos hacer la huerta allí. Fue muy lindo todo lo que hicimos.

También hicimos con una amiga cursos de clases de apoyo para los chicos que necesitaban ayuda en la escuela. Los ayudábamos a leer. Yo sentía que tenía ese “gen” docente porque me gustaba mucho enseñar. Lo disfrutaba de verdad. Pero cuando fui a esa escuela enrejada casi me muero.

Yo no tenía mucha experiencia en docencia salvo esas que te conté. Ni siquiera con mis hijos me ponía a explicarles tanto porque estudiaban muy solos. Por ahí me hija me pedía que le tomara alguna lección y cuando no entendía veía si le podía explicar de otra manera.

- **¿Esa experiencia de la práctica no fue trabajada desde la institución?**

No, simplemente al día siguiente nos preguntaron cómo nos había ido y yo esperé que alguna hablara y nadie se animaba. Y yo explotaba. Conté todo. Hablé con lujos de detalle de todo lo que había vivido ese día.

Las profes no dijeron que uno no se podía quedar con la experiencia de cuatro horas en la escuela. Que por favor tratara de desbloquearme y de no tomar una determinación tan drástica de dejar mi carrera. Que le pudiera dar una mirada, una vuelta de página y decir: “fue esto, me faltó esto y esto y creo que para el día en que yo sea docente puedo hacer las cosas de otra manera”. Entonces, no lo trabajamos más que eso.

Evidentemente me marcó mucho.

-¿Crees que se puede entonces aprender de la experiencia. Es decir, qué hubiera pasado y esa experiencia áulica-institucional hubiera sido analizado desde varias perspectivas?

Sí, yo creo que sí. Que debería ser más trabajado. **No todos los días son iguales por supuesto. Pero ese conocimiento de la realidad concreta, vivida, la experiencia real está bueno que se genere desde el IFDC. Aunque uno vaya con una cierta predisposición, la inmediatez, las diferentes circunstancias que existen cómo van modificando las prácticas o lo que uno piensa.** Por ejemplo, de pronto tenés un gran problema en la escuela (que ya me ha pasado de que me llamen en un recreo me digan algo desde dirección y te quedas muda) en el recreo o en el mismo momento de la clase

y vos tenés que seguir la clase como si nada porque los chicos no tienen la culpa de los problemas que sucedan afuera.

¿Cómo aprendés a cambiar caras y caretas? No sé cómo decirlo, frente a la cotidianeidad de la escuela.

También se lo tiene que preparar más al docente para conocer este gran abanico que se presenta en el día a día en la escuela. Ningún día el docente empieza a las siete y termina a las doce sin que pase algo. No sé al menos a mí me sucede. Ningún día ha sido como tranquilo, lineal.

- **Y qué lugar ocupa la formación que te brindó el IFDC para analizar esa cotidianeidad?**

A mí me sirvió mucho la materia Instituciones. Verme dentro de la institución. El sentido de pertenecía y cómo se va jugando la subjetividad con el colectivo.

Para mí me vió yo docente en esta institución, en este nuevo contexto, con estos sujetos en un nuevo contexto. Yo trabajé en dos escuelas antes de esta en la que estoy ahora. Y me sirvió porque cada una era tan distinta. Hasta dónde yo y hasta dónde los otros. Y hasta dónde están jugando un papel de condicionantes y hasta dónde yo me puedo ir. Me doy cuenta que mis clases de hoy no son las mismas que daba en marzo por ejemplo. Yo soy muy observadora. Voy tanteando el terreno, hasta cuándo me siento que pertenezco y cuando no.

Actividades

Juego mucho con los chicos. Por ejemplo, tenía que trabajar el tema de los sentidos. Entonces les llevé varias cosas para trabajar con ellos: limón, azúcar, bicarbonato. Trabajé el sentido del tacto, llevé un rallador, desodorante de ambiente para abordar el olfato. La verdad esta actividad se me ocurrió a las dos de la madrugada! Por eso te decía, la vida que yo tenía cuando hacía la práctica no ha cambiado nada!!

- **Ahora, vos decías que el tema de la enseñanza es un bache. Pero pueden resolver el proceso de enseñanza en la escuela no?**

Es un bache el tema de las didácticas. Sabíamos que nos íbamos a llevar una receta desde el IFDC. Lo percibimos desde el primer año. Y está claro. Todas lo vimos. Ahora, ¿cómo enseñás? ¿Desde qué lugares enseñás? Yo no te digo que nos dieran pasos a seguir linealmente, pero de ahí a no ver nada!! O casi nada porque recién en el cuarto año vinimos como a definir claramente y a establecer que era eso de ser constructivista que nos habían machacado desde un primer año. Porque una cosa es decir lo que el constructivismo es y otra cosa es creerte constructivista. Es como muy tarde ¿no? Es un poco lo que te decía más adelante. Acá te dicen discursos preciosos, la verdad no dudo del conocimiento de los profes. Una gran mayoría está muy bien preparado, pero no podés formar sólo desde la teoría.

Tengo una compañera que le pasó. Cuando ella se enfrenta al grado recién en tercer año de la carrera se da cuenta que no quiere ser docente. El novio le dijo: vos te recibís igual, a esta altura no vas a dejar. Yo digo qué cruel ¿no? Aunque ella es muy joven y podrá hacer mil carreras después, pero digo porqué tenés que darte cuenta tan tarde lo que significa ser docente, es decir, lo que es la escuela, el grado, tus actividades. Eso marca mucho. Cuando uno no ha tenido un acercamiento a la escuela. Cuando uno tiene una escuela demasiado idealizada o un ser docente demasiado idealizado y no se pudo bajar de ese ser docente, cuesta bastante. Porque en esto de formar su propia imagen de cómo es el docente yo

siento que todas mis colegas (en la escuela actual) me quieren un montón, todo bien, pero dicen: “pobrecita, pobrecita, no sabe NADA! Y yo siento eso porque me explican las cosas como si yo fuera tontita. No importa, yo me tomo ese papel de tontita porque a mí me sirve, me explican aunque me pongan ese mote.

Y te dicen constantemente: “no te hagas problema, ya lo vas a aprender, nosotras también cuando empezamos nos costó”.

A mí desde la escuela me marcaron mucho cuando empecé porque me dijeron, “bueno, bien, vos recibiste esta formación, pero acá esa formación no nos sirve”.

- Y cómo saben las características de tu formación?

Y, por las formas en las que yo les planteaba mi accionar. Por ejemplo, **antes de irme de vacaciones de julio tenía que cerrar unos temas de Formación ética: ‘ser mejores personas’**. Entonces, a mí se me ocurrió hacer un juego y darles lugar a las voces de los chicos a ver qué les parece...y Bueno, no sabés la cara de la directora, me miró y me dijo: “¡Qué juego! Díctales, dos puntos, ser mejores personas es...” . Después hacés el juego, me dijo.

Entonces, cuando yo le llevo el juego, que era como un juego de la oca.

La reflexión era la siguiente: **¿Crees que la vida es un juego, crees que puedes llevar a tu vida cotidiana las reglas de este juego? Bueno, eso era un poco lo que yo pretendía con esta actividad. Y ese “crees” presente en las preguntas era el que no le gustaba a la directora. Porque me decía que tiene que haber una cierta distancia entre el alumno y el docente, ESTA JERARQUÍA DE QUE EL docente es el que sabe y el alumno el que escucha, no solo me la bajaron desde dirección, me la bajaron mis propios colegas**. Es decir, que yo le preguntaba ‘crees’, le estaba dando lugar a respuestas múltiples en donde no había una verdad, y en donde yo no sabía la respuesta porque cada alumno tenía que pensarla. UH!! No sabía que a partir de un juego iban a salir tantas cosas. Mis colegas me dijeron: “nunca le digas a un alumno que te equivocaste”. Ah bueno, lo tomo algo que me dicen para ayudarme, pero la verdad que lo decían para que lo asumiera como norma de vida adentro de la escuela. Y me decían con argumentos. “al alumno no le podés dar la posibilidad de pensar, cómo le vas a preguntar “crees que la vida es un juego? Y él elabore la respuesta?”. No, eso no se puede hacer.

Y yo en matemática me vivo equivocando, por ahí pongo un número cambiado, bueno, yo no me hago mucho drama. Y tengo un alumno que siempre me dice: “seño, ahí se equivocó, se pone así”. Y yo siempre le digo, “tenés razón Francisco, es así como vos decís”. Y el pícaro me contesta: “vio, el discípulo sabe más que el maestro”. Y se producen unas carcajadas. Y yo les digo a los chicos, “acá Francisco me acaba de corregir, entonces vamos a cambiar acá”. Pero yo no voy a renunciar a mis principios. Si me equivoco lo asume y listo. No se me va a caer nada por eso.

A mí como profesional me parece fantástico que suceda eso. Ahora, yo sé que si supieran que hago eso en el aula ya me hubieran corrido. Porque yo nunca puedo permitirme cometer un error y encima decirles ‘chicos me equivoqué’. Mientras yo considere que no sea una cuestión conceptual mi error yo voy a seguir aceptando que mis alumnos que corrijan. Eso no se cuestiona.

Y eso es lo que yo veo. Una cosa es la institución real y otra cosa es lo que pasa en la formación. La cabeza, los que gestionan la institución terminan mandando siempre líneas de trabajo. Es como una cuestión jerárquica, en donde te marcan “nosotros somos los directivos, nosotros somos los docentes”. Entonces, vos replicas eso en el aula. El docente formador baja línea al alumno y cuando vos sos docente vas a hacer

eso en la escuela. Entonces, eso no ha cambiado desde que yo voy a la escuela. Y calculo que habrá sido así antes.

Una vez los chicos me dijeron: a mí nunca nadie me había explicado matemática. Yo aprendí a dividir con usted. Esas son las cosas que agradezco de esta profesión me alegro de no haber dejado. **Esas experiencias son las que me hacen todos los días decir vale la pena.** Hay días que venís medio frustrada. Esas cosas son las que te hacen seguir. Pueden tener otras dificultades después, pero esos chicos no se van a olvidar de los temas que trabajamos.

Yo veo que en el primario tenés que cumplir con ese mandato sí o sí. En cambio, en el nivel secundario (porque lo vemos en la escuela y se comenta) cuando un docente le quiere mostrar algo distinto a sus alumnos o hace otra cosa diferente a lo que la escuela le manda, se lo quieren sacar de encima. Aunque no se meten porque no pueden cuestionarle desde lo disciplinar o pedagógico. Sí pueden hacerlo desde lo ético-moral. Está bueno poder verlo. En el primer punto, uno cuando ingresa al sistema con esas ansias de trabajar y que se yo, uno dice 'bueno, me banco que me digan esto o aquello, o que no dé lugar a ciertas cosas'. Y también está en uno cuando se introduce en esas instituciones el conocer qué límites hay y que en determinadas instituciones pasan cosas de una manera y no van a suceder nunca de otra. Es la aceptación que uno consciente, inconsciente sabe. Cuando uno ingresa a una determinada institución, y más en San Luis que es re chico, sabe cómo se trabajan.

Por qué yo no llevé mi curriculum a la institución en donde estoy porque sabía cómo eran. Inconscientemente tocaba de oído que tenía una clara perspectiva del alumno que se quería y de un claro lineamiento de cómo se hacían las cosas. Entonces, no es que ¡oh! Me llevé una sorpresa. Yo sabía cómo se trabajaba ahí, pero bueno me llamaron de la escuela, por recomendación de una compañera y yo necesitaba trabajar urgente.

El otro día me dijo una alumna: "seño, tengo unas ganas de tutearte a vos". Y yo me reía porque ya lo estaba haciendo. Pero yo le dije: "vos sabés Vale, que yo no tengo ningún problema de hacerlo, pero en esta institución no podemos". Porque tenemos que marcar la distancia. Debe estar esperando encontrarme en la calle para decirme 'Hola...'

En el instituto circulan discursos más vanguardistas, innovadores, pero cuando te encontrás con la escuela real, es tan disonante. Están buenísimo que te preparen para las nuevas infancias. Está buenísimo que accedimos a nuevos conocimientos súper actualizados, y que nosotros podamos tener más de una herramienta, está fantástico. Ahora, también decime que esta escuela tan bonita, tan linda en los papeles, no es la real.

Vos entrás en la escuela y te encontrabas que guardaba relación con la escuela a la que fuiste vos a la primaria. Entonces, ¡qué cambió!

Cuando yo le cuento a una colega de acá del IFDC que doy clases en la escuela que estoy, lo primero que me dijo fue: ¡qué bueno, pero no te primaricés! No sé bien que me quiso decir, pero entendí que me quería decir que la escuela no me absorba, y que el sistema primario no me aplaste. Que no me hiciera al nivel. No te pliegues a que das matemática y que la vas a dar de la misma manera siempre. Creo que por ese lado iba lo que ella me dijo.

Yo creo que me quiso decir eso: "vos tenés muchas posibilidades de pensar otras cosas, no te achanches en el nivel, no te quedes con que no hay otras cosas por hacer". Fue muy fuerte. Me lo dijo en la puerta de la escuela. Fue muy significativo que me dijera allí. Creo que ella lo puede decir. A mí me dejó la cabeza dándome vueltas. Y digo, lo que quieren es que contraste no!

Porque para uno llegar a ser docente y sentir ese ser docente y ese reconocimiento social tiene la certeza de lo que sabe, de lo que está enseñando, de lo probado, de lo que da resultado. Y como eso al docente lo constituye como tal. Porque ¿quién es docente en la escuela? La que tiene años de experiencia y se está por jubilar. Porque esa es la señorita que sabe cómo se enseña. Y qué paradoja porque cuando llegó a ese conocimiento de cómo se enseña, se estancó en dar exactamente lo mismo, en probar con diferentes grupos lo mismo, de la misma manera y no modificar nada. Entonces, este ser docente se lo atribuye a la antigüedad, a la experiencia que te da los años y moverte con la certeza y la firmeza de saber que eso es lo que tenés que hacer. Esa es la esencia de ser docente que se transmite en la escuela. Entonces, cuando vos empezás se siente esa carencia y te decís entonces lo que a mí me está faltando es la experiencia. No es que yo no sepa sumar, no sepa multiplicar, lo que yo no sé es cuántas veces lo enseñé para tener la certeza de que ese es el método de enseñanza que tengo que repetir a lo largo de los años. Entonces, es bravo, porque cuando te logras hacer al sistema, al nivel, te quedaste prendida a él y ya no pensás, repetís. Y yo creo que esto que te digo es parte de la mirada que tienen tus colegas docentes y que ellas me cuentan lo que les pasó cuando entraron, “si vos no aprendés a ser docente como nosotras somos y... ¡date por despedida de esta escuela!”. Al menos en esta institución.

Cuando a mí me hacen la primera devolución de la planificación, las tres docentes de cuarto, quinto y sexto presentamos exactamente lo mismo. Las tres estamos en los mismos grados, pero yo estoy en la división “C” y ellas en la “A” y “B”. Entonces trabajamos en equipo, bueno en realidad cada una le manda a la otra por mail sus avances y así lo hacemos. Porque la verdad en qué tiempo te juntás.

Bueno, me llama la directora a mí y me dice que hay diferencias de la planificación en relación a las otras compañeras. Que no puede sostener mi enseñanza en relación a mis colegas. Que casi a las chicas no les tiene que decirles nada. La diferencia radicaba en la cantidad de contenidos. Me decía que yo no llegaba a completar los contenidos en el aula. No era que me faltaban contenidos sino que yo me permitía hacer recortes en el contenido teniendo en cuenta el ritmo de los alumnos. Y me decía que ella no podía justificar si venía un padre y le decía que su hijo estaba recibiendo la mitad de contenidos que los compañeros de las otras divisiones. Entonces la división “C” estaba recibiendo menos contenidos que los otros chicos. La verdad que yo no había hecho esa lectura. Y me dijo, “no sé, te nivelas, o ves cómo hacés. Y no entiendo por qué vos hacés este recorte y yo te diría que casi es el del 50%”. Yo casi me muero, es más me dije: bueno, andá despidiéndote de la escuela. Es más yo no creo que sea así. Ella como directora te tiene que bajar líneas y te tiene que decir qué hacer.

Yo no llego a DAR todo lo que está escrito allí. Ya están armadas las planificaciones trimestrales, lo metodológico. Casi todo. Vos le agregas algo, pero la verdad ya viene dado.

Vos podés cambiar las actividades que se dieron el año anterior. Nosotros sólo planteamos las actividades para cada contenido. Entonces, yo me decía, bueno despedite, porque no entendés ni la lógica de enseñanza, ni las normas de la escuela.

Y la directora me dijo: “yo entiendo que vos no tenés mucha experiencia y quizá sea esto lo que te esté faltando, pero yo te digo que voy a volver a mirar la carpeta de tus alumnos y voy a corroborar”

. Al aula han entrado muchísimas veces, pero no entran ellas puntualmente, mandan gente, la secretaria, la asesora. Yo al principio me quedaba callada y esperaba que

resolvieran lo que venían a hacer, a pedir un cuaderno a alguien, o dar una nota. Pero después dejé que entraran y yo seguí con mi clase como si nada.

Fue muy gracioso un día porque yo le estaba contando un cuento a los chicos y hacía las mímicas del mismo, de un pajarito que volaba y yo estaba justo moviendo mis brazos en representación de las alas del pajarito y entró la secretaria. Uh! Las carcajadas de los chicos y casi de la mía la despistó, pero yo seguí con el cuento y dejé que ella hiciera los suyos.

Y yo me dije, no voy a gritarles, ni pedirles a cada rato el cuaderno de comunicación. Por eso yo les canto mientras ellos hacen los ejercicios. Y la verdad que hemos hecho un pacto y hacen los ejercicios. El tema es que si se llegan a enterar que canto en el aula no sé qué pasaría. Pero yo logré que ellos hicieran los ejercicios que se pusieran a trabajar. Y en la escuela el mandato es ‘avanzar’ y si los chicos no logran entender en la clase tiene que resolverlo con la mamá, el papá o con una maestra particular. Y de un día para otro tenés que dar otro tema.

Hoy me paso un hecho que no me gustó para nada. Una docente de otro curso le pide una prueba que yo había tomado a uno de mis alumnos y le preguntó :’¿Vos cuánto te sacaste?. Entonces, el niño le respondió: “no, a mí no me puso nota”. En eso que le pregunta yo me doy cuenta y me digo ¿qué está haciendo? Controlándome si yo le pongo nota o no. Porque antes de las vacaciones yo les tomo una prueba para irnos con una nota. Cuando voy a casa y corrijo me doy cuenta que más de mitad no aprobaba. No sé si no habían estudiado o no habían entendido. Entonces, decidí devolverles la prueba sin nota a aquellos que no llegaban a aprobar diciéndoles que después de la vuelta de las vacaciones íbamos a evaluar ese tema. Y los que no habían entendido yo les iba a explicar. Y tenía chicos que habían sacado buenas notas antes y no quería que bajaran. Entonces, yo me dije si la evaluación es individual, la devolución también será individual. Entonces, alumno por alumno los fui llamando y explicando que no habían hecho bien. Repasé tal cosa. Así lo hice. Punto por punto. Y les dije a cada quien que les ponga un tres o cuatro. Y les dije que les iba a tomar la semana siguiente a la vuelta a la escuela. Y es un seguimiento continuo del chico. No me gusta la masividad.

Que me pasó con 5to grado en una prueba. Me resolvieron todo menos la recta numérica. Y me di cuenta que no la habían entendido. Entonces volví sobre ese tema. Y les dije para mí la evaluación es un aprendizaje porque me doy cuenta si van aprendiendo. Porque me está diciendo que si de los 25 chicos sólo dos pudieron resolver algo estaba pasando. Tal vez fueron demasiadas fracciones para representar en una sola recta. Bueno, yo me voy dando cuenta de cómo ir haciéndolo.

Yo lo tengo muy incorporado la devolución porque a pesar de que la escuela no lo quiere yo lo hago igual. A mí me dijeron “dejá de estar dándole oportunidades a los chicos”. El tema es que yo no me permito el fracaso.

Muchas gracias

De nada

DOCENTE EGRESADA 5

Edad al iniciar en el Instituto: 32 años

Recorrido académico: Cursó la residencia docente en I y II cuatrimestre del año 2012. Plan del año 2006.

Entrada al IFDC S/L: empezó a cursar en el 2007. Segunda cohorte de la carrera.

Egresó en diciembre 2013 (rindiendo las últimas materias).

Cuaderno de campo: entregué cuaderno en marzo 2012. Prefirió dialogar.

FECHA DE LA ENTREVISTA: 25 de octubre 2012.

• **LA INSTITUCIÓN FORMADORA**

-¿Crees que estudiar en la carrera elegida exige tener ciertos conocimientos y/o habilidades? ¿Cuáles? ¿Por qué?

No, para mí no. Sí me costó mucho entender los textos de las materias generales. Ahí tenía que leer mucho. Y sentí que me pedían más. Me sentía muy exigida al principio. Yo soy muy nerviosa, por eso cuando me pedían algo que yo no sabía hacer me desesperaba. Después encontré las maneras de ir comprendiendo los temas. Nos apoyábamos mucho entre nosotras (compañeras de la carrera).

-¿Por qué?

Porque las materias disciplinares me gustaban, además no me costaban. Será porque sabía más de matemática, lengua. Al principio sentí que era un repaso de los temas que habíamos visto en el primario y secundario. Entonces, no era nuevo para mí. En cambio, en las materias pedagógicas me costaba todo. Tenía que escribir mis propias ideas, “discutir con los autores”. Y yo hacía todo, todo tal cual me lo pedían. ¡Uh! ¡Cuándo me devolvían los trabajos para “revisarlos”! Para mí era un ¡horror!. Nunca entendí por qué en las pedagógicas nos hacían eso. Aunque aprendí muchísimo así, pero por ejemplo ahora en la práctica (residencia) ni nos tienen en cuenta eso. Cuando está mal, está mal y nos lo devuelven y nos hacen sentir que no sabemos, que nos equivocamos. Entonces, ahora al final de nuestra carrera nosotros tenemos que hacer lo que la profe nos dice. Y yo no sé entonces cómo se maneja el tema de la ‘devolución’ de los trabajos. Yo siento que aprendí mucho porque me costó entender esa lógica. A mí me costaba mucho tener que escribir algo que sea ‘mi producción’ –como me decían las profes de las materias-. A mí me sirvió mucho, pero en este momento yo hago lo que la profe nos pide. Necesito terminar la carrera y sé que respondiendo a lo que ella quiere (la profesora de la residencia) voy a terminar.

-¿Qué exigencias/requerimientos sentías que te demandaba la institución? ¿Por qué? ¿Qué procesos de formación adoptaste para responder a las exigencias? Fue un proceso individual o colectivo?

Yo, sentí mucha exigencia en las materias generales, pedagógicas. Teníamos que leer tanto, escribir, ‘producir nuestros textos’ como nos decían. En las otras no, como ya dije, para mí me sirvió como repaso de los temas que había visto en la escuela. Sí, algunos temas nuevos vimos, pero la verdad muy pocos. En Ciencias Naturales vimos más temas novedosos que la verdad no habíamos visto antes.

-Evaluación de la oferta académica brindada en el IFD: curricular; institucional; relaciones intersubjetivas.

Yo entré en el IFDC en el año 2007. No conocía nada el Instituto. Me pareció muy lindo el curso de ingreso que tuvimos, cómo nos presentaron la carrera. Me sentí muy bien al principio. Después vi que cada uno “hacía la suya”, unos nos pedían una cosa, otros nos exigían más. No sé en un momento me perdía tratando de responder a lo que cada materia nos pedía. La verdad que pocas veces vimos relaciones entre temas, o profesores. Desde la dirección nos prometían que tal materia se iba a dictar, y no se dictaba. O nos decían que iban a respetar las reglas iniciales (pactadas en la materia) y no se respetaban (en aquellas materias en las cuales inicialmente no había profesores y asumía la responsabilidad de la materia algún profesor del instituto).

Me pasó lo mismo en la residencia. La profesora nos pedía cosas y luego en la escuela nos decían otra cosa. Yo traté de responder a todo lo que pedían. Yo le tenía mucho miedo a la profesora de la residencia. En realidad tenía mucho miedo a las primeras experiencias prácticas porque nunca ante habíamos dado una clase. Sí analizamos mucho desde el instituto, pero ir a las escuelas no habíamos ido antes. Yo lo escribí en el cuaderno que me dio el año pasado. Estaba justo por empezar mis primeras experiencias. Yo iba con miedo a las clases de residencia. Lo mismo me gustó mucho todo lo que hicimos. Tuve que dar clase en una escuela pública con niños con muchas carencias porque no sabían leer bien, no me entendían cuando explicaba. Estuve en un tercer grado. Les llevaba todos los días actividades novedosas para que ellos pudieran involucrarse en las tareas. Ya la escuela era como muy gris.

-¿Por qué?

Porque estaba como sucia, había desgano, no sé quizá fue una impresión mía, pero traté de ponerle lo mejor en cada encuentro.

-¿A qué le llamás “actividades novedosas”?

Y les llevaba actividad en donde ellos participaran. Por ejemplo, juegos, canciones, cuentos. En la escuela me dejaban llevar algunas cosas, lo que pasa que la profe de residencia me rechazaba algunas actividades porque me decía que no estaban adecuadas a los niños. Yo intentaba defenderlas pero a veces las tenía que cambiar.

• EXPECTATIVAS PROFESIONALES

-Finalidades, metas en su futuro desarrollo profesional.

¡Yo me quiero recibir! Sí, me quiero recibir para poder enseñar

-Descripción de escenarios educativos posibles y planteamiento justificado de su intervención.

-Miedos/obstáculos que sostiene actualmente en relación a las prácticas educativas.

A me da mucho miedo no saber qué hacer cuando dé clase “realmente” en las escuelas porque la residencia fue un como un ensayo. Cuando tenga que estar todos los días en la escuela y responder a lo que me pidan. No sé, por ejemplo cómo hacer una cartelera, un acto escolar. Nunca fuimos a las escuelas y miramos las carpetas de los chicos, no sabemos completar las planillas o no sé cómo se dicen, que hay en las escuelas. Sí, me da miedo el día a día en la escuela.

-Acciones de formación paralela a la recibida en el IFDC. Motivos de elección, complementariedad con su futura profesión.

No, todavía no hice ningún curso paralelo. Lo que sí tengo claro es que me tengo que capacitar. Para mí la formación recibida es sólo el comienzo. Me falta mucho.

Me doy cuenta ahora que estoy haciendo la residencia docente. Todos los días la profesora nos pide que innovemos, que presentemos actividades novedosas y creativas.

A mí me tocó dar clases en 3er grado. Tenemos que dar clases en todas las áreas disciplinares. Nos dan un tema cada semana para cada área y tenemos que planificar una clase para ese tema.

-¿Qué temas elegirías para formarte?

Yo necesito seguir formándome en las disciplinas y en cómo enseñarlas. Haría cursos de matemática, lengua. Para los primeros grados (el primer ciclo le llama la alumna) yo siento que puedo enseñar porque te piden más actividades que contenidos. Yo me siento preparada para enseñar en los primeros grados. El tema es 4to, 5to y 6to. Necesitas más formación. Los chicos te preguntan mucho. Tenés que saber más.

Muchas gracias

De nada

DOCENTE EGRESADA 6

Edad al inicio de la carrera: 27 años

Recorrido académico: cursó la residencia docente durante el I y II Cuatrimestre 2012. Plan del año 2006. Egresó en marzo del **año 2015** (luego de su residencia rindió exámenes finales de las materias que ya había cursado).

Entrada al IFDC S/L: empezó a cursar en el 2009. Cuarta cohorte de la carrera.

Cuaderno de campo: entregué cuaderno en marzo 2012. Lo llevó a la entrevista. Escribió algunas líneas, prefirió dialogar.

FECHA DE LA ENTREVISTA: 6 DE JULIO 2012

• MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA CARRERA

- Motivos de elección de la Carrera. Fundamentación de los mismos. Apreciaciones de la docencia. Nuevas apreciaciones en las formas de concebir el accionar docente surgidos en estos años de recorrido académico. ¿Cuáles? ¿Por qué?
- Estudios anteriores. Grados de avance. Intenciones de culminación de los mismos.

En este momento yo curso la residencia docente. **Yo me lo tomo como un trámite.** Para mí el grupo de compañeras es la contención. Nosotros como compañeras nos ayudamos. Lo mismo yo ya tengo claro que ir al choque no te sirve.

Yo el otro día me preguntaba por qué son tan iguales las profes de la práctica.

Según la profesora de la práctica es mi responsabilidad formarme y no del Instituto.

Por ejemplo, yo le decía nunca fui a la escuela y hay ansiedades propias de la primera vez en la escuela. No sé. Yo escribo chueco, por decirte algo. Y si yo hubiera ido al aula antes hubiera mejorado y no me generarían tanta ansiedades o una ansiedad extra.

El tema es que acá nos dicen que siempre le echamos la culpa a los demás. **Y lo que yo veo es que no hay criterios. Todo es muy teórico. No hay criterios desde el principio de la carrera. Y ahí hay un bache gigante.**

Yo con los profesores he tenido un trato que no lo puedo tener con la profe de la práctica. Yo termino haciendo las cosas para quedar bien con ella. Yo sé que cuando tenga mi aula yo voy a hacer las cosas de otra forma. Si bien hay sugerencias que me han hecho modificar planificaciones.

Yo sentía que no me identificaba con las planificaciones que hacía.

-¿En qué consiste hacer todo lo “que ella quiere que haga” y que difiere de la planificación que vos harías?

Por ejemplo, mi formación me presentó la enseñanza para un alumno ideal. Y yo en el grado que doy clases tengo tres grupos de alumnos distintos. Tengo un grupo de chicos que tienen acompañantes curriculares, ellos se encargan de hacer las adaptaciones curriculares, otro grupo que no lee ni escribe, que pasaron el primer grado porque no

podían repetir de curso; y el otro grupo, digamos el esperado para el segundo grado, que me seguía en las actividades. Entonces, yo no hacía las adaptaciones para el grupo de alumnos con problemas neurológicos, porque no sé hacerlo porque no nos enseñaron nunca a hacerlo, pero la profe de la práctica me lo exigía.

La maestra me contaba que al principio lloraba y no quería trabajar más porque nunca en su vida vio un grupo así. Después vino una maestra suplente porque ella se enfermó y le pasó lo mismo.

Bueno, yo sabía que de alguna forma me la iba a rebuscar. No sabía cómo hacer las adaptaciones, pero me lo exigían.

En la práctica III fuimos a la escuela y observamos. Y en la práctica II vimos diversidad, pero en teoría. Hay mucha repetición de teoría. Te atosigan con un tema, con textos con autores, pero después eso no te sirve para resolver los problemas del aula.

La maestra del grado me re ayudó. Me dijo que cualquier cosa que me pidieran que hiciera las adaptaciones curriculares que dijera que sólo las hace ella. Y eso lo hizo porque sabía que me están evaluando. Re piola la verdad. Yo no sé cómo ella puede trabajar con esos grupos a la vez.

A mí todavía no se me ocurre cómo hace la maestra para trabajar con tres grupos de chicos a la vez. En matemática no tiene adaptación, pero van mejor. Entienden y reconocen algunos números.

Sabe lo que es estar en la residencia.

Yo le planteé que las adaptaciones las hace ella. Yo ni idea cómo se hacen. Ella me dijo que aunque sea por curiosidad debería haberme metido con las adaptaciones. La atención es muy personalizada.

No dan el mismo contenido para todos. Son contenidos distintos. Unos están viendo hasta el 5, otros ven la “b”, y otros están leyendo. Es todo un tema.

- **Se podría aprovechar esas experiencias para abordarlas...**

La profe de la práctica me dijo que no manejo la teoría por eso no pude hacer las adaptaciones.

- **¿Qué teoría deberías manejar para abordar esa situación?**

La verdad no sé. Hay ciertos baches. En el aula existen esas cosas y no las vimos. El tema de dinámica de grupos, el manejo del grupo, cómo poner los límites, cómo identificar los líderes, no sé me parecen temas relevantes y nunca vimos nada de eso.

- **¿El gran bagaje de teoría presente en la carrera son aprovechados, revisados por ustedes en algún momento?**

Lo que pasa es que vos tenés la teoría, re linda, todo bien, y mucha! pero después qué. Yo por ejemplo, tengo el constructivismo, pero lo tengo en teoría y me gustaría verlo aplicado, obviamente no lo voy a aplicar igual porque no hay una receta, pero cómo se hace, no lo sé. Después llegas al aula y tenés una ensalada de teoría dando vuelta ¿Y cómo lo bajo? Me pasa por ejemplo en lengua, vimos alfabetización inicial ¡Buenísimo! Nos dijeron que tenés que trabajar con textos reales, todo bien, pero ¿cómo lo hago?

Esa teoría no me ayuda a pensar en el cómo. Viendo un cómo vos después lo podés modificar, le ponés tu estilo, tu forma, lo que sea, pero a mí esa teoría no me sirve.

Por eso yo te decía lo importante que sería ir al aula antes, para ir mezclando la teoría con la práctica. En el aula podés trabajar distinto. Si no repetís una teoría durante el cursado y listo. Y la terminas manejando de tantas veces que la repetís. Sabés los autores porque en todas las materias lees los mismos, pero a mí no me sirve.

Después nos piden que en las planificaciones estén reflejadas esas posturas teóricas, pero la verdad se queda ahí porque ni siquiera sabemos si se pueden llevar a la práctica lo que escribimos. Además no sé si también adherís a esas posturas. **Por ahí el Instituto te impone una cierta manera de ver la educación, al docente y demás, pero no sé si adherís.** Acá te dicen que vos podés posicionarte en cualquier paradigma siempre y cuando puedas justificar desde la teoría tu posición.

Para mí no hay teorías puras. Por ejemplo, las tablas de multiplicar tenés que usar la memoria. Y acá no te aprueban las planificaciones si vos ponés que enseñar las tablas con el uso de la memoria. Y te dicen que tenés que ser creativa, no podés repetir actividades. Y yo digo, si cuando vos tengas tu aula, si querés dar cuenta todos los días lo vas a hacer. Entonces, a eso voy por qué te exigen tanto si después sabés que no va a ser así. Qué hay de malo que tu actividad de inicio sea un cuento o que enseñes las tablas usando la memoria?

Hablo de la práctica porque es ahí donde tenés que poner en juego todo lo que sabés. Lo mismo te digo, creo que en esta materia es donde más he aprendido porque cada día tomás decisiones en base a lo que sabés.

Para mí los profes del IFDC deberían aunar criterios. Por ejemplo, el tema de las planificaciones. Nos dan distintos formatos en las otras materias y cuando llegas a la práctica te dicen que está mal y te dan otros.

Yo no sé lo que es planificar por proyectos. En la práctica tuve que aprender a la fuerza!

Debería ser una decisión institucional. Porque después terminamos nosotros en el medio de todo.

Nos dicen que nos tenemos que correr del papel de víctimas y asumir las responsabilidades. **QUE SIEMPRE LA CULPA ES DEL OTRO!** Pero yo digo, no es mi culpa que yo no planifiqué antes, que no fui a la escuela antes! Yo creo que hay un grado de responsabilidad nuestra: ponernos a estudiar! Pero y qué, a mí la teoría sola no me sirve.

- **Y tampoco es aprovechadas esas contradicciones en el IFDC**

LAS RESPONSABILIDADES son compartidas. Yo creo que uno está a la defensiva. Creo que podría ser más pareja la formación.

- **¿Cuáles crees que son los mandatos presentes en el IFDC?**

Formar un docente que reflexiona sobre sus prácticas. Va construyendo la profesión. Se va construyendo como profesional junto a sus alumnos, al aula, a lo que sucede en la escuela.

Yo creo que circula esa idea del docente profesional.

Profesional como un 'experto', 'idóneo' de la educación. Como experto en el ejercicio del rol de enseñar. Profesional porque no se queda con lo que aprendió en el IFDC sino que se va a ir perfeccionando.

• **EXPECTATIVAS PROFESIONALES**

-Finalidades, metas en su futuro desarrollo profesional.

A mí me gustaría que mis alumnos aprendan. Muchas veces lo vi ahora que estoy dando clases, que la enseñanza queda relegada a último lugar. Obviamente que hay factores que inciden para que esto ocurra. Entonces, no quiero quedarme con que estos factores desplacen la enseñanza. Tenerlos en cuenta, pero quiero que aprendan.

Por ahí, es bastante difícil lograr eso. Con la experiencia que tuve ahora con el grado. Quiero agotar todas las herramientas para que aprendan y por el gusto por aprender. Quiero que sientan eso, que les guste aprender. Quedar como esas docentes que te marcaron. Y que sentís que aprendiste. Y no que se queden con esa imagen de “con esta no aprendí nada”.

Uno siempre tiene alguien que te da un empujón. Me gustaría dejar una huella en los chicos. Y ya me parece mucho porque la realidad de la escuela no es la que vi en la teoría! Y cuando entré a la escuela la verdad me quería morir! Nada que ver con todo lo que yo traía. La verdad que si no conoces la realidad no podés intervenir. Necesitas la teoría, pero no desconectada con esa realidad.

Si me hubieran enseñando algo de las adaptaciones curriculares, no me hubiera sentido tan vacía de herramientas.

Se podrían trabajar con las dificultades que tuvieron nuestras compañeras de la práctica el año pasado. Porque no creo que seamos solo nosotras. ¿Por qué no se incorpora en la institución estos problemas? Y poder trabajarlos.

Nosotras siempre nos juntamos. La verdad nos ayudamos muchísimo. Nos re acompañamos. Es muy importante. Nos intercambiamos ideas. A mí me han re ayudado con la planificación. Imagínate, Laura, que ya está trabajando en las escuelas, me llama a su casa y nos juntamos para que me dé una mano con las actividades. Yo aprendo más de ella y de mis compañeras que de la institución. Pero acá no nos permiten eso. Nos dicen que tenemos que pensar solas las actividades. La profe ni se entera que lo hacemos así. La verdad no entiende que tiene de malo eso, pero bueno, nosotras no se lo decimos.

Porqué no se puede trabajar con otro. Por ahí tenés mejores ideas con otro. Nosotras hemos generado eso entre nosotras.

Tengo un compañero que está que deja y que no deja. Lo hablas y se larga a llorar. A él le cuesta muchísimo lidiar con la profe. Es muy estructurado y la verdad las estructuras no van, hay que correrse de ellas. Y correrse te hace tambalear. Por ahí le sugeríamos ideas y la profe se enojaba. Si yo lo veo en el recreo hecho un trapo de piso, yo lo voy a ayudar! Después se quejan de que en las escuelas no se trabaja en equipo. Hemos formado un grupo re lindo. Hemos recursado materias y no lo hemos visto en otros grupos. Esa unión que tenemos nos fortaleza! Además, adoptamos gente. No somos celosas. Se van agregando otros compañeros de otras cohortes.

Es lo más positivo que me llevo de este lugar. Y lo más lindo es que eso continúa. No lo dejamos acá. Es re lindo. El apoyo que nos damos. Yo creo que si estuviera sola hubiera dejado. Y además, somos críticos unos de otros. No nos quedamos solo e la catarsis. Nos ayudamos a ver cosas. Somos como nuestros mejores críticos. Yo le presto más atención a lo que me dice Cecilia, lo veo más idóneo. Sé que me lo dice de verdad, sin ninguna connotación más que ayudarme. Yo la escucho mucho. No pasa con las profes.

Yo he ido a las casas de mis compañeras y nos ponemos a trabajar. En esos lugares he aprendido muchísimo.

Yo sé que la FORMACIÓN va a depender de mí. El ser profesional va a depender de mí de acuerdo a la postura que tome. Tengo que seguir avanzando en la capacitación. Reflexionar no solo en la realidad educativa en general, sino también ver qué pasa en el aula. Ver si los alumnos no aprender tratar de entender qué pasa, no atribuirle la responsabilidad al otro. Porque por ahí preparo una clase hermosa y no funciona. Cuesta mucho mirarnos, reflexionar. Y cuesta mucho también cuando no estás en el campo de batalla. Te seguís quedando en el discurso.

No puedo reflexionar solo con la teoría. Dependo de la teoría para reflexionar, pero si yo planifico una clase y no la di, no puedo reflexionar sobre eso porque no sé qué pasó o qué hubiera pasado. ¿Me entendés? En la práctica me piden que reflexione y entonces tengo que aprender como muchas cosas a la vez.

Ahora mismo, me pidieron una reflexión sobre lo hecho durante el cuatrimestre. Pero en mi vida reflexioné! Es muy difícil.

De la forma que me piden nunca reflexionamos. Sobre la enseñanza. Es una construcción y no la puedo hacer tan rápido.

No lo conozco al plan de estudio. No lo hemos visto nunca.

DOCENTE INVESTIGADOR

¡Otra tarea más para el docente!

Nosotros tuvimos una materia sobre la Práctica, pero también fue ficcional. Yo creo que es importante la investigación.

Te ayuda a cambiar o conocer más las realidades, si se pueden cambiar mucho mejor.

Considero que es difícil porque se le suma al docente otra tarea. No es menor, pero cuando ves todo lo que tenés para hacer queda en un segundo plano.

Sé que tiene una lógica diferente, ni lo vas a hacer en el aula sólo porque mires qué sucede allí.

Me parece importante la función de investigación porque da cuenta de que el docente de primaria puede investigar también. Y eso lo hace más profesional. Lo incluye dentro del grupo de investigadores. Antes era el universitario únicamente el que podía. Me parece bien es muy nuevo. No está como incorporado en los profesores todavía.

Entonces, lo importante es la importancia de producir conocimientos. Porque qué mejor que yo como docente que está en el aula. Que mejor que yo y no otro.

Ahora solos no podemos. Tampoco podemos solos en el aula investigar.

En el IFDC no circula conocimientos producidos en las escuelas.

Pasa que uno se recibe y no quiere venir más. El año pasado pensaba que no iba a venir ni siquiera al acto. Hay acompañamiento de algunos profes, pero la gestión no acompaña. La verdad que uno asocia el IFDC con la gestión. Entonces, no te ganas de volver. Yo dije, me recibo y no piso más!

Yo por ejemplo, no uso el distintivo que nos dieron acá. Yo no uso porque yo no me siento identificada con el Instituto. Entonces yo llego a la escuela y me lo saco.

Me genera rechazo. Yo pasé muchas cosas en este IFDC. Peleé tantas veces. Yo perdí un año por una resolución que me cambiaron las correlatividades. Acá si no peleas nadie te registra. Acá siempre hay un conflicto nuevo.

Vos vas resolviendo tus problemas. Muy sola. Yo iba especulando con las materias. Vos vas viendo el tema del cursado. Y todavía no estaba la condicional de alumno libre. Y bueno, perdí un año por eso. Pero yo seguí. Pero me costó mucho.

Hay muchas materias en el Plan. Hay materias que yo unificaría.

Yo creo que el ser docente se hace en la práctica. En la escuela, en el aula. Te hacés docente en la práctica real.

Sacás de la galera conocimientos para resolver los problemas, para cumplir con lo que tengas que cumplir. No sólo tenés el alumno, sino al papá del alumno, al director. Y hay cosas que solo aprendes estando ahí. Y hay que manejar todo eso. Y la teoría no me resuelve todo eso.

El poder mirar esos problemas en la práctica real es lo que me permite seguir aprendiendo. La teoría que me brindaron en el IFDC no me ayuda a ver y a no intervenir en la cotidianeidad de la escuela.

Tal vez existe otra teoría que me ayude pero no la he visto acá.

APRENDIZAJES DESARROLLADOS EN EL IFDC

Yo entré por causalidad en el IFDC. Yo iba a estudiar medicina forense. Y no me pude ir por la crisis del 2001.

Después entré a Licenciatura en computación, hice un par de años y no me gustó y me fui. Después trabajé en varios lugares y ya en el año 2009 entré al Instituto.

Me gustaba la docencia y conocía varias amigas que ya estaban. Menos mal que me gustó. Aunque yo pensaba, y si después no me gusta dar clases. Por eso te digo que debería estar antes las prácticas en las escuelas. Porque la teoría muy linda, muy lindos los textos que leímos, pero después qué ... ¿y si no te gusta dar clases? ¿ qué hacés a esa altura?

Y darte cuenta en el último tramo es medio feo...Tengo una compañera que me decía que no le gusta dar clases y ya está en tercer año!

Porque hay que ir todos los días, planificar en todas las materias.

En mi caso no fue una elección de carrera que siempre soñé!

Yo aprendí a estudiar en el IFDC. Yo odiaba el humanístico. Yo no podía entender cómo la gente podía leer tanto. Para mí fue todo un desafío. Yo aprendí a leer, a opinar, a tener una postura, a participar. Acá te exigían participar y a mí no me gustaba mucho, pero bueno acá lo tuve que hacer y lo aprendí.

Trabajar con otro también lo aprendí acá. Sentarme con otro, plasmar una idea, ponerte de acuerdo. Y eso me llevo de acá. Me van a servir más para la vida en cualquier ámbito.

El contenido es importante, pero no es lo único a la hora de enseñar. Ahora que hay tanta violencia, poder enseñar valores es muy importante, lo social es muy importante.

Muchas gracias

De nada

DOCENTE EGRESADA 7

Edad al iniciar la carrera: 20 años

Recorrido académico: EGRESÓ EN DICIEMBRE 2010.

Entrada al IFDC S/L: empezó a cursar en el 2006. PRIMERA cohorte de la carrera.

FECHA DE LA ENTREVISTA: 31 DE JULIO 2012

- **MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA CARRERA**

- Motivos de elección de la Carrera. Fundamentación de los mismos. Apreciaciones de la docencia. Nuevas apreciaciones en las formas de concebir el accionar docente surgidos en estos años de recorrido académico. ¿Cuáles? ¿Por qué?
- Estudios anteriores. Grados de avance. Intenciones de culminación de los mismos.

- **LA INSTITUCIÓN FORMADORA**

- **Evaluación de la oferta académica brindada en el IFD: curricular; institucional; relaciones intersubjetivas.**
- **Pedirles que escriban cuáles fueron los aprendizajes más significativos en cada año de cursado (relacionarlo con la secuencia didáctica de cada año).**

Por ahí me pasa cuando me comparo con otros docentes con los cuales trabajo. Bueno no es que me comparo, pero veo qué pensamos o cómo actuamos. Por ejemplo, en la escuela en la que trabajo coincidíamos mucho con la pedagoga en nuestra visión sobre la enseñanza, la educación en general. El colegio donde yo estoy era totalmente distinto, era más tradicionalista. Por ejemplo, al nene que ‘no servía’ había que sacarlo.

-¿Cómo el ‘que no servía’?

Sí, aquel chico que repetía o tenía problemas. Por ejemplo en la escuela no se hacían adaptaciones o no se trabajaba con nada distinto a lo tradicional. Y bueno de a poco hemos ido cambiando algunas cosas. Había una normativa interna en donde se expresaba todo eso.

Recién este año hemos empezado a hacer adaptaciones y se han modificado algunas prácticas. Gracias al esfuerzo de los maestros que estamos en una constante lucha también frente a las normativas del colegio. Yo me encuentro dentro de ese grupo.

-¿Por qué te sentís parte de ese grupo?

Yo siento que gracias a la formación recibida, y no sólo a que soy joven porque en este grupo hay maestras con muchos años de antigüedad que están predispuestas.

La formación me permitió ver otras cosas y me ayuda a fundamentar mis prácticas. Tiene que ver también con los pensamientos ideológicos que se coloca uno.

No sólo es la formación. El otro día hablábamos con mis compañeras y decíamos esto, no tiene nada que ver que seas joven o recién recibida. Tiene que ver con lo que vos

pensás. Y como uno no tiene mucha experiencia y es como que se deja influenciar de alguna forma. Por eso es importante tener una postura y saber qué hacer y qué decir.

Funciones atribuidas desde la Institución

Sí, la institución te atribuye ciertas funciones. Después vos tomás posiciones que pueden muy distintas a la formación recibida.

Yo creo que la institución me dio el fundamento teórico para decir en mi práctica “por qué quiero hacer esto”, es decir, me permite fundamentar mis decisiones teóricamente. Y estar preparada para eso. Me dio ese soporte teórico.

Y nosotros en el IFDC fuimos los ‘más doloridos’. Tuvimos muchos cambios durante la cursada, de materias, de horarios. Bueno, fuimos la primera cohorte. Aprendimos a llevar la práctica. Por ahí te exigían cosas o te criticaban cosas que nunca te habían dado. Entonces, nos preguntábamos eso: “si vos nunca me diste las herramientas para hacer la práctica adecuadamente”.

En la disciplinas nos faltó la parte de su enseñanza. En muchas de las materias veíamos contenidos pertenecientes a otro nivel. Por ejemplo, en Cs Naturales veíamos química, física a un nivel del profesorado de estas materias. Tenía amigas que estudiaban kinesiología y me contaban que veían esos contenidos. Está bien que tenemos que tener una educación superior, pero pensando también en el nivel escolar en donde vamos a trabajar. Faltó esa parte de la enseñanza. Después cambió la profe de esa materia y ya nos dio un poco de didáctica.

También leí en el plan de estudios que el título te habilitaría para ejercer cargos de gestión directiva. Y sé que no salimos preparados para esto.

- ¿Qué opinión te merece la formación general de las cuatro áreas básicas?

Me parece bien que te preparen en las cuatro áreas. Lo que faltaba era pensar esos contenidos para la escuela primaria. Cuando te sentabas a planificar por ejemplo para tercer grado te faltaba eso. No sabías cómo empezar. Tengo que enseñar esto cómo lo hago? Esa es la pregunta.

El sentarte a hacer la planificación y llevarla a cabo. Y que se nos enseñe desde las disciplinas.

¿Y las materias pedagógicas?

Yo tuve la suerte de tener una ‘paralela’ muy predisposta. Nos complementábamos mucho. Podíamos trabajar muy integradamente. Y Sé que lo podía hacer porque de nuevo te digo tengo ese marco teórico que nos dieron en el IFDC y sé lo que quiero para mi práctica. Quiero lograr que los chicos piensen, se expresen, participen. Trabajamos con proyecto.

-¿Paralela?

Sí, paralela sería la docente que está en el mismo grado que vos y que da las otras áreas. Yo por ejemplo yo doy Ciencias Naturales, matemática y tecnología. Se nota cuando tu compañera está predisposta y tiene el mismo entusiasmo que vos. La práctica es distinta.

A mí hasta el año pasado me cargaban “ahí viene la nuevita”. Bien, todo bien, pero se notaba que era ese derecho de piso. Y me decían “cuando yo tenía tu edad hacia las mismas cosas que vos, ya vas a ver dentro de un par de años te vas a cansar”.

- **¿Y aprendes de tus compañeras?**

Sí, tenés compañeras que tienen mucha predisposición. Y te ayudan o te escuchan mucho. También tenés compañeras con muchos años de antigüedad que ya no tienen muchas ganas y se quejan todo el tiempo y pretenden que vos también te quejes. Y yo no quiero que me pase. Espero no cansarme. **Después ya lo asumí. Después lo tomás con humor. A mí me encanta enseñar. Tengo ese miedo de cansarme de la docencia.**

- **¿Y qué cosas te harían cansarte?**

Ah! No sé! Por ahí te estresa toda la parte burocrática. El manejo interno de las relaciones personales, hacia los directivos. Aunque sé que ese tema está en todas las instituciones.

Mi idea es seguir estudiando. Me quiero seguir formando. **ME GUSTA MUCHO LA MATEMÁTICA.** También quería estudiar el profesorado en Cs de la Educación.

En este momento estoy haciendo un posgrado sobre Epistemología de las Ciencias. Lo mismo no es lo que quería. Y el curso es muy elevado. Y el público que va es distinto. Me siento la más chiquita de todos!

Algo voy a empezar! Por ahí quiero estudiar algo que me permita formar docentes a mí. No sé bien qué. Pero quiero ir por ese lado.

- **¿Qué conocimientos se generan en la escuela?**

En la escuela vas pensando día a día cómo enseñar. Tenés los chicos ahí. Sos vos la que vas armando las estrategias de enseñanza.

Yo pensaba que podíamos hacer algo para ayudar a otros docentes en formación. A mí me ayudó muchísimo cuando hacía mi práctica las maestras de la escuela. Entonces, uno podría pensar cómo ayudar a formar.

Algo pasa entre el IFDC y las escuelas. Habría que generar más diálogo.

Yo no sé qué se podría hacer. A mí me gustaría mucho poder ayudar a formar docentes. Ya uno al tener la experiencia creo que podemos ayudar.

• **DESAFÍOS DEL DOCENTE ACTUAL**

Yo creo que no te podés quedar en el tiempo. Las exigencias son de los chicos. Cada vez los chicos están más exigentes, más predisuestos, más abiertos. A mí me pasa porque trabajo en escuelas privadas. No sé qué pasa en las escuelas públicas. He tenido pocas experiencias. Los chicos cada vez son más capaces. He trabajado en segundo año, tercer y cuarto. Por eso te digo que la exigencia viene más de los chicos. Por eso tenés que estar actualizado.

Lo poco he trabajado en la escuela pública noto mucha diferencia. Será que en el colegio que trabajo está tan organizado en todo. Nada queda librado al azar. En cambio, en las públicas es tan distinto. Ahora, me pregunto son los mismos docentes los que están!

Y hacen tareas totalmente distintas. Yo conozco algunos casos. Entonces, la organización interna de la escuela cómo influye en las prácticas docentes. Será que se exige menos. No sé por qué sucede.

Yo trabajé en una escuela pública era suplente, pero como estaba trabajando en la escuela privada tenía que elegir. Viste que acá en la provincia no podés tener dos cargos. Aunque todo el mundo dice que no hay docentes, pero es re difícil conseguir un cargo en una pública. Es tanta la burocracia!

Salvo que te llamen para suplencias cortas por razones de salud de la docente titular.

Yo he charlado con compañeras de otras provincias. Y me cuentan cómo es. Y muy distinto a lo que sucede acá. Acá complican mucho las cosas. El llamado lo hacen en un mismo lugar. Acá volvieron a hacer el llamado por escuela. Y por ahí es cuestión de suerte.

Yo no he tenido mayores dificultades en la escuela. He tenido más dificultades con cuestiones más administrativas. Por ejemplo, con el registro de clases. Me he equivocado y me han enseñado cómo hacerlo, pero cuestiones así.

- **¿Y cómo resolvés las situaciones de enseñanza?**

Uno se va actualizando. Y uno lo va resolviendo. Yo le consulto mucho con la pedagoga le consulto mucho. A mis compañeras. Es un trabajo más personal. Uno busca. Lee. Pregunta. Y con la experiencia. Porque cada vez te vas perfeccionando más. Pones a prueba las actividades que planeaste y la vas modificando sobre la marcha.

Entre nosotras compartimos mucho las actividades. Por ejemplo, en tecnología que está tan vacío el espacio porque cada docente da lo que sabe o lo que cree que tiene que dar, yo armé muchas actividades y las compartí con mis colegas. Nos hemos ido ayudando entre nosotras. También tenés colegas que te piden actividades para facilitar su trabajo porque no tienen muchas ganas de pensar ja!

Por suerte en el colegio tenemos mucha libertad para planificar. Son bastantes accesibles. Tenés mucho margen para plantear actividades novedosas.

Me gustaría perfeccionarme en estrategias de enseñanza. Que nos den una mano en ese sentido. Lo mismo uno tiene que perfeccionarse.

Y la primaria es amplia. Tenemos desde primer grado a sexto. Desde enseñar a leer y escribir, es decir alfabetizarlo hasta sexto grado en donde tenés que prepararlo para el nivel secundario. Igual siempre se priorizó lengua y matemática por el tema de la alfabetización.

• **EXPECTATIVAS PROFESIONALES**

- **Finalidades, metas**

El primario es la base de todo. Te marca tanto la primaria. Es la base de la formación. Hasta la afinidad que después tenés con las materias. Por ejemplo, a mí me gusta mucho la matemática porque a mí me enseñaron tan bien.

Mis alumnos me dicen “seño nos haces pensar mucho”. Y yo quiero eso. El otro día un papá me decía “es la primera vez que le enseñan matemática a mi hijo”. Al igual que los valores que le transmitís a diario. Yo quiero dar lo mejor de mí. Formar bien. Desde una cultura de pensadores. La escuela muchas veces tiende a que sean chicos pasivos y que reciban. Y yo no quiero eso. Sé que tiene que ver con mi formación porque a mí me ayudaron a pensar así.

Muchas gracias

De nada

DOCENTE EGRESADA 8

Edad al iniciar la carrera: 20 años

Recorrido académico: egresó en marzo del 2011. Trabajó en tres escuelas. Dos de gestión pública y una de gestión privada (suplencias temporarias). Actualmente trabaja en una escuela autogestionada.

Entrada al IFDC S/L: empezó a cursar en el 2007. Segunda cohorte de la carrera.
Cuaderno de campo: entregué cuaderno de campo en marzo 2012

FECHA DE LA ENTREVISTA: 26 DE JULIO 2012

- **MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA CARRERA**

- Motivos de elección de la Carrera. Fundamentación de los mismos. Apreciaciones de la docencia. Nuevas apreciaciones en las formas de concebir el accionar docencia surgidos en estos años de recorrido académico. ¿Cuáles? ¿Por qué?
- Estudios anteriores. Grados de avance. Intenciones de culminación de los mismos.

Trabajé en dos escuelas públicas con una problemática social muy marcada. Una de ellas está ubicada en una zona céntrica. Tenía chicos de primer grado que iban sin comer, mucha sobreedad. Y yo me preguntaba esas cosas: ¿cómo hacés? ¿Cómo los ayudas? Yo les llevaba galletitas y les convidaba, pero sé que eso no ayuda. Yo sé que eso no cambiaba nada en la problemática del niño. Y le influía mucho en su aprendizaje, se quedaba quietito. En la escuela le dan la copa de leche. Y los chicos la abrazan con un cariño a la señora que les reparte la leche. Le dicen tía, abuela. Y ahí te das cuenta donde depositan la afectividad. Los chicos van a comer a la escuela. Y son muy agresivos los chicos. Vos los calmas, pero al rato de nuevo, se gritan, pegan. La escuela se acerca mucho a las familias, saben su situación. Los chicos estos que te decía viven en un vagón de tren atrás del IFDC.

Ahora hace un par de días me llamaron de la escuela autogestionada de la ciudad de la Punta. Es todo nuevo. Todavía no sé bien cómo se manejan ahí.

- **LA FORMACIÓN DEL IFDC**

La formación que recibimos la veo alejada de la realidad educativa. Tengo claro conceptos, ideas, paradigmas, pero cómo hago en la escuela cuando me encuentro con estas realidades. Porque la escuela me dice que tengo que brindarles conocimientos, y entonces me olvido de su realidad. Para esas situaciones no estamos preparadas.

Me tocó vivir la situación de un nene que lo habían suspendido en primer grado! No quise saber qué había hecho. Sé que el papá fue a la escuela a hablar. Yo la veía a la directora y a la secretaria actuar con los papás y lo hacían muy bien! Yo veía el manejo de ellas, su autoridad. Y aprendo de eso.

Yo, por ejemplo, no sé cómo trabajar con los padres. Fui aprendiendo mirando a las directoras de los colegios o a las otras maestras con más años de experiencia.

Tenemos mucha teoría. **Y lo que yo veo es que todas las herramientas que nos brindan quedan todas ahí en el IFDC.** Las herramientas serían los marcos teóricos que nos brindaron. Yo por ejemplo, me siento capaz haciendo las planificaciones,

fundamentando cada decisión de mi práctica. Me siento suelta en eso. Puedo decir por qué elegí tal o cual cosa. En eso no tengo problema. Me siento muy segura en ese aspecto. El tema es que en la parte metodológica, en el manejo de grupo tengo “unos agujeros negros” terribles.

- **Situaciones de enseñanza**

En matemática trabajé una vez con una actividad en donde les pedía a los chicos que ellos plantearan el problema. Yo les daba el resultado. Yo les había dado la siguiente cuenta “ 45×2 ”.

Es decir, ellos tenían \$45 pesos y lo que compraban les había salido \$2.

Una nena planteó un problema sencillo. Iba a comprar figuritas y llevaba \$100. Entonces ella decía que le habían salido dos pesos y la pregunta era: ¿cuánto le dieron de vuelto?

La directora me dijo que no estaba bien ese problema porque había incorporado otros elementos. Bueno, yo fundamenté porqué le había aprobado ese trabajo a la nena. En eso me siento muy sólida. Pero volvemos a lo mismo: no sabemos muchas técnicas de enseñanza, metodologías.

Por ejemplo, ayer fui a una entrevista de trabajo y lo primero que me preguntaron fue: ¿cómo es tu manejo de grupo? Y yo no sabía que contestar. Y me decía, nunca vimos algo de eso en ninguna materia.

- **¿A qué le llaman “manejo de grupo”?**

Y creo que se refiere a mantener la clase más o menos ordenada. Hay escuelas que no quieren que los chicos se paren, te pregunten. Quieren más orden desde ese lugar. Pero a mí me pasó muchas veces que la actividad no la comprendían y tenía que explicarles varias veces y algunas nenas se largaban a llorar porque no entendían. A mí me ponía muy mal eso, porque no sabía qué hacer!

Por lo general iba a hablar con la directora. Muchas veces me calmó. Me ayudó a ver otras estrategias. Me pasó cuando les enseñé división por dos cifras en cuarto grado. Claro, era difícil el tema. Y yo empecé con un ejemplo en donde tenía una división con dos cifras con un número alto. La directora me sugirió que comenzara con un número seguido de cero, por ejemplo, un número dividido 10, después divido 20 y así. Y luego incorporar la dificultad.

Bueno, por ejemplo, esas cosas te pasan. Yo sé que las vas a prendiendo con la práctica, pero por ejemplo, nunca vimos un solo ejemplo en el IFDC sobre estos temas.

- **Currículum de la formación - Currículum del nivel escolar**

Porque una cosa que sucede en el Instituto es que los contenidos que nos dan en las materias disciplinares no coinciden con los contenidos que tenemos que enseñar en la escuela primaria. Sólo en algunos casos, en sociales, por ejemplo, vimos Historia Argentina, algo de los aborígenes. En Cs Naturales algo, pero después los contenidos que nos dan el Instituto, ya sé que nos sirven a nosotros como conocimiento erudito, pero no podemos resolver lo que nos piden en la escuela. No tienen nada que ver con las realidades de la escuela.

- **Aprendizajes desarrollados en las escuelas**

Yo aprendí mucho en las escuelas. Estuve en tres escuelas. En algunas hice suplencias cortas. Esas que te llaman por un par de días. Por ejemplo, en la escuela que te contaba

que tenía los chicos con sobreedad, y con hambre, la directora me iba diciendo, “vos a veces tenés que ser un poquito cómplice con los chicos y al mismo tiempo ser firme, firme, firme, tenés que ir regulando”. Porque yo les pregunté ¿cómo hacen para tener esa autoridad, esa presencia frente a los chicos? Eso me impresionaba de ellas. Las admiraba, yo se los dije antes de irme de ahí. Me gustaba el manejo que tenían con los padres, con los chicos.

Por ejemplo, una vez le habían pegado a una nena en mi grado. Y vino la madre ‘re sacada’, yo me quedé atónita, estaba más nerviosa yo que ella. Sentí que me iba a pegar. Un nivel de violencia. Bueno, traté de hablar con ella y le expliqué qué había pasado, pero después me dije: estaba más nerviosa yo que ella. Bueno, pasé esa situación, pero me costó mucho. Y me preguntaba no sé trabajar con la gente, no sé esas cosas de relaciones humanas no manejamos. Tampoco vimos algo en el Instituto. No sé yo veo desde mis marcos teóricos, no sé cómo encarar esas situaciones. Quizá yo no tengo el carácter para estas situaciones, pero me gustaría saber desde dónde puedo trabajar esos temas.

Siento que mi formación no me ayuda a atender esas problemáticas de la escuela. Son muy complejas las realidades de la escuela. Yo he transitado por tres escuelas y las tres son muy distintas.

- **FORMACIÓN CONTINUA**

Estoy haciendo un curso en la Universidad de la Punta sobre la didáctica de las Cs. Naturales. Está muy bueno el curso. No me gusta mucho el carácter del profe, pero bueno.. a mí con una sola actividad que nos dio a mí me abrió la cabeza ...a veces con actividades tan sencillas uno puede trabajar muchos contenidos. Por ejemplo, empecé la clase poniendo una maceta vacía en la mesa y nos preguntó: ¿qué planta puede crecer aquí? Y todos le contestamos “nada”. “Bien, dijo, eso es lo que quería escuchar.” A partir de esa respuesta ustedes pueden trabajar el concepto de antimateria”. Y bueno, así continua con ejemplos muy sencillos incorporando conceptos propios de las Ciencias Naturales.

Eso es lo que está faltando en el IFDC. No te dicen cómo se enseña en la escuela primaria. Hay una ausencia de lo pedagógico en casi toda la carrera.

Yo cuando entré a la escuela y vi todas esas demandas sobre la enseñanza, me preguntaba entonces mi aprendizaje no fue significativo. Qué me pasó todos esos años que yo cursé en el IFDC. También veo qué grado de responsabilidad tengo yo en mi formación. Yo me acuerdo de casi todos los autores que leí, sé los nombres de los paradigmas de la educación, puedo analizar los modelos de escuela y mucho más, pero no puedo vincular todo eso con mi práctica. Cuando yo pienso las actividades me siento más sola. Busco en internet, en los libros, nos intercambiamos ideas con mis compañeras.

Yo por ejemplo, manejo los conocimientos sobre Piaget, vimos mucho psicoanálisis, pero no me ayuda a pensar actividades para el nivel. Yo me pregunto eso, porque no nos dieron otras miradas. Estamos en primaria. Nunca leíamos un texto o vimos algo relacionado a la primaria.

Los docentes no se ponen de acuerdo muchas veces. Hemos tenido contenidos muy repetidos. Además, nos dieron a leer los mismos textos que les dan a los profesores de Historia. Mi hermana está estudiando en el IFDC la carrera de Historia, y me mostraba los textos de las materias y eran los mismos que nos dieron a nosotros. No es que esté mal, pero acaso no nos dijeron que hay que adecuar los contenidos a los alumnos. La verdad, que ahí hay un gran problema! Y después dicen en el IFDC que la carrera de

primaria es más fácil, que los “más duritos están ahí”. Y yo le dije a mi hermana que eso no era verdad. Que nosotros leíamos lo mismo que ella y que manejábamos los mismos autores. Eso por un parte me enorgullece porque veo el nivel académico que nos dieron. Nosotras estamos preparadas para hablar con alguien de otra carrera y vamos a entender. Pero al mismo tiempo pienso que nos faltó especificidad. Nosotras tenemos que conocer más sobre el nivel. Yo estuve charlando con unas amigas de mi hermana que se han recibido de maestra en San Rafael (Mendoza) en una escuela Normal, y me decía que nada que ver la formación. Yo noté una escasa formación general en ella, por ejemplo yo le hablaba de ciertos autores y no los conocía. Ahora, en lo metodológico sí, están muy bien formadas. Ella manejaba las didácticas. Me contaba que veían cada área disciplinar y sus didácticas. Y hacían muchos ejercicios de cada materia. Por ahí les faltó la explicación teórica de cada paradigma. Pero en la enseñanza no tienen problema.

A nosotras nos costó mucho la práctica.

- **FUNCIONES ATRIBUIDAS DESDE EL IFDC**

Nos vaciaron de todas las herramientas metodológicas, de las didácticas. A mí me parece que podríamos analizar una actividad de enseñanza en cada disciplina por ejemplo, y analizarla teóricamente. Ver todas las aristas de la enseñanza. Y no quedarnos sólo con la teoría.

Después, en el instituto casi todos los profes te dicen que son constructivistas, críticos y después te salen con una clase magistral. Se paran al frente y hablan sólo ellos, con escasa participación.

-Habría que ver qué se entiende por constructivismo...

Sí, también. Creo que hay mucha confusión. Nosotras cuando estábamos en cuarto año pudimos ir entendiendo algo más del constructivismo porque pocas veces lo vimos reflejado en la práctica del IFDC. **Me parece que se desvaloriza lo metodológico.**

Algunos profes no dieron contenidos tan generales, y nos daban contenidos que ellos manejaban o donde ellos estaban especializados. Y entonces, cada uno daba su especialidad.

- **¿Crees que se pueda construir algún camino que colabore a relacionar el IFDC con las realidades de la escuela?**

Sí, yo creo que sí. Ahora que nosotros estamos en la escuela podemos ayudar a otros y nos podemos seguir formándonos nosotros. Seguro que desde el IFDC no se va a querer que nosotras hagamos algo. O digo desde la gestión directiva no vamos a tener apoyo. Muchas veces el IFDC no invita a que uno quiera volver. Por ejemplo, ninguna de nosotras ha vuelto para hacer capacitaciones en el IFDC.

El conocimiento que tenemos es muy abstracto. En ninguna materia vimos contenidos específicos del nivel primario. No se trabaja nada de eso. Entonces me pregunto, dónde queda todo eso que nos dijeron que hay que adecuar los contenidos teniendo en cuenta a los alumnos.

Es más hay profesores que dan no sólo los mismos autores sino también los mismos trabajos prácticos. Y circulan esas ideas de la carrera (menos exigencia, menor

prestigio) desde los mismos docentes del IFDC. Y algunas cosas cambiaron en la materia de práctica porque este año varias chicas se fueron a hacerlas al otro Instituto de Mercedes. Entonces, frente a esa actitud de mis compañeras la profe algo cambió. Nunca nos vinieron y nos dijeron: “miren vamos a ver esta actividad, vamos a hacer esto y esto, a ver qué les parece, qué podemos aprender de esto” por ejemplo. No lo hicimos nunca en la formación inicial.

-Docente profesional

Yo siempre lo vi más desde un lugar de valoración del docente. Porque estamos muy desvalorizados. Por eso digo que hay que seguir formándose. Y quizá nosotras tendremos que mostrar otras imágenes. Ahora porqué sucede en la docencia, si hay un docente ‘malo’ se generaliza y dicen todos los docentes no saben enseñar...y no sucede lo mismo con un médico malo o abogado malo.

Bueno, creo que lo tenemos que tener siempre claro es porqué surgió la docencia en nuestro país. Surgimos para formar al ciudadano. Y bueno, hoy nuestra función es muy importante y cada vez con más exigencias.

Muchas gracias

De nada

C- Entrevistas colectivas a docentes egresadas del I.F. D.C. S/L

PRIMERA ENTREVISTA COLECTIVA

Agosto, 2014

En la primera entrevista colectiva estuvieron presentes tres docentes egresadas (docente 1, 2, y 3). El encuentro tuvo como finalidad continuar los diálogos iniciados años atrás, depositando el énfasis en las narraciones de sus experiencias laborales actuales. Las tres docentes presentes se encontraban trabajando en instituciones escolares de gestión pública y privada.

El eje que organizó el diálogo fue: “Las experiencias laborales actuales y los nuevos desafíos escolares”.

Las docentes relataron algunas situaciones vividas en los contextos laborales. Lo interesante fue disponer de un lugar y un tiempo para que ellas volvieran a escucharse y contaran algunas experiencias situadas.

- **DOCENTE 1**

Yo trabajé en varias escuelas. Recuerda que ya lo habíamos charlado en otra oportunidad.

Puedo contar una experiencia que me pasó este año. A principio de año estuve haciendo una suplencia por tres meses en una escuela pública, mixta, ubicada en una zona muy difícil. A mí me costó muchísimo. El contexto de la escuela, el barrio, toda la gente que acude ahí, muy distinto a todo lo que he vivido hasta ahora. Yo no sé si todas las escuelas son así. Yo por eso tengo mucho que aprender todavía.

Porque la escuela la rodea un contexto de pobreza, de familias amalgamadas, juntadas, no sé cómo llamarla. La escuela se ha adaptado a esas cosas. La escuela, me parece, se fue adaptando a todas esas cosas. Lo digo porque por ejemplo, había muchos repitentes, rendían a fin de año, en febrero y a principios de año. Si no pasaban se repetía, Y nadie cuestionaba esa práctica. El niño no aprendió bien, repite. La escuela se adaptó en ese contexto en donde nadie se preocupa por nadie, todo iba pasando y nadie se preguntaba por qué. A mí e impresionó esta situación.

Y ahora estoy en otra escuela. En esta escuela no hay repitencia. Desde arriba “nadie” repite, tenga un 2 o un 10 y saben muy bien que van a seguir. Ellos saben que van a seguir. Tampoco me cierra esta modalidad de trabajo. Me desespera. Tengo niños que nos saben leer. Tengo niños de 13 años que sabe hasta el número 11. Y van pasando. Y es un mandato que viene desde la dirección. Y el mandato es que terminen la escuela. Los maestros saben que nadie repite, los padres lo saben, los niños lo saben.

La directora ha dicho que tienen que alcanzar los objetivos mínimos. Por lo que ella da a entender me dijo una vez “agradecé que puedan sumar y restar. Con eso sentite satisfecha”. Todavía me está costando acostumbrarme.

Una vez tuve que colocar notas bajas porque los alumnos no contestaban bien las preguntas en las pruebas. Le dije a la directora sobre el bajo nivel que tenía en el grado. Me dijo, “bueno, toda nota se borra con lápiz”. Me quedé helada porque no podía creer que una directora me dijera eso. Yo creo que como no puede haber repitencia, no podemos tampoco ir colocando notas bajas. El tema es ¿cómo hacemos? Yo estoy muy conflictuada con estas situaciones.

Lo mismo puedo decir que a partir de mis pocas experiencias ahora lo veo más que nunca. Quiero marcar caminos, quiero ayudar a todos los niños. Cuando me paro en el aula y veo a mis alumnos pienso en la posibilidad que tengo de brindarles lo mejor de mí, darles todo lo que pueda. Y quiero hacerlo.

*En otra oportunidad, fui a hablar con la maestra de una escuela (para una suplencia corta de un mes). Me llevó al aula y me dijo ‘estos son los chicos, fijate qué podés hacer con ellos este mes’. Yo trabajo con ellos todo el año. El aula parecía un caos, nadie escuchaba, se levantaban, hablaban todos juntos. Yo me quedé helada porque no sabía qué responderle. Era una suplencia corta, pero lo mismo, no sabía muy bien qué me convencía hacer. La organización de la escuela te lleva a eso, ¿cómo qué puedo hacer ese mes? **La escuela es un caos.** No sé cómo trabajar.*

• DOCENTE 2

Puedo hablar de varias experiencias. Pero nombro una en particular que me pareció muy interesante. Trabajamos con docentes de la Universidad de San Luis. Yo me acoplé a este proyecto con los sextos. Trabajamos con libros digitales. Cuando llegué a la escuela ya estaba la idea del proyecto, pero de manera informal. Yo lo redacté, a la maestra le gustó y lo presentamos. Básicamente consistía en ayudar a los alumnos a escribir cuentos cortos y luego junto a docentes de la Universidad armar cuentos digitales, en donde se recuperaban los dibujos que ellos mismos habían realizado.

*La experiencia fue muy linda porque veíamos a los chicos con el cuento armado. Los chicos veían sus dibujos en la compu y les encantaba. **Fue una experiencia muy linda.** Yo le doy importancia a las cosas que suceden en la escuela, ver a estos chicos fascinados por escuchar su voz en un microcine pudo poner su participación en un producto que es de todos.*

*El tema de revisar la práctica me lo dejó el IFDC, es una constante en el IFDC. **La reflexión de la propia práctica es como que la tengo anotada al margen. No puedo dejar de pensar.** Cuando tengo que hacer un trimestral pienso, qué les di, hasta dónde quiero llegar. Esa es la marca del IFDC, reflexionar sobre tu práctica, sobre lo que hacés día a día. Yo lo siento muy presente. También lo siento por el contraste en las escuelas, este chico no puede, o te dicen mirá la familia que tiene, o el entorno. Pobrecito ayúdalo. Si vos podés ver la realidad complicada de los chicos no podés decir, mirá de dónde viene, tenés que ayudarlo porque solo no va a poder. Dale una posibilidad, que puede elegir otra cosa en su futuro, ayudarlo a pensar, a elegir. Yo me acuerdo de maestras mías...Tan amorosas, que te escuchaban, te miraban a la cara, eran referentes, sabían cómo tener la autoridad sin haber levantado la voz nunca.*

- **DOCENTE 3**

Puedo hablar de una de las tantas experiencias que más me “shockearon” este año. En el aula hay un alumno que entró y que tiene algún problema madurativo o no sé, porque todavía no tiene un diagnóstico, no me gusta etiquetar a nadie, pero algo sucede. Opté por sacarlo fuera de la clase cuando tiene esos “berrinches”.

Una vez me pasó que yo estaba dando clase y viene la secretaria al aula y se lo llevó del aula. Yo no entendía nada. Me quedé un poco helada. Yo no estaba enterada y no estoy de acuerdo con esa práctica. Luego, me dijeron que la directora lo había mandado a llamar. No se me tuvo en cuenta que soy la maestra responsable de la clase. Lo habían llamado para que hable con el personal del gabinete. Luego lo mandaron a la casa. La verdad que son cosas que te pasan en la escuela y tenés que entender por qué suceden. Y me pregunto frente a estas situaciones ¿cuál es el rol de la maestra? O ¿es lo que nosotros creemos? Para mí en ese momento el niño necesitaba una atención exclusiva y yo estaba dando la clase. Nunca entendí por qué se lo llevaron. Después hablamos con la directora. Lo hablamos mucho. Y el tema fue que yo en este momento estoy en una etapa de pleno aprendizaje. Creo que cada una debe plantear firmemente en asumir su rol, en lo que le toca hacer.

Yo estoy viendo que siempre le echamos la culpa a los demás. Tenemos que dejar de echar culpas porque a nosotros nos toca algo, el educar, ese encuentro, para formar sujetos críticos. Me parece que por ahí debemos ir. Yo creo que ese es el gran desafío del docente hoy.

El obstáculo que yo veo es no tener presente el mirarse uno mismo, más allá que lo estudiamos. Algunas de mis compañeras son también recién recibidas. Y lo veo en muchas. Y creo que no tenemos claro que esta revisión de nuestra práctica parte de uno mismo lo que uno hace bien o mal y no buscamos los recursos. Y muchas veces decimos “la formación no nos dio herramientas”. Y yo soy una defensora de la formación inicial. Yo creo que sí no dieron herramientas. Creo que tenemos que seguir nutriéndonos de esto y en la práctica hablarlo entre todos.

Me preocupa mucho el copiar, el copiar prácticas de otros. Veo que vamos haciendo eso, con mis compañeras, y hay cosas que están buenísimas verlas, pero copiamos, Y estamos en un momento de cambio que ya se dio y encima vamos atrasados. A veces tratamos de enseñar cosas obvias e innecesarias. Y creo que en este mundo cambiante tendríamos que enseñar otros temas, trabajar con las emociones por ejemplo. Y entonces hacemos más copias porque seguimos en el camino de la mediocridad y nos animamos a hacer lo que se necesita porque tenemos herramientas para hacerlo.

Para mí todos los días es un aprendizaje. Yo lo charlo con mis compañeras y creo que hay cosas que no tienen una respuesta de antemano, la pregunta es ¿para qué educamos? Y creo que el desafío va por ahí

Las docentes pudieron escucharse y volver nuevamente la mirada en las dificultades que se les presentan en los contextos laborales y las diversas decisiones que asumen como docentes comprometidos con el cambio de escenarios educativos.

SEGUNDA ENTREVISTA COLECTIVA

Septiembre, 2016

La segunda entrevista colectiva tuvo como eje central dialogar en base a las conclusiones parciales que ya presentaba en ese entonces la investigación. En principio les presentamos las interpretaciones parciales de la investigación, en donde se reflejaban sus voces y la de sus compañeras. Luego de prestar mucha atención a la breve presentación realizada (con soporte digital) fuimos profundizando en aquellos aspectos que ellas quisieron remarcar.

Estuvieron presentes cuatro docentes egresadas (docente 2, docente 4, docente 6 y docente 8).

Guiaron la entrevista **colectiva dos grandes temas**. En principio se detuvieron en **“las imágenes construidas sobre la docencia a partir de sus nuevas experiencias laborales”** y luego en **“los obstáculos presentes en las instituciones escolares y en los nuevos miedos que aparecen en los contextos laborales”**.

- **DOCENTE 2**

“Las imágenes construidas sobre la docencia a partir de sus nuevas experiencias laborales”

Trabajé en una escuela pública digital. He tenido posibilidad de hacer buen vínculo entre padres y alumnos entre el equipo directivo. Ahora estoy en una escuela pública llamada común.

Mi desafío primero es darle lo mejor al alumno porque siempre digo: ‘yo no trabajo para el directivo, yo trabajo para el niño, para que él aprenda’. Quiero que tome lo que le doy, en el mejor contexto, divertido, que no sea una tortura aprender y que para mí no sea una tortura enseñar al otro. Unos dicen por ejemplo estuve dos horas frente al aula y estoy muerta. Y yo por lo general cada vez que salgo del aula trato de salir bien y si es así es porque la clase resultó. He trabajado en grados altos: 5to y 6to grado.

Yo he trabajado con chicos de mayor edad, tienen una facilidad por aprender porque estamos constantemente alfabetizando. Si bien me ha tocado casos de integración, que todavía están en el inicio de la lectoescritura, y del reconocimiento de los números.

Soy una persona que piensa que el chico tiene que seguir avanzando con su grupo de compañeros y acompañarlo para que así sea.

Por lo tanto soy yo la que tiene que trabajar, poner el cuerpo para que el chico se integre. Son actividades que voy planificando dispuestas para ellos. No es fácil porque también tenemos que ir explicando para que todos aprendan sabiendo que no todos tenemos el mismo tiempo de aprendizaje, y el otro, muchas veces es el compañero, y no queremos que se burlen. Yo trabajo para eso. Hay que reconocer que el aprendizaje no es igual para todos. Mi meta es esa. Quiero poder diseñar situaciones de aprendizaje para los chicos con dificultades.

Yo me pienso como un docente en permanente cuestionamiento. ¿Qué hice? Pero como no puedo cuestionar en el aire, cuestionar mi tarea docente reflexivamente en el aire qué mejor que la narrativa docente. Incluso cuando uno trabaja la narrativa docente un tiempo después. Porque por ejemplo hoy puedo tomar una perspectiva en frío, en el momento y al otro día o a los días vuelvo a la situación y puedo tener una mirada distinta. Tiene que ver con que emocionalmente uno tuvo un mal día, y bueno mis pensamientos, mirarme y mirar la situación. Poner un parate a la situación o buscarle otra forma de trabajar con el niño. Yo creo que tenemos que ser docentes reflexivos pero acompañados de una narrativa sincera y poder releerla, reestudiarla y volver a actuar. Porque los casos siempre tienen un qué y un por qué. Todos los días se presentan situaciones distintas en donde tenemos que actuar. Yo creo que tenemos que escribir, no tenerla en la mente. Podes ver las cosas de otro lado. Creo que es fundamental.

“Los obstáculos presentes en las instituciones escolares y en los nuevos miedos que aparecen en los contextos laborales”.

El mayor obstáculo que tenemos es el miedo, te paraliza. El miedo a tomar una decisión con respecto a la acción del niño, ¿cómo va a tomar el padre tu decisión? porque ahora los padres te han quitado el derecho de poder actuar en situaciones puntuales de los chicos. Entonces te limita. Tampoco sabés cómo va a actuar el equipo directivo. Y vos que estuviste que fuiste el actor de las decisiones te corren del lugar. Ese es uno de mis miedos.

Otro de los miedos es cómo actuaste en el aprendizaje del niño en un tema “x”, por ejemplo un tema complicado de trabajar “los sistemas del cuerpo humano. Te preguntás: ¿cómo lo di? Si es un sistema es algo combinado, ¿pudieron los alumnos darse cuenta que están vinculados entre ellos? Yo me hago esas preguntas. A mi da inseguridad a veces. Te salta este miedo cuando tomás las evaluaciones. Cuando trabajas en un práctico no queda claro, te preguntas en qué fallé. Creo que tenemos que preguntarnos sobre eso.

Otros de los miedos es cuando los compañeros, los colegas te ven distinto. A veces hay una competencia. Se forma la separación entre los docentes, y somos un poco como los alumnos nunca nos damos cuenta, ninguno es igual, algunos son más capaces en algunas áreas que en otras. A mí me encanta enseñar Matemática. Aunque a veces se tildan de “tradicionalista”. Y acepto que a veces me resulta más fácil enseñar con métodos más tradicionales que con métodos revolucionarios. Ese movimiento de que si alguien es mejor me puede sacudir. También hay que poder leer eso. Tenemos que seguir aprendiendo.

Otro obstáculo son los tiempos, a veces son cortos o demasiado largos. Yo me pregunto cómo trabajar el tiempo. El no poder ordenar da miedo. Hay que poner como estantes: la capacitación, la planificación. Yo me capacito por el niño. Yo a veces tengo miedo de no llegar, pero también lo voy pensando.

También creo que otro de los miedos es en relación a la investigación. El docente está muy lejos de la investigación, se cierran a esto de que la investigación la hacen en la universidad. Y tuvimos un área en donde nos enseñaron a investigar, investigar el contexto, un tema puntual. Creo que hay miedo de ser un docente investigador. El miedo de que “no sé tanto para investigar”, y creo que tenemos todas las herramientas y todavía más que aquellas personas que trabajan en la universidad porque estamos en

permanente contacto con la realidad y podemos investigar también haciendo de la mirada más seria, más objetiva sobre una situación puntual de la escuela e investigamos a partir de la curiosidad. Y muchas veces no podemos darle la nota científica. El miedo del “no puedo” cuando tantas veces le decimos a los niños “vos podés”. A los docentes nos falta ese dejar el no puedo y avanzar al puedo y avanzar en ser un docente investigador. Tenemos que hacerle frente. Empezar a trabajar la investigación en las escuelas. Formarse como docentes investigadores.

- **DOCENTE 4**

“Las imágenes construidas sobre la docencia a partir de sus nuevas experiencias laborales”

Yo he ido manteniendo una imagen del docente del nivel muy alta. Creo que el docente hace tantas cosas y es tan prioritario su trabajo. Yo me veo como una docente que quiere cambiar algunas cosas.

*Por ejemplo, cuando me pasa que un alumno dice ‘cállate tonto vos no sabes nada ¡Cómo!! Pego el grito y me paro al frente **bien normalista** y empiezo y les doy una perorata, les explico por qué deben tratarse con respeto. Acá todos somos iguales, tenemos las mismas capacidades, que no lo hayan aprendido antes no implica que no pueden aprender, que no puedan escucharse, respetarse. **El vos podés para mí es la frase de cabecera.***

Diariamente ocurren situaciones diferentes en el aula. Tuve el caso de un alumno que siempre entraba al aula con gritos, tirano sillas, insultando. Traté muchas veces calmar al alumno. La manera de volver a la calma es llamar a su mamá. La mamá trabaja en la escuela. Rescato este ejemplo porque está piense ayuda. Me parece importante pedir ayuda en estas situaciones. Yo hablé con la mamá, me dijo que estaba pasando un mal momento familiar. Lo que quiero decir, es que los docentes tenemos que trabajar mucho con estos casos, hay muchos problemas sociales, afectivos. Y me gustaría formarme un poco más en eso.

“Los obstáculos presentes en las instituciones escolares y en los nuevos miedos que aparecen en los contextos laborales”.

Me parece que uno de los obstáculos es lidiar con la tecnología. Que los alumnos están inmersos en un mundo tecnológico. Y que saben mucho más sobre el uso de la Tablet, netbook que nosotros. Y creo que tenemos que preparar clases innovadoras, creativas. Y tenemos que pensar otras maneras de dar clase.

Otro de los obstáculos lo veo en el mismo docente que se queda parado en su zona de confort, dan la clase con mucha monotonía y no sale de la clase tradicional. También se da que el docente quiere innovar, tiene muchas herramientas pero los directivos no le dan lugar para realizar la innovación porque muchas veces ellos son tradicionales y les cuesta abrirse a nuevas propuestas que los docentes plantean.

Otro de los obstáculos se relaciona con lo edilicio. Cada vez más aparecen alumnos en sillas de rueda, con problemas de visión o auditivos, y las escuelas y nosotros no

estamos preparaos para trabajar con esas situaciones. Faltan rampas, sobre todo. Creo que tenemos que trabajar para atender esos temas.

- **DOCENTE 6**

“Las imágenes construidas sobre la docencia a partir de sus nuevas experiencias laborales”

Yo sigo pensando en la formación del Instituto. Ya que se nos mostraba aulas ideales y al llegar a las instituciones educativas nos encontrábamos con situaciones totalmente distintas. Puedo decir que he vivido distintas experiencias en cuanto a grados, lo que he ido haciendo en el trayecto de mi carrera. He estado en segundo grado, en quinto y sexto grado. Y cada vez veo una realidad totalmente distinta a la que se nos planea, desde los autores que leemos hasta lo que nos dicen los profesores del IFDC.

He tenido experiencias que he tenido que saberme desenvolver, en donde recato el hecho de haber estudiado ya que me permitió desarrollar o llevar a cabo tareas que me encontré en este camino.

Una de las experiencias fue en 5to grado en donde mi colega de grado se toma licencia y frente a eso el directivo me pidió que me hiciera cargo del grado. Fue gratificante porque aprendí muchas cosas. Pensar una planificación anual de todas las áreas, y por momentos noté que eran más simples de lo que se me había planteado en el Instituto. Fue una experiencia muy linda. Fue importante para corroborar todo lo que venía estudiando.

Tuve que intervenir con los chicos, generar un vínculo, poder enseñarles contenidos interesantes.

*Yo me di cuenta que quiero **brindarles posibilidad**, para ampliar sus conocimientos en un momento muy difícil. Algunos de los alumnos tienen muchas dificultades, muchos problemas que valen a luz. Yo entro al aula y pienso: que este momento sea de ellos, en donde puedan olvidarse lo que les pasa y disfruten de aprender.*

-“Los obstáculos presentes en las instituciones escolares y en los nuevos miedos que aparecen en los contextos laborales”.

Los obstáculos que se presentan en las escuelas se relacionan con la falta de compromiso de algunos docentes. He notado yo, al ser una docente nueva, cuando entro en la institución, no en gral, pero en muchos casos no presenta compromiso con el alumno, no tiene ganas de innovar. Considero también que hay una falta de interés. Esto que el docente trabaje doble turno hace que se cansa mucho. Muchas veces se corre del papel que le compete. Y se ve que es el alumno el culpable. También tiene que ver con los directivos. Deberían apoyar más las iniciativas de los docentes. También cuesta mucho romper con lo tradicional. La escuela a veces va a destiempo, va muy lenta y los chicos están muy adelantados. Me parece que la escuela tiene que enseñar a desaprender. Me gustó mucho ese término. Los chicos tienen tanta información, que hay que ayudarles a pensar. Creo que el docente tiene que modificar eso. Hacer experiencias cotidianas y formarlos en valores. Sería bueno trabajar en equipo.

Aunque a veces hay mucha competencia en la carrera docente. Por ahí no se puede lograr porque no hay trabajo colectivo.

Todos los trayectos que uno vive son muy importantes porque me ayudan a ser el docente que hoy quiero ser. Entonces todas las experiencias son válidas. Siempre voy a buscar lo correcto para el que tengo al frente. Yo quiero ser lo que otras personas han sido (lo veo en otros docentes que tuve) y han logrado. Saco lo positivo de todo. Dar lo mejor de uno. Tratar de ser coherente con lo que uno hace. Yo me quedo con las mejores experiencias. Lo que no me sirve lo descarto.

- **DOCENTE 8**

-“Las imágenes construidas sobre la docencia a partir de sus nuevas experiencias laborales”

Yo trabajé en varias escuelas (públicas, privadas y de autogestión). Cuando entré por primera vez a la escuela autogestionada noté un orden, una coordinación que no había notado antes, salvo un poco en la escuela privada.

Por ejemplo, para mí fue todo nuevo. Tengo lo que llaman el “Cuaderno de vida del aula” de cada docente. Ahí tenemos que ir escribiendo todo lo que sucede en el día a día escolar. Cuando sucede algo durante la jornada, por ejemplo, tiene que quedar registrado en ese cuaderno.

El otro día se cayó un niño, fui y le comuniqué a la coordinadora. Ella se encarga de llamar a los padres. Y yo tengo que escribir todo lo que sucede en el día. Me gusta mucho esa manera de trabajo porque siento que estás más acompañada. Aunque es un esfuerzo contante porque tenés que estar muy atenta a todo.

-“Los obstáculos presentes en las instituciones escolares y en los nuevos miedos que aparecen en los contextos laborales”.

Los obstáculos que yo veo en la escuela e relacionan con comprender cómo funciona cada escuela. Qué me piden, por dónde hay que ir...

Otra cosa. En esta escuela trabajan con manuales escolares. Siempre no dijeron que no trabajemos con manuales y ahora me piden que trabajemos con manuales. Y la vera no sé cómo hacerlo. Ya preguntaré y le buscaré la vuelta, pero lo que quiero decir es que estamos muy alejaos con la escuela.

Ahora estoy trabajando con un proyecto de lectura llamado “Lectores detectives”. Trabajamos con la biblioteca que tenemos en el aula (Biblioteca en cada aula con 28 libros).

Estamos haciendo actividades que se relacionan con la consigna “Gran fábrica de palabras”. Los alumnos tienen que escribir lo que desean, escribirle a la gente que quieran algo lindo usando las palabras nuevas que van aprendiendo.

También te pasan cosas todos los días. Por ejemplo, yo tengo que acompañar a los alumnos a la clase de gimnasia. El profe de gimnasia me pidió los cuadernos de

comunicación y les escribió en cada cuaderno el pedido de certificado de salud. Claro, yo no sabía que teníamos que pedírselo nosotras. Es por seguridad.

También el profe de informática. El me dijo que retoma los contenidos del área. Me dijo que en informática él trabaja con ejercicios en base a los contenidos de las áreas.

La jornada escolar empieza de manera diferente a otras escuelas. A la entrada de la primaria saludan y el profe de turno canta, baila o hace algo diferente para que los chicos empiecen con una sonrisa la jornada.

Veo que hay un orden en la escuela y me gusta, porque yo no puedo trabajar con un desorden.

Ese es el tema de la escuela: la oportunidad, darle lugar a la mejora. Esa es la impronta que tenemos que buscar para los chicos que no van a tener otra posibilidad en sus primeros años de escolaridad y quizá hasta no culminen la escuela.

El otro día íbamos entrando al aula y se empujaban, se gritaban. Bueno, cuando entramos al aula, me pare al frente, me quedé callada mirándolos. Parece que ese vacío, ese silencio los incomoda, al menos a este grupo, porque con el otro grupo de alumnos puedo estar todo un día al frente callada y no les llega siguen con la suya. Tiene dinámicas distintas. Cuando me vieron al frente en silencio empezaron a verme y quedarse callados. Habían unos que le sangraba la nariz, los curé. Les dije van a sacar una hoja, y van a contar qué les pasa, por qué están tan enojados, qué les pasa en sus casas, con sus compañeros. En silencio cada uno empezó a sacar la hoja y comenzaron a escribir.

Luego junté todas las hojas. Cuando comencé a leer no podía creer todo lo que me contaban en ese pedazo de papel. Qué falta hace generar espacios para que nos comuniquemos, hablemos, nos digan qué sienten. Me parece re importante. No me había dado cuenta de lo que estaba empezando a hacer.

La entrevista colectiva finalizó con breves comentarios sobre los relatos narrados. Cada una de ellas escuchó muy atenta los relatos de sus compañeras. Quedó al descubierto la complejidad de los escenarios escolares descritos.

D- CUADERNOS DE CAMPO

Docente 4

- 1) Motivos de elección de la carrera docente.
- 2) Apreciaciones de la docencia antes de ingresar al IFDC.
- 3) Nuevas apreciaciones en las formas de concebir la docencia surgidas a lo largo de la carrera. ¿Cuáles?
- 4) La institución formadora.
 - a) Crees que estudiar en el IFDC exigió tener ciertos conocimientos y/o habilidades? ¿Cuáles?
 - b) Evolución de la carrera docente.
¿Qué opinión te merece la carrera "Profesorado en Educación Primaria".
- 5) Escribe ¿cuáles fueron las aprendizajes más significativos desarrollados en cada año de cursado en el IFDC?
- 6) ¿Cuáles son tus metas / finalidades en tu desarrollo profesional? Explica.

GLORIA

Docente

- 7) Describe escenarios educativos (reales - vividos). ¿Cuál ha sido tu intervención en ellos? Explica.
- 8) ¿Cuáles son tus miedos/obstáculos que sustentas en la actualidad en relación a tus prácticas profesionales?
- 9) Acciones de formación realizadas. Motivos de elección. Lugar. Alcanzar.
- 10) ¿Qué imágenes has construido en relación a la escuela y al docente? Escribe sus características.

Docente 4

① Eligió ser docente porque había quedado sin trabajo y "estudiar una carrera" no permitiría no pasar por esta situación, al menos cuando averigie en el instituto que podía estudiar, creí que un título me garantizaría cierta "estabilidad económica".
Esa era "algo" con que defenderte en la vida era importante y no solo te garantizaba lo económico también cierta tranquilidad o estabilidad personal.

② De las familias de docentes digo DOCENTES con mayoría, Padre; Madre; Hermanos; Cuñados; Etc.; compañeros. Tiempo por la docencia me altísima apreciación, creo que todos formaron mi ser docente, desde mi niñez hasta antes de ingresar, mejor se reforzaron y acrecentaron también durante el trayecto de formación.

③ Digo estimando tanto la docencia, tanto o más, que antes de ingresar al instituto de formación docente de San Luis.

La diferencia está, creo yo al menos, en como me fui viendo como docente yo como asumí que debía ser mi formación y cual sería el alcance, si se puede decir, de este ser, este nuevo ser dentro y con mi propio ser.

1 Sin duda poder plantearse en algún espacio curricular: el ser un trabajador de la educación un apostolado-vocación o su profesión me hizo mirar la docencia desde diferentes lugares, diferentes momentos, históricos y políticos. Que sin duda esclarecieron mi mirada y ayudaron a formar mi propia identidad docente, como quería ser

identidad docente

Docente 4

no como docente, o mejor como me asumí
ría como docente. Si sería una simple
trabajador del Estado, cumpliendo con lo
normado, lo establecido, en honoris, calucian
"modas", simplemente cumpliendo. O más bien
lo asumiría como un apostado, como se
deja mi vida, me renuncio, por amor
a los niños, al saber, a la escuela...
como una consagración, como un verdade-
ro apóstol. O sería quizá un profesional
que se asume como alguien de cuya profe-
sion siente orgullo porque cree firmemente
que podrá exportar aquello que la so-
ciedad representada en esos clicos, en
microsociedad que es el aula, necesita
y con su aporte verá mejor personas y ha-
rá o ayudará para que otros lo sean.

profesional

(4) El IFDC San Luis
un capítulo aparte... fa fa fa
Institución Formadora???

a) Bueno hablando seriamente, o mejor dicho
exhibiendo seriamente fue esta mi institu-
ción formadora, donde transcurrió cinco años
de mi vida.

Si se necesitaba o no conocimientos o habilida-
dades creo que no, o al menos los que da-
ban los años previos (de primaria y secun-
daria) eran suficientes.

También creo que depende de cada uno.
De como se asumía la formación y del
compromiso personal con la formación
inicial. A mi entender nunca ser más
exigente, pues la tarea del profesor

2

GLORIA

Mayor expectación

206

Docente 4

En aun el de primario, muestra una capaci-
tad bastante más acabada que la que
recibirá al nuevo en relación a las necesi-
dades que el docente debe tener en la hora
de enfrentarse con el escenario real.

Mucho se dijo acerca de las diferentes
maneras de abordar el conocimiento pero
poco se vio...

Creo que el esfuerzo por nivelar a los estu-
diantes en el conocimiento que debían poseer
un docente estuvo bueno pero me queda
un gran vacío de saber cuáles eran los
diferentes sentidos, cuáles las "otras" formas
de poder llegar a transmitir concretamente
en el aula un conocimiento dado. La pa-
rrusa "boya" a primario. ¿me faltó diccio-
nario? ¿me faltaron palabras? el cómo
los cómo?

"Lo
formoso
de
la
primaria"

b) Digo sosteniendo, aún ahora que ya tengo
el título, que la pregunta fue inicial
¿quizá habría preguntamos "¿suficiente?"

Necesariamente la pregunta debe continuar
y creo que el aula es un gran medio de
ambigüedad es el escenario por excelencia
donde se aprende a ser "profesor de ense-
ñanza primaria"

Aula

No descarto como válidos los aportes de
psicología de la infancia "ver" estas nuevas
problemáticas, con estas realidades, con estas
problemáticas. Tampoco el saberse parte
de una institución y con la particulari-
dad de ser propiamente educativa y no
aunque entre nos y Freud de por medio
lo puede entender en Instituciones, claro
que el aporte de estos espacios me ayu-

3

GLORIA

Docente 4

dó a entender con quienes estoy día a día y donde estoy. No es nuevo saber eso ni mucho conocerlo. Tampoco el tropo de filosofía y el de político y el de sociología y de epistemología de la educación son desechables al contrario forjar a un docente no es tarea fácil, acercarlo al conocimiento desde diferentes posturas entendiéndolo como un ser en su totalidad, fue y será constituyente de este nuevo profesional. Por eso creo que las experiencias pensadas para la formación estuvieron de acuerdo a lo que se quería: formar un docente crítico.

docente crítico

En donde creo que hubo boches fue en "las enseñanzas". Algunas vez lo he visto siendo alumno y todavía la pienso así me faltan metodologías concretas.

Por supuesto que también creo que no puede una persona abarcar todo el conocimiento y que esta "incompletud" me habilita para pensar y buscar nuevas formas, las que tiene y ya han caducado y las que podrían acercarse como alternativas válidas aunque me exponga a una prueba de ensayo-error. Y mis alumnos sean mis "conchitos de India" (cosa que no me gusta ni medio) y mucho menos cuando se trata de permanecer en el sistema de "causale" el lugar dentro de una institución, donde también como es evaluado por los apuntes que hacen que dicen tener mis alumnos.

4

GLORIA

Docente 4

(5) El primer año creo que aprendí lo más importante en esta institución: a sobrevivir, a agudizar estas ganas para seguir avanzando, aprobando y pasando al otro año. Inevitablemente también logré, me vinculé y formé parte de un grupo de amigos que fuimos creciendo y disfrutando para lograr el objetivo que nos recibimos. Sabía que solo no iba a poder o mejor no quería que fuera así, quería que el día de mi entrega del título tuviera cientos de personas a quienes algo les debía, y en título era tan niño como de ellos/jellos, quería cosechar abundantes acreedores por eso me encargué de enderezarme día a día de "alegritar" al otro tanto como me fuera posible. No quería estar más solo y pensar que lo que hacía era solo mérito mío, pero que era tan niño como el de tantos, busque alentar para nutrir el ánimo, existió que dejamos de lado la chula distruptiva y recreativa para retomar a estudiar, a leer, a aprender, porque así lo requería nuestra profesión, pero ganaron ¡por suerte! las pizzas, los pandomos y los tortas con mates de por medio con las consalidas de las críticas a los mundos, meoras y pops. tan necesarios como el estudio. Me di tiempo y me tomé el tiempo de conocer y hacerme conocer así como soy: limitada pero existente.

obrevivir

grupo de estudio

5

LORIA

Docentes

En cuanto a lo disciplinar, estrictamente hablando a lo académico, por supuesto hablando a estudiar y a obtener el conocimiento para ir cerrando cada espacio que se va a lo que quiera, me gusta ir hablando poder establecer relaciones, más lo de los espacios, pero desde la misma con también el modo de relacionarse como compactando, entonces, porque iba yo a decirlo? Habrá necesidad de espaldas de la punta, ¿agua y aceite?

Pero a recordar que en su día, yo me tienen un gran conocimiento y saben transmitirlo, no puedo callar la crítica de haber sido de muchos y grandes críticas y desprecio hacia el "hacer" de ellos. También, fuerza, para mi gusta de lo que pienso que si algún día se lo que espero es que este tan importante cada espacio, para dar forma al mundo y que no es una experiencia que que el día a día que todos son como dos "puntos" de igual tamaño, de igual profundidad, de igual distancia y de igual necesidad, el resultado de la punta de la guardia sería distinto.

Por eso me da que poder ser tan importante como las prácticas, con la particularidad de cada espacio, con la diferencia de lo que los hizo necesarios, e inevitablemente finicos e otros. Cada clase lo fue y será así.

Comparto
entonces

6

GLORIA

Docente 4

Aprender
de su
docente

6) Mi gran meta o finalidad es aprender ¿quién? No lo sé bien, pero aprendo a ser docente creo, según estudiando, según aprendiendo.

No digo que solo se estudie en los libros, la vida del aula es un hermoso "libro" donde se leen y recrean escenas únicas, vividas es maravilloso, hacerlas propias es de esas cosas más maravillosas.

Cuando también quisiera ver esta docencia desde el entendimiento de otras realidades, desde otro lado; por ahora continúo en el aula.

Aprender educando, o educar para aprender a educar.

Poder dame el tiempo para revisar lo hecho y tomar o descartar metodologías.

Planteame desafíos, seguir creciendo.

7) Las primeras experiencias educativas se exue
rjan reales fueron la educación de adultos
con el plan Bandera Blanca. Si bien ya
estaba estipulado los contenidos y las activi-
dades mi esfuerzo consistía en explicar
los algoritmos de la operación, en mate-
rística y proponer ejercicios desafiante
to de práctica.

Lo sorprendente fue que varios ya habían
realizado estudios en la primaria y secundaria
aunque no los habían concluido
y el esfuerzo que hacían por asistir a clase
por la tarde en el mismo colegio donde
iban sus hijos y tener su carpeta y hacer
las cuentas les daba como una validación
a lo que ellos ya sabían y no sabían

7

LORIA

Docente 4

o no creían saber. Fue más bien un refor-
zar sus conocimientos y aportar a cada compa-
ña en ellos mismos para que pudieran
ayudar a sus hijos, con los tareas de la escuela.

Recuerdo a una alumna cuando de sesenta
años que sumado con los diez y logró hacer
lo mentalmente a pesar de que decía: no
sé si podré hacerlo. Estaba feliz cuando al
final del curso lo hacía y con gran deseo
de volver; no creo haber aportado más que
unas palabras de aliento, un simple "¡
puedes, tómate su tiempo y veré que si
va a poder."

Los alumnos iban a la escuela como un
paso obligado de socialización, eran vecinos
pero ahora los unía algo más, el deseo
de tener completa la primaria, y eso
lo que tenían en común los "boces"
compañeros parte de sus vidas.

Con algunos de ellos planificamos una
muerta comunitaria. Uno prestó el campo
otro herramientas y el JNTA les dio sueldos
trabajaron con ellos, ir todos los días a preparar
el terreno a hacer los surcos, y el canal
donde pasaba el agua formamos sus
ruidos y pensar en qué se serían las
"barreras" para que el viento y los chom-
chos no se convirtieran nuestros puntillos,
ni el apio, fue parte del aprendizaje. Allí
no había paga se hacía para ocupar
se en algo útil y de lo que podíamos
sacar provecho para nuestros ellos.

8
GLORIA
Pero llegó el Plan de Inclusión y se ton-
ca la realidad mostró otra necesidad,
limpiar las banquetas, desmalezar pla-
zas y baldos y la "visita" del intendente.

Docente 4

te a quien tanto le debían, lo luego cambian de opinión, los requirí viendo aunque algo me a la vera de la ruta, con sus hijos y pensé que una granja o un jardín industrial donde los niños estuvieran al resguardo y no tan expuestos sería lo apropiado. No había en el pueblo nada así. Lo que no tuve en cuenta fue que cuando empezó a entrar algo de dinero a esa loggia las relaciones en vínculo con sus familias cambiarían entonces aparecieron los abuelos y hermanos mayores para ayudar los chicos y entonces después de trabajar arduo en la preparación del salón y baño para los chicos, sencillamente no tenía quien mandara los niños ahí, claro la discriminación del lugar cuenta. Pero no me desanimé en el intento de pertenecer y de salir, ayudar a otros, sabía que así que ayuda por entonces comencé con clases de apoyo por la tarde después de la escuela a aquellos niños que iban con los ojos ~~habla~~ con Manuado de la directora y las maestras y aunque buscaba ayudar del de cuenta que "portar un apellido" en el pueblo pesa, y que las oportunidades no dependían tanto de las habilidades o conocimientos. Hoy siguen sosteniendo esas prácticas que acaban con los esfuerzos personales y se toman desanimadas.

Algo de justicia siempre reclamaba y junto a otros locos nos unimos en la lucha por no permitir el ingreso de la electricidad a la escuela hasta que las condiciones

9

GLORIA

Docente 4

no fueran las óptimas; habían construido una pared de muros de Frito de alto para el 50cm pero sin cimentación, ni columnas, distaba metros de la cuneta y por allí cuando el viento "loja de las merros" arrasó con todo; cómo iba a permitir que se corriera el riesgo de perder una vida? Si esa pared se caía no solo podía apartar a un niño o a un docente podía terminar con la vida de toda una familia y como allá son todas familias no exagero ni digo con la vida del pueblo.

Hacia falta decisión y la tenemos tomamos la escuela y de tres días de clases suspendida la municipalidad tomó cartas en el asunto se hicieron dentro del edificio las conexiones necesarias para que hubiera gas (faltaba solo un caño de 50 cm) se completó el baño (faltaba pintar los azulejos y colocar los sanitarios que donaban a la espera en dirección) y bueno la naturaleza hizo el resto el sábado por la noche corrió un viento tan fuerte que la pared se vino abajo. al domingo pasábamos por las calles de la escuela la dando gracias a Dios de que no había nadie. Después se condujo la obra con un presupuesto que desconozco de dónde salió pero la escuela tiene garantizada la construcción de un salón de uso múltiple e instalaciones dignas para tres humanos, niños que no por vivir en condiciones no

10

GLORIA

Docente 4

tan favorables merecían tener una escuela como los otros niños del pueblo.

Después me vine a San Luis y mis primeras experiencias educativas fueron desalentadoras. En tercer año de la carrera me dije si el día que me recibiera voy a hacer así mejor no recibirme, es lo de abandonar este ser docente. Pero luego no lo podía creer pero realmente fue una experiencia triste. Me enfrenté con la realidad de una escuela destruida por los mismos alumnos, donde pasabas de un lugar a otro como por paradisiacos de una canal rejas y unas pocas boquillas como si se estuviera después de una catástrofe tipo terremoto. La impresión fue cruel. Nadie nos puso un día, a cargo de un grado con niños - adolecente (a mí me tocó 6to) con una planificación de una clase de primer grado. Como lo teníamos de antemano puede llevar algo más de lo que la planificación me dio y minutos puede hacer con algunos imágenes para observar el cuadro de las "culturas precolombinas" observar pupetas de los chicos y me di cuenta que lo que debía ser ya había sido dado. ~~¡No debe haber cosa más aburrida que alguien venga a decirte algo que ya escuchaste y sabes! Así me sentí, así me hicieron sentir los niños que tenía frente a mí, rostros sin nombres, pues no los conocía, rostros marcados por la abstracción de lo que no querían saber. Se levantaban y se iban del grado y aplaqué al grito de sentense, levantense, busquen un libro lean~~

11

GLORIA

Docente 4

hacer

hagan algo porque yo no sé que hacer
me ganó la desesperación de encontrarme
voad, sin recurso a lo que apelar, sin
una planificación que me guiara, un
un tiempo que parecía detenido y que no
se terminaba más.

Como lo
experimenté
enorme
del
sistema de
su
docencia
diferente

No me gustó ser docente añ, la improvisa-
ción no estaba en mis planes, la inmediatez
de tener que hacer algo por hacer algo
no era justamente lo que esperaba me
suciera pero me pasó y fue horrible
Estaba a un año de retirarme y se
me caía la estatua encima del suceso
de un una docente detenida, al modelo
de docente en teoría, al suceso de
cavalleria que dictaba videos y deltam
cumplirse. Y claro que no! lejos, estaba de
querer ser esa docente que fui al mes
por un día, en reemplazo de la docente
del grado.

Pero por suerte llegaron los prácticos I
y luego los II. Aquella experiencia me
mostró marcado y aunque estaba muy
mojada conmigo mismo, pude salir
y pensar en que yo podía hacer otras
cosas.

Mucho me había apoyado en mi grupo
de compañeros y amigas pero las prác-
ticas nos hacía robe, en un turno
diferente al de las demás fui de nuevo
me a la misma escuela pero quien
puede decir que una misma institu-
ción educativa es igual en un turno
que en el otro? Creo que nadie, pues
sería desestimar las particularidades
de cada docente, el grupo de alumnos y

12

GLORIA

Docente 4.99306

hasta los actores institucionales padres, directores, personal de maestranza. Los uterulos que se crean son tan diferentes como los inhibidores, si hasta parecen dos realidades distintas por el simple hecho de tener a la directora o a la vice en el tiempo esa semana. La cosa cambia y cambia tanto como que las personas no son las mismas. En un momento la visita era un hecho de la supervisión y en mi época de primaria que fueran la supervisión era todo una revolución. acá no es habitual es parte de los actores aunque creo que sigue teniendo una función más administrativa que pedagógica. más relación o vínculo con las autoridades que con los docentes.

Algunas de las planificaciones que hice para el 6º fueron intento de acercar al conocimiento a los alumnos pero me parecían aburridas sin novedades, que no les decía nada además tuve que aprender a respetar los ritmos de aprendizaje y entonces lo hacía todo muy lentamente demasiada exposición, poca participación. la presión de ser observada por la docente que ya tenía veinte años en la escuela y también de la suplente del otro 6º que había diez años que era docente pero por un tiempo en esa escuela me abrió un abanico de posibilidades. ¿Sería a ser como la seño Eli? O fue confon manie con estar y dar lo que ya estaba planificado como la seño Gladys? La implementación no cabía quizás pensara actividades por demás, quería probar

Modelos

13

Docente 4

quería tener garantía de que los chicos aprendían, pero cómo saberlo?

Me sentí cómodo en la escuela y con ese grupo de alumnos a quienes yo conocía por nombres no eran simples rostros que me seguían eran desearos ~~de~~ de saber y ser los mejores, porque ellos tenían una alta estima de su escuela que estaba como si recibiera a las entregaran, porque sabían que aunque fuere su último año allí, en cualquier día donde quisieran continuar estudiando iban a ser recibidos por la puerta grande porque habían ido a la Córdoba y todos los que habían seguido estudiando habían recibido, porque tenían la certeza de saber de haber estudiado mucho pero que eso les abriría muchas puertas en el futuro.

Me animé a salir del aula y al patio. y presenté un pequeño proyecto acerca de cuales serían las actividades que realizaríamos. La maestra me dijo que las clases se daban en el aula pero la directora lo aprobó y buscamos diferentes especies animales para armar un terrario y diferenciamos diferentes especies naturales para luego compararla con las que tenían en la "grita de campo" y nos pusimos a buscar como si fuéramos a entrar al quirófano y el patio fue nuestro, fue un mundo por descubrir, un lugar que no había habíamos pero creábamos estar allí trabajaron dos grupos de unos chicos

alteración
de la
dinámica
de la
escuela

14

Docente 4

cada uno y al frente en los jardines dos grupos con la semilla del árbol de natu-
rales prepararon la tierra y plantaron
dos especies autóctonas de la provincia
su algarrobo y suu bra. Después en
el aula compartimos las experiencias
de cada grupo, yo aunque me quedaba
por estar en todo (crucé diez veces el
salón que aparece frente y patio) esta-
ba feliz y aunque la plúa debía se-
ran a secar porque ellos no se van
a encargar de regarlos ni de cuidarlos
yo sabía que tenía más de un defecto
no amputado.

Otra experiencia en escenarios educati-
vo real fue adoptar como estrategia
de aprendizaje para los estudiantes:
el juego y aunque no me podía salir
demostrado de lo que hay a los venía
plando y no era muy bien visto el
tema de la motivación (premios, regalos,
palabras de aliento) yo los regañaba usan-
do y tanto alumnos como docente lo dis-
funtaban. Claro que requería de un
tiempo de preparación enorme tiempo
que dedicaba y que ponía en riesgo
mi salud, dormía poco, comía poco
comía mal, pero estaba muy entusiasmado
de como ahora escribiendo y el tiempo
pasaba y no me daba cuenta, pero
me acercaba más a lo que yo quería estar
pensar y hacer algo por esos niños que
ya sentía como niños y aunque nunca
se los puede decir creo que me llegaron
a desvelar y preocupar o mejor dicho a
ocupar felizmente para un tema sentido.

trabajo
docente

15
trabajo

Docente 4

En die ocasión preparé la leyenda para el área de Lengua.

16

Docente 5

- 1) - Motivos de elección de la carrera.
- 2) - Apreciaciones de la docencia antes de ingresar al IFDC.
- 3) - Nuevas apreciaciones de la docencia desarrolladas en el IFDC.
- 4) - La institución formadora:
 - a) ¿Crees que estudiar en el IFDC te exigió tener ciertos conocimientos y/o habilidades. ¿Cuáles?
 - b) - Evolución de la carrera.
- 5) - ¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos desarrollados en cada año de cursado de la carrera?
- 6) - ¿Cuáles son tus metas / finalidades / expectativas en tu futuro desarrollo profesional? Explica.

GLORIA

Docente 5

① Elegí la carrera porque me gustaba la idea de ser docente, siempre dije que cuando fuera grande sería maestra, creo que se trata de "Vocación".

función asumida

Después de haber cursado la carrera me di cuenta que no es una tarea fácil, surgen obstáculos, problemáticas que dificultan el ámbito educativo por ende el trabajo del docente, razón por lo que yo hoy estoy convencida que se necesita vocación y una buena formación para ejercer el oficio, yo que somos los responsables de formar la identidad y personalidad de los sujetos, ...

1

② Mi apreciación de la docencia antes de ingresar al I.F.D.C. era igual a la de muchos, teniendo en cuenta mi

Docente 5

experiencia durante mi escolaridad, pude construir una imagen un poco distorsionada de la realidad que vive el docente, cuando imagine el complejo contexto que lo rodea, se ve a un sujeto que sabe y transmite esos conocimientos y otra imagen del docente que poco hace, que falta mucho, pero eso desde mi lugar como docente alumno.

③ Fue durante lo cursado de la carrera que fui construyendo otra mirada holística de la docencia, una que engloba tanto el oficio docente, la sociedad, (los demandas sociales), la formación docente, la institución educativa etc.

Este claro que el docente no solo

2

Docente 5

transmite conocimientos, también valores, ideologías, formas de comportamiento, El docente cumple distintas y variadas funciones a parte de dar clase y relacionarse con los alumnos, también debe vincularse con padres, demás colegas, directivos, etc.

4/a - En cierta medida sí, para poder comprender uno necesita ciertos conocimientos, pero para poder relacionar con los nuevos contenidos, de alguna manera resultan más complejos, en materias disciplinares como por ejemplo Matemáticas, Cs Naturales, Cs Sociales, Lengua, se necesita una base para aprender ciertos contenidos.

3

Docente 5

b). A mi criterio, considero importante más allá de los contenidos teóricos, la parte práctica, es decir poder experimentar situaciones que permitan un acercamiento a la escuela, poder concretar en el aula lo que vemos en la teoría... Un acercamiento que no sea el último año de la carrera sino antes.

4

GLORIA

Docente 500

6) Mi meta es recibirme, y sentirme satisfecho con mi trabajo, sentir que lo que he aprendido antes, durante y después del profesorado sirvan para realizar con éxito mi trabajo. Si bien puede sonar como algo utópico, me gustaría ser una buena maestra que deje una huella en mis alumnos, servirles de ejemplo, a un fin útil, hacer lo mejor de mí para favorecer su aprendizaje.

utópico

5

GLORIA

Docente 5

7) -

Miedo

8) Tengo miedo a la realidad con la que me voy a encontrar sobre todo en mi primera experiencia que va a ser cuando curse los prácticos, dado a que no he tenido la posibilidad de dar una clase, no me conozco frente a esa situación sobre todo cuando estas siendo evaluado.

Temo a sentirme desbordado, inseguro, y llegar a la conclusión de que no sirvo para ser docente, he es mi gran temor, insisto a que me hubiese quedado experimentador alguna situación aúlica pero concierne a mi mismo.

6

Docente 5

La autonomía del docente en la forma de desempeñarse en el aula, con sus alumnos, la forma de enseñanza, el tipo de vínculo que puede establecer va a depender siempre de la institución a la cual pertenece, ese podría ser un obstáculo, hay escuelas privadas religiosas que imponen más control sobre el trabajo docente, lo que quita mayor libertad a las acciones del docente a diferencia de otras instituciones donde hay otras exigencias que no afectan su trabajo y autonomía. También la falta de recursos materiales, de morales, las malas condiciones económicas que afectan a nuestros alumnos, los problemas afectivos, la falta de compromiso por parte de padres, puede ser otro obstáculo en la docencia.

7

Docente 5

9) Como acciones de formación solo he realizado cursos, he asistido a congresos, para copectar me e incrementar mis conocimientos en ciertas temáticas que me resultaron interesantes.

Y más persis

10) la imagen de un docente como profesional intelectual que debe transformar la realidad, que debe ser crítico, constructivo, reflexivo más allá de la concepción que

8

GLORIA

Docente 500

Se nos ha transmitido desde la formación venimos otra realidad instalada en la sociedad, el desmoronamiento, la desvalorización hacia el trabajo del docente, si bien es cierto que esa concepción se ha construido a cause de generalizar, al poner en un mismo balse a los docentes que "no trabajan bien" y los docentes que aman su profesión y dejan todas sus fuerzas y energía en el aula con el fin de lograr un buen desempeño en su trabajo.

Tomando en cuenta la diversidad de situaciones que se hacen cada vez más presente y condicionadoras en el funcionamiento del sistema educativo y en el accionar del docente.

9

GLORIA

Docente 5

el docente se ve ante la necesidad de enfrentar situaciones que van más allá del complejo acto de enseñar.

10

GLORIA

P

Docente 6

1) MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA
CARRERA.

2) LA INSTITUCIÓN FORMADORA

a) ¿Crees que estudiar en la carrera de pida
exige tener ciertos conocimientos,
habilidades? ¿Cuáles?

¿Esos conocimientos pueden desarrollarse
en el trayecto formativo?

b) ¿Qué exigencias / requerimientos crees
que te demandaba la institución?
¿Por qué?

c) Evaluación de la oferta académi-
ca brindada en el IFDC.

d) Escribe: cuáles fueron los aprendi-
zajes más significativos desarrollados
en cada año de la carrera?

1

Docente

3) EXPECTATIVAS PROFESIONALES

a) ¿Cuáles son tus finalidades, metas en tu futuro desarrollo profesional?

b) Describe escenarios educativos posibles. ¿Cómo te imaginas tu intervención en ellos?

c) ¿Qué miedos tienes en relación a tu futura práctica profesional?

¿Qué obstáculos crees que puedes encontrar en las escuelas?

4) ¿Qué imágenes has construido sobre la escuela y los docentes?
Escribe esas imágenes.

2
GUÍA

Docente 6

1) MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA CARRERA.

Cuando era chica siempre soñaba a ser maestra. Con el tiempo y el paso de los años mis intereses fueron cambiando, mi afinidad con las ciencias exactas y naturales hicieron que eligiera ese bachillerato en 4° año del secundario y cada día estaba más segura que quería estudiar Medicina forense, a mi familia todos me apoyaban, mi mamá averiguó en varias provincias donde se dictaba medicina y hasta en la Policía Federal, donde podías estudiar para forense sin antes estudiar para ser médico.

Todo marchaba sobre ruedas decidimos que iba a cursar mis estudios en Córdoba, empecé a prepararme en Biología, Química y Física para el ingreso y hasta tenía posible

3

Docente 6

Compañera de casa.

La crisis que vivió el país en el año 2001 más unos problemas familiares, imposibilitaron que los planes se llevaran a cabo. Como también me gustaba computación, empecé a estudiar Lic. en Computación, estuve 3 años en esa carrera, pero la dejé. Me encantaba programar, pero la carrera se orientaba a la investigación y a mí me gustaba lo comercial. Estuve un año decidiendo qué hacer y me enteré que en el IFDC dictaban el Profesorado en Enseñanza Primaria. Al principio dudé, porque las materias humanas no me gustaban y también revoloteaba en mi mente estudiar Biología Molecular.

4

GLORIA

Docente 6

Me decidí por el Prof. porque era pocos años y no fue pesada como Biología II. Y quería cambiar de aire, la facultad no fue lo que yo esperaba ya que dejar la carrera fue para mí una frustración, me hizo muy mal anímicamente (teniendo en cuenta que en mi paso por la escuela fui buena alumna y nunca me lleve nada para reír) el paso por la UNOL era considerado por mí un fracaso.

Día a día me fui entusiasmando con la carrera y ya en mi último año, si bien hay cosas que crítico, ~~temperamental~~ estoy muy ansiosa por recibirme.

5

GLORIA

Docente 6

LA INSTITUCIÓN FORMADORA

a) ¿Crees que estudiar en la carrera elegida exige tener ciertos conocimientos, habilidades y cuáles?

¿Esos conocimientos pueden desarrollarse en el trayecto formativo?

De acuerdo a mi experiencia personal yo no tenía muchos conocimientos sobre los contenidos que abordé a lo largo de mi formación. Pero pude incorporarlos en el trayecto, algunos me generaron más dificultad que otros, pero a medida que pasó el tiempo pude establecer relaciones, inferir etc.

Una de las habilidades necesarias es la comprensión de textos y el poder hacer emitir opiniones, entre otras, si bien son necesarias también se van adquiriendo, pudiendo en el trayecto.

6

GLORIA

Docente 6

b) ¿Qué exigencias / requerimientos crees que te demandaba la institución? ¿Por qué?

La institución me demandó mucho compromiso o por lo menos así planee mi formación. Ya que como docente tengo que estar comprometida con mi grupo de alumnos, para poder así lograr el aprendizaje en ellos.

También me demandó mucho trabajo en grupos, por lo que había que coordinar con los compañeros, ~~respetar~~ horarios ~~si~~ también respetar las ideas que no eran iguales y conciliar a cada momento.

c) Evaluación de la oferta académica brindada en el IFC.

Lo que puedo decir de la oferta académica.

7

GLORIA

Docente 8

- 1) MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA CARRERA
- 2) APRECIACIONES DE LA DOCENCIA ANTES DE INGRESAR AL IFDC-SL.
- 3) NUEVAS APRECIACIONES EN LAS FORMAS DE CONCEBIR LA DOCENCIA SURGIDAS A LO LARGO DE LA CARRERA. ¿CUÁLES?
- 4) LA INSTITUCIÓN FORMADORA.
 - a) ¿Crees que estudiar en el IFDC exigió tener ciertos conocimientos y/o habilidades? ¿Cuáles?
 - b) Evaluación de la carrera.
- 5) Escribe cuáles fueron los aprendizajes más significativos desarrollados en cada año de cursado en el IFDC-S.L.

1

8 st 1990

6) ¿Cuáles son tus metas / finalidades a alcanzar en tu desarrollo profesional?

7) Descripción de escenarios educativos posibles y/o reales. Planteamiento justificado de tu intervención.

8) ¿Cuáles son tus miedos / obstáculos en relación a tus prácticas escolares?

9) Acciones de formación continua realizadas. Motivos de elección. Lugar de alcance

2

10) ¿Qué imágenes has construido
en relación al docente y a la
escuela? Escribe sus características.

3

Docente 8

A la hora de elegir una carrera, intervienen diferentes aspectos, en mi caso los aspectos que de una manera u otra intervinieron para que el día de hoy sea docente son:

Desde la secundaria, yo era quien ayudaba y cuidaba de los hermanos más pequeños de mis amigos, un día le ayude a Melina a hacer la Tarea de la escuela, y sus familiares me preguntaron, '¿Quieres seguir estudiando?' yo les dije no se y me contestaron 'eres buena explicando y tienes buen trato con los niños deberías ser maestra... yo solamente me sonrei...'

condición
de tener
lo el cubo de
carril

4

También, mientras termino lo primero y comenzaba lo secundario, mi

Docente 8

hermano mayor, se había recibido de maestro, y había conseguido trabajo en el sur, al mirarlo a él y ver sus avances, de una manera u otra me condicionó a la hora de mi elección.

El último aspecto que considero que de manera silenciosa me condicionó fue mi experiencia en la primaria, durante mi niñez, la escuela no fue un lugar placentero, no era muy aceptada por mis compañeros era muy introvertida, y tenía dificultades de aprendizaje, tal es así que un año casi repití, mis maestros se preocupaban por el aprendizaje

5

GLORIA

Docente 8

de un cierto grupo mientras que el resto debía arreglárselos como podía.

Nunca me voy a olvidar que una docente de grado me dijo en el último año de la primaria, cómo te va a costar la secundaria, mmm... Mi maestro se equivocó, no me costó la secundaria. Cabe aclarar que mi primaria y secundaria los recibí en un pequeño pueblo de San Rafael-Arendoza.

Antes de ingresar al TFC, consideraba y respetaba mucho al docente, tanto en la primaria como la secundaria, el docente era el que sabía, era para mí la autoridad, había una excepción en la secundaria, un Ingeniero que enseñaba cursos productivos,

GLORIA

Docente 8

explicado de tal manera que creo que ni él se entendió, claro era ingeniero, de enseñar no sabe nada decíamos en el recreo junto a mis amigos después de su hora...

Intentando poder aclarar cosas, que parecían inabarcables.

En el instituto era mirada de docente como aquel sujeto que sabe y que lo comparte sin miedo, continuo creo que incluso valore aun más la profesión del docente, el docente que cuyo trabajo no termina, que no sabe de feriados, porque hay que planificar, realizar cursos de capacitación, etc...

7

GLORIA

Antes pensaba que por ser maestro GL

Docente & Pasado

descubrí que como toda carrera profesional, tiene sus dificultades, y que mis profesores me exigieron al máximo, y nunca fueron el como si supiera.

Al charlar con mis amigos y primos que también habían elegido la docencia pero que estaban cursando en San Rafael, veía grandes debilidades en ellos en lo conceptual estructural pero veía grandes fortalezas en lo metodológico. Un examen final era para ellos un a charlar con los profs, porque la materia ya estaba aprobada; veo que ellos lo contestan y se alegran, también me quieren hacer ver de mi mala elección a la hora de venir a estudiar

8
GLORIA

Docente 8

a San Luis, acá (decían mis amigos) es re fácil, vos te estás matando al oeste...

Creo que todo acontece por algo y no me arrepiento de mi elección porque hoy me siento más fuerte en mi profesión, por esas exigencias de mis profesores, que antes parecían obstáculos.

En cuanto a mi formación, en nivel secundario fue Técnico. Allí recibí dos títulos Técnica en industrias especializada en recursos humanos y medio ambiente y auditor, por lo tanto una formación académica relacionada con las ciencias duras: la matemática, naturales, Química y física, el paso a una carrera

9

GLORIA

Docente 88 Inocente

vinculada a las ciencias sociales fue un cambio muy abrupto, que en el primer cuatrimestre me generó muchas angustias y llantos, al tener filosofía y ver que se hablaba con total simplicidad y no entender nada, nada, me generaba mucha angustia, y me que hablar cuando llegó la hora del parcial domiciliario, leía, leía, leía y no entendía nada, lloraba de la impotencia, y decidí salir a dar una vuelta a la casa de mi hermano mayor, a despegarme pero llevaba los textos para leerlos en el cole, haber si la podía hacer alguna, mi hermana como buena docente se dio cuenta de la angustia que me generaba no poder entender

10

LORIA

Docente & Alumno

y me dijo todas las cosas, diciendome que yo lo podia lograr, claro hoy se que me ayudo a fortalecer mi autoimagen, de manera que tengo confianza en mi misma y despues de esa charla, volvi a retomar los apuntes y hice el trabajo yo armado fui a consulto y me di cuenta que lo que habia hecho estaba bien antes no habia ido a consulto porque realmente no habia entendido nada, y se me preguntaba como que decir no entendi NADA; ademas me cuesta mucho pedir ayuda todo lo que hago lo hago por mis propios medios, esto muchas veces me genera un conflicto

11

GLORIA

Docente & P. J. T. 190000

Y otros veus... vestigaciones
Recuerdo esta vivencia personal porque
me hace recordar todas las
exigencias que me demandó el
ingreso al IFDC, demandas de
capacidades y de conocimientos que
no poseía, claro por lo formados
en la secundaria, filosofía ni
sabía qué era, jamás había oído
escribir la... de la corona
hecho escuchado algo de Sócrates,
Platón, pero someramente,
ignoraba totalmente.

Con mis técnicas de estudio
estaba acostumbrado al estudio
de conceptos breves y concisos.
al estar en el instituto contaba
con una cantidad de material

12

LORIA

Docente 8

que parece interminable, así que decidí realizar un resumen de cada texto, y volví a leer el resumen y armar un mapa conceptual de esos textos, de esta manera focalizaba lo relevante, y comprendo mucho mejor, además me me ahorraba mirando tantos fotocopias, cuando mis compañeras veían lo que yo estudiaba me pedían para sacar fotocopio pero mis mapas están en códigos y era ilegibles amén de que les dure todos los advertencias, U = a Trotop, etc. los mapas me ayudaron a mí pero no a mis compañeras,

13

GLORIA

Docente & Investigador

En cuanto a la evaluación que puedo hacer de la carrera, es muy positiva si bien mi formación tiene ciertas debilidades como en algunos aspectos pedagógicos referidos a la metodología de enseñanza propia de cada disciplina matemática, Ciencias Naturales, Lengua y Sociales, pero también existieron grandes fortalezas, conceptualmente considero que he formado docente para analizar y comprender la realidad, comprender aquello que acontece fuera de la escuela y que de una manera u otra repercuten en ella, ya particular me siento muy sólido en aspectos pedagógicos que tienen que ver con la elaboración de planificaciones anuales etc.

54
qui
docente
ha
formado
la
y
investigador

14

Docente 8

elección de material bibliográfico y en
fundamentación de la elección
de ciertos contenidos como la
secuenciación de los mismos.

Formación
ideológica
y
política

Creo que la seguridad que hoy tengo
se debe a mi formación, cuento hoy
por hoy como marco teórico que
me permite fundamentar y plantear
una mirada propia, de mi propia
práctica,

yo creo que todo material usado
me dejó muchas cosas, cada día
aprendí cosas, positivas como
negativas, hubo materias que
me permitieron dar cuenta del
docente que quiero ser y otras
que me plantearon que docente
no quería ser...

15

Quilón
GLORIA

Docente 8 8 2020

Por ello considero que mi formación fue buena, con certezas y balanzas, pero buena, además es mi formación única, si bien todo unido debe ser sólido y firme, considero que en los aspectos generales, fue muy buena. En el primer año cursaron materias que según mi logro deberían estar en el segundo año, porque se trataba de paradigmas, de como veían al docente, pero vimos ⁷ etimología un paradigma en 4º... creas esta lógica para mi elegir un aprendizaje memorístico de muchas materias, ello en sí no es malo, pero si cuando solo se repite, si es malo muchas veces sucede en este tipo de

16

GLORIA

Docente & & Aprendizaje

aprendizaje.

Siempre recuerdo que uno profe nos decía que siempre teníamos que tener en cuenta lo que sabían los alumnos, hoy se que eso ^{en IFD} se tuvo en cuenta por lo menos en 1^{er} año, o por lo menos haber

tropezado o explicado ciertos conceptos que se hablaban con tal naturalidad que lo usábamos sin saber en realidad lo que significaba, había ciertos momentos en que la lógica era dejado de lado,

• Encuentro a los aprendizajes más significativos q hasta el día de hoy recuerdo son:

17

GLORIA

Filosofía -> Piensan

Seminario de Textos = Interpretación de textos

Docente 8

Sociales I, Paradigmas en la Ciencias Sociales
Revoluciones, Conquista Dosbarbaria
de America

Lengua: Gramatica, Alfabetizacion de los niños
Cassany, Habilidades de lectura y
escritura

Matematicas: Conjunto, N° Naturales, Racionales
Enseñanza de las unidades de medida

Naturales: El universo Mujeres Negras, Sonido

Etnohistoria: Paradigmas, Influencia de la
economia en la Educacion Poder

Historia de la Educacion: Etnohistoria, Historia de
la educacion de Arg. y del
mundo

Política: Concepciones de diferentes ideologias
Comunista Marxista...

Pedagogia: Enseñanza - Aprendizaje - Conocimiento

Psicologia: Familia, Intercambio en el tiempo

Ed. Artística I - Teatro

Ed. " II : Musica Academica, en diferentes
tiempos

" " III Plastico - Imagen,

Sociales II) Analisis de Material curricular
los pueblos originarios.

18

GLORIA

PA

Docente 8

Sociología - Historia Argentina - Espacios Geográficos
Investigación de la Práctica Docente - Investigaciones pedagógicas

Formación ética: Derecho - formación Ciudadanos
I y II Enseñanza de la Ética - Valores
paradigmas objetivos, etc.

Educación física: Juego en diferentes edades

Tecnología: Propiedades de los Mat. Plásticos
Ej. de Tecnología Históricas.
y la importancia de seguir
estudiando y mejorando.

Gestión Curricular: Proyectos educativos.

Prácticas Profesionales
I y II Planificación la coherencia
entre las actividades
y objetivos.

Cada día los chicos
deben aprender algo.

Defender mi postura.

19

GLORIA

Recordando... se me vienen a la imagen
de estos contenidos, se que me faltan
muchos materias, pero considero que

Docente 88

esos méritos seguramente me han dejado algo.

En cuanto a mis metas, en primer instancia, ser buena docente, poder dejar que una huella en mis alumnos, formar sujetos comprometidos con el mundo, respetuosos de lo visto en todas las manifestaciones,

Al decir buena docente me refiero a no ser una docente del como si... los chicos aprendieran o como si yo enseñara, pero mi buena docente es un docente comprometido por el aprendizaje de sus alumnos, y para ello este docente debe tener una búsqueda constante para conocer más los medios o vehículos para que

20

GLORIA

Docente 88

los alumnos aprenden.
Por lo tanto yo quiero ser una docente competente a la necesidades de los alumnos, una docente con conocimientos disciplinarios sólidos así como metodológicos, un docente con todas las letras.

Por mi la docencia es una tarea muy compleja porque no solo el docente se debe encargar de sus aprendizajes sino también de los aprendizajes de otras personas, Por ende la docencia no debe ser tomada ni considerada como algo fácil ni mucho menos subestimar al docente porque somos los formadores de las generaciones futuras.

Tomacia
Enseñando

21

GLORIA

Docente 8

Formación
Continua

En función de esta necesidad de seguir aprendiendo, mi miedo es no poder lograrlo, no poder combinar ^{de} mi lugar, y seguir haciendo el como si, hoy se que tengo lo fuerza y tiempo para trabajar como docente cumpliendo mis exigencias personales, pero se que es una profesión que demanda mucho. por ello tengo en claro que cuando mi llamo de querer ~~se~~ aprender a enseñar se apague buscar otra carriera de mi profesión me gusta mucho el trabajo social y me gusta mucho la materia político y es mi deseo profundo seguir estudiando profesorado de Ciencias políticas. que si Dios

22

GLORIA

Docente 8

Quiero comenzar el año que viene. -

En síntesis, mi miedo personal es no cumplir con todas las exigencias que yo me coloco como docente, se que doy lo mejor porque amo a mi profesión pero también se que podría dar más que me falta mucho para aprender y cada día vuelvo a mi caso pensando que debería cambiar pero que lo clase sea mejor, pero que enseñe mejor donde los espacios pero que los mis alumnos aprendan significativamente.

23

GLORIA

Me gusta mucho hacer un trabajo más personalizado con aquellos alumnos que tienen dificultades y estoy

Docente P8

buscando la manera de poder hacer un trabajo sin que se note que es diferenciado, porque al tener tantos alumnos, la demanda es mucho, como así también los chicos que se apropian de los contenidos de manera uneta fácilmente y cuyo capacidad es mejor que el resto del grupo. Me cuesta mucho como pensar actividades para esos 3 últimos, deberé planificar para eso también, lo pienso pero no me gusta diferenciar y quizás armar una estereotipo o una imagen negativa aquellos alumnos con dificultades además los niños se dan cuenta fácilmente.

24

GLORIA

Docente 88 JACO

También me da miedo las nuevas exigencias de la escuela, que en mi formación no lo tuve conocimiento de los mismos por ejemplo en uno de los niveles se da educación sexual y ese contenido en mi formación forma parte del currículo nulo, no existió antes que la ley de educación sexual yo había sido sancionado esto exigencia me planteó en una instancia mucho miedo porque no me sentía preparado para dar ~~eso~~ además no sabía de qué se trataba, entonces recurrí a Internet busque material digital que había

Búsquedas

25

PS

Docente 88 JIn90001

publicado el ministerio de Educación Nacional, y recibe información de la ley como así también de que se trata de la educación sexual donde no solo tiene que ver con lo genital sino también con la formación personalidad que tiene que ver con los aspectos biológicos sociales y afectivos.

Otro de mis miedos fue en la elección del libro y la fundamentación, del mismo.

Que me dio miedo que se me cuestionara la elección pero frente a mi elección contacté con un marco teórico sólido que me

26

Marco
Teórico

Docente 88

ayuda a justificarme, frente a una
negación o la imposición de otro
material siempre tuve las
herramientas conceptuales para
poder sostener una postura.

Creo que este mirado lo logré
por el aporte del instituto, de
los profesores que me brindaron
contenidos conceptuales para
poder sostener teóricamente
mi mirado pedagógico.

En ciertas situaciones como lo
entrego de informes diagnósticos
en el cual debía hacer un análisis
social, me conté con la herramienta
que el instituto formador me
tendría que haber brindado

27

Docente P8

y frente a esta realidad recurrí a los libros de texto, a documentos digitales, sobre sonogramas análisis de dinámica grupal, son cosas que se hablaron en el instituto pero no se dio con el detalle que debería haberse dado, y frente a esta realidad no me podía quedar en esa situación de NO SABER y recurrí a internet pero poder ~~de~~ hacerlo y presentar un informe.

28

GLORIA

Como así también me pidieron un informe de una niña que se cambió de grado,

Docente 8

Estos y otros más son situaciones a las que de una manera formaron parte de mis obstáculos de mis miedos.

Acciones de formación continua.

En lo que respecta a la formación continua he realizado 2 cursos de capacitación, uno de ellos tiene que ver con el manejo de la plataforma digital para el aprendizaje de los alumnos, este curso me capacito en el manejo de las TIC en la escuela. Si bien fue muy superficial, y se centro en el uso de la plataforma para evaluar y crear actividades digitales para el alumnado, mas bien publicar

29
GLORIA

Docente 8

les actividades planificadas por la docente, ello aún no ha podido aplicarse en la realidad aula debido a que la realidad de la escuela en donde hoy estoy haciendo mi práctica pedagógica, los conocimientos en lo que atañe a los TIC por parte de los alumnos son escasos (algunos) en su mayoría, ya que el uso en el aula de este recurso muchas veces por no decir siempre funciona como elemento distractor, donde los alumnos demuestran su escaso conocimiento poniéndose nerviosos y generando desorden al no saber cómo o qué hacer con él. En función de ello puedo

30

GLORIA

Docente 88

decir que esos conocimientos del curso sirven y sería rico el trabajo de temas usando como recurso, pero si los alumnos desconocen el manejo básico de los computadores, difícilmente se podrían llevar adelante estas prácticas, porque genero un clima de incertidumbre, se pierde tiempo en explicar aspectos o cosas que tienen que ver con el manejo de la computadora que en el uso de software, en grandes momentos mientras era capacitada, me di cuenta que es muy básico y que los aportes eran mínimos por parte de la docente capacitadora, porque podía

31

Docente 8

avanza en los Trabajos Prácticos
sin la explicación de lo docente
solo leyendo, y investigando
lo que por lo tanto considero
que fue una capacitación que no
deja mucho y poco interesante.
Pero esa no fue la única capa-
citación también estoy haciendo
una capacitación que tiene que
ver con la enseñanza de las
Ciencias Naturales, el planteo
de la capacitación ~~es~~ resultado
muy interesante, abordo la
enseñanza de las naturales en
jardín y primaria, el planteo
resultado redizable y nada
extravagante lo que dice que
la capacitación sea muy

32

GLORIA

Docente P. Stano

interesante porque permite
revisar las prácticas que de
una manera u otra se han
consolidado en lo primario,
como por ejemplo que las plantas
necesitan aire para vivir, y
obviamente las plantas no
necesitan el aire, sino una
componente de él. Además
generó un contacto directo
visual con el tipo de
aprendizajes experimentales
yo que el docente capacitador
llevo a cabo experiencias
con niños de lo primario
lo cual hace muy interesante
la capacitación a largo tiempo

33

GLORIA

Docente 8

gènere intencions pràctiques de planificació i tècnics, con temes vigents en lo que respecta con lo naturaliza Contaminación / Uso o Mal uso del agua / Seres vivos / Sentidos Si bien lo propuesto del docente para mi entender se muestra como muy desordenado es interesante, si bien es docente capacitado para el nivel secundario su contacto y trato con los alumnos lo demuestra como muy respetuoso, y al torero creo que su propuesta es interesante, no coincide con

34

GLORIA

Docente 8

lo formo en que realmente
realiza su práctica pedagógica,
pero conceptualmente es
muy interesante, motivo por
el cual haré el día de hoy
realizo esta capacitación.
esta capacitación lo llevo a-
cabo en la punta, la capacita-
ción dura hasta agosto y
se deben entregar productos
y además se evalúa con una
prueba final. En lo mismo
se no realizó una encuesta
que plantea cuáles son
los temas que nos mostramos
sólidos en cuanto a la
enseñanza de ~~los~~ naturales

35

GLORIA

Docente 88 517930(1)

y cuáles no, para que en la próxima capacitación se pueda tener en cuenta, ello me pareció muy interesante, también se plantea la creación de una caja con diferentes materiales para realizar distintos experimentos caja que se está construyendo y que será individual y se entregará a ciertos alumnos y el rol hacer el coordinador del y el observador activo de las actividades en el aula.

36

GLORIA

También comence la capacitación que tiene

Docente 88

que ver con la enseñanza de
la matemática comence, pero
no lo termine, la capacitación
era llevada a cabo por docentes
de EEL, que no planteaban
nada nuevo en cuanto a lo
Técnico, pero en cuanto a lo
Tecnológico fue muy interesante
pero a la vez muy desalentador
porq' planteaban un docente
q' tratara con cada
alumno, pero eso era lograda
gracias a unos controles
Tecnológicos que están
vinculados con el computador
del docente, la cuestión era,
por ejemplo se planteaba

37

GLORIA

Docente 8

un problema se daban 3 opciones y los alumnos cada uno con su control marcaba la respuesta inmediatamente aparecían las respuestas en el computador, y permite avanzar a los que realizaban lo presupuesto correctamente mientras que con los chicos que habían resuelto erróneamente el docente los ~~seguía~~ acompañaba y aclaraba los dudas pero poder resolver el planteo era muy interesante pero de que me puede ayudar este curso si yo ni

38

GLORIA

Docente 809300

Mis alumnos cuentan con esa tecnología, el resto del planteo en cuanto a lo teórico rondaba en las mismas visiones tradicionales y modernas de la educación. Esto fue uno de los cuestiones que me hicieron perder el interés y deje la capacitación.

En cuanto a mis años anteriores también realice capacitaciones pero mi gusto fueron muy interesantes y aprendí mucho, en el instituto siempre se habla de la integración de alumnos con capacidades diferentes, pero como voy

39
GLORIA

Docente 8 JTCOC

a integrar a un alumno
ciego o mudo si no
se como se comunico
ya sea gestual o
a traves del papel,
entonces empecé el curso
de lengua de señas y
braille pero mi fue muy
lindo realice el nivel 1
son 6 niveles, y por
motivos de tiempo no
pude terminar ni seguir
pero considero que deberia
seguir porque fue muy lindo
aprender a hablar en lengua
de señas, y escribir en Braille
pero claro que me falta,

40

GLORIA

Docente 8 Tasso

También hice otros cursos que tienen que ver con el manejo de la biblioteca, realice curso de capacitación del software que permite cargar el material de la biblioteca digitalmente. Creo que el curso que considero más importante para mi formación fue el de network creo que hoy por hoy me a permitido poder relacionarme adecuadamente con la realidad en cambio el curso que me gustó y que hasta el día de hoy no lo puedo aprender es el de señas o de Braille, considero que es muy importante para mi formación no solo como docente sino también como persona...

Aplicación

41

GLORIA

Docente 800

Imagen del docente
La idea de la imagen del docente se construye a lo largo de la vida, creo que en un principio lo miraba con mucho autoridad. Que pesaba más por el poder ~~que~~ y no por el conocimiento hoy no me veo, con esa autoridad, si es del conocimiento pero eso no es considerado importante por la sociedad, ya a vida docentes cansados de ser juzgados por el tutor lo mismo autoridad, es desgastante, tener que cumplir con todas las exigencias que el docente cumple, si tendría que definir a un docente lo

42

GLORIA

Docente 8

responsabilidades

pesadas

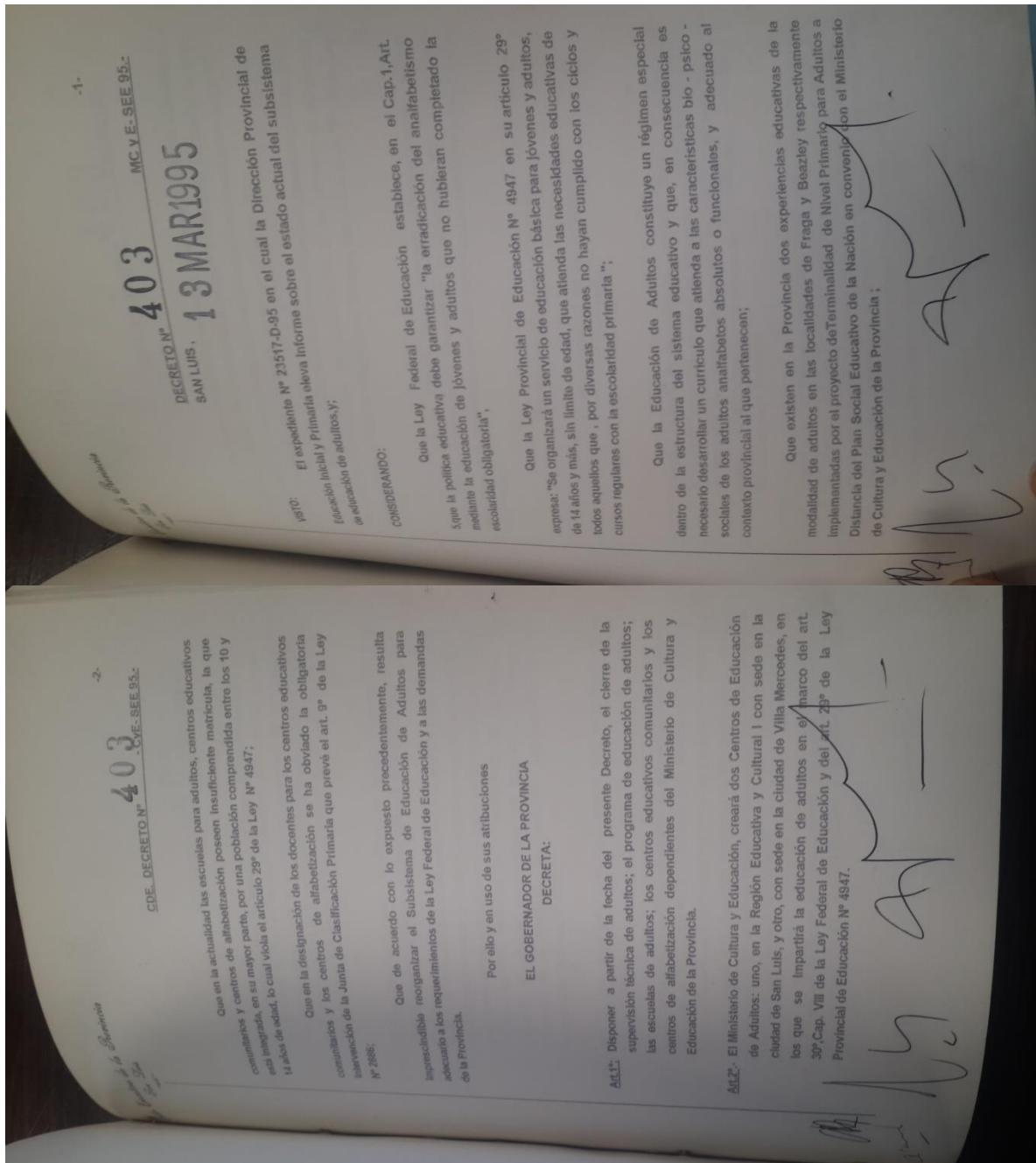
entendería como alguien con más responsabilidades más pesadas que las propias, hoy al pensar en la docencia pienso en una persona ~~que~~ ~~hace~~ ~~muchas~~ ~~cosas~~ ~~de~~ ~~importancia~~

Con responsabilidades, ~~son~~ muy importantes, no solo en cuanto a lo tarea de educar que en sí ya es compleja sino también ~~en~~ a lo que tiene que ver con el trabajo social, yo estuve en una escuela con niños que apenas llegan a lo ese ~~con~~ ~~ben~~ que no habían comido, o que ven en un bajor de tren y ~~me~~ ~~interroga~~ ~~nde~~ es que hacer.

Trabajo social

43

E- Decreto N° 403-1995-



Art.º.- El presente decreto sera refrendado por el señor Ministro Secretario de Estado en la cartera de Cultura y Educación.

Art.ºº.- Comunicar, publicar, dar al Registro Oficial y archivar.

[Handwritten signature]

Art.º.- Los mencionados centros tendrán a su cargo la implementación de la modalidad en su región y zonas de influencia. El Centro de la Región Cultural Educativa I cubrirá, además, las demandas de las Regiones Culturales Educativas V y VI, y el Centro de la Región Cultural Educativa II atenderá las necesidades de las Regiones Culturales Educativas III y IV.

Art.º.- Disponer que dichos centros funcionen en horario vespertino y para jóvenes y adultos conforme a la Legislación Provincial vigente.

Art.º.- Declarar en disponibilidad al personal de supervisión, técnico, directivo, docente, administrativo y maestranza de las escuelas para adultos y centros educativos comunitarios y el personal de supervisión, técnico, directivo, docente, administrativo y maestranza del programa de educación de adultos, dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia, que estuviere comprendido en las disposiciones de la Ley N° 4971.-

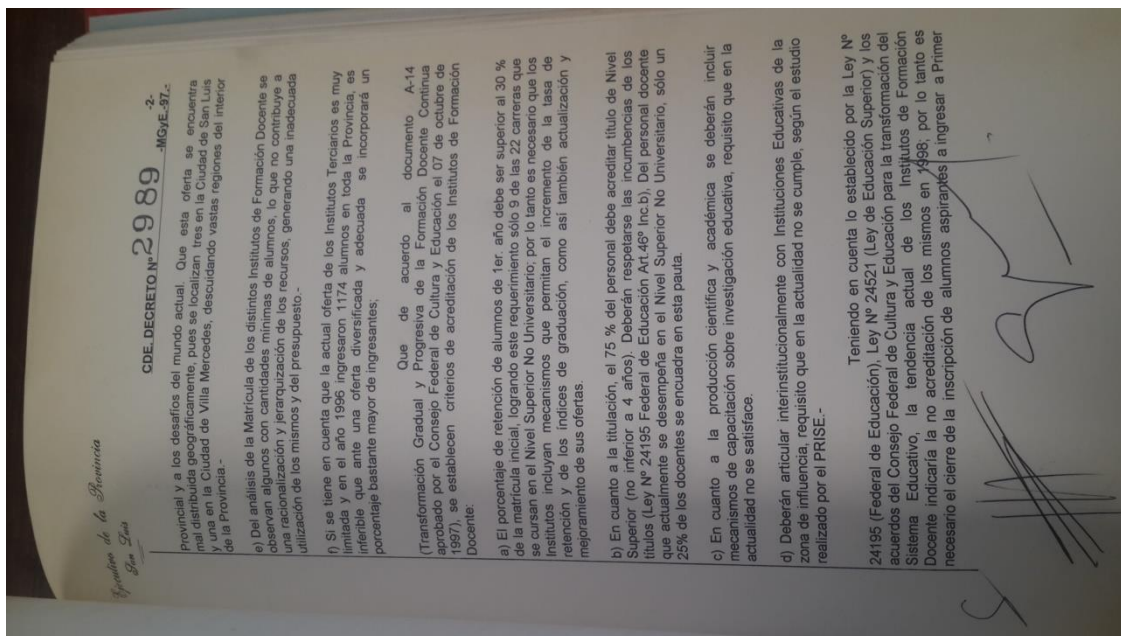
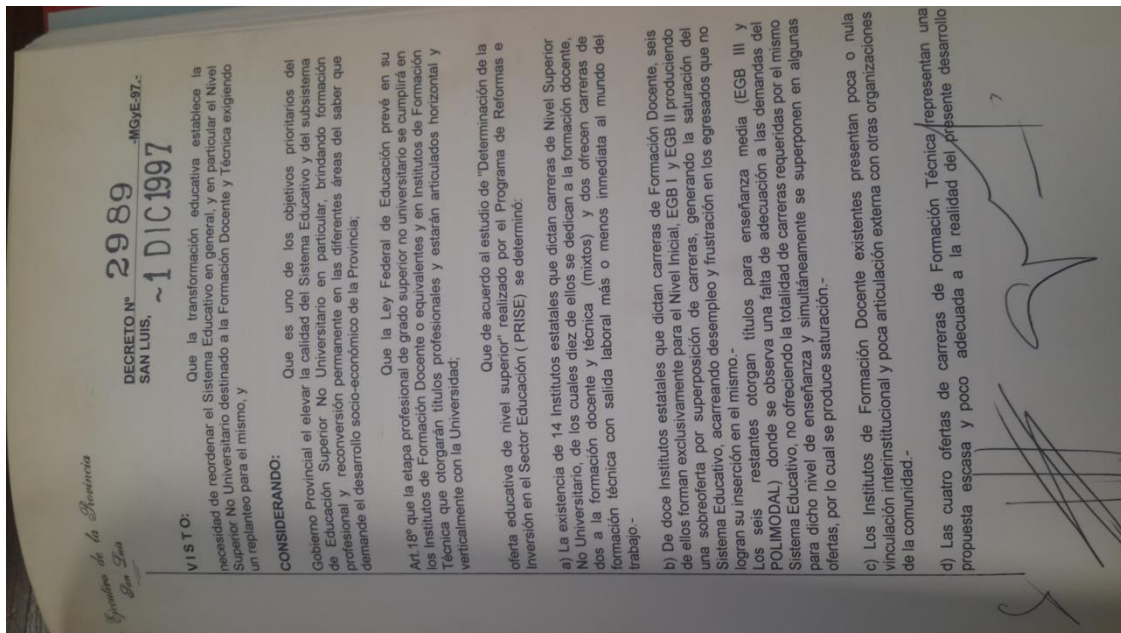
Art.º.- Derogar toda disposición que se oponga a lo establecido en el presente Decreto.

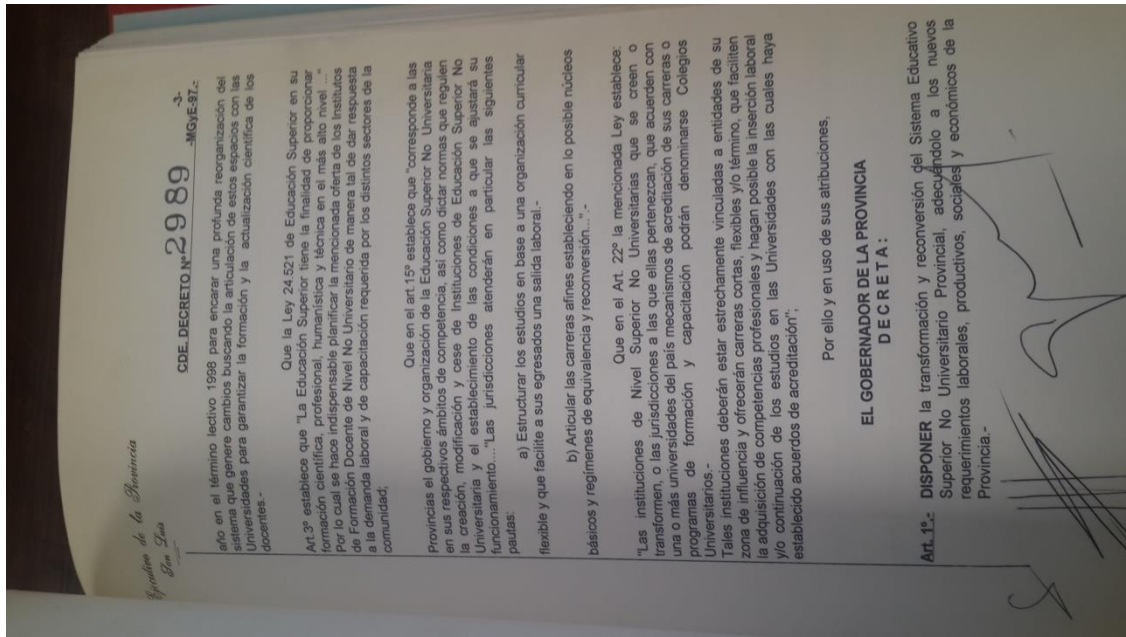
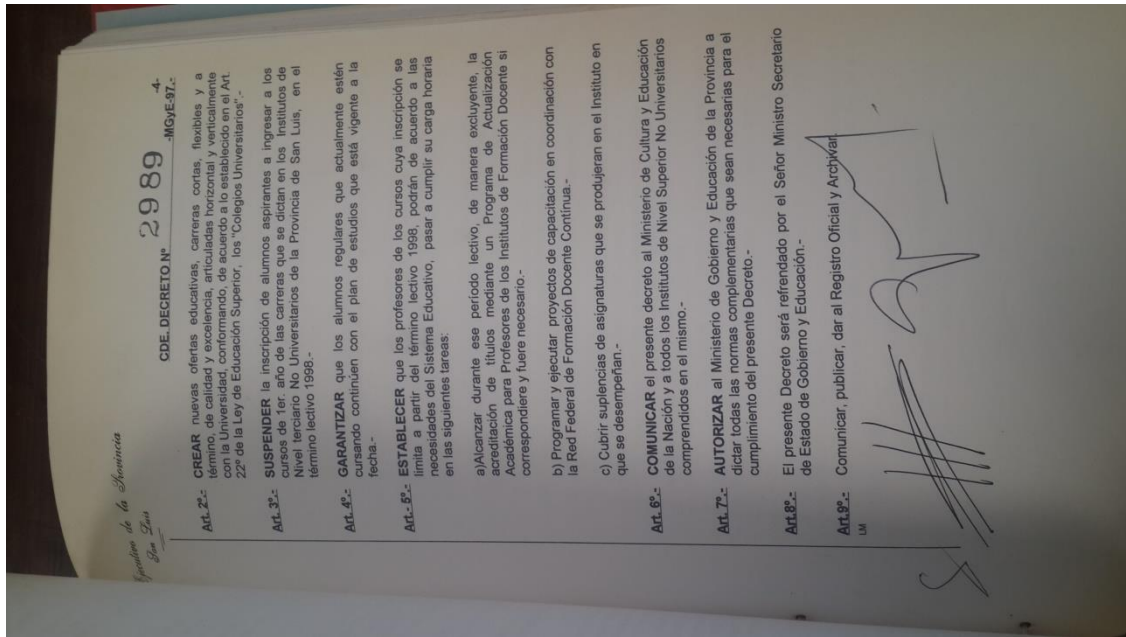
Art.º.- Comunicar a la Subsecretaría de Estado de Educación, a la Dirección Provincial de Educación Inicial y Primaria, a la Dirección Provincial de Personal Docente, a la Dirección Provincial de Promoción y Asistencia Escolar Integral, a la Dirección Provincial de Programación y Gestión Educativa, a las Delegaciones Culturales Educativas I, II, III, IV, V y VI, y a la Junta de Clasificación Primaria

Art.º.- Con copia autorizada del presente Decreto, pasar este expediente a la Dirección Provincial de Personal Docente para notificación y efectos pertinentes.

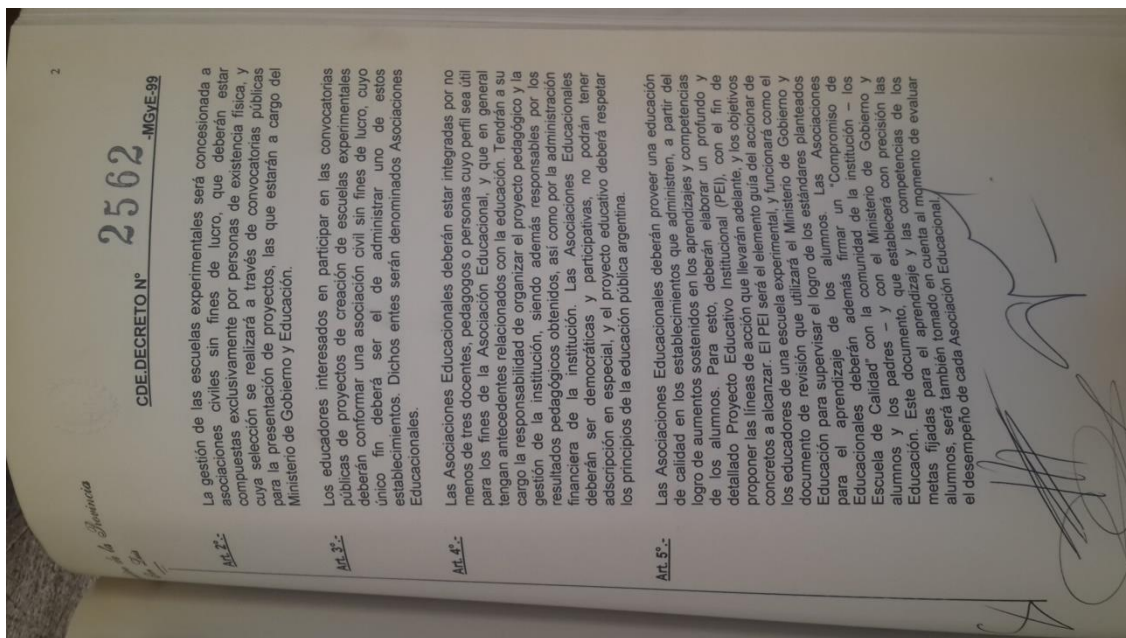
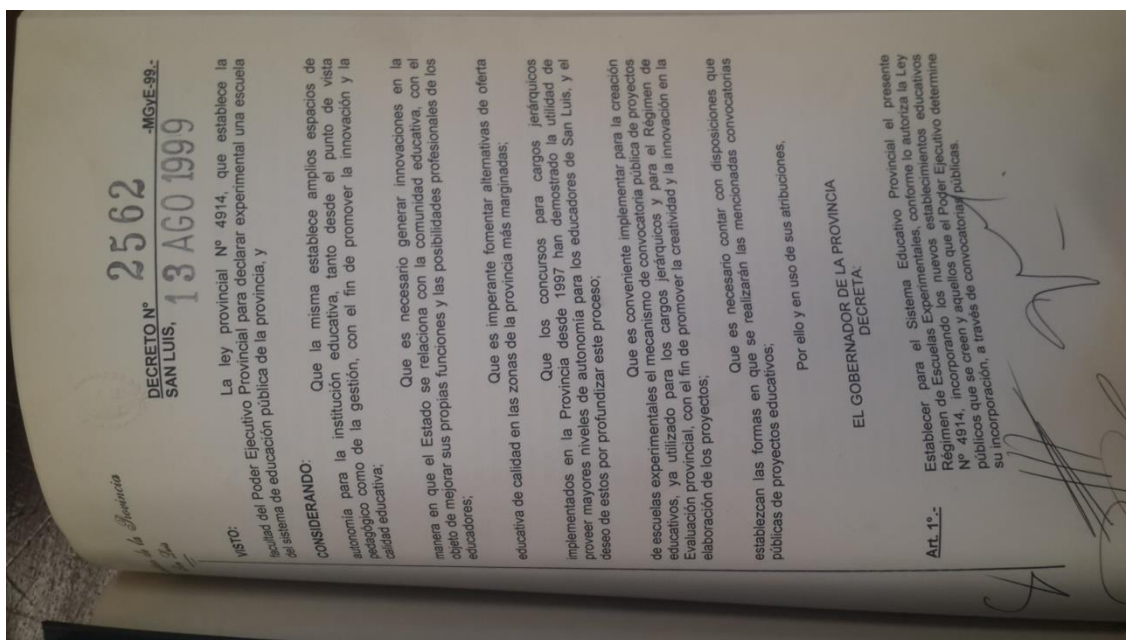
[Handwritten signature]

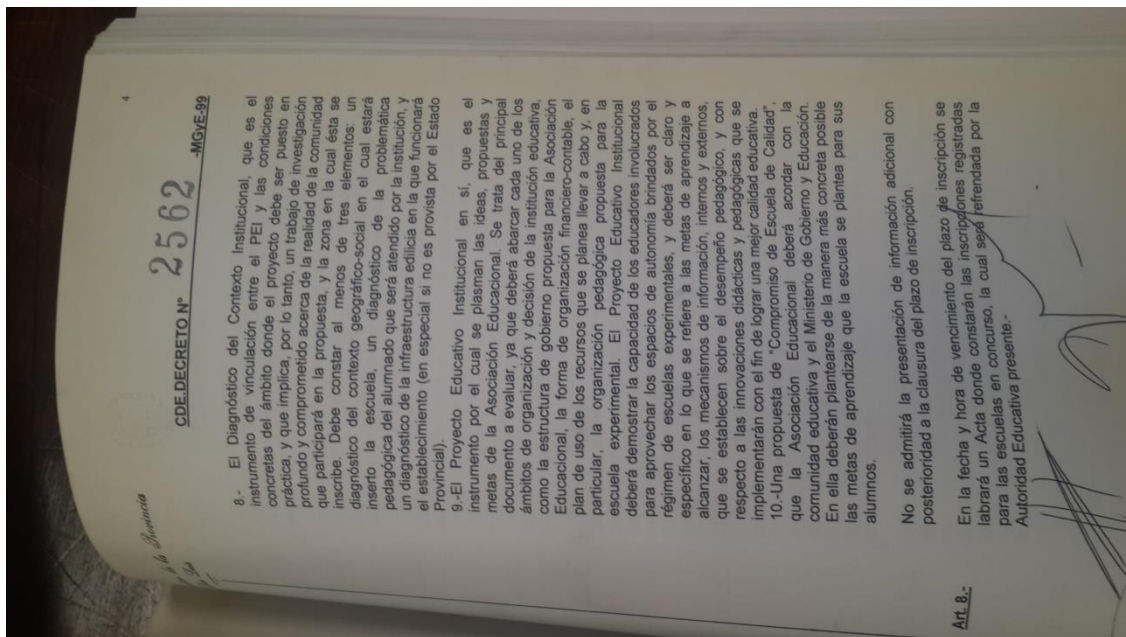
F-Decreto N° 2989 MG y E de 1997





G-Decreto N° 2562 MG y E de 1999





8.- El Diagnóstico del Contexto Institucional, que es el instrumento de vinculación entre el PEI y las condiciones concretas del ámbito donde el proyecto debe ser puesto en práctica, y que implica, por lo tanto, un trabajo de investigación profundo y comprometido acerca de la realidad de la comunidad que participará en la propuesta, y la zona en la cual ésta se inscribe. Debe constar al menos de tres elementos: un diagnóstico del contexto geográfico-social en el cual está inserto la escuela, un diagnóstico de la problemática pedagógica del alumnado que será atendido por la institución, y un diagnóstico de la infraestructura edilicia en la que funcionará el establecimiento (en especial si no es provista por el Estado Provincial).

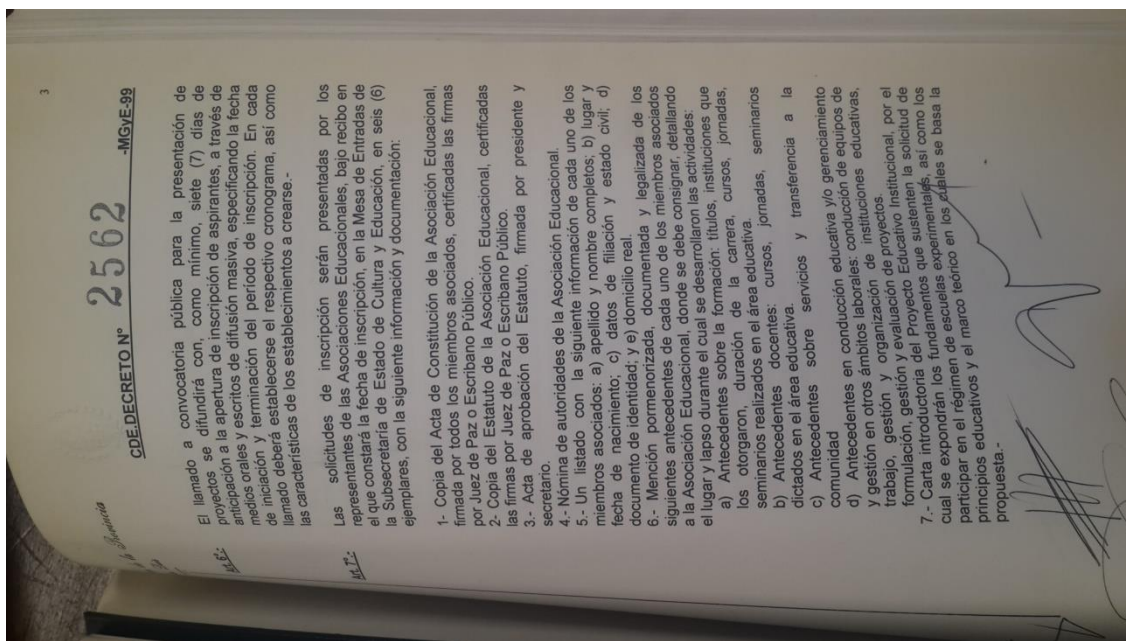
9.-El Proyecto Educativo Institucional en sí, que es el instrumento por el cual se plasman las ideas, propuestas y metas de la Asociación Educativa. Se trata del principal documento a evaluar, ya que deberá abarcar cada uno de los ámbitos de organización y decisión de la institución educativa, como la estructura de gobierno propuesta para la Asociación Educativa, la forma de organización financiero-contable, el plan de uso de los recursos que se plantea llevar a cabo y, en particular, la organización pedagógica propuesta para la escuela experimental. El Proyecto Educativo Institucional deberá demostrar la capacidad de los educadores involucrados para aprovechar los espacios de autonomía brindados por el régimen de escuelas experimentales, y deberá ser claro y específico en lo que se refiere a las metas de aprendizaje a alcanzar, los mecanismos de información, internos y externos, que se establecen sobre el desempeño pedagógico, y con respecto a las innovaciones didácticas y pedagógicas que se implementarán con el fin de lograr una mejor calidad educativa.

10.-Una propuesta de "Compromiso de Escuela de Calidad", que la Asociación Educativa deberá acordar con la comunidad educativa y el Ministerio de Gobierno y Educación. En ella deberán plantearse de la manera más concreta posible las metas de aprendizaje que la escuela se plantea para sus alumnos.

No se admitirá la presentación de información adicional con posterioridad a la clausura del plazo de inscripción.

En la fecha y hora de vencimiento del plazo de inscripción se labrará un Acta donde constarán las inscripciones registradas para las escuelas en concurso, la cual será referendada por la Autoridad Educativa presente.

Art. 8.-

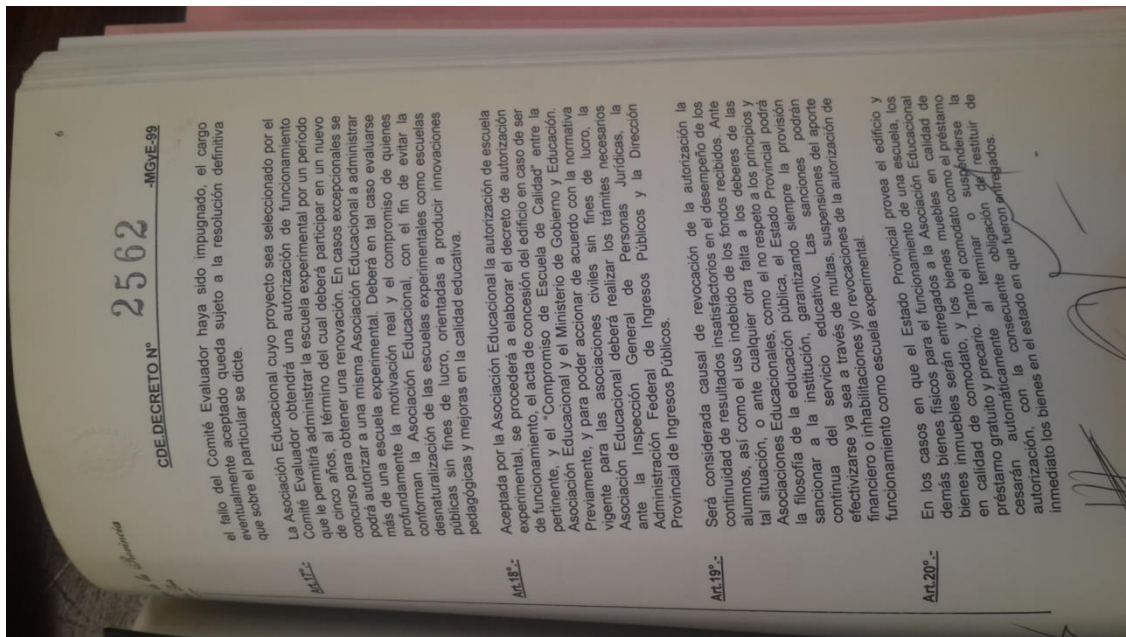


El llamado a convocatoria pública para la presentación de proyectos se difundirá con, como mínimo, siete (7) días de anticipación a la apertura de inscripción de aspirantes, a través de medios orales y escritos de difusión masiva, especificando la fecha de inscripción y terminación del período de inscripción. En cada llamado deberá establecerse el respectivo cronograma, así como las características de los establecimientos a crearse.

Las solicitudes de inscripción serán presentadas por los representantes de las Asociaciones Educativas, bajo recibo en el que constará la fecha de inscripción, en la Mesa de Entradas de la Subsecretaría de Estado de Cultura y Educación, en seis (6) ejemplares, con la siguiente información y documentación:

- 1.- Copia del Acta de Constitución de la Asociación Educativa, firmada por todos los miembros asociados, certificadas las firmas por Juez de Paz o Escribano Público.
- 2.- Copia del Estatuto de la Asociación Educativa, certificadas las firmas por Juez de Paz o Escribano Público.
- 3.- Acta de aprobación del Estatuto, firmada por presidente y secretario.
- 4.- Nómina de autoridades de la Asociación Educativa.
- 5.- Un listado con la siguiente información de cada uno de los miembros asociados: a) apellido y nombre completos; b) lugar y fecha de nacimiento; c) datos de filiación y estado civil; d) documento de identidad; y e) domicilio real.
- 6.- Mención pormenorizada, documentada y legalizada de los siguientes antecedentes de cada uno de los miembros asociados a la Asociación Educativa, donde se debe consignar, detallando el lugar y lapso durante el cual se desarrollaron las actividades:
 - a) Antecedentes sobre la formación: títulos, instituciones que los otorgaron, duración de la carrera, cursos, jornadas, seminarios realizados en el área educativa.
 - b) Antecedentes docentes: cursos, jornadas, seminarios dictados en el área educativa.
 - c) Antecedentes sobre servicios y transferencia a la comunidad
 - d) Antecedentes en conducción educativa y/o gerenciamiento en otros ámbitos laborales: conducción de equipos de trabajo, gestión y organización de proyectos
 - e) Antecedentes de gestión y evaluación de proyectos

7.- Carta introductoria del Proyecto Educativo Institucional, por el cual se expondrán los fundamentos que sustentan la solicitud de participación en el régimen de escuelas experimentales, así como los principios educativos y el marco teórico en los cuales se basa la propuesta.



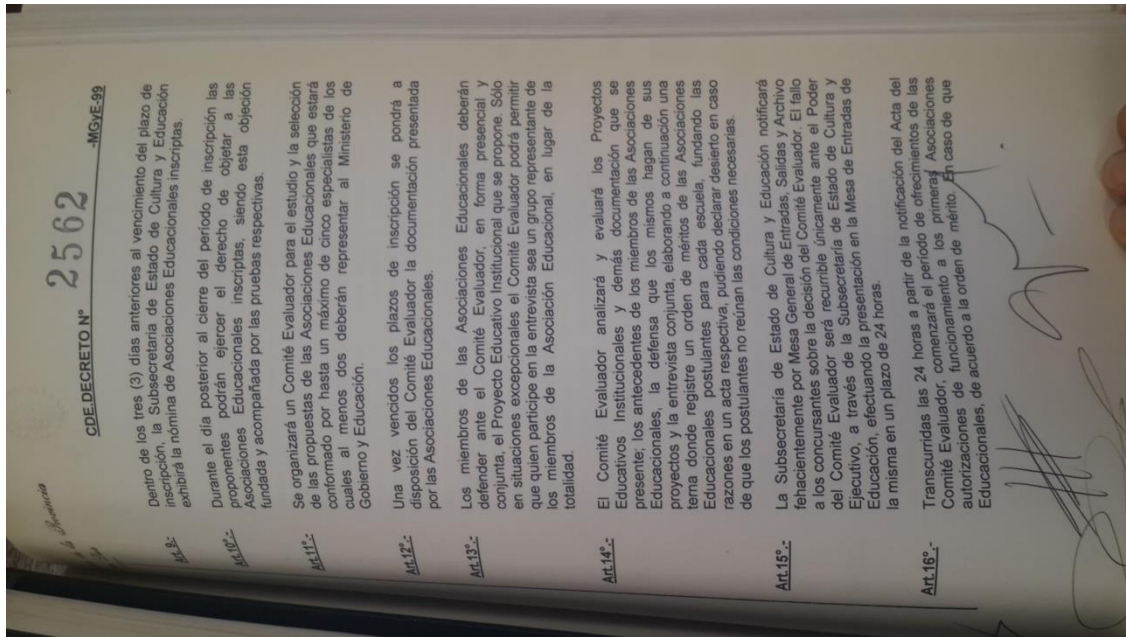
Art. 17.-
El fallo del Comité Evaluador haya sido impugnado, el cargo eventualmente aceptado queda sujeto a la resolución definitiva que sobre el particular se dicte.

Art. 18.-
La Asociación Educativa cuyo proyecto sea seleccionado por el Comité Evaluador obtendrá una autorización de funcionamiento que le permitirá administrar la escuela experimental por un periodo de cinco años, al término del cual deberá participar en un nuevo concurso para obtener una renovación. En casos excepcionales se podrá autorizar a una misma Asociación Educativa a administrar más de una escuela experimental. Deberá en tal caso evaluarse profundamente la motivación real y el compromiso de quienes conforman la Asociación Educativa, con el fin de evitar la desnaturalización de las escuelas experimentales como escuelas públicas sin fines de lucro, orientadas a producir innovaciones pedagógicas y mejoras en la calidad educativa.

Art. 19.-
Aceptada por la Asociación Educativa la autorización de escuela experimental, se procederá a elaborar el decreto de autorización de funcionamiento, el acta de concesión del edificio en caso de ser pertinente, y el "Compromiso de Escuela de Calidad" entre la Asociación Educativa y el Ministerio de Gobierno y Educación. Previamente, y para poder accionar de acuerdo con la normativa vigente para las asociaciones civiles sin fines de lucro, la Asociación Educativa deberá realizar los trámites necesarios ante la Inspección General de Personas Jurídicas, la Administración General de Ingresos Públicos y la Dirección Provincial de Ingresos Públicos.

Art. 20.-
Será considerada causal de revocación de la autorización la continuidad de resultados insatisfactorios en el desempeño de los alumnos, así como el uso indebido de los fondos recibidos. Ante tal situación, o ante cualquier otra falta a los deberes de las Asociaciones Educativas, como el no respeto a los principios y la filosofía de la educación pública, el Estado Provincial podrá sancionar a la institución, garantizando siempre el aporte continuo del servicio educativo. Las sanciones del aporte efectivo ya sea a través de multas, suspensiones de la autorización financiero o inhabilitaciones y/o revocaciones de la autorización de funcionamiento como escuela experimental.

Art. 21.-
En los casos en que el Estado Provincial provea el edificio y demás bienes físicos para el funcionamiento de una escuela, los bienes inmuebles serán entregados a la Asociación Educativa en calidad de comodato, y los bienes muebles en el préstamo en calidad de comodato, tanto el comodatario o sus representantes cesarán automáticamente al terminar el período de autorización, con la consecuencia de que fueron entregados inmediatamente los bienes en el estado en que fueron entregados.



Art. 14.-
Durante el día posterior al cierre del período de inscripción las promotoras podrán ejercer el derecho de objetar a las Asociaciones Educativas inscriptas, siendo esta objeción fundada y acompañada por las pruebas respectivas.

Art. 15.-
Se organizará un Comité Evaluador para el estudio y la selección de las propuestas de las Asociaciones Educativas que estará conformado por hasta un máximo de cinco especialistas de los cuales al menos dos deberán representar al Ministerio de Gobierno y Educación.

Art. 16.-
Una vez vencidos los plazos de inscripción se pondrá a disposición del Comité Evaluador la documentación presentada por las Asociaciones Educativas.

Art. 17.-
Los miembros de las Asociaciones Educativas deberán defender ante el Comité Evaluador, en forma presencial y conjunta, el Proyecto Educativo Institucional que se propone. Sólo en situaciones excepcionales el Comité Evaluador podrá permitir que quien participe en la entrevista sea un grupo representante de los miembros de la Asociación Educativa, en lugar de la totalidad.

Art. 18.-
El Comité Evaluador analizará y evaluará los Proyectos Educativos Institucionales y demás documentación que se presente; los antecedentes de los miembros de las Asociaciones Educativas, la defensa que los mismos hagan de sus proyectos y la entrevista conjunta, elaborando a continuación un tema donde registre un orden de méritos de las Asociaciones Educativas postulantes para cada escuela, fundando las razones en un acta respectiva, pudiendo declarar desierto en caso de que los postulantes no reúnan las condiciones necesarias.

Art. 19.-
La Subsecretaría de Estado de Cultura y Educación notificará fehacientemente por Mesa General de Entradas, Salidas y Archivo a los concursantes sobre la decisión del Comité Evaluador. El fallo del Comité Evaluador será recuadrado únicamente ante el Poder Ejecutivo, a través de la Subsecretaría de Estado de Cultura y Educación, efectuando la presentación en la Mesa de Entradas de la misma en un plazo de 24 horas.

Art. 20.-
Transcurridas las 24 horas a partir de la notificación del Acta del Comité Evaluador, comenzará el período de ofrecimientos de las autorizaciones de funcionamiento a los primeros Asociaciones Educativas, de acuerdo a la orden de mérito. En caso de que

bienes de consumo y otras erogaciones que se consideren necesarias para el mejor funcionamiento de la escuela.

Las autoridades de las Asociaciones Educativas deberán responder con sus patrimonios personales por el uso y la administración de los recursos percibidos en concepto de USE. Sus estatutos deberán por lo tanto contemplar esta cuestión.

Las Asociaciones Educativas deberán realizar, al menos una vez al año, una auditoría completa de sus estados financieros, legales y contables, para lo cual deberán contratar organismos y/o profesionales independientes. Los resultados deberán ponerse a disposición de los asociados, personal de la institución, y miembros de la comunidad de la escuela.

En el caso de que la cantidad de aspirantes que pretendan ingresar a una escuela experimental sea mayor que el espacio disponible para albergarlos, la Asociación Educativa deberá aplicar, junto con los criterios de ingreso vigentes en el resto de las escuelas públicas de la provincia, métodos de selección al azar que garanticen la igualdad de oportunidades en el ingreso de los aspirantes. Las Asociaciones Educativas no podrán establecer políticas de discriminación al ingreso o permanencia de los alumnos, quedando terminantemente prohibido fijar limitación o discriminación alguna al ingreso de ningún aspirante por razones existentes o sobrevivientes de inhabilidad o incapacidad física o intelectual, o por razones de raza, etnia, credo, nacionalidad, orientación sexual o nivel socioeconómico.

El personal de las escuelas experimentales no tendrá dependencia laboral alguna con el Estado. Serán empleados de las Asociaciones Educativas, las que gozarán de plena libertad para adaptar su régimen laboral a las particularidades de la carrera laboral docente. A igualdad de condiciones, los salarios no podrán ser inferiores, ni superiores en más del 50%, del resto de las escuelas públicas.

El personal que cumpla dos años de trabajo continuo en funciones de docencia, tendrá derecho a incorporarse como asociado a la Asociación Educativa. Los estatutos deberán por lo tanto contemplar esta cuestión.

Será responsabilidad del Ministerio de Gobierno y Educación organizar un sistema de apoyo y orientación para las escuelas experimentales, con el fin de lograr un máximo aprovechamiento de las posibilidades que brinda este sistema. Deberá además organizar un sistema de supervisión opativa y sistemática,

Art.28.-

Art.27.-

Art.28.-

Art.29.-

Art.30.-

Art.31.-

No podrá establecerse ningún tipo de arancel para estas escuelas. El Estado Provincial garantizará y tendrá a su cargo el financiamiento de las mismas. Para el cumplimiento de dichos fines se determinará una asignación por alumno o Unidad de Subvención Escolar (U.S.E.), que será entregada mensualmente a las Asociaciones Educativas. La USE básica, es decir, la correspondiente a la provisión de las horas mínimas requerida, variará de acuerdo al nivel educativo, a la zona que se establezca para cada establecimiento, y a la provisión o no del edificio por parte del Estado Provincial, y se calculará a partir de un Monto Base Mensual (MBM) de pesos cien (\$100), de acuerdo al siguiente esquema:

NIVEL	Ponderación	Monto mensual por alumno	Monto anual por alumno
Inicial, EGB 1 y 2	MBM x 1	\$ 100,00	\$ 1.200,00
EGB 3	MBM x 1,4	\$ 140,00	\$ 1.680,00
Polimodal	MBM x 1,45	\$ 145,00	\$ 1.740,00

Las cifras de la tabla precedente corresponden a las escuelas experimentales ubicadas en las áreas urbanas de la provincia, definidas como zona A. Las escuelas ubicadas en zonas rurales y/o de alto riesgo social podrán ser ubicadas calificadas como zona B, y les corresponderá un agregado del 20% a la USE básica. El Poder Ejecutivo determinará a que zona corresponde cada una de las escuelas concursadas.

Aquellas Asociaciones Educativas que no cuenten con un edificio construido por el Estado podrán disponer de un agregado del 20% a los montos de la USE básica que les corresponda, lo que será determinado por el Poder Ejecutivo a partir de un análisis particular de cada caso.

La cantidad de horas mínimas requeridas para el Nivel Inicial es de 720 horas reloj anuales, para los dos primeros ciclos de la Educación General Básica, 900 horas reloj anuales, para el tercer ciclo de la Educación General Básica, 1080 horas reloj anuales, y para el Polimodal, 1134 horas, jornadas diarias, mensuales y anuales. Las Asociaciones Educativas podrán proponer mínimos anuales requeridos. En tales casos, será responsabilidad del Poder Ejecutivo evaluar cada propuesta y, en caso de ser aprobada, el Poder Ejecutivo establecerá los aumentos correspondientes a la USE básica establecida.

De la totalidad de los fondos que reciba una Asociación Educativa, podrán ser invertidos en salarios de personal hasta un 85%. El resto deberá invertirse en capacitación, equipamiento,

Art.22.-

Art.23.-

Art.24.-

Art.25.-

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

de la Provincia

CDE. DECRETO N° 2562

-MG/E-99

especialmente en lo que hace al cumplimiento de las metas de logro de aprendizaje y competencias de los alumnos y de la gestión de los recursos financieros, así como de los distintos aspectos normativos y legales a cumplir.

Derógase el decreto 3555/91 y todo otro decreto o resolución anterior que contradiga la disposiciones del presente.

Art.32.-

Hacer saber lo dispuesto al Ministerio de Gobierno y Educación, Ministerio de Hacienda y Obras Públicas, Subsecretaría de Estado de Cultura y Educación; Dirección Provincial de Contaduría General de la Provincia; Dirección Provincial de Tesorería General de la Provincia y Crédito Público; Dirección Provincial de Educación; Dirección de Administración Contable del Ministerio de Gobierno y Educación y a la Supervisión General Regional.-

Art.33.-

El presente decreto será refrendado por los señores Ministros Secretarios de Estado de Gobierno y Educación y de Hacienda y Obras Públicas.-

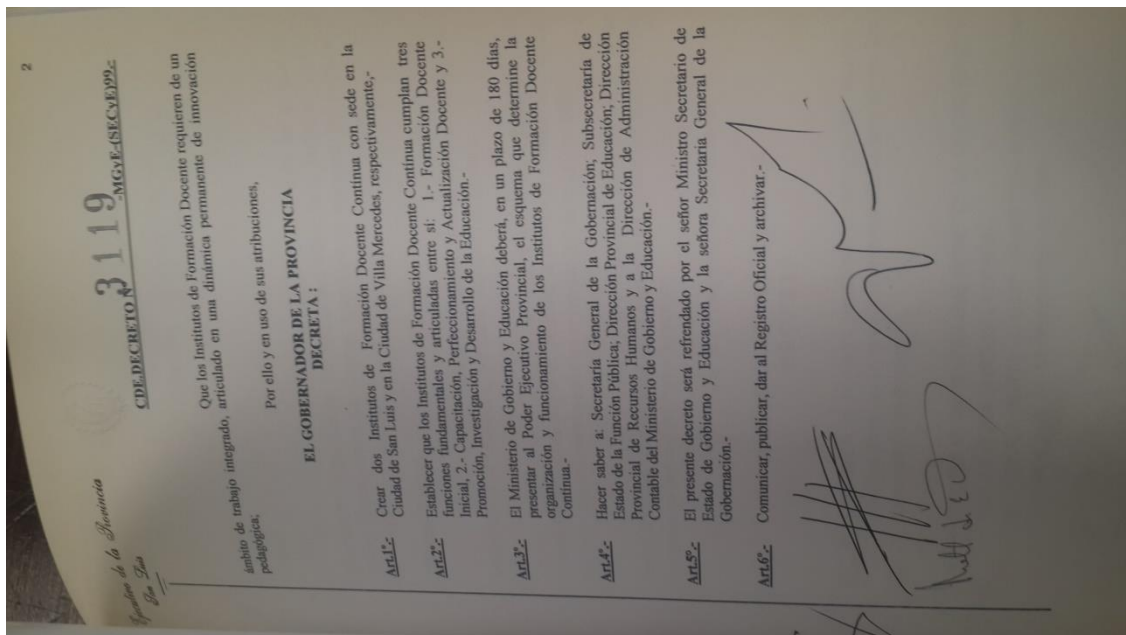
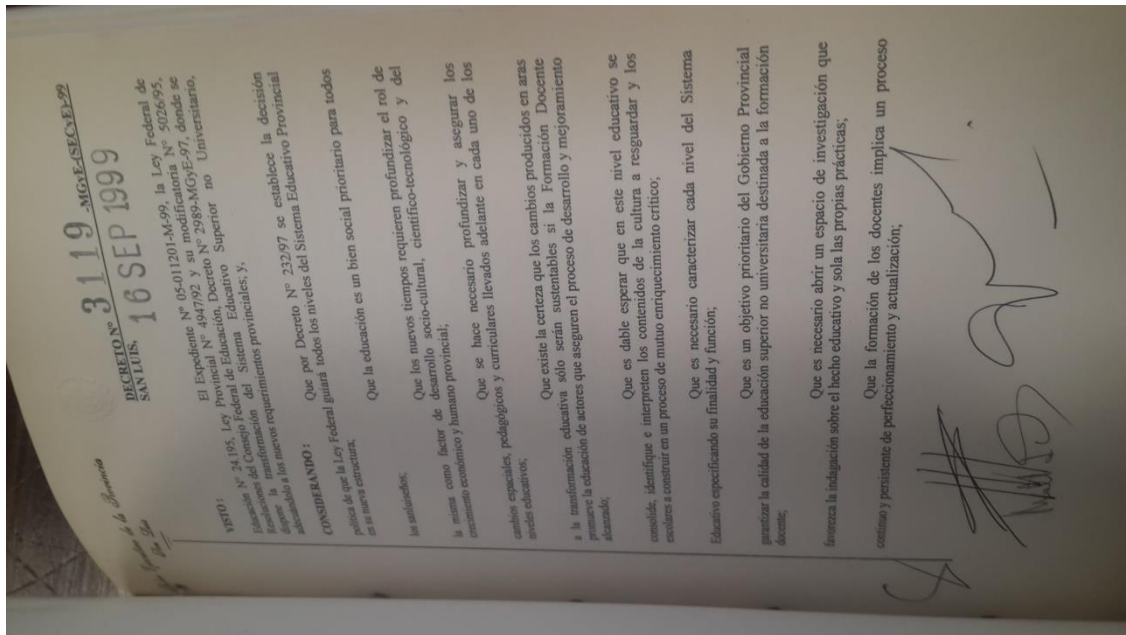
Art.34.-

Comuníquese, publíquese, dese al Registro Oficial y archívese

Art.35.-

[Handwritten signatures and initials]

H-Decreto N° 3119 MG y E de 1999



I--Ley N° 5692 2004

1

Ley N° II-0035-2004 (5692)

El Senado y la Cámara de Diputados de la Provincia de San Luis, sancionan con fuerza de Ley

ESCUELAS EXPERIMENTALES.

ARTICULO 1°.- El Poder Ejecutivo podrá declarar experimental una escuela con la finalidad de lograr una mayor calidad en la educación, fijando en el mismo acto administrativo planes, programas y metodologías.-

El Decreto que a tal efecto se dicte, se hará conocer a la Legislatura dentro de los DIEZ (10) días de publicado.-

ARTICULO 2°.- Los establecimientos educativos provinciales que se encuentren afectados o que en el futuro se afecten, o los que fueren creados según lo dispuesto en el Artículo 1° de la presente Ley, tendrán su propio régimen de ingreso, traslado, ascenso, interinatos y suplencias del personal docente, como así también para su capacitación y perfeccionamiento permanente, protegiendo los derechos y deberes de los docentes que optaren por este sistema experimental.- Asimismo se establecerán normas específicas en el sistema de calificación, régimen de asistencias y convivencia, promociones, exámenes y diseños curriculares propios.-

Las escuelas experimentales deberán cumplir los requisitos mínimos de las escuelas comunes y como mínimo tendrán los derechos salariales establecidos en el Estatuto del Docente.-

ARTICULO 3°.- Los establecimientos educativos que surjan de acuerdo al Artículo 1° de la presente Ley, se manejarán institucionalmente de acuerdo a la presente normativa y sus reglamentaciones.-

ARTICULO 4°.- El Poder Ejecutivo reglamentará dentro del término de NOVENTA (90) días a partir de la publicación de la presente Ley.-

ARTICULO 5°.- Regístrese, comuníquese al Poder Ejecutivo y archívese.- **RECINTO DE SESIONES** de la Honorable Legislatura de la Provincia de San Luis, a veintinueve días del mes de Septiembre del año dos mil cuatro.-

DR. CARLOS JOSÉ ANTONIO SERGNESE

Presidente

Cámara de Diputados- San Luis

BLANCA RENEE PEREYRA

Presidenta

Honorable Cámara de Senadores

Provincia de San Luis

JOSÉ NICOLÁS MARTÍNEZ

Secretario Legislativo

H. Cámara de Diputados San Luis

Esc. JUAN FERNANDO VERGES

Secretario Legislativo

H. Senado Prov. de San Luis

J- P.E.I.
DEL IFDC S/L

PRÓLOGO

El 16 de septiembre del año 1999, mediante el Decreto 3119/99- MGyE- , el Gobierno de la Provincia de San Luis crea dos Instituto de Formación Docente Continua, uno con sede en la ciudad de San Luis y otro en la ciudad de Villa Mercedes.

En el mismo Decreto, se encomienda al entonces Ministerio de Gobierno y Educación la presentación, en un plazo de 180 días de *“el esquema que determine la organización y funcionamiento de los IFDC”* que se crean en tal circunstancia.

Es decir que, desde su misma creación y organización, se conciben ambos institutos como unidos en una misión de formación de docentes mediante un *proceso continuo y persistente de perfeccionamiento y actualización...*, tal como se lee en los considerandos del Decreto mencionado, que a continuación expresa: *los Institutos de Formación Docente requieren de un ámbito de trabajo integrado, articulado en una dinámica permanente de innovación pedagógica...* espacio que se concretará a través de una comisión integrada por los directivos de ambas instituciones, que se reunirá frecuentemente para aunar ideas, criterios, formas de acción, etc.

Es por todo ello que, en ocasión de decidir todos y cada uno de los aspectos de organización y de gestión, se trasunta la identidad que une a ambos institutos y que finalmente, deviene en dos proyectos educativos institucionales a todas luces similares.

Esta simbiosis de ideas y propuestas se consolidará y enriquecerá en la acción futura de ambas instituciones, no solo por la actitud voluntaria de sus componentes, sino también por la decidida comunidad de metas que, en resumen, es una sola: La de lograr la mejor calidad educativa para los habitantes de esta provincia.

INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA DE SAN LUIS

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA.

MARCO NORMATIVO.

PERFIL DE LA FORMACIÓN

LAS FUNCIONES DEL IFDC SAN LUIS

4.1. FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

4.2 . CAPACITACION, PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACION.

4.3 . INVESTIGACIÓN

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL INSTITUTO

**5.1. CAMPOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. ITINERARIOS
FORMATIVOS.**

5.2. CAMPOS DE LA FORMACION DOCENTE. TRAYECTOS FORMATIVOS.

5.3. EL ESPACIO DE CONSTRUCCION DE LA PRÁCTICA.

**6- LÓGICAS A INTEGRAR EN LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL
IFDC.**

6.1. LÓGICA CURRICULAR.

6.2. LÓGICA ACADEMICA.

**6.3. LÓGICA DE GOBIERNO Y GESTION.
DE LOS ALUMNOS.**

7.1. TALLER INICIAL.

7.2. INCENTIVO PARA EL INGRESO.

8- ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO

8.1. DURACIÓN DEL CICLO LECTIVO.

8.2. INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO

9-CONVENIOS DE ARTICULACIÓN

10-BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

ANEXO N° 1: LAS FUNCIONES DEL IFDC. ARTICULACIONES.

ANEXO N° 2: CAPACITACION INTERNA.

ANEXO N° 3: ESTUDIOS DE POSTGRADOS.

ANEXO N° 4: CAPACITACION EXTERNA.

ANEXO N° 5: CURRICULUM VITAE.

ANEXO N° 6: ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL.

ANEXO N° 7: REGLAMENTOS INSTITUCIONALES.

ANEXO N° 8: CONVENIOS Y ACUERDOS MARCO.

1. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

La provincia de San Luis históricamente fue una zona rural (agronómica-ganadera) por naturaleza. En la década del 80 comenzó a modificarse la estructura económica existente por la puesta en marcha de la Ley de Promoción Industrial, lo cual trajo aparejado que se fueran desarrollando rápidamente como polos industriales, las ciudades de Villa Mercedes y San Luis. Al mismo tiempo la actividad industrial comenzó a tener una gran incidencia en todos los aspectos de la economía local. Fueron inmigrando muchas familias, por esta razón comenzaron a crearse innumerables barrios en los centros urbanos más importantes, y motivo un crecimiento demográfico muy grande en los últimos 20 años.

Coincidentemente se consolida la Universidad Nacional de San Luis, creada en la década anterior. La formación Terciaria no tardó en aparecer y al poco tiempo comenzaron a crearse los distintos Profesorados en diferentes zonas de la geografía Provincial. La población joven de estudiantes, históricamente se iba a formar académicamente en otras ciudades como Córdoba, Mendoza y Buenos Aires. Esta situación fue revirtiéndose lentamente. La oferta de formación estatal y privada fue creciendo vertiginosamente y desorganizadamente, no existiendo una planificación general provincial en el área de Formación Docente, esto se traducía en encontrar oferta de estudios de los distintos Institutos Superiores, similares en la misma zona de influencia.

Los establecimientos no realizaban una gran promoción de sus carreras y no todas tenían tareas de extensión a la comunidad. Estudios realizados dan que por diferentes razones en los últimos años los estudiantes están decidiendo seguir sus estudios superiores en los lugares más cercanos a sus domicilios. A pesar de esto la matrícula anual era no muy elevada en los antiguos Institutos terciarios.

Nuestro sistema educativo no fue lo suficientemente ágil y rápido para ir acompañando a todas las transformaciones que se iban produciendo en nuestra provincia. Con el correr de los años se percibían falencias de distinta índole, sin llegar a definir las, esto motivó que se hicieran numerosos estudios de la situación en los establecimientos Terciarios de Formación Docente Provincial, concluyendo:

- Baja retención de la matrícula.
- Problemas de titulación de los docentes.
- Escasa o nula articulación interinstitucional.
- Sobreoferta de carreras centradas en la Formación de Docentes de los actuales Nivel Inicial, EGB 1 y 2, tanto en el ámbito estatal como privado.

Esta situación no sólo se reflejaba en nuestra provincia, sino que era el común denominador del acontecer Educativo en el país, en ese momento.

Esta realidad impulsó al Gobierno de la Provincia de San Luis a establecer, por medio del Decreto N° 2989/97 – MGyE -, el cierre de la matriculación en el primer año de la totalidad de las carreras ofertadas por los establecimientos de Nivel Superior No Universitario de gestión pública provincial, a partir de 1998.

Esta decisión se fundamentó en la necesidad de:

- Adecuar la educación del nivel a los requerimientos de la Ley Federal de Educación, a la Ley de Educación Superior, a la Ley de Educación Provincial y a los Documentos Base para la Formación Docente del Consejo Federal de Educación;

-
- Resolver el problema de la superposición de oferta de carreras de los diecisiete (17) Institutos con que contaba la Provincia doce (12) públicos y cinco (5) privados) entre sí y con la Universidad Nacional de San Luis.
 - Corregir la escasa o nula inserción laboral de sus egresados.

Para realizar la reorganización institucional de los Institutos de Formación Docente, se fueron definiendo en la provincia a través de un proyecto del poder ejecutivo en 1999 las siguientes **líneas de acción**:

- Iniciar el proceso de reorganización del Sistema Superior No Universitario Provincial, en lo que respecta a la Formación Docente, tal como lo pauta el Decreto N° 2889/98 – MGyE -, con especial atención a las instituciones de gestión pública.
- Instar a los establecimientos de gestión privada a llevar a cabo el mismo proceso.
- Crear dos Institutos de Formación Docente Continua (de gestión pública), uno en la ciudad de San Luis y otro en la ciudad de Villa Mercedes.
- Realizar un estudio de oferta y demanda para adecuar las propuestas a los requerimientos provinciales.
- Indagar las expectativas, intereses y perfiles de los aspirantes a ingresar a los I.F.D.C. en el año 2001.
- Elaborar y analizar los costos, oferta y demanda actuales para la determinación del diseño organizacional de los Institutos y de las ofertas de carreras a comenzar en el año 2001.

Para ello se definieron **criterios fundamentales** al momento de la ejecución de la actividad.

- Elaborar una Propuesta de Formación Docente ajustada a los requerimientos Provinciales, maximizando la calidad de los recursos humanos a formar y el uso eficiente sus recursos.
- Adecuar la Propuesta a la Normativa Legal del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y del Ministerio de Gobierno y Educación de la Provincia de San Luis.
- Generar una Oferta que no se superponga entre sí y con otras entidades estatales.

2. MARCO NORMATIVO

La Transformación Educativa sostiene como uno de sus pilares básicos la formación y capacitación docente.

Se plantea así el desafío de poner en acción en la Provincia de San Luis (Capital) un Instituto de Formación Docente Continua que satisfaga la necesidad de perfilar nuevos recursos profesionales para responder a las exigencias del sistema educativo provincial promoviendo una formación profesional de calidad y una práctica institucional autónoma diseñada de cara al Siglo XXI.

En este sentido, la Ley Provincial de Educación (494792) en su Capítulo IV, artículo 26 inciso d, expresa los objetivos esenciales del Nivel Terciario No Universitario:

- *"Promover en los estudiantes actitudes y hábitos de trabajo coherentes con la actividad y/o con la función para la que han elegido formarse.*
- *Generar un proceso crítico-comprensivo del significado social de la profesión elegida.*
- *Propender a la especialización laboral acorde con las características de la estructura ocupacional de nuestra sociedad y la que puede preverse en función de la evolución del conocimiento y de la tecnología y del desarrollo provincial.*
- *Formar docentes con un perfil coherente con los objetivos de transformación pedagógica requerida para el mejoramiento de la calidad de la educación y el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente Ley*

Por su parte la Ley Provincial N° 5026 establece la necesidad de:

- a- *Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles y modalidades del Sistema Educativo.*
- b- *Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científicos, metodológicos, artísticos y culturales.*
- c- *Formar investigadores y administrativos educativos.*
- d- *Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.*
- e- *Fomentar el sentido responsable del ejercicio de la docencia y el respeto de la comunidad por la tarea educadora...*

Con este marco de referencia y el otorgado por los Lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente (Decreto N°3663 del 25 de octubre de 1999), se establece el perfil del egresado y los elementos contextuales de la formación docente; así como las decisiones que orientan las acciones de capacitación, perfeccionamiento y actualización docente, de promoción e investigación y desarrollo del Instituto.

3. PERFIL DE LA FORMACIÓN

Este Proyecto Educativo Institucional entiende la enseñanza como una actividad compleja, que se desenvuelve en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, en situaciones en las que el conflicto que se plantea en el hacer diario requiere opciones pedagógicas, éticas y políticas. En este enfoque, la formación del profesor busca la autonomía profesional desarrollando su conocimiento pedagógico en el proceso de construcción y reconstrucción de reflexiones sobre situaciones prácticas reales que tengan como punto de referencia las competencias que se encuentran subyacentes en las prácticas de los buenos profesionales.

La naturaleza práctica de la actividad pedagógica implica un saber hacer que orienta la mayor parte de las acciones del docente y es fruto de sus experiencias prácticas, sus conocimientos teóricos, sus convicciones, sus supuestos. Implica también la necesidad de trabajar para saber como intervenir mejor en las realidades en las que debe actuar, confrontando sus teorías con la necesidad de tomar decisiones ajustadas a las necesidades de los alumnos y de las situaciones. Finalmente requiere de la sistematización y el distanciamiento en un momento posterior, con el propósito de objetivarla, tomándola como una cosa sobre la cual se puede pensar de forma fundamentada a partir de presupuestos que le pueden servir de referencia teórica, para reconstruirla mejor. (Schön, 1992).

Esta formación de un profesional de la enseñanza se construye en equipo. El equipo posibilita la elaboración de una práctica y un pensamiento profesional propio, en relación con un marco teórico de referencia, multidisciplinar e interdisciplinar.

4. LAS FUNCIONES DEL INSTITUTO DE FORMACION DOCENTE CONTINUA DE SAN LUIS

El Instituto prevee cumplir con las siguientes funciones:

- Formación Docente Inicial.
- *Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente.*
- Investigación.

Estas funciones son concebidas, y su desarrollo está previsto, como partes de un mismo programa institucional curricular que las integra en su concepción y en los hechos.

La formación docente está enfocada como una formación profesional de inicio. Esto significa que los estudiantes tendrán conciencia de que están recibiendo las bases para el desarrollo de una praxis (en la que se integran contenidos teórico prácticos) que les permitirán una primera relación con la profesión docente, la cual les exigirá un proceso de formación continua.

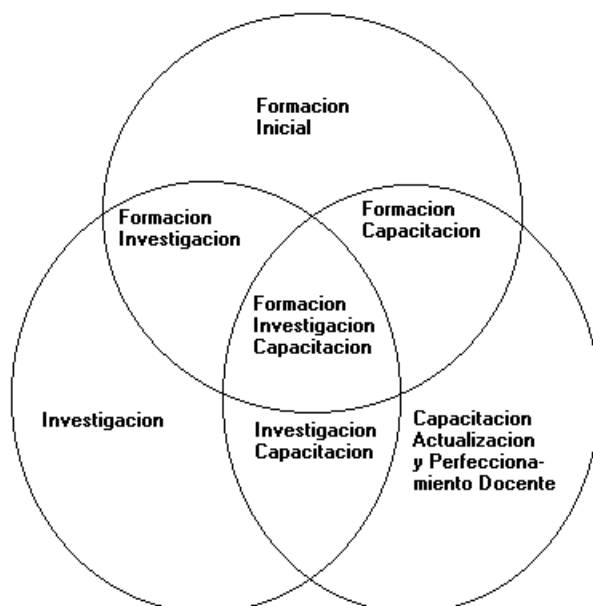
La capacitación para los docentes en ejercicio adopta los mismos dispositivos que la formación inicial integrando formación, investigación y práctica.

-Acerca de la articulación de las tres funciones

Para que las tres Funciones Básicas del IFDC se articulen y retralimenten, es preciso construir una la relación sistémica que de cuenta de dicha interacción

Así, cada una de estas funciones no constituyen compartimentos aislados sino que se complementan unas a otras generando auténticos puntos de encuentro y múltiples puntos de partida.

Gràficamente:



Entonces, en el juego de N interacciones podríamos mencionar:

- La investigación-acción como contenido de la Formación Inicial
- Una formación inicial que en sí misma es ámbito de investigación
- La investigación como señal, marcadora de rumbos ,de la formación inicial
- Una formación inicial que provee de preguntas y recursos a la capacitación
- Una formación inicial que es ámbito de capacitación
- El área de capacitación como ámbito de formación
- Una capacitación que alimenta en su proceso, con sus preguntas y resultados la formación inicial.
- Toda capacitación se convierte en ámbito de investigación
- Una capacitación que genera nuevas preguntas de investigación
- La investigación evaluativa que orienta la planificación de las capacitaciones
- Una formación inicial que genera preguntas de investigación que alimentan los procesos de capacitación .Capacitación que a su vez redunda en la definición de la formación inicial

Al término del primer cuatrimestre varias son las articulaciones que hemos concretados y otras aún se encuentran en desarrollo.

4.1. FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

La formación inicial propone:

- **Estructura modular**, que facilita la integración de marcos conceptuales a problemáticas surgidas de las prácticas, superando la división "escolar" de materias teóricas y prácticas y la forma mosaica de organización.
- Un **dispositivo organizacional diferente** que abre la posibilidad de imaginar diversos modos de organizar la actividad académica.
- **Organización en itinerarios** que permitan el cursado de módulos comunes y módulos diferenciados.(tanto para la formación inicial como para la capacitación).
- **Integración de la investigación educativa como estrategia de formación.**
- El soporte del **uso cotidiano de diversos recursos tecnológicos** para todas las actividades que se desarrollen en función de los procesos tanto administrativos como los formativos (ya que todos ellos son formativos dado el carácter de la Institución.)
- Un **taller de iniciación** en el momento del ingreso para diagnosticar capacidades y necesidades formativas de los ingresantes.
- **Contacto desde el inicio con la realidad educativa.**
- **Espacios de apreciación y producción cultural** que pongan a disposición de los futuros docentes distintas formas de expresión y elementos para su análisis.
- **Recursos tecnológicos para la enseñanza:** actividades destinadas a proveer al futuro docente de herramientas básicas para la utilización de diversos recursos tecnológicos.
- **Incorporación de una segunda lengua (Inglés)**

El Instituto apunta a constituirse en centro de innovación, promotor de una práctica pedagógica transformada e innovadora que impacte significativamente en el

mejoramiento de la calidad de la enseñanza y en los resultados del aprendizaje del sistema educativo provincial.

El profesional de la educación emprende un proceso continuo de preparación para la tarea docente, que comienza con la formación inicial y continúa progresivamente con la capacitación, perfeccionamiento y actualización. Las actividades de formación continua se orientan a la actualización de conocimientos, enfoques teóricos, recursos técnicos, a la investigación sobre la propia práctica y a la preparación para el ejercicio de nuevos roles que como docente asumirá a lo largo de su carrera profesional.

La propuesta curricular se estructura en torno a la formación de docentes críticos y habituados al trabajo intelectual y científico, alejado de connotaciones instrumentalistas propias del profesionalismo tecnocrático.

Desde el comienzo de su formación inicial, el estudiante compartirá espacios de formación (talleres, seminarios, proyectos) con docentes en ejercicio. Docentes del sistema, docentes del Instituto y estudiantes interactuarán, creándose así instancias de articulación de formación continua que permitan revisiones y problematizaciones disciplinares y de la práctica.

Los docentes en ejercicio podrán cursar en los Institutos itinerarios especialmente diseñados para ellos así como otros en los que serán compañeros de aula de docentes en formación.

4.2. CAPACITACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

La capacitación continua en el IFDC tendrá dos niveles de acción: uno que se proyecta hacia adentro, al que llamaremos **capacitación interna** que estará orientada a los integrantes del IFDC y a la institución en sí y otro hacia fuera, la **capacitación externa**, cuyas acciones serán orientadas a los componentes del sistema educativo provincial, tanto en el Nivel Inicial como en la EGB o en el Nivel Polimodal y los TTP. Para esta capacitación externa son válidas las mismas ideas fundamentales que las de la capacitación interna. Sin embargo, hay una diferencia importante con la capacitación dentro del IFDC, y es en cuanto a la magnitud de las necesidades detectadas en dicho sistema provincial. Más aún, puede ocurrir que cuando esté funcionando a pleno el sistema de investigación de tales necesidades, se deban replantear y redefinir las prioridades de la capacitación. Es por ello que esta propuesta se irá implementando en forma paulatina, mediante un mecanismo de evaluación de las urgencias y de la capacidad de los IFDC de responder a las mismas, en un esfuerzo continuo, simultáneo y sostenido.

La capacitación tendrá como función fundamental optimizar:

- La cantidad y calidad de los saberes disponibles de los agentes que pertenecen a la organización (Capacitación Interna) y de los docentes y directivos provinciales (Capacitación Externa), más allá de la especialidad o de la función que desempeñen.
- La cantidad y calidad de las relaciones interpersonales e inter grupales.
- Los modos y procedimientos para llevar adelante las diferentes tareas requeridas a cada función.
- Los procesos de evaluación, monitoreo y autoevaluación de aspectos intrainstitucionales globales y sectorizados.
- La calidad, en general, del servicio.

-
- La relación transformación educativa – Estructura y funcionamiento real del sistema educativo provincial

Crterios pedagógicos de la capacitación

- Orientada a satisfacer necesidades

La *capacitación interna* se dirigirá, en primer lugar, a optimizar o proporcionar conocimientos, procedimientos y actitudes en los integrantes del IFDC, como parte de un continuo proceso de cambio y adaptación a nuevas circunstancias internas y externas. Estas circunstancias están íntimamente ligadas a una nueva cultura de la función de los IFDC como referentes y sostenedores de la innovación pedagógica en su ámbito de acción. Los miembros del IFDC deben capacitarse para ser guías de lo innovador en las prácticas de los docentes provinciales

La capacitación en investigación pedagógica merece una especial referencia por ser un elemento sustantivo para el desempeño profesional que se integra a la formación inicial y a los procesos de capacitación continua. Además puede ser un campo novedoso para aquellos docentes especializados en la investigación dentro de su propia disciplina.

La *capacitación externa*, por su parte, tendrá como tarea satisfacer las necesidades del sistema educativo provincial. Como ya dijimos, las nuevas funciones de los IFDC inducen nuevas necesidades en los docentes provinciales que quizás no hayan sido percibidas por ellos, y que se centran, también, en lo innovador de sus propias prácticas.

En ambos casos se sondearán tanto los requerimientos del sistema en transformación cuanto los intereses, las motivaciones y la percepción individual de la propuesta de capacitación.

- Variedad en las propuestas de capacitación

El objetivo es lograr la integración de intereses colectivos e individuales, por eso las propuestas de capacitación serán variadas, motivadoras y posibilitantes de saberes distintos que den marco de referencia a las políticas del IFDC y provinciales y de las prácticas cotidianas. Asimismo tienen que facilitar la elaboración de ciertos productos y de metodologías para lograrlos, como por ejemplo: La conformación de equipos de trabajo y el logro del trabajo en equipo.

La elaboración de productos colectivos es parte del proceso de socialización interna de los agentes de cada organización en tanto posibilita la significación constante de las diferentes dimensiones de la misma.

- Capacitarse es parte del trabajo

Hoy se sabe que la capacitación es un estado del trabajo y que cuando alguien se está capacitando está trabajando. Esto es válido para cualquier organización y con especial razón para las abocadas a la enseñanza y a la formación de quienes enseñan. Capacitarse, para un profesor del IFDC, será parte de sus tareas y, por lo tanto, las modalidades y formas de la capacitación no diferirán sustancialmente de la forma en que organizarán las otras actividades. Se desarrollará en los mismos horarios, en lugares especialmente destinados a ello, con encuadres claramente establecidos para posibilitar un uso eficiente de los tiempos de cada uno incorporándose naturalmente al devenir interno de la organización.

Similarmente, para un miembro de la comunidad educativa provincial, capacitarse deberá ser un derecho y un deber dentro de sus obligaciones laborales y académicas. Es necesario organizar las capacitaciones de tal manera que posibilite la mayor concurrencia de interesados, respetando los tiempos de trabajo de cada docente. Como se mencionará mas adelante, esta capacitación está facilitada por las actuales políticas provinciales en la materia, que, por ejemplo, asignan horas institucionales a los profesores de la Polimodal.

- Evaluar el impacto, antes, durante y después

La capacitación se organizará en torno a ciertas ideas, conceptos, informaciones y propósitos, expresando:

- El por qué se hace.
- Qué es lo que se quiere lograr.
- Qué cosas, que hoy no podrían hacer, serán capaces de hacer los agentes participantes en base a lo que aprenderán.
- Qué cosas deberán ser aprendidas para que las personas realicen las acciones que producirán cambios en el sentido deseado.

Se considera fundamental evaluar algunos aspectos de los procesos de capacitación a fin de ratificar o rectificar las estrategias diseñadas en las propuestas. Mediante esta evaluación, nos aseguraremos que la capacitación garantice:

- Lo que se enseña responde a una necesidad de la organización y de la provincia.
- Lo que se aprende responde a necesidades individuales o acordadas grupalmente.
- Lo que se enseña sea efectivamente aprendido.
- Lo trasladado a la tarea se sostenga en el tiempo.

-El capacitador como consultor, asesor confiable

La posibilidad de que nuestros docentes sean quienes prioritariamente estén a cargo de los diferentes cursos, seminarios, jornadas de capacitación posibilita construir entre capacitador-capacitando una relación que trasciende el tiempo concreto del hecho pedagógico; así todo docente del sistema educativo podrá contar con el asesoramiento continuo de cada uno de los profesionales que integran el equipo del Instituto de Formación Docente Continua. A la manera de consultor permanente, de orientador en la construcción del propio recorrido profesional de cada consultante, la figura del profesional confiable definiría un nuevo vínculo que contiene, orienta, sigue la trayectoria de capacitación de quien en él ha depositado su confianza.

Estrategias y posibles ofertas del Plan de Capacitación

La capacitación se desarrollará de diferentes maneras, como ser cursos, seminarios, talleres, ateneos, jornadas de intercambio, producción, etc.

Capacitación Interna:

Una vez que se haya obtenido información sobre la situación de cada agente del IFDC (conocimientos previos, experiencia docente, intereses, necesidades, etc.) se diseñarán un Plan las propuestas evaluadas y aprobadas teniendo en cuenta los criterios acordados internamente, explicitando la modalidad, la carga horaria, los días, el tipo de evaluación, la acreditación, etc.

Acciones a desarrollar: (ANEXO N° 2 CAPACITACION INTERNA)

-
- Capacitación para las nuevas funciones del IFDC.
 - Capacitación en investigación educativa, tanto cualitativa como cuantitativa, como impulsora del cambio
 - Capacitación para la elaboración de materiales didácticos é instrumentos de evaluación.
 - Capacitación para la evaluación institucional, en especial de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la calidad integral de la propuesta educativa del IFDC.
 - Coordinación y desarrollo de grupos y equipos.
 - Planificación estratégica educativa.
 - Manejo de conflictos.
 - Primer, segundo y tercer nivel de inglés.
 - Recursos tecnológicos é informática, en distintos niveles de acuerdo a la situación de quienes participan.
 - Gestión institucional: enfoque estratégico-participativo.
 - Capacitación para el monitoreo y redefinición del PEI.
 - Otras.

Se concretarán jornadas de intercambio periódicas y jornadas de reflexión sobre las tareas realizadas, las a realizar y los procesos técnicos y sociales desarrollados por los distintos equipos de trabajo. También jornadas de producción internas y externas, para fortalecer los conocimientos y vínculos internos y con las otras organizaciones de nivel superior.

Al tratarse los IFDC de organizaciones creadas con rasgos de identidad diferentes a los de los que los precedieron, es importante que el espacio de capacitación al interior de los mismos se constituya en un espacio de construcción de competencias intelectuales. Luego, a partir de la interacción constante y a la realización de tareas con objetivos en común se posibilitaría el pasaje progresivo de una estructura de serie a unidades sociales fuertemente estructuradas como son los grupos y a equipos de trabajo con finalidades específicas y complementariedad funcional.

Al mismo tiempo, el Instituto promoverá la formación continua de sus docentes a través de diversas capacitaciones que, en otras instituciones u organizaciones nacionales e internacionales, el equipo docente pudiese realizar. El instituto incentivará capacitaciones que contribuyan al crecimiento institucional (ANEXO N° 3 POSGRADO)

Capacitación externa:

La investigación educativa será la guía de las futuras acciones de capacitación externa del IFDC. A partir de la información obtenida sobre la situación de cada miembro del sistema educativo provincial, tanto personas como grupos u organizaciones educativas, se diseñarán las propuestas teniendo en cuenta los criterios acordados.

En cuanto a la capacitación que se realizará en forma inmediata, tenemos que responder a las necesidades expresadas al IFDC por los organismos provinciales de evaluación, los cuales han solicitado que el instituto centre su acción en los aspectos de asesoramiento y acompañamiento del proceso en marcha de transformación desde la educación secundaria al tercer ciclo de EGB y Polimodal.

Acciones a desarrollar:(ANEXO N° 4 CAPACITACION EXTERNA)

- Diagnóstico del estado actual de la transformación educativa en la Provincia
- Definición de los fundamentos y alcances de las acciones de la Dirección de Extensión
- Articulación de las demandas de capacitación detectadas con los recursos profesionales del IFDC.
- Elaboración del Plan Estratégico para la implementación de las ofertas de capacitación
- Elaboración de documentos para la acreditación de capacitaciones

Para concretar estas acciones, los integrantes del IFDC realizarán reuniones con los docentes y directivos de los establecimientos educativos involucrados, ya sea visitándolos, o, de ser posible, fomentando las visitas de los mismos a nuestra institución, y motivándolos para que se unan a nuestros cursos y/o equipos de trabajo. Estas visitas si consideran muy importantes para dar a nuestros capacitados la idea de apoyo y acompañamiento y así fortalecer los vínculos con esas instituciones.

Quiénes serán los capacitadores:

La mayor parte de las ofertas se organizarán con los mismos docentes y directivos del IFDC, reservándose para algún especialista visitante aquellas temáticas que, por su grado de especialidad ó complejidad, requiera de expertos. También se convendrá con instituciones de nivel superior del medio la implementación de capacitación en la que el IFDC no tenga especialistas y sí los tengan las instituciones convocadas.

4.3. INVESTIGACION

La investigación estará ligada a la realidad de las instituciones educativas provinciales y a la práctica docente, a experiencias innovadoras y a producir información que sirva de insumo a las acciones de capacitación.

Estas características se extienden a todas las acciones que se desarrollan a partir de la investigación educativa, de modo que sirvan de herramienta para la transformación y el desarrollo, en una concepción “investigación y desarrollo” que es imprescindible para las innovaciones en educación.

Recordemos también que la misión del IFDC es la de ser un centro de innovación educativa, y que ésta innovación será realmente efectiva sólo si está respaldada por los resultados y la concepción rigurosa de la investigación, en especial la desarrollada por nuestros propios educadores. En éste sentido, no hay mejor perfil para una institución, que la de sus docentes investigando dentro de sus prácticas y usando sus descubrimientos para mejorar la calidad de sus propuestas y simultáneamente, el nivel todo de la docencia en el IFDC.

Al mismo tiempo que el docente imagina y experimenta en sus acciones educativas, sus alumnos, futuros docentes, reciben también la influencia de esta práctica: nadie se forma mejor en una actividad que aquellos que la internalizan desde su uso constante. Así el rigor científico, la honestidad intelectual, y tantas otras virtudes de los investigadores fluirán naturalmente desde el maestro al alumno para recalcar, finalmente en aquellos sujetos últimos de la educación: los estudiantes de todos los niveles y ciclos del sistema educativo.

Generalmente la investigación educativa está dirigida a la búsqueda sistemática de conocimientos, con el fin de que estos sirvan de base, tanto para la comprensión de los procesos, como para mejorar la calidad de la formación profesional. La concepción de “investigación y desarrollo” mejora esta postura ya que se transforma en un instrumento de conocimiento comprometido con los procesos de la educación, y desde allí en un instrumento para su renovación, ya que introduce la innovación en las prácticas docentes.

Algunas líneas de investigación propuestas:

Relación investigación-formación inicial:

- .La práctica docente en el IFDC
- .Los alumnos del IFDC y la construcción del imaginario institucional
- .La evaluación institucional como proceso de investigación
- .La formación de alumnos investigadores de su propia formación inicial

Relación investigación-capacitación:

- .Demandas relevantes de capacitación
- .La relación capacitación-destinatarios-impacto sobre las prácticas.
- . La relación entre el diseño curricular prescripto y real en el tercer ciclo de la EGB y Educación Polimodal
- . Las ciencias sociales: demandas, capacitación e impacto en las prácticas
- .Lengua extranjera (inglés): demandas, capacitación e impacto sobre las prácticas
- .La formación de alumnos investigadores de la realidad educativa y de los procesos de capacitación

Relación formación inicial – capacitación -investigación

- .Investigaciones acerca de los aportes de la capacitación a la formación inicial* - Investigación acerca de los alumnos que participan en capacitaciones y su incidencia en la formación inicial
- La relación docente capacitador-docente de formación inicial
- .Investigaciones acerca de los aportes de la formación inicial a la capacitación* - La formación inicial como formadora de futuros capacitadores

La “investigación en la acción”

Como hemos señalado, una situación particularmente interesante para el desempeño del IFDC se produce cuando el docente participa de los procesos investigados y su propia práctica docente constituye el objeto de su investigación. Esta situación en la que se integran en una misma actividad la función investigativa y la función docente como dos aspectos de una misma actividad, es conocida como el modelo de la “investigación en la acción”.

Es así como en el IFDC se van a fomentar estas pautas de investigación integrada a la acción educativa, dada la especial relación que se establece entre el investigador y el objeto estudiado.

Priorizar esta línea implica valorar e integrar modos de análisis cuantitativos y cualitativos, así como articular otros abordajes que permiten ampliar la mirada acerca del complejo fenómeno educativo.

Algunos criterios para el encuadre de las actividades de investigación en el IFDC

Las actividades de investigación en el IFDC se canalizarán a través de proyectos que presentarán grupos de investigadores integrantes del mismo.

Cada grupo de investigadores designará un Coordinador Responsable del Proyecto.

La Coordinación General de todos los Proyectos de Investigación estará integrada por las Direcciones Académica y de Extensión.

El proceso de estudio y evaluación de cada Proyecto será realizado por la Coordinación General, con la cual cada grupo consensuará su propuesta: objetivos, factibilidad, cronograma, recursos necesarios, etc. teniendo en cuenta los lineamientos y prioridades establecidos de la institución.

La Coordinación General tiene la responsabilidad de definir los lineamientos y prioridades de investigación, como así también la confección de los lineamientos básicos de proyectos de investigación.

Hay dos aspectos que se consideran muy importantes en los proyectos de investigación: la constitución de equipos multidisciplinarios por proyectos y la participación de los estudiantes del IFDC favoreciendo la formación del alumnado en los procesos de investigación atentos al perfil docente que impulsa el Instituto.

Finalmente la evaluación y el cumplimiento de las metas y lo producido, aportará al Instituto datos para corregir, ampliar, reorientar el rumbo futuro del Proyecto Institucional.

5. ESTRUCTURA CURRICULAR INSTITUCIONAL

5.1. CAMPOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. TRAYECTOS FORMATIVOS

La formación docente inicial es definida por el Instituto como un conjunto de trayectos formativos que persiguen finalidades específicas, articulados de modo particular en cada una de las carreras de grado. Los trayectos incluyen contenidos provenientes de distintos campos disciplinares, cubriendo los correspondientes a la formación general, formación centrada en el nivel, formación centrada en la enseñanza de las áreas o disciplinas y de aproximación a la realidad educativa y de construcción de la práctica docente.¹

La organización de la estructura curricular adoptada para el Instituto tiene sus fundamentos en:

- La concepción de la formación docente como proceso continuo, en el cual la formación inicial es sólo la primera etapa del recorrido, por lo que la estructuración por trayectos posibilita su continuidad.

¹ Para una mejor comprensión de los términos utilizados en este capítulo, ver Anexo I Glosario, en donde se expresan las concepciones asumidas en lo que a estructura curricular se refiere.

-
- Las características del Sistema de Formación Docente Continua dotada de una estructura flexible que permita optar por distintos trayectos curriculares y componer diferentes circuitos a partir de intereses profesionales y de demandas regionales, dentro de un mismo Instituto o entre distintos institutos formadores u otros centros académicos.
 - La necesidad de otorgar pertinencia, convergencia y coherencia, a las propuestas de formación docente continua, al centrarlas en el estudio de problemáticas contextualizadas y/o en el desarrollo de capacidades profesionales específicas.
 - La promoción de una relación fluida entre teoría y práctica con el logro de mejores interrelaciones.
 - La conveniencia de favorecer la creación de espacios de intercambio y maneras diferentes de trabajo institucional, necesariamente compartido y articulado.

El Instituto tiene una estructura modular tal que los diferentes itinerarios formativos no están definitivamente decididos, sino que se van estructurando a partir de decisiones de pertinencia. Las experiencias de aprendizaje de los módulos contemplan aspectos cognitivos, actitudinales y valorativos.

Cada carrera se compone de cuatro (4) tipos de trayectos:

- de formación general,
- de formación centrada en el nivel o los niveles en que habrá de ejercerse el futuro rol,
- de formación centrados en la enseñanza de áreas o disciplinas determinadas,
- de aproximación a la realidad educativa y de construcción de la práctica docente.

Se incluirán módulos de orientación en temáticas determinadas. En este sentido, el proceso de diseño curricular definirá la posibilidad y conveniencia de abordar temáticas vinculadas a los contextos socioculturales, a profundizaciones en áreas o disciplinas, etc.

Cada carrera de grado articula los trayectos (y los módulos que los integran) de un modo particular. Determinados módulos son comunes para todas las carreras y formaciones y otros corresponden a los contenidos específicos de las diferentes carreras de formación docente.

El trabajo en equipo por parte de los docentes permitirá que cada módulo sea una unidad de trabajo en la que se integre formación, investigación y práctica o trabajo de campo.

Los ejes de los módulos comunes de formación general serán problemáticas y no campos disciplinares. Al abordaje de estas problemáticas convergerán los diferentes aportes disciplinares. Esta perspectiva requiere de un trabajo con los responsables de los módulos de modo de articular los ejes e integrar en los equipos encargados de desarrollar cada uno de ellos a profesionales que puedan dar cuenta de la complejidad de los fenómenos educativos.

Los contenidos, siempre que sea posible, tendrán una referencia en la práctica - real o simulada- y/o en alguna experiencia de los alumnos, pero al mismo tiempo todos los contenidos deberán pasar por momentos de sistematización y abstracción para que el futuro profesor construya un campo organizado de conocimientos sobre la realidad educativa así como realice el aprendizaje sobre los procesos implicados en la construcción de un campo organizado de conocimiento.

Sólo algunos módulos de la formación especializada tendrán un abordaje disciplinar pero conservarán la integración entre formación, investigación y práctica.

Algunos módulos serán cursados simultáneamente por alumnos que estarán haciendo su formación inicial así como por docentes en ejercicio. Para estos últimos, dichos módulos serán parte de su capacitación continua. Esta dinámica contribuirá al intercambio entre quienes se están formando con aquéllos con experiencia en el contexto educativo local.

5.2. EL ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA

Se entiende por *práctica docente* a las acciones desarrolladas por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo, como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Al utilizar la noción de práctica docente pretendemos mostrar que, amén de constituirse desde la práctica pedagógica, la trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones, que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio – históricas.

A partir de esta concepción, desde el diseño curricular se contempla el “Trayecto de aproximación a la realidad y construcción de la práctica docente” en el cual los alumnos toman contacto con aspectos vinculados a la práctica docente, entendida en sentido amplio, no restringida al contexto escolar o áulico.

En dicho espacio se proponen, desde el primer semestre, abordajes transversales, sustentados desde los respectivos espacios curriculares de formación general, centrada en el nivel y centrada en áreas o disciplinas. El recorrido del trayecto retoma e integra contenidos conceptuales, instrumentales, procedimentales y actitudinales que los diferentes espacios aportan como insumo, articulando la teoría con la posibilidad de problematizar diferentes sectores de la realidad educativa y de las prácticas allí producidas.

Cada espacio curricular brinda no sólo contenidos sino procedimientos, herramientas y lógicas de pensamiento e investigación que contribuyen a la construcción de hábitos y prácticas propias del quehacer docente. Desde esta óptica, y desde el primer año, los alumnos adquieren, paulatinamente la capacidad de respuesta a problemas concretos y de establecer relaciones que no se circunscriben a los contenidos “formales” de enseñanza y de aprendizaje.

La práctica docente permitirá relaciones obtenidas a partir del montaje de lo que le sucede durante el desarrollo de la tarea, de lo que les sucede a otros en relación con los procesos educativos o el sistema, de lo que sucede en el aula, en la escuela y fuera de ella.

Para conseguir este propósito, se prevee implementar este espacio transversal a partir de actividades propuestas por los diferentes Espacios Curriculares por los que transitará el alumno, relacionadas con y complementarias de aspectos lógicos, teóricos, prácticos, instrumentales y problemáticas propias de los mismos.

Cada Espacio Curricular deberá proyectar entonces la inclusión de alguna actividad que implique el contacto directo con la realidad docente que considere valioso para la formación del futuro docente, quedando la evaluación de la tarea recomendada a su cargo, aunque la misma exceda el límite temporal destinado al Espacio Curricular.

Respecto de la Formación Orientada, cada Espacio Disciplinar, además de construir de manera consciente las lógicas propias de su conocimiento específico, explorará cómo se inserta éste en los Currículos nacional, provincial y de algunas

instituciones, mediante el análisis de los mismos; de observaciones de clases y de planificaciones docentes de las escuelas de destino, indagando además respecto de requerimientos provenientes de los establecimientos del medio en relación con las diferentes disciplinas.

La práctica se incluye así a lo largo de todo el proceso formativo de los futuros docentes, en forma combinada con los otros recorridos. Al ser entendida en su dimensión más amplia, como práctica en trabajo docente, deja de estar circunscripta a los límites del aula, al ensayo de fórmulas de enseñanza, y puede generar desde el momento en que el estudiante ingresa a su formación inicial, aproximaciones sucesivas a la escuela y su contexto, a las múltiples tareas que esta involucra.

El trayecto culmina en una instancia específica, Residencia Docente que permite la inserción plena en una institución educativa asumiendo la responsabilidad sobre la complejidad de la tarea docente. Esta instancia debe definir también el resultado concreto que obtiene la escuela por ser “sujeto” de residencia.

La Dirección Académica se hará responsable de la coordinación de las propuestas de práctica, garantizando así la implementación efectiva de la transversalidad y evitando la superposición de tareas y esfuerzos.

6. LÓGICAS A INTEGRAR EN LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL IFDC.

La organización de las nuevas instituciones formadoras de docentes es necesariamente compleja debido a que en ellas coexisten diferentes lógicas que compiten por transformarse en principios organizadores de la estructura organizativa.

Estas lógicas se pueden agrupar en tres categorías:

- a. Lógica ligada a los aspectos curriculares, surgida de las demandas de la organización de la propuesta de enseñanza;
- b. Lógica relativa a las cuestiones académicas, surgida de las necesidades de resguardar el nivel de desempeño profesional;
- c. Lógica relacionada más específicamente con los temas de gobierno y gestión de los institutos.

Para resguardar la calidad de los resultados que se obtengan es necesario tener en cuenta como se estructura cada una de ellas en la organización del Instituto.

La organización tiene como eje central la lógica curricular. Es decir que las otras dos son subsidiarias a ella.

A continuación se detallan los elementos a tener en cuenta a partir de cada lógica, y los efectos que estas decisiones tienen para la conformación de los nuevos IFDC.

6.1. LÓGICA CURRICULAR

Existen una serie de elementos a tener en cuenta en esta dimensión, y que son a la vez determinantes para el éxito de la organización:

- 1- las tres funciones de los institutos de formación docente continua
- 2- las distintas carreras que se cursarán en cada uno de ellos
- 3- los trayectos formativos incluidos en cada carrera
- 4- los niveles del sistema educativo para los que se forma docentes

-
- 5- las diferentes problemáticas a encarar (relación escuela-comunidad, escuela-aula y tarea del aula)
 - 6- las metodologías de trabajo (asignaturas, talleres, seminarios)
 - 7- la práctica
 - 8- los itinerarios propios de cada estudiante
 - 9- las transversalidades metodológicas (trabajo en equipo, gestión de proyectos y área expresiva)

Las funciones de Formación Docente Inicial y Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente se organizan en dos **Unidades**. Como se expuso precedentemente, la Investigación es una actividad orientada fundamentalmente para dar repuestas permanentes a las necesidades de capacitación, perfeccionamiento y actualización docente, por lo que es el nexo de unión entre las dos unidades anteriores.

Las distintas **carreras** que se cursarán en el IFDC, con su sub-lógica de las correlatividades entre materias, a su vez relacionada con los años de cursada.

A estos efectos, cabe recordar que en San Luis las carreras iniciales serán tres: Historia, Ciencia Política e Inglés.

En cada una de ellas, la sub-lógica de las correlatividades debe tenerse en cuenta para que no se superpongan más de seis espacios curriculares por cuatrimestre.

Los **trayectos formativos** que cubren estas carreras, son:

- De formación general.
- De formación centrada en el nivel.
- De formación centrada en las áreas o disciplinas.
- De aproximación a la realidad educativa y construcción de la práctica.

Los **niveles** de la educación para los cuales se formará:

Del análisis de la oferta y la demanda en la provincia han surgido como prioritarios el tercer ciclo de la EGB y la educación polimodal.

Las **problemáticas**, a las que convergen los diferentes aportes disciplinares, constitutivas de los módulos (espacios curriculares en los que se abordan un conjunto de contenidos seleccionados de distintos bloques de un mismo campo de formación de los CBC y organizados para atender una problemática determinada) requieren de la configuración de espacios de trabajo multidisciplinario. Entre ellas, resulta relevante destacar las siguientes:

- Relaciones escuela - comunidad.
- Relaciones escuela - aula.
- Tarea en el aula.

La **metodología** de trabajo, que determina una distinción entre las siguientes actividades:

- **Asignaturas**, con un encuadre centrado en lo disciplinar.
- **Talleres**, ligados a los módulos que aborden las distintas problemáticas.
- **Seminarios**, que permiten profundizar abordajes teóricos específicos.

Las actividades de capacitación, perfeccionamiento y actualización docente se prestan especialmente para ser dadas en talleres y seminarios.

La **práctica**, se incluye a lo largo de todo el proceso formativo en forma combinada con los otros recorridos, y que reconoce también la existencia de la sub-lógica de las correlatividades, en el sentido de que la complejidad e intensidad de las prácticas se acrecienta a medida que se avanza en la carrera.

Los **itinerarios** contruidos por los propios estudiantes. Se trata de una lógica complementaria, y en cierto modo antagónica a la de los trayectos, ya que mientras estos últimos constituyen la “oferta” de los institutos, los itinerarios expresan la “demanda” de los alumnos y determinan la necesidad de ofertas variadas entre las cuales los alumnos puedan elegir.

Además de las lógicas que anteceden, es necesario tener en cuenta también las siguientes **transversalidades metodológicas**, que estarán presentes en todas las actividades del Instituto:

- Trabajo en equipo.
- Gestión de proyectos, íntimamente ligada a la investigación.
- Área expresiva, relativa a la apreciación y producción cultural y artística.

CONSECUENCIAS DE LOS ELEMENTOS PROPIOS DE LA LÓGICA CURRICULAR EN LA ORGANIZACIÓN DEL IFDC

La unidad correspondiente a la formación docente inicial (llamada **Académica**) tiene a su cargo la organización, dictado y supervisión de las carreras que se dictan en el instituto, así como la mirada transversal hacia los trayectos que las atraviesan (de formación general, de formación centrada en el nivel, de formación centrada en las áreas o disciplinas, de aproximación a la realidad educativa y de construcción de la práctica).

La unidad correspondiente a la capacitación, perfeccionamiento y actualización docente (llamada de **Extensión**), estará en contacto permanente con las demás instituciones educativas de la provincia, por lo que tendrá también la responsabilidad por las relaciones institucionales del IDFC. Esta responsabilidad incluye la gestión de los espacios institucionales externos donde se desarrollarán las prácticas y las investigaciones necesarias para la formación docente inicial. Donde las actividades se realizaran básicamente en talleres y seminarios que se gestionarán como Proyectos, incluyendo en los mismos a los alumnos de la formación inicial, favoreciéndose de esta manera el intercambio entre quienes están en distintas etapas de su carrera profesional.

Los docentes se ocuparán de la coordinación de las distintas carreras. (ver las correspondientes descripciones de funciones más adelante). Cabe enfatizar que no se trata de incorporaciones adicionales de personal, sino de docentes especializados que tienen una carga horaria que les permite llevar a cabo las funciones de coordinación.

La **investigación**, una de las tres funciones básicas del Instituto, requiere por un lado que se garantice la calidad de los “productos” que de ella se obtengan, y que se asegure por el otro la integración y la articulación con la formación inicial y con la formación continua. Por tal motivo, será una función en conjunto de las unidades Académica y de Extensión, garantizando, la calidad e integración en los espacios curriculares y satisfaciendo las demandas del sistema educativo provincial.

6.2. LÓGICA ACADÉMICA

Se refiere a las características de organización que hacen posible un alto desempeño profesional del personal del IFDC. Son parte de esta lógica, las especificaciones relativas a los cargos docentes, sus categorías, dedicaciones horarias, modos de reclutamiento y acceso, etc.

- Cargos docentes

El IFDC está estructurado en función de cargos, docentes y no docentes. Los cargos docentes titulares tendrán una dedicación completa, equivalente a treinta y cinco horas reloj semanales, contemplando la realización de actividades relacionadas con la Formación Inicial, la Capacitación y Asesoramiento y la Investigación. Estos cargos tendrán distribuido el tiempo en forma equitativa (aproximadamente un tercio para cada función).

Dada la complejidad de funciones a cubrir en el IFDC una de las características del perfil de cada cargo es su flexibilidad y multifuncionalidad. Esto significa que la asignación concreta de tareas de cada uno de los profesionales que se desempeñen en los cargos se adecuará permanentemente a las necesidades que surjan de la propia dinámica del Instituto.

- Tipos de cargos

Entendemos a la Planta del Instituto como “planta permanente” en el sentido de las imputaciones presupuestarias fijas y no de las personas que ocuparán esos cargos ya que los cargos directivos y docentes titulares así como quienes más adelante denominaremos “personal de apoyo del Instituto” serán cargos concursados a término. Por otra parte el Instituto contará con partidas para la incorporación por contrato de auxiliares docentes y especialistas.

Se distinguen los siguientes tipos de cargos:

Cargos de conducción.

Cargos docentes, titulares y auxiliares.

El cargo de docente auxiliar será asignado en función de la cantidad de alumnos. Se prevén 15 para el Instituto. No serán cargos estables ni concursados, ya que se renovarán cuatrimestralmente.

- Personal de apoyo

Además de los cargos de planta, se **contratarán especialistas** para la realización de actividades a término destinadas a la capacitación de los docentes del propio Instituto y/o a la formación continua de los docentes de otras instituciones. Ocasionalmente se incorporará de este modo a algún “profesor visitante” por períodos variables de acuerdo a las necesidades del IFDC.

- Dedicación

Los requerimientos de especialización y pertenencia institucional que se plantean para el Instituto Público de San Luis sólo podrán ser satisfechos con la **dedicación completa** de sus directivos y docentes titulares, por lo que se descartan otros tipos de dedicación para los cargos de planta.

- **Cargos de conducción**, que requieren dedicaciones *completas* (35 hs./reloj semanales).
- **Cargos docentes**, en categorías *titulares por concurso*, con dedicación también *completa*, y *auxiliares* por contrato renovable.

- Rol Docente:

Entre los roles que cumplirán los docentes dentro de su dedicación, distinguimos los siguientes:

Coordinadoras/es de carrera.

- Responsables por la coherencia y la articulación de todos los trayectos cuyo recorrido conduce a los alumnos de la formación inicial básica a obtener su título profesional.
- Define y mantiene permanentemente actualizado el perfil del profesional de su carrera, incorporando al mismo todas las competencias requeridas por los requerimientos del contexto, la generación de nuevos conocimientos y el impacto de nuevas tecnologías.
- Garantiza una mirada “vertical” que, atravesando los espacios “horizontales” configurados por las distintas especialidades temáticas y metodológicas, procura no perder nunca de vista la relación que los contenidos y las actividades de la formación tienen con el perfil del profesional de su carrera aludido en el punto anterior.
- Atienden a los alumnos en todas aquellas cuestiones referidas a las necesidades e inquietudes relacionadas con la carrera que han elegido y están cursando.

Responsable de Actualización.

- Responsable por la organización de todas las actividades destinadas a la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en ejercicio.
- Coordina con el/la coordinador/a de Investigación el relevamiento de necesidades de capacitación, perfeccionamiento y actualización de los docentes en ejercicio.
- Coordina con las/los coordinadoras/es de Investigación y de Prácticas la integración de estas actividades en los talleres y seminarios de su área.
- Coordina con los/las coordinadores/as de carrera la inclusión de alumnos de la formación docente inicial en los talleres y seminarios de su área.

Responsable de Asesoramiento.

- Responsable por la organización de las actividades de asesoramiento que el Instituto brinda a otras instituciones del sistema educativo de la provincia, dentro del marco de los lineamientos estratégicos y las políticas fijadas por el/la Rector/a, y dentro de los planes y programas establecidos por el/la Director/a de Extensión.
- Asiste al Director de extensión en la búsqueda de potenciales “clientes” para los servicios de asesoramiento que brinda el Instituto, colaborando activamente entonces en la gestión de las relaciones institucionales.
- Identifica los recursos humanos más capacitados para las tareas de asesoramiento que realiza y coordina con los responsables de cada área la disponibilidad de estas personas.

-
- Solicita al coordinador de investigación la asistencia necesaria para planificar las intervenciones de asesoramiento en congruencia con las metodologías de investigación y de gestión de proyectos del Instituto.

- Reclutamiento y acceso por concurso

Existió la decisión de llevar adelante este procedimiento garantizando la equidad en el acceso, por lo tanto las convocatorias son abiertas, públicas y nacionales. Al mismo tiempo se vela por la idoneidad profesional para el desempeño a través de una base de requisitos que se complementan con entrevistas y presentación de trabajos por parte de los postulantes.

Mediante el Decreto N° 4225-McyE-2000, se convocó a Concurso Público Nacional de antecedentes y pruebas de oposición cargos de Profesores Titulares.

Requisitos para postularse a los cargos docentes

- Ser argentino.
- Mayor de edad.
- Título de nivel superior de cuatro (4) años y más y estudios de posgrado ó Licenciatura de nivel Universitario y estudios de posgrado.
- Antecedentes en la docencia superior.
- Antecedentes en investigación.
- Manejo de lengua extranjera (preferentemente inglés).
- Competencias informáticas.

Además de los datos de rigor, los postulantes deberán presentar una copia de una producción académica reciente (informe de investigación, artículo publicado, libro) y un escrito que describa los rasgos esenciales de su propuesta teniendo en cuenta las tres funciones que como profesores desarrollarán: investigación, capacitación y formación inicial.

Durante el segundo semestre del año 2000 y durante el primer cuatrimestre del 2001 se realizaron dos instancias de llamado a concurso. Los profesores que concursaron en el primer llamado fueron designados en septiembre de 2000 y aquellos profesores que ganaron sus concursos en el segundo llamado están en vías de designación.

Cabe destacar que los miembros del Jurado de los concursos cumplen por lo menos con uno de los siguientes requisitos:

- Ser o haber sido docente regular en una Universidad argentina o extranjera y acreditar reconocida trayectoria académica y producción científica.
- Acreditar título de postgrado (maestría o doctorado) y reconocida trayectoria profesional.
- Ser una personalidad científica en el campo de la educación en la Argentina o en un país extranjero.
- Ser o haber sido una personalidad científica en el área específica del Concurso en la Argentina o en un país extranjero.

6.3. LÓGICA DE GOBIERNO Y GESTIÓN

El IFDC de San Luis tiene una lógica de gobierno y gestión compatible con la dinámica de las funciones que asumidas y la posibilidad de enfrentar desafíos que la transformación del sistema educativo en general le demanda. Al ser concebido como un centro de innovación pedagógica, necesita contar con una lógica diferente de gobierno que habilite a una gestión de procesos ágiles, eficiente y eficaces.

A través de la Ley Provincial N° 5195 denominada Fondo Educativo Aplicado se garantiza autonomía en el manejo de los recursos financieros, descentralizando la ejecución presupuestaria asignada. Se profundiza de esta manera los cambios en los estilos burocráticos, rígidos y de baja calidad que caracterizaron los viejos esquemas administrativos.

Por medio del Decreto N° 5344-McyE-2000, el Poder Ejecutivo incluyó en los alcances de la mencionada Ley al Instituto de Formación Docente Continua.

A los efectos de la implementación del Fondo Educativo Aplicado se conformó en enero de 2001 la Asociación Educacional IFDC-SL compuesta por el Rector y Directoras Académica, de Extensión y Administración, siendo su objetivo la administración y gestión del Instituto.

Estructura de Gobierno y Organización

Para su gobierno, el IFDC está conformado por un equipo directivo, un equipo de apoyo y dos Consejos Asesores.

La estructura básica correspondiente a estos órganos de gobierno y gestión se muestra en el organigrama general adjunto (ANEXO N° 6 ORGANIGRAMA)

- Composición y roles del equipo directivo

Está integrado por:

1. un/a Rector/a General,
2. un/a Director/a Académica,
3. un/a Director/a de Extensión y
4. un/a Director/a Administrativa

Rector/a General

- Responsable por la conducción integral del Instituto, y en particular por la elaboración de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que defina las estrategias y las políticas que permitan llevar a cabo los fines del Instituto.
- Debe garantizar la calidad de la oferta educativa del Instituto, tanto a nivel de formación docente inicial como en las actividades capacitación, perfeccionamiento y actualización.
- Supervisa directamente a los/las tres Directores/as (Académico/a, Extensión y Administrativo/a) y al Encargado/a de Tecnología, y a el/ella reporte el/la secretario/a del Instituto (que también presta funciones de secretaría para los Directores y el Encargado de Tecnología).
- Establece, con la asistencia de el/la Directora de Extensión los convenios interinstitucionales que posibiliten a los alumnos aprovechar la oferta educativa especializada de otras instituciones educativas de la provincia y de la nación.

-
- Provee los lineamientos básicos a partir de los cuales el Encargado de Tecnología toma decisiones respecto al equipamiento (mobiliario e informático), al software de aplicación y al material para la biblioteca.

Director/a Académico/a

- Responsable por la conducción de las actividades académicas destinadas a la formación inicial, que incluyen las prácticas y las investigaciones, así como del diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación de las actividades de capacitación para los docentes del Instituto.
- Coordina con el/la Director/a de Extensión la articulación de los espacios donde se llevarán a cabo las prácticas y las investigaciones.
- Esta posición también conlleva la responsabilidad por la planificación y el desarrollo de los recursos humanos a su cargo.
- Supervisa a todos las/los coordinadoras/es de carreras, a todos las/os coordinadoras/es especialistas (que desempeñan también funciones como docentes) y a todos los docentes.
- Establece la modalidad y carga horaria de la prestación de servicios por parte de los alumnos, compatibilizando estos requerimientos con aquellos relacionados con su formación “directa” (ver más adelante Participación de los alumnos en tareas de gestión de los institutos).
- Especifica los perfiles profesionales necesarios para la organización de los concursos de los cargos docentes del Instituto.

Director/a de Extensión

- Responsable por la conducción de las actividades destinadas a la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en ejercicio.
- Incluye como ya quedó señalado anteriormente la función de relaciones institucionales con otras organizaciones de la comunidad y del sistema educativo, lo cual significa que es también responsable por la gestión de los espacios requeridos para el desarrollo de las prácticas y de la investigación correspondientes a la unidad de Formación Docente Inicial y a su propia unidad.
- Dado que los talleres y seminarios que organiza deben incluir también actividades de investigación y de práctica, trabaja en estrecho contacto con los coordinadores/as de estas áreas.
- Supervisa directamente a los coordinadoras/es de Actualización y de Asesoramiento.
- Realiza el seguimiento de egresados (desarrollo profesional, lugares de trabajo, estudios de posgrado y especialización), con el objeto de realimentar los procesos de formación del Instituto.
- Colabora activamente con los coordinadores/as de carreras en la elaboración del perfil de los profesionales de las mismas.

Director/a de Administración

- Responsable por la gestión administrativa del Instituto, que incluye el manejo y mantenimiento de todos los recursos financieros y físicos necesarios para llevar a cabo las actividades académicas, así como la supervisión de la registración contable y de la elaboración de todas las informaciones requeridas por los organismos de control.

-
- En particular queda también bajo este cargo la responsabilidad por la relación con Cultura y Educación, así como el cumplimiento de todas las normativas legales referidas a la formación docente.
 - Elabora el presupuesto económico – financiero del Instituto, en el marco de los recursos destinados por la provincia y bajo los lineamientos fijados por el Rector.
 - Se ocupa del otorgamiento y la administración de las becas disponibles para los alumnos, en el marco de las políticas fijadas por el/la Rector/a, los criterios pedagógicos establecidos por el/la Director/a Académico/a y los presupuestos asignados para tal fin.
 - Es responsable por todas las compras del Instituto.
 - Se encarga de todos los aspectos logísticos relacionados con los traslados y estadías, tanto de los miembros del Instituto como de los profesionales contratados.
 - Es responsable por la seguridad de los bienes y de las personas del Instituto.
 - Supervisa directamente a la /el portera/o y al personal de limpieza.

Composición y roles del Equipo de apoyo

Mediante Decreto N° 127 –McyE- 2001 se convoca el llamado a concurso para cobertura de cargos de apoyo.

El equipo estará integrado por:

1. un/a Secretario/a por turno
2. un Encargado/a de Tecnología y
3. un Empleado/a de biblioteca:

Los perfiles de estos cargos son los siguientes:

- un/a **Secretario/a** por turno, quien:
- Asiste al Rector/a, a los/las Directores y el/la Encargado/a de Tecnología en todas las tareas de apoyo a su gestión (llamados telefónicos, atención de visitas, envío de correspondencia, etc.).
- Cuando las demandas de aquellos a quienes asiste se tornan incompatibles, requiere la intervención de el/la Rector/a a los efectos de establecer prioridades.
- **Encargado/a de Tecnología**
- Responsable por proveer orientación y asesoramiento a las distintas áreas del Instituto respecto de todos los aspectos tecnológicos – básicamente los de informática y telecomunicaciones - que permitan llevar a cabo y mejorar continuamente sus actividades.
- En particular asiste a los usuarios en la optimización del uso de sus equipos y programas aplicativos.
- Atiende directamente la instalación de nuevos equipos y programas aplicativos y se ocupa de su mantenimiento, colaborando con los usuarios en la resolución de los problemas que pueda ocasionar su utilización.
- Trata con los proveedores de equipos y programas aplicativos todas las cuestiones inherentes al buen funcionamiento de los mismos.
- Define la política de seguridad de los archivos y audita su cumplimiento por parte de los usuarios.

-
- Incluye también la responsabilidad por la gestión de la biblioteca del Instituto, con especial hincapié en la implementación de soportes materiales multimediales presenciales y a distancia (CDROM's, videos, cursos por Internet, etc.).
 - Supervisa directamente a el/la empleado de biblioteca.

Empleado/a de biblioteca

- Atiende la biblioteca del Instituto.
- Es responsable por la seguridad y conservación del equipamiento y del material bibliográfico, sea este impreso o multimedial.
- Se ocupa de sacar las fotocopias que requieran los docentes y los alumnos.
- Asiste al área administrativa y a el/la secretaria en la medida de sus posibilidades.

Consejos Asesores

Cada Unidad Académica contará, además, con **dos Consejos Asesores**²:

Consejo Académico

- Responsable por el asesoramiento y la orientación de todas las cuestiones académicas del Instituto.
- Estará constituido por especialistas capaces de valorar continuamente la calidad de la oferta educativa del Instituto en todos los trayectos (general, centrado en el nivel, centrado en la enseñanza disciplinaria, de aproximación a la realidad educativa y de construcción de la práctica docente) y asesorará al rector en la planificación de las acciones orientadas a garantizar tal calidad.
- Sus miembros deberán estar capacitados para aproximar al Instituto los contenidos de los campos disciplinares específicos y los debates más relevantes que caractericen a los distintos núcleos temáticos y áreas temáticas del campo de la educación. El número de integrantes de este Consejo, así como el origen de sus miembros será variable en función de la localización y las peculiaridades de cada Instituto. Se sugiere convocar especialistas de Universidades locales y cercanas.

Consejo Institucional

- Responsable por el asesoramiento y orientación de todas las cuestiones relativas a la articulación del Instituto con la comunidad en general, y con el sistema educativo en particular.
- Estará constituido por personas que ocupen una posición relevante en las escuelas de diferente tipo (rurales, urbanas, urbano marginales) y en otras instituciones del sistema educativo provincial. También se podrá invitar a directivos de otras instituciones de la comunidad con las cuales el Instituto habrá de relacionarse.
- En particular asesorará al rector para garantizar que se satisfagan las necesidades de capacitación, asistencia y asesoramiento que tengan las demás instituciones educativas de la provincia.
- Sus miembros colaborarán con el/la Director/a de Extensión para gestionar los espacios externos al Instituto donde se desarrollarán las prácticas y las investigaciones.

² Los miembros de ambos consejos desempeñarán sus funciones ad-honorem.

-
- Al igual que en el caso anterior, la cantidad de integrantes de este Consejo, así como el origen de sus miembros será variable en función de la localización y las peculiaridades de cada Instituto.

Gobierno y Gestión: Normas para optimizar el funcionamiento institucional

El proceso de organizar está relacionado con el proceso de especificar. Una de las especificaciones fundamentales de una institución es el modo en que concibe la relación individuo- organización y su congruencia con la estructura y procesos de trabajo Institucional.

Así, un conjunto de normas y procedimientos posibilitarán a cada uno de los miembros de la institución desenvolverse de modo libre y coherente en relación a claros marcos institucionales. (ANEXO N° 7 NORMAS INSTITUCIONALES)

7. DE LOS ALUMNOS

7.1 TALLER INICIAL

El Taller Inicial (TI) es un espacio ofrecido por el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) a los alumnos que ingresan al mismo, cuya función principal radica en posibilitarles una integración natural a la institución, una primera aproximación con temáticas relevantes de educación, un primer tiempo de reflexión sobre las características del rol docente en la actualidad y la motivación depositada en esta profesión, un primer contacto con los profesores y otros agentes de la institución, y el inicio en la construcción de ciertas competencias intelectuales, procedimentales y actitudinales necesarias para el desempeño óptimo de los mismos en la carrera elegida.

La refundación del IFDC asentada en nuevos pilares de organización y en nuevas concepciones de la formación requerirá de la institución un estilo de funcionamiento muy diferente al conocido hasta el momento. La incorporación de ciertos perfiles de identidad como: la inserción del alumno en las instituciones para las cuales se forma desde el primer año, el análisis pormenorizado de la realidad educativa, el desarrollo de innovación pedagógica, la investigación como eje estructurante de las prácticas, trabajar en equipo, capacitación continua, la flexibilidad de los diseños curriculares, todo en el marco de lo que significa la profesionalización del rol docente, generará la necesidad de recrear la cultura organizacional vigente.

Todo esto implica recrear el sistema de significados compartidos o al menos conocidos a través de otros, promoviendo una percepción lo más común posible acerca de: los valores vigentes, las concepciones acerca del cambio, el estilo de funcionamiento interno y externo, el sistema de normas y sanciones, los sistemas de seguimiento y control, los modelos de vínculos, el modo de relación con la tarea, los criterios para la autogestión.

Una cultura fuerte con valores centrales claros sustituye los procesos de formalización inevitables a la hora de integrar nuevos sujetos dentro de una organización. Es por ello que se considera fundamental organizar un adecuado **proceso de socialización** a los fines de optimizar el ingreso y adaptación activa de los alumnos al Instituto. Esto va a ser la primera línea de trabajo del TI

En un primer momento se informa a los ingresantes acerca de la organización como un todo y se lo orienta acerca de cómo puede manejarse autónomamente en aspectos relativos a lo académico, lo administrativo, al uso de espacios, elementos, etc.

Cada sujeto como es lógico llega a un lugar con un conjunto de valores, actitudes, expectativas, más o menos explícitos. Aquí ese alumno se enfrentará con la estrecha relación o probable dicotomía entre sus expectativas y la realidad, tanto organizacional como con relación al propio ejercicio del rol.

En la otra instancia el alumno comienza a hacer propia la organización, se siente cómodo en ella, se desenvuelve con naturalidad, va pudiendo significar cuáles son los valores centrales, lo que de él se espera, van teniendo lugar una serie de cambios. No se trata de socializar para el conformismo, para mantener costumbres y prácticas sagradas dentro de la organización sino para asegurar un alto grado de compromiso con la profesión elegida, y un alto grado de productividad en la tarea.

A la vez que se inicia el proceso de socialización al interior de la organización como un todo comienzan el *proceso de iniciación en lo disciplinar* con lo cual se dará comienzo a la formación curricular, tratadas desde las problemáticas del área disciplinar elegida.

OBJETIVOS DEL TALLER INICIAL.

Para el alumno:

- Favorecer un pensamiento crítico y comprometido en relación con su elección.
- Posibilitar, a través de diferentes dispositivos, que evaúe su elección y el compromiso personal y social que la misma implica.
- Comenzar la construcción de una serie de significaciones compartidas que definirán el accionar de la organización en la cual va a insertarse.

Para la organización:

- Comenzar a realizar un diagnóstico grupal sobre las características de los ingresantes.
- Efectuar, a partir del diagnóstico, los ajustes necesarios para favorecer una adecuada inserción de los alumnos en la organización y en la disciplina elegida.

ACTIVIDADES

Actividades relacionadas con la elección de una carrera docente.

- a) Proyección de una película en la que se abordan problemáticas relacionadas con la tarea docente.
- b) Debate posterior sobre el contenido del filme.
- c) Subsiguientemente, los alumnos realizan un trabajo escrito en el cual desarrollan:
Un breve resumen del argumento de la película.
Establecer con cual/les del/de los protagonista/s se ha/n sentido identificado/s y porqué.
Explicar que otros aspectos del filme pueden relacionar con su elección profesional.

I. Actividades relacionadas con las disciplinas.

En comisiones de trabajo previstas para las diferentes carreras.

- a) Charlas sobre la disciplina elegida a cargo de los profesores responsables.
- b) Actividades relacionadas con las disciplinas, con la participación activa de los alumnos y coordinadas por los profesores disciplinares.

7.2. INCENTIVO PARA EL INGRESO

Una de las preocupaciones corrientes en relación con la formación de los docentes tiene que ver con las escasas señales que da el sistema educativo sobre la importancia de esta profesión. Una adecuada selección de candidatos solo es posible sobre la base de una sólida oferta académica y de posibilidades reales para todos los aspirantes, independientemente de sus capacidades económicas.

Dado que la concentración de los Institutos en dos ciudades puede provocar dificultades para que cursen alumnos de escasos recursos económicos, se creará un Programa de Becas de Estudio, que atienda especialmente los gastos de vivienda y manutención que tenga el becario.

Dicho beneficio será otorgado a aquellos aspirantes que cumplieren requisitos de tipo económico pero también de calidad académica. Será ineludible el compromiso de trabajar en su zona de origen o en el lugar que la Provincia estime pertinente al concluir su formación.

8. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO

8.1. DURACIÓN DEL CICLO LECTIVO

Creemos que el reto de las actuales reformas de la formación de los docentes estriba en la capacidad de re – crear las instituciones formadoras de docentes de tal modo que sean las primeras “escuelas nuevas”, las primeras en las cuales se aprenda de otra manera, en las cuales los docentes hagan otras cosas, y los alumnos también. Las primeras en las cuales los horarios no se repitan día a día y semana a semana; en las cuales los docentes y los alumnos trabajen realmente en equipo; las primeras donde la enseñanza sea aprendizaje y el aprendizaje enseñanza.

Es dable reconocer que todos los países expresan en la actualidad su preocupación por incrementar el tiempo de clase en todos los niveles de la educación, sea aumentando las horas de la jornada diaria o incrementando los días de clase del ciclo lectivo. En el mismo sentido, el Instituto prevé cumplir con doscientos (200) días de clase. En virtud de estos elementos, se estima que el ciclo lectivo comenzará el 1° de Febrero hasta el 30 de Diciembre de cada año.

El Instituto funcionará, durante toda la jornada, en el horario de ocho a veintiuna horas, para permitir que sus actividades sean compatibles con el accionar del resto del sistema educativo. Por ello, si bien podrán realizarse algunas actividades en horario vespertino, su funcionamiento regular es en el horario diurno. La extensión del ciclo lectivo y horario, permitirá al IFDC ofrecer “cursos de verano”.

Los servicios de apoyo (bibliotecas, computadoras, videoteca, laboratorios, etc.) estarán disponibles para alumnos y profesores durante el horario de funcionamiento del Instituto.

Para visualizar la vida cotidiana del Instituto, a continuación se relatan algunas escenas que ocurren simultáneamente en diversos espacios de esta institución:

8.2. INFRAESTRUCTURA y EQUIPAMIENTO

El IFDC San Luis comenzó el ciclo lectivo del 2001 en el edificio sito en Av. Lafinur N° 997. El mismo fue refuncionalizado acorde a los requerimientos que demanda una institución educativa. Consta de 2.800 metros cuadrados cubiertos dentro de un predio de casi una hectárea. Esta obra implicó una inversión aproximada de \$ 600.000.

Es importante destacar que con los recursos asignados a bienes y usos del año 2000, se ha adquirido, conjuntamente con el Instituto de Villa Mercedes, material para las

bibliotecas. El monto de la compra es de \$ 55.077,59. Esto se traduce en 2.974 libros.

El edificio cuenta con los siguientes espacios:

- 1 Centro de recursos para el aprendizaje: Biblioteca, hemeroteca, computadoras, video, Internet, con sanitarios independientes, de unos 280 M2.
- 1 Aula para 150 personas.
- 6 Aulas para 24 personas.
- 2 Aulas para 20 personas.
- 2 Aulas para 40 personas.
- 1 Aula para 30 personas.
- 13 box para tres docentes + aula de reunión para 20 personas.
- 1 Sala de usos múltiples de Inglés y Estudio de Televisión.
- 1 Sala de reunión para 20 personas.
- 2 Aulas para Taller de Plástica y Teatro.
- Despachos del Rector, de las Directoras y de los secretarios.
- Cafetería y “Patio de comidas” (que sirve también de espacio de reunión para 350 personas).
- Quioscos para venta de libros, apuntes, etc.
- Sanitarios, galerías, depósitos, etc.

El equipamiento del edificio, se está adquiriendo a través de la Asociación que administra los recursos financieros del Instituto. Hasta la fecha se ha invertido en bienes de uso \$ 28.523,94. A lo largo del 2001 se estima que se realizará una inversión total de aproximadamente \$ 300.000.

Consta de:

- Todo el mobiliario adecuado para las funciones que desarrolla el Instituto.
- El equipamiento informático: unas 35 PC en red con sus impresoras y accesorios, con su software correspondiente.
- El equipamiento audiovisual (retro -proyectores, proyectores de diapositivas, videocaseteras, Televisores, etc).
- Libros y Journals para la biblioteca.

Es decir que la inversión fundacional que se proyecta realizar es de \$ 900.000.

K- PRIMER DISEÑO CURRICULAR DE LA CARRERA. AÑO 2006

FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA

Los Institutos de Formación Docente Continua fueron creados por la provincia de San Luis con la misión de formación y capacitación de profesionales docentes responsables y competentes que puedan responder a los desafíos que implica la educación de niños, jóvenes y adultos insertos en un mundo complejo signado por cambios constantes.

En su etapa inicial los IFDC se abocaron a la formación de formadores para los niveles E.G.B.3 y Polimodal, quedando un vacío en la Formación Inicial para los niveles Inicial y E.G.B.1 y 2 (Primaria). La capacitación de los docentes de estos niveles fue asumida de modo no oficial por los IFDC de San Luis y Villa Mercedes aunque no fuera su incumbencia específica, dado que las carreras que imparten están destinadas a al último nivel de la E.G.B. y al nivel Polimodal. Los documentos emitidos por el Ministerio de Educación de la Nación especifican que los IFDC deben ocuparse de la Formación Inicial y Capacitación Continua de los docentes, así como de la realización de investigación educativa, en el nivel para el cual están acreditadas las carreras de Formación Inicial que la institución ofrece.

La presente propuesta busca retomar un sendero histórico trazado por nuestra provincia, reconocida nacionalmente por su capacidad para la formación de maestros que, desde San Luis contribuyeron a la educación de niños en todos los puntos del país.

La formación de docentes para la enseñanza primaria fue suspendida en nuestra provincia en el año 1998. Esto implica que desde hace siete años no se produjo ningún nuevo ingreso a la misma, quedando un lapso temporal de cinco años en el cual no egresó ningún docente destinado al nivel. Asimismo, al no existir instituciones que cubrieran la capacitación y perfeccionamiento de maestros, los docentes del sistema fueron excluidos oficialmente del circuito de formación docente continua.

Si tenemos en cuenta que la demanda educativa se ha incrementado notablemente en la provincia debido al crecimiento natural poblacional, es factible postular como hipótesis que en corto tiempo el sistema educativo sanluiseño no podrá cubrir eficazmente sus necesidades en cuanto a número, sin pensar siquiera en el impacto negativo que la falta de capacitación y perfeccionamiento sistemático ha producido en los maestros que se desempeñan actualmente en él.

El nuevo profesorado para E.G.B.1 y 2 propone la formación de docentes comprometidos social y éticamente con los valores de la cultura provincial y nacional, respetuosos de la dignidad humana, que mediante el conocimiento de marcos teóricos sean capaces de sustentar prácticas educativas reflexivas y transformadoras, como respuesta a las demandas formativas de la sociedad.

Según indica el documento A11- Bases para la Formación Docente, la formación de docentes para el primero y el segundo ciclo de la E.G.B. tendrá lugar en las instituciones de Nivel Superior no Universitario y en universidades, debiendo ofrecer una formación multidisciplinar que asegure la idoneidad en la enseñanza de Matemática, Lengua, Cs. Sociales, Cs. Naturales, Formación Ética y Ciudadana, así como también conocimientos de Tecnología, Educación Artística y Educación Física.

Asimismo, debe garantizar que los egresados estén capacitados para enseñar los contenidos correspondientes a todos los capítulos de los C.B.C. de estos niveles y ciclos, como así también los comprendidos en los diseños curriculares jurisdiccionales.

Para ello se propone este nuevo profesorado, que ofrece la formación integradora e integral que garantice la adquisición de los saberes necesarios para el desarrollo de las competencias requeridas para el ejercicio y desarrollo del rol educador.

Esto facilitará que la realidad educativa pueda ser explicada e interpretada a la luz de marcos conceptuales, a la vez que la práctica se convierta en fuente de dichos marcos. Por ello, y tal como se prescribe en las Bases para la Formación Docente, la práctica se constituye en esta propuesta en un eje vertebrador de la Formación Docente para la Enseñanza Primaria, concebida como *praxis* que emerge de procesos constantes de interacción entre la reflexión y la acción.

Como en los Institutos de Formación Docente se articulan la Formación Docente de Grado y la Formación Docente Continua de los educadores, orientándolos en la revisión reflexiva de sus prácticas y proporcionándoles oportunidades de actualización permanente, la creación de este Profesorado en Enseñanza Primaria permitirá, a su vez, la apertura de los I.F.D.C. San Luis y Villa Mercedes a la problemática real de las Instituciones de los Niveles implicados, impulsando la renovación de los Proyectos Educativos provinciales.

PERFIL DEL EGRESADO

Consideramos el perfil profesional como el conjunto de rasgos y capacidades peculiares que caracterizan a una persona y le permiten ser identificada por la sociedad como un miembro de una profesión, pudiéndosele encomendar tareas para las que se supone capacitado y competente, y por lo tanto, habilitado. Por ello el perfil docente del egresado de la carrera de Profesorado en Profesorado en Enseñanza Primaria posee una silueta propia expresada en las competencias consolidadas a lo largo de su proceso de formación, competencias que le permiten un saber - ser, un saber - saber y un saber - hacer específicos.

El proceso de formación docente revaloriza la profesionalización del educador, significándolo como enseñante. En este perfil se sintetizan todas las dimensiones de la formación crítica: la dimensión *Gnoseológica-epistemológica*, porque toda educación involucra un acto de conocimiento en el que se aprende y se enseña un objeto, un contenido, según una intencionalidad (dirección); la dimensión *socio-histórico-política*, porque se conoce y explica la situación contextual y en la intencionalidad perseguida se reconoce el carácter ideológico del conocimiento y la dimensión *ética* porque se compromete expresamente con valores inherentes a la constitución del hombre.

Estas dimensiones que constituyen diferentes facetas de un mismo proceso, son atravesamientos de la práctica educativa que se expresan de manera integrada, siendo imposible que se desligue una de otra. Por ello el Profesor en Enseñanza Primaria practica la teoría y teorizar sobre la práctica en dialéctica constante, teniendo en cuenta que la educación es una praxis social destinada a la mediación entre el conocimiento y la sociedad.

Desde este marco concebirá la tarea áulica como una de las dimensiones de la práctica docente, pero no la única y mucho menos la excluyente, siendo consciente de su articulación con prácticas institucionales contextualizadas socialmente.

En el plano gnoseológico-epistemológico, el egresado se habrá apropiado de contenidos que le permitan la comprensión de la estructura epistemológica y el impacto formativo de las distintas disciplinas que como docente deberá enseñar. Una sólida formación disciplinar y pedagógica, que excede en cantidad y complejidad los contenidos previstos en el currículo del Nivel implicado, lo habilitará para la realización de transposiciones didácticas basadas en decisiones de tipo epistémico, que eviten deformaciones y banalizaciones de los contenidos.

El Profesor en Enseñanza Primaria valorará la incidencia de la Educación Artística y de la Educación Física en la formación integral de la persona, aunque ambas son áreas de incumbencia de docentes especialistas, y habrá adquirido la competencia necesaria para integrarse interdisciplinariamente en propuestas didácticas con docente de esos campos.

La formación de grado le proporcionará competencias que le permitan orientar el pensamiento del niño del nivel, ligado a lo concreto y que debe ser acompañado con intervenciones didácticas pertinentes a lo largo de la escolarización durante los dos primeros ciclos.

Estará capacitado para facilitar el desarrollo integral del alumno, en sus dimensiones: socio-afectiva, cognitiva, espiritual y física. De este modo podrá enfatizar la formación en valores y el respeto a la diversidad, a partir de la apreciación del desarrollo de la identidad de sus alumnos. Para ello estará en posesión de marcos axiológicos que le posibiliten la reflexión crítica de los fundamentos de una práctica pedagógica comprometida y responsable que responda a las demandas de la sociedad actual.

El proceso de formación le habilitará para la elaboración, aplicación y evaluación de Proyectos Curriculares Institucionales y Áulicos que promuevan la calidad y la equidad educativa, a partir del reconocimiento de la diversidad socio-cultural y de la individualidad de los alumnos.

El egresado del Profesorado en Enseñanza Primaria podrá considerar estrategias de articulación entre el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de E.G.B. y entre el Segundo y el Tercer Ciclo, o entre Nivel Inicial y Primario y Primario y Secundario, que generen el establecimiento de puentes entre los aspectos que distinguen los modos de enseñanza de estos niveles.

Los egresados de la carrera de Profesorado en Enseñanza Primaria serán capaces de:

- Conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje en los dos primeros ciclos de la Educación General Básica de acuerdo con criterios pedagógicos y científicos.
- Contribuir a la transmisión de valores ciudadanos en armonía con los principios de convivencia democrática en la sociedad, atendiendo a las particularidades y valores culturales de la provincia.
- Articular el currículo de los dos primeros ciclos de la Educación General Básica con el del Nivel Inicial y el del Tercer Ciclo de la EGB – o entre Inicial y Primaria y Primaria y Secundaria- sobre la base del desarrollo evolutivo del niño.

-
- Desarrollar su labor educativa de acuerdo con las posibilidades y los requerimientos de los alumnos según su etapa de desarrollo.
 - Aplicar la legislación escolar vigente y responsabilizarse de la gestión escolar.
 - Asumir la mediación de conocimientos para generar aprendizajes significativos en el primer y/o segundo ciclo de la Educación General Básica, pública o privada.
 - Acceder a funciones de dirección y supervisión de escuelas en este nivel.
 - Integrar cuerpos consultivos y/o asesores de la comunidad, relacionados con la Educación General Básica o Enseñanza Primaria.
 - Desarrollar tareas de investigación educativa sobre el nivel, propiciando el trabajo interdisciplinario.

OBJETIVOS GENERALES DE LA CARRERA

Son objetivos a cumplir por el IFDC San Luis, a partir de la implementación del Profesorado de Enseñanza Primaria:

- Proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en el Nivel, integrando los aspectos básicos de la docencia con la preparación específica en la Especialidad de Educación Primaria.
- Ofrecer espacios de capacitación y perfeccionamiento continuo y sistemático para los docentes del sistema educativo provincial en el Nivel correspondiente.
- Obtener conocimientos actualizados y significativos sobre la realidad educativa del Nivel en la provincia, a los fines de enriquecer las propuestas de formación, capacitación y plantear sugerencias para el mejoramiento de las prácticas del sistema.

Estructura general del plan de estudios

PRIMER AÑO

	ESPACIOS DE FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	ESPACIOS DE ESPECIALIZACIÓN POR NIVEL	ESPACIOS DE LA ORIENTACIÓN	ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	ESPACIOS DEL PRACTICUM
PRIMER CUATRIMESTRE					
ESPACIO CURRICULAR	1. Problemática Filosófica General y de la Educación. 2. Seminario de Elaboración e interpretación de textos.	1. Psicología y Cultura de la Infancia y de la Pubertad I	1. Ciencias Sociales y su Enseñanza I 2. Matemática y su Enseñanza I 3. Lenguajes Artísticos I	E.D.I. 1	
HORAS POR ESPACIO	48 HS. 64 HS.	64 HS.	64 HS. 64 HS. 48 HS.	25 HS.	
SEGUNDO CUATRIMESTRE					
ESPACIO CURRICULAR	1. Sociología de la Educación 2. Historia del Pensamiento Educativo General y Argentino	1. Psicología y Cultura de la Infancia y de la Pubertad II	1. Ciencias Naturales su Enseñanza I 2. Lengua y Literatura y su Enseñanza I 3. Formación Ética y Ciudadana y su enseñanza I	E.D.I. 2	
HORAS POR ESPACIO	64 HS. 48 HS.	64 HS.	64 HS. 64 HS. 48 HS.	25 HS	

SEGUNDO AÑO

	ESPACIOS DE FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	ESPACIOS DE ESPECIALIZACIÓN POR NIVEL	ESPACIOS DE LA ORIENTACIÓN	ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	ESPACIOS DEI PRACTICUM
PRIMER CUATRIMESTRE					
ESPACIO CURRICULAR	1. Política Educacional y Sistema Educativo. 2. Recursos Informáticos para la Docencia		1.Ciencias Naturales y su Enseñanza II 2.Lengua y Literatura y su Enseñanza II 3.Tecnología y su Enseñanza I	E.D.I. 3	
HORAS POR ESPACIO	48 HS 64 HS.		96 HS. 96 HS. 64 HS.	25 HS	
SEGUNDO CUATRIMESTRE					
ESPACIO CURRICULAR	1. Epistemología y Educación		1. Matemática y su enseñanza II. 2.Ciencias Sociales y su Enseñanza II 1. Formación Ética y Ciudadana y su Enseñanza II 2. Lenguajes Artísticos II	E.D.I. 4	1. Seminario de Prácticas I
Horas por Espacio	32 HS.		96 HS. 96 HS. 64 HS. 48 HS.	25 HS.	64 HS.

TERCER AÑO

	ESPACIOS DE FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	ESPACIOS DE ESPECIALIZACIÓN POR NIVEL	ESPACIOS DE LA ORIENTACIÓN	ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	ESPACIOS DEL PRACTICUM
PRIMER CUATRIMESTRE					
ESPACIO CURRICULAR	1. Instituciones educativas 1. Lengua Extranjera I 2. Metodología de la Investigación Educativa I		1. Matemática y su enseñanza III 2. Lengua y Literatura y su Enseñanza III	E.D.I. 5	1. Seminario de Prácticas II
HORAS POR ESPACIO	48 HS. 64 HS. 48 HS.		96 HS. 96 HS.	25 HS.	64 HS.
SEGUNDO CUATRIMESTRE					
ESPACIO CURRICULAR	1. Gestión Curricular y de Proyectos Institucionales 2. Metodología de la Investigación Educativa II 3. Recursos Tecnológicos y Didácticos para la Docencia. 4. Lengua Extranjera II		1. Ciencias Sociales y su Enseñanza III 2. Ciencias Naturales y su Enseñanza III.	E.D.I. 6	
HORAS POR ESPACIO	64 HS 48 HS 48 HS 64 HS		96 HS. 96 HS.	25 HS.	

CUARTO AÑO

	ESPACIOS DE FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	ESPACIOS DE ESPECIALIZACIÓN POR NIVEL	ESPACIOS DE LA ORIENTACIÓN	ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	ESPACIOS DEL PRACTICUM
PRIMER CUATRIMESTRE					
ESPACIO CURRICULAR		1. Seminario Problemática de la Salud y el Niño 2. Psicología de grupo	1. Tecnología y su enseñanza II 2. Educación Física 3. Lenguajes Artísticos III		1. Práctica Profesional I
HORAS POR ESPACIO		48 HS. 48 HS.	64 HS. 48 HS. 48 HS.		96 HS.
SEGUNDO CUATRIMESTRE					
ESPACIO CURRICULAR					1. Práctica Profesional II
HORAS POR ESPACIO					96 HS.

SÍNTESIS DE LA CARGA HORARIA

CARGA HORARIA POR TRAYECTO		
HORAS TOTALES DE LOS ESPACIOS DE FUNDAMENTACIÓN DE ESPECIALIZACIÓN POR NIVEL Y DEL PRACTICUM	HORAS TOTALES DE LA FORMACIÓN ORIENTADA	HORAS TOTALES DE LOS ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL
1296 HS.	1408 HS.	150 HS.
CARGA HORARIA TOTAL:		
2854 hs.		



ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 10 2 IFDC-SL/07
SAN LUIS 02 AGO 2007

Acreditar las modificaciones del Proyecto mencionado en el artículo primero, realizadas durante el primer cuatrimestre de 2007, siendo responsables los siguientes docentes:

Tourn, Nancy B. DNI 17.464.904
Godino, Carmen Belén DNI 25.166.782
Montiveros, María Luján DNI 25.564.932
GorodoKin, Ida Catalina DNI 11.347.404
Paculmis, Claudia DNI 17.123.145
Marinelli, Nora DNI 13.648.392
Estrada, Sandra DNI 16.115.655
Viñals, Luz María DNI 22.140.203
Morales, Flavia L. DNI 23.435.865
Moriconi, Jorge I. DNI 25.700.471
Lucero Arrúa, Graciela DNI 23.947.263

Art.3.

Dar a conocer a Dirección Académica, docentes consignados y archivar.-



Magister Nancy Tourn
Directora Ejecutiva
IFDC - San Luis



COPIA
VISTO:

RESOLUCIÓN N° 10 2 IFDC-SL/07
SAN LUIS 02 AGO 2007

La propuesta que oportunamente se efectuara al Gobierno de la Provincia para la creación e implementación en el IFDC-SL e IFDC-VM del “*Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica*”, mediante proyecto elaborado por un equipo docente de nuestro Instituto, y;

CONSIDERANDO:

Que el proyecto del visto fue elaborado por un equipo docente especializado del IFDC-SL entre los años 2004 y 2005 con presentación definitiva en diciembre de 2005;

Que mediante Resolución Ministerial N° 2389-MP-2005 se aprueba su implementación a partir del Ciclo Lectivo 2006 en los Institutos de Formación Docente Continua de San Luis y Villa Mercedes;

Que sus modificaciones también fueron elaboradas por docentes del IFDC-SL;

Que está en curso su aprobación definitiva ante la Comisión Evaluadora para la acreditación a nivel Nacional;

Que Dirección Académica presta su acuerdo;

Por ello;

**LA RECTORA DEL
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA SAN LUIS
RESUELVE:**

Art.1. Acreditar la elaboración del Proyecto de creación de la carrera “*Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica*”, siendo responsables del mismo los siguientes docentes del IFDC-SL:

García, María Guadalupe DNI 24.681.774
Noriega, Jaquelina Edith DNI 23.850.173
Godino, Carmen Belén DNI 25.166.782
Montiveros, María Luján DNI 25.564.932
Gorodokin, Ida Catalina DNI 11.347.404



María Guadalupe García
Rectora
IFDC-SL

M- DISEÑO CURRICULAR.
Res. N°182 1/09/2009

N- DISEÑO CURRICULAR.
Res. N°199 26/11/14



01 SEP 2009

VISTO:

El Expediente N° 0000-2009-045500 por el cual los Institutos de Formación Docente Continua de San Luis y Villa Mercedes, solicitan adecuación de la denominación del título de la carrera de **Profesorado en Enseñanza Primaria** y la aprobación del nuevo diseño curricular jurisdiccional para la misma, y;

CONSIDERANDO:

Que según lo prescribe el artículo 37° de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, las provincias "...tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia";

Que la Resolución CFE N° 24/07 (fs.23/40) aprueba los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" que constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, alcanzando a los Institutos Superiores de Formación Docente dependientes de las distintas jurisdicciones;

Que la citada Resolución del Consejo Federal de Educación establece, respecto de los diseños curriculares, que la duración total de todas las carreras de Profesorado alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios de educación superior y los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, debiendo organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento los cuales son Formación general, Formación específica y Formación en la práctica profesional ;

Que, respecto a las Titulaciones, la Resolución CFE N° 74/08(fs.41/45) en su Anexo I dispone en el punto 123: "Uno de los objetivos de la política nacional de formación docente, explicitados por la ley en su artículo 73, es el de "...otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema...";

Que por su parte el proceso de validación nacional compatibiliza el respeto por las propuestas de las jurisdicciones en la elaboración y definición de sus diseños curriculares (pto. 126);

Que el art. 7° del Decreto N° 144/2008 (fs.46/52) establece que a partir de la cohorte 2009 la validez nacional de los títulos y certificaciones de Formación Docente estará sujeta a la inscripción en el Registro Federal de Instituciones y ofertas de Formación Docente debiendo iniciar ante el Ministerio de Educación de la Nación antes del 31 de julio de 2009;



Que los Institutos de Formación Docente Continua de San Luis y Villa Mercedes, se encuentran inscriptos en el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente (fs.53/54), con el N° 7400095308T005444 y el N° 7400095408T009416 respectivamente;

Que la denominación del Profesorado de Enseñanza Primaria, debe ser adecuada a lo establecido por la Resolución CFE N° 74/08;

Que a fs.2/22 obra el nuevo diseño curricular jurisdiccional para la carrera mencionada en el párrafo que antecede, el cual cumple con los requisitos exigidos por la normativa citada;

Por ello y en uso de sus atribuciones;

LA MINISTRO SECRETARIO DE ESTADO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ART.1°.- Adecuar para la cohorte 2009 la denominación del título de la carrera Profesorado de Enseñanza Primaria a la titulación definida por la Resolución CFE N° 74/08 siendo la nueva denominación **Profesorado de Educación Primaria.-**

ART.2°.- Aprobar para la carrera Profesorado de Educación Primaria, el diseño curricular descrito en el Anexo I de la presente Resolución, el cual regirá a partir de la cohorte 2010.-

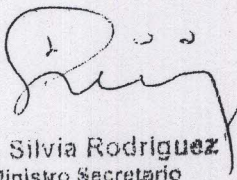
ART.3°.- Gestionar formalmente la Validez Nacional del diseño curricular jurisdiccional aprobado en el artículo 2° de la presente Resolución ante el Departamento de Validez Nacional de Títulos y Estudios del Ministerio de Educación de la Nación.-

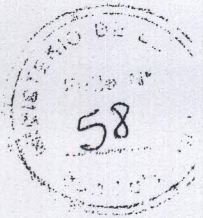
ART.4°.- Hacer saber a: Programa Educación Superior y Desarrollo Profesional Docente; y a los Institutos de Formación Docente Continua de San Luis y Villa Mercedes.-

ART.5°.- Comunicar y archivar.-

SRA. SILVIA RODRIGUEZ
Ministro Secretario de Estado de Educación

ES COPIA


Sra. Silvia Rodriguez
Ministro Secretario
de Estado de Educación
San Luis



ANEXO I PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

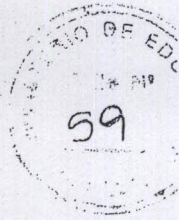
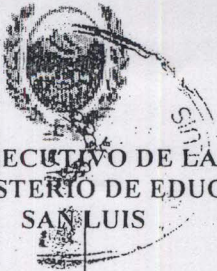
Esta propuesta se inscribe en el marco del ordenamiento del sistema formador que desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y, a través del Instituto Nacional de Formación Docente se implementa para las carreras de formación docente en todo el país.

Los documentos que encuadran la misma son: el decreto del PEN N° 144/08, "Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial" (Res. N° 24 CFE/2007), la LEN N° 26.206, la Constitución Nacional y la Constitución de la Provincia de San Luis.

El Profesorado de Educación Primaria se presenta como la oferta académica compartida del IFDC San Luis y el IFDC Villa Mercedes, la que fuera implementada a partir del año 2006 y obtuviera validez nacional a fines del año 2007, luego del proceso de evaluación realizado por la Unidad Evaluadora Provincial tal cual lo expresa la Resolución del Ministerio de Educación N° 57, estando todavía en trámite la Resolución Nacional.

Principios pedagógico-didácticos los siguientes:

- ✦ **El sujeto de la educación es ante todo persona**, es decir, sujeto moral poseedor de conciencia y responsable de sus acciones. Y en este sentido entendemos a la persona como:
 - Un ser natural, pero es capaz a su vez de romper con los condicionamientos que la naturaleza le impone. Es capaz de transformarse en la relación dialéctica que mantiene con la misma. No es conciencia pura sin materialidad, ni es objetividad sin soporte de una conciencia. Es ambas cosas a la vez conjugadas en una experiencia dialéctica.
 - Un ser cuya experiencia fundamental es la comunicación. El movimiento de recogimiento que constituye el individuo es necesario para que la persona asegure su forma, pero no logrará desarrollarse ni afirmarse volcándose sobre sí, sino haciéndose disponible para otros, volviéndose capaz de acoger a otros. La persona entonces, es una presencia dirigida **hacia el mundo**.
 - Un ser ~~teléxico~~, ~~recogiéndose para encontrarse, exponiéndose para enriquecerse~~, volverse a encontrar: la persona se ve siempre disputada por la dialéctica presente en los movimientos de exteriorización e interiorización.
 - Un ser libre, y cuya libertad se conquista en situación, a partir del obstáculo, la elección y el sacrificio. No es ejercicio de la espontaneidad, si ésta no se orienta a la propia personalización y personalización de los otros.
 - Un ser trascendente, es decir es conciencia de ser más que la propia vida, negación de sí como mundo cerrado, es movimiento de ir siempre más lejos. Es proyecto.
 - Un ser ético, que adhiere a valores que no se aplican a la realidad como principios constituidos, se revelan a las personas en situación, maduran en el interior de las personas en el mismo acto que los elige. El movimiento de la persona hacia estos valores es un acto combativo y que se mantiene en la lucha. Es un esfuerzo siempre personal pero a la vez colectivo.
 - Un ser de acción, es decir, capaz de modificar la realidad exterior, es teoría y práctica, es invención y creatividad. En la medida que la realidad humana no está dada, la persona "no aplica", responde inventivamente. La acción personal es una acción que forma, que acerca a los otros y que se orienta hacia un proyecto, es una acción siempre comprometida.



hombres y mujeres y de grandes colectivos de intercambios materiales y simbólicos, el cuestionamiento del Estado como principal institución política, son algunos ejemplos.

Existen nuevos escenarios caracterizados por una complejidad creciente, o tal vez, no tan nuevos, pero sin claves sólidas que permitan interpretar y leer lo que allí sucede. Y la educación sigue presentándose como un elemento liberador, transformador de la sociedad. Siguiendo a Edgar Morín (2001) entendemos que la educación juega un papel preponderante para la transformación de la sociedad, en la medida que es un espacio crucial para la generación de un pensamiento que pueda enfrentar de otra manera la complejidad creciente.

En este sentido, es importante retomar el planteo de Carlos Cullen, (2004) quien señala que es tiempo de reflexionar y resignificar las viejas y nuevas razones de educar. La pregunta sería ¿Qué le toca y que pueden hacer las instituciones educativas en este escenario? Se sostiene junto con este autor que el lugar de la escuela, y para nosotros el de los Institutos de Formación Docente, sigue siendo fundamental para la formación del ciudadano, de la persona, en tanto espacio de vigencia de lo público; espacio en el que las diferencias se reconocen y a partir de ellas se construyen proyectos comunes; y tiempo de esperanza en la crisis de la utopía.

- ✦ **La institución de Educación Superior es agente formador y, en este sentido entendemos que la formación** implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, que tiende a la transformación de todo su ser. (Díaz de Kóbila, 2003)
- ✦ La formación ocupa una posición intermedia entre educación e instrucción. Concierno a la relación del saber con la práctica, con la vida y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales. Es factible entenderla entonces como principio unificador de la educación que se convierte en eje central del proceso de humanización, a la vez que en misión y eje teórico de la pedagogía. Flores (1974) se refiere a ella entendiendo que:
- ✦ *"El concepto de formación, desarrollado inicialmente en la ilustración, no es hoy en día operacionizable ni sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción. Más bien los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser espiritual. La formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, 'el hombre no es lo que debe ser', como decía Hegel, y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces."*
- ✦ Ampliando el concepto hegeliano al que adscribe Flores, en el cual el ser humano no es sino que deviene, podemos afirmar que cobra sentido la formación con su misión humanizante.
- ✦ El proceso formativo está orientado entonces por una lógica de estructuración, no de acumulación, y conduce a la configuración de perfiles determinados. En función de la conformación de sujetos docentes, la formación docente según Achilli (2000) puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de docentes/enseñantes, proceso en el cual se despliegan y resultan claves las nociones de práctica docente y práctica pedagógica. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente; cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.
- ✦ Para la autora es conveniente que la formación de formadores procure la educación y formación de profesionales competentes para el desempeño de ambas prácticas, contribuyendo a la construcción de su mirada de sujeto enseñante, como concepto

Educación Superior y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje

Desde otro plano de análisis es sumamente importante especificar las concepciones de aprendizaje y de enseñanza presentes en el proceso formativo que se desarrolla en las



instituciones de Educación Superior, y que constituyen el sustento de esta propuesta de carrera del Profesorado de Enseñanza Primaria. Son estos procesos los que definen a las instituciones educativas tal como está expresado en la Ley Nacional de Educación: "La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación (...).

El aprendizaje se concibe como un proceso dinámico en el que alumnos, profesores e integrantes de la comunidad educativa transforman sus esquemas de conocimiento, enriqueciéndolos con los diversos aportes teóricos-prácticos de los amplios campos disciplinares.

Se retoma principalmente el concepto básico de la teoría de Ausubel, el de aprendizaje significativo. Un aprendizaje se dice significativo cuando una nueva información (concepto, idea, proposición) adquiere significados para el aprendiz a través de una especie de anclaje en aspectos relevantes de la estructura cognitiva preexistente del individuo, o sea en conceptos, ideas, proposiciones ya existentes en su estructura de conocimientos (o de significados) con determinado grado de claridad, estabilidad y diferenciación. En el aprendizaje significativo hay una interacción entre el nuevo conocimiento y el ya existente, en la cual ambos se modifican. En la medida en que el conocimiento sirve de base para la atribución de significados a la nueva información, él también se modifica. O sea, los conceptos van adquiriendo nuevos significados y tornándose más diferenciados, más estables. La estructura cognitiva está constantemente reestructurándose durante el aprendizaje significativo mediante un proceso dinámico y por lo tanto, el conocimiento va siendo construido.

Esta concepción de aprendizaje es coherente con el planteo de formación mencionado en las líneas precedentes en tanto que implica trabajo sobre sí, de reforma de sí, recusando los propios pensamientos e imágenes antiguas, como crecimiento que consiste en hacer de la vida una obra.

Se acuerda con Vigotsky (1988) que "el aprendizaje es desarrollo". El aprendizaje en sí mismo es más que la adquisición de la capacidad de pensar, es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas.

En cuanto a la enseñanza, tomando el análisis de PALOU de Maté (2001), se piensa que es en primer lugar, una *práctica humana* que compromete moralmente a quien la realiza, o que tiene iniciativas con respecto a ella. En segundo lugar, la enseñanza es una **práctica social**, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total. Es una práctica social y frente a ésta se espera del docente y de su trabajo en el aula, además de impartir conocimiento, la tolerancia, la participación, las normas, el respeto y la justicia. Por último, la enseñanza es una **actividad intencional**, lo que implica decir que, implícita o explícitamente, educa en valores que se materializan en ciertas actitudes.

En síntesis afirmamos que la **enseñanza** es la intervención intencionada de una persona en el proceso de aprendizaje de otra, con el fin de orientarla y facilitarle el aprendizaje

Es menester además explicitar algunas líneas en relación a la concepción de evaluación que se sostiene en esta propuesta, ya que ocupa un lugar privilegiado en los procesos de aprender y de enseñar. Esto es así en la medida en que la evaluación puede orientarlos en distintos sentidos, facilitando u obstaculizándolos en función de la mirada y posición que se asuma respecto de la misma.

Se concibe a la evaluación como un proceso complejo en el que participan múltiples factores. Principalmente es un proceso que, como se mencionaba anteriormente, no puede desligarse de los actos de enseñar y de aprender. Una de las características principales es que se desprende de una manera específica de entender al conocimiento. Se considera en este sentido que "el conocimiento es una construcción compartida entre el que enseña y el que aprende, donde el intercambio de significados se produce en el reconocimiento de la naturaleza del aprendizaje de los alumnos y en la posibilidad de replantear las estrategias de

sólo a la acreditación de los aprendizajes. Responsabilidad que permitirá tomar decisiones tanto en el acto didáctico, orientada por las preguntas que el docente se hace en relación al qué, al por qué y al para qué enseñar determinados contenidos, así como también en las prácticas educativas cotidianas en cuanto a la determinación de los valores que sustentarán las mismas. Este acto deberá estar fundado también por finalidades más globales compartidas por los integrantes de la institución formadora, tales como qué persona se quiere educar y con qué finalidades; cuáles son los pilares teóricos, y éticos que orientan las prácticas educativas, entre otras.

PERFIL DEL EGRESADO

Consideramos el perfil profesional como el conjunto de rasgos y capacidades peculiares que caracterizan a una persona y le permiten ser identificada por la sociedad como un miembro de una profesión, pudiéndosele encomendar tareas para las que se supone capacitado y competente, y por lo tanto, habilitado. Por ello el perfil docente del egresado de la carrera de Profesorado de Enseñanza Primaria, posee una silueta propia expresada en las competencias consolidadas a lo largo de su proceso de formación, competencias que le permiten un saber - ser, un saber - saber y un saber - hacer específicos.

El proceso de formación docente revaloriza la profesionalización del educador, significándolo como enseñante. En este perfil se sintetizan todas las dimensiones de la formación crítica: la dimensión *Gnoseológica-epistemológica*, porque toda educación involucra un acto de conocimiento en el que se aprende y se enseña un objeto, un contenido, según una intencionalidad (dirección); la dimensión *socio-histórico-política*, porque se conoce y explica la situación contextual y en la intencionalidad perseguida se reconoce el carácter ideológico del conocimiento y la dimensión *ética* porque se compromete expresamente con valores inherentes a la constitución del hombre.

Estas dimensiones que constituyen diferentes facetas de un mismo proceso, son atravesamientos de la práctica educativa que se expresan de manera integrada, siendo imposible que se desligue una de otra. Por ello el Profesor de Enseñanza Primaria podrá practicar la teoría y teorizar sobre la práctica en dialéctica constante, teniendo en cuenta que la educación es una praxis social destinada a la mediación entre el conocimiento y la sociedad.

Desde este marco concebirá la tarea áulica como una de las dimensiones de la práctica docente, pero no la única y mucho menos la excluyente, siendo consciente de su articulación con prácticas institucionales contextualizadas socialmente.

En el plano gnoseológico-epistemológico, el egresado se habrá apropiado de contenidos que le permitan la comprensión de la estructura epistemológica y el impacto formativo de las distintas disciplinas que como docente deberá enseñar. Una sólida formación disciplinar y pedagógica, que excede en cantidad y complejidad los contenidos previstos en el currículum del Nivel implicado, lo habilitará para la realización de transposiciones didácticas basadas en decisiones de tipo epistémico, que eviten deformaciones y banalizaciones de los contenidos.

El Profesor de Educación Primaria valorará la incidencia de la Educación Artística, de la Educación Física y de la Lengua Extranjera en la formación integral de la persona, aunque éstas son áreas de incumbencia de docentes especialistas, y habrá adquirido la competencia necesaria para integrarse interdisciplinariamente en propuestas didácticas con docentes de esos campos.

La formación de grado le proporcionará competencias que le permitan orientar el pensamiento de niños y jóvenes, quienes deben ser acompañados con intervenciones didácticas pertinentes a lo largo de la escolarización.

Estará capacitado para facilitar el desarrollo integral del alumno, en sus dimensiones: socio-afectiva, cognitiva, ética y física. De este modo podrá enfatizar la formación en valores y el respeto a la diversidad, a partir de la apreciación del desarrollo de la identidad de sus alumnos. Para ello estará en posesión de marcos axiológicos que le posibiliten la reflexión crítica de los fundamentos de una práctica pedagógica comprometida y responsable que responda a las demandas de la sociedad actual.

A partir de este marco, el proceso de formación le habilitará para la elaboración, aplicación y evaluación de Proyectos Curriculares Institucionales y Áulicos que promuevan la



calidad y la justicia, a partir del reconocimiento de la diversidad socio-cultural y de la individualidad de los alumnos.

Los egresados de la carrera de Profesorado de Educación Primaria serán capaces de:

- Conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Nivel Primario de acuerdo con criterios pedagógicos y científicos.
- Contribuir a la transmisión de valores ciudadanos en armonía con los principios de convivencia democrática en la sociedad, atendiendo a las particularidades y valores culturales de la provincia.
- Articular el currículum del Nivel Primario con el del Nivel Inicial y con el del Nivel Secundario, sobre la base del desarrollo evolutivo del niño.
- Desarrollar su labor educativa de acuerdo con las posibilidades y los requerimientos de los alumnos según su etapa de desarrollo.
- Aplicar la legislación escolar vigente y responsabilizarse de la gestión escolar.
- Asumir la mediación de conocimientos para generar aprendizajes significativos en el Nivel Primario en escuelas con diversas modalidades de gestión.
- Integrar cuerpos consultivos y/o asesores de la comunidad, relacionados con la Educación Primaria.
- Desarrollar tareas de investigación educativa sobre el nivel, propiciando el trabajo interdisciplinario.

PROPUESTA CURRICULAR PARA LA CARRERA PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Sobre la organización de la carrera

La presente propuesta cuenta con cuarenta unidades curriculares, organizadas en horas reloj, en forma anual o cuatrimestral y con la posibilidad de adoptar los siguientes formatos: materias, talleres, seminarios etc. Cada uno de las unidades curriculares brinda los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que constituyen las herramientas propias del quehacer docente. Se busca con ellos que el alumno tenga sólidas herramientas teóricas que lo conviertan no sólo en un intelectual reflexivo, sino también en un intelectual transformativo que pueda, a partir de las mismas, construir respuestas concretas, significativas y situadas a los problemas que se le presenten en su hacer cotidiano.

Los espacios curriculares de la carrera se organizan siguiendo los criterios establecidos en la Resolución CFE N° 24/07 que distingue tres campos de conocimiento: Formación general, Formación específica y Formación en la práctica profesional.

El Campo de la Formación General esta dirigido a desarrollar una sólida formación humanista y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y la comprensión de la cultura, el tiempo, el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes. En este sentido se ha tratado de conciliar y equilibrar las miradas disciplinares especialmente focalizadas en y desde la educación.

El Campo de la Formación Específica se refiere no sólo al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza sino también integra los enfoques didácticos y psicológicos que le permitan al docente una comprensión de las particularidades del nivel y de las disciplinas para las que se forma. En este sentido entendemos pertinente incluir en este campo los lenguajes artísticos dado que si bien no forman parte del campo disciplinar destinado a la enseñanza, le permiten al docente pensar estrategias didácticas interdisciplinarias y para ello requiere conocer estos modos de comunicación y transmisión; con el mismo criterio se propone la unidad curricular Recursos didácticos y TICs



un trabajo articulado con los otros dos campos de formación que se integran en las propuestas conceptuales y didácticas que en este campo se realizan.

ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA CARRERA

	CAMPO DE LA FORMACION GENERAL	CAMPO DE LA FORMACION ESPECIFICA	CAMPO DE LA FORMACION PROFESIONAL	Horas
1° ANO				
1° Cuatr.	Filosofía de la Educación (64) Pedagogía (64) Seminario Taller de Lectura y Elaboración de Textos Académicos (48)	Ciencias Sociales (64) Lengua y Literatura (64) Matemática (64) Ciencias Naturales (48)	Práctica I (48)	464
2° Cuatr.	Sociología de la Educación (64) Didáctica (64)	Ciencias Sociales (64) Lengua y Literatura (64) Matemática (64) Ciencias Naturales (48)	Práctica I (48)	416
2° ANO				
1° Cuatr.	Instituciones Educativas (64) Psicología Educativa (64) Currículum (48)	Lenguajes Artísticos I: Música (32) Ciencias Sociales y su Didáctica I (48) Lengua Literaria y su Didáctica I (64) Matemática y su Didáctica I (48) Ciencias naturales y su Didáctica I (64)	Práctica II (48)	480
2° Cuatr.	Historia de la Educación Argentina (64) Formación Ética y Ciudadana I (48)	Lenguajes Artísticos II: Visuales (32) Psicología y cultura de la Infancia (64) Ciencias Sociales y su Didáctica I (48) Lengua Literaria y su Didáctica I (64) Matemática y su Didáctica I (48) Ciencias naturales y su Didáctica I (64)	Práctica II (48)	480
3° ANO				
1° Cuatr.	Política del Sistema Educativo Argentino (48) Lengua Extranjera Inglés (32)	Ciencias Sociales y su Didáctica II (64 hs) Lengua, Literatura y su Didáctica II (48) Matemática y su Didáctica II (64) Ciencias Naturales y su Didáctica (64) Educación Tecnológica (64)	Práctica de la Enseñanza (64)	448
2° Cuatr.	Lengua Extranjera Inglés (32) Nuevas Tecnologías en la Enseñanza (48) Epistemología y Educación (48)	Alfabetización Inicial (48) Ciencias Sociales y su Didáctica II (64 hs) Lengua, Literatura y su Didáctica II (48) Matemática y su Didáctica II (64) Ciencias Naturales y su Didáctica II (64)	Práctica de la Enseñanza (64)	480



4° AÑO				
1° Cuat.	Investigación de la Práctica Docente (48) Formación Ética y Ciudadana II (48)	Educación Física (48) Recursos Didácticos y TICs (64) Lenguajes Artísticos III: Teatro (32)	Residencia Pedagógica (192)	336
2° Cuat.				96
Total Horas	896 (28%)	1792 (56%)	512 (16%)	3200

Descripción de los contenidos mínimos y de las cargas horarias de las materias, según campo de formación:

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

PEDAGOGÍA (64 HS)

Curriculares. Componentes sustantivos del diseño. Procesos y documentación organizadoras de las prácticas docentes y escolares (planificaciones, agendas, registro de asistencia, legajos, cuadernos de comunicaciones, etc.) Pedagogía: Descripción etimológica del concepto. El estatuto epistemológico: la construcción del conocimiento pedagógico. Introducción a los planteos pedagógicos: qué es educar, qué sujeto se educa, finalidades de la educación. Corrientes pedagógicas: la Pedagogía Ilustrada; la Pedagogía Positivista; la Escuela Nueva y Pedagogía Crítica. Problemáticas pedagógicas contemporáneas.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN (64 HS)

Los orígenes de la filosofía. El conocimiento filosófico y su relación con otros tipos de conocimiento. Los problemas de la filosofía. La filosofía de la educación, su problemática y relaciones con otras áreas del conocimiento. Dimensión ética del rol docente: la reflexión del educador sobre sus actividades. Los orígenes del pensamiento filosófico educativo en el siglo de Pericles. La educación en la Edad Media: la filosofía cristiana. Dispositivos disciplinarios y educación en la modernidad. Antropologías filosóficas y fines de la educación en el Siglo XX. Posmodernidad. La educación en las sociedades de riesgo: la educación y las nuevas formas de producción de subjetividad. La construcción del sí mismo: autonomía, solidaridad y libertad. El lugar del otro: diversidad e integración en la escuela. La educación y la construcción de valores. Proyecto Educativo y utopía para Latinoamérica.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (64 HS.)

Introducción a la problemática de la Sociología de la Educación. Vinculaciones entre sociedad y educación. Corrientes Sociológicas contemporáneas. Función social de la escuela. Sociología del Currículum. Saber, poder y autoridad en la escuela. Modernidad y Educación. Educación en el siglo XXI. Profesionalización Docente: distintas teorías. Condiciones estructurales del trabajo docente. Autonomía Profesional docente. La función del docente en el cambio social y educativo.

CURRÍCULUM (48 HS.)

El currículum escolar: Conceptos y teorías. El currículum como construcción. Campos que intervienen en la producción y selección del contenido. Transformación del currículum. Currículum prescripto, real, nulo y oculto. Modelos de racionalidad para pensar el currículum: Tecnocrático, Interpretativo y Crítico. Currículum y prácticas. Niveles de especificación curricular: Nacional, jurisdiccional, institucional, de aula (NAP, DCP, PEI-PCI, Proyecto de aula).



DIDÁCTICA (64 HS.)

Introducción a la problemática didáctica: La relevancia de los vínculos entre alumno, docente y conocimiento. La transposición didáctica. La metodología y los objetivos en el debate didáctico actual. Concepciones de enseñanza y rol docente. Marcos de referencia implícitos y explícitos que orientan la práctica. Relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La tríada didáctica en el contexto institucional. Proyecto de aula. Agenda Clásica de la didáctica y Nueva Agenda. Enseñanza para la comprensión. Evaluación: Carácter ético y técnico de la evaluación. Funciones de la evaluación. Tipos de evaluación. Evaluación del proceso y evaluación del rendimiento.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL (64HS.)

Psicología y educación. El sujeto del aprendizaje. El aprendizaje como acto subjetivante. El deseo de saber en el proceso de constitución subjetiva. Teorías explicativas del proceso del aprendizaje: la teoría de la Asimilación Cognitiva, la teoría de la psicología genética, la teoría socio-histórica y los aportes del psicoanálisis. Factores familiares, sociales y grupales que inciden en el sujeto que aprende. Aprender en contextos sociales complejos. El vínculo educativo. Fracaso Escolar y Problemas de aprendizaje. El malestar del docente.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA (64 HS)

El pensamiento histórico: diferentes enfoques. Las prácticas educativas como modelo de análisis. Contexto socio histórico de la Modernidad: el surgimiento de la escuela moderna. El papel de la escuela en la conformación de la subjetividad moderna. La educación argentina en los diferentes proyectos de país. El papel de la escuela en la Construcción del Estado Nación. Generación del 80 y su impronta en la organización y funcionamiento del sistema educativo argentino. La educación argentina durante los períodos de facto. La educación argentina en los períodos de lucha social. La educación argentina en democracia y el advenimiento del neoliberalismo. Corrientes de formación docente en América Latina y Argentina. Historia de la formación docente en la Provincia de San Luis.

POLÍTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO (48 HS)

Introducción a la política de la educación. El encuadre legal: Constitución Nacional y de la provincia de San Luis. Ley 1420. Otras normas. Ley Federal de Educación N° 24195. Ley de Educación N° 26206. Estructura del sistema educativo argentino antes de la reforma. Contexto socio-político e histórico de la reforma educativa de los 90. Congreso pedagógico. Modificaciones introducidas. Relación entre política, economía, sociedad y educación. Gobierno, financiamiento y evaluación del sistema educativo. Democratización del acceso a la escuela. Políticas en torno a la inclusión, al desgranamiento y deserción escolar.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA I (48 HS)

Concepto de persona. La persona como ser social. Sentido de la palabra "formación". Sentido de la palabra "ética": Ética y ethos: distinción y relación entre ambas categorías. Fundamentos y diferencia entre las éticas universalista, relativista y eudemonista. Normas: vigencia y validez. La política: Concepto y características de la acción política. Ética y política. Dimensión política del acto educativo. Sentido de la palabra "ciudadano": sujeto de deberes y derechos. La ciudadanía como condición de pertenencia y participación en la organización política. El rol de la escuela en la construcción de la ciudadanía. Definición, fundamentación

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA II (48 HS)

Principios, supuestos y valores del sistema democrático: régimen político. Democracia y representación. Las nuevas formas de participación. El docente: sujeto político. Declaraciones, Derechos y Garantías como instituciones que posibilitan la subjetivación de ciudadanía. La Constitución Nacional.

SEMINARIO TALLER DE LECTURA Y ELABORACIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS
(48 HS.)

La escritura: Competencias lingüísticas y comunicativas. Criterio de suficiencia. La dimensión pragmática de la comunicación escrita. Actos de habla. La escritura como proceso. **EL texto:** Condiciones y requisitos de la textualidad. Tipologías textuales. Coherencia. Mecanismos de cohesión textual. Contexto. Intertextualidad. Superestructura y macroestructura. El párrafo. Conectores. **Géneros Académicos:** Géneros discursivos. Géneros académicos. Formas de organización del material textual: resumen reformulación, fichaje. Macroreglas. Enunciación: construcción del anunciador académico. Los textos expositivos y los argumentativos. El examen escrito. EL informe, la monografía y el ensayo. Formas de citación.

LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS) (64 HS. ANUAL)

La frase nominal: el sustantivo y sus modificadores; caso posesivo; análisis morfológico, sintáctico y semántico; pronombres, artículos y preposiciones; adjetivos (uso atributivo y predicativo; comparativos y superlativos). **La frase verbal:** el verbo y sus modificadores; análisis morfológico, sintáctico y semántico; tiempos y modos verbales, formas no conjugadas del verbo (función y clasificación); verbos modales; voz pasiva. **Organizadores conceptuales del texto:** conectores y referentes; elementos de coherencia y cohesión. **Uso del diccionario:** Reconocimiento de su estructura y organización. Estructura esquemática de la definición de diccionario. Estructura esquemática de la definición de enciclopedia. Partes de un índice. Construcciones más comunes. **El artículo de divulgación científica:** Partes de un artículo de investigación. Construcciones más comunes. Elementos constitutivos de textos de divulgación científica.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS (64 HS.)

Atravesamientos y complejidad de las Instituciones Educativas. Enfoques institucionales. La escuela como institución. Organización y sus dimensiones. Dialéctica Instituido – Instituyente. El grupo en las instituciones – El grupo como Espacio de Reflexión y los Equipos de Trabajo. Historia Institucional y Mito. Cultura Institucional. Identidad. Estilo. Poder. Participación. Noción de Malestar. Cambios y Crisis. Vínculos y la implicancia docente. Dinámica de las relaciones formales e informales. Comunicación Inter e Intra-institucional. Violencia y convivencia. La complejidad de la institución como atravesamiento de la formación docente.

EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN (48 HS.)

El objeto de la epistemología. Relaciones existentes entre el conocimiento, la práctica docente y la formación inicial. La importancia de la inclusión de la Epistemología en el proceso de formación inicial docente. Cosmovisión epistemológica y configuración del oficio docente. Nociones básicas de Gnoseología y Epistemología: el conocimiento, la ciencia y el conocimiento científico. Debates actuales en torno del conocimiento científico y el papel de la ciencia. Principales paradigmas del siglo XX que influyen en las prácticas docentes y en la educación argentina. Características y problemáticas del conocimiento escolarizado, como conocimiento epistemológicamente diferenciado del conocimiento académico.

INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE (48 HS.)

Introducción a la metodología de investigación. Interrelaciones Investigación Educativa/Formación Docente/Práctica Docente. Condiciones de posibilidad de la práctica investigativa en la docencia argentina. Concepto y función de la Investigación Educativa. Clases de lógicas y diseños: Cualitativo, cuantitativo, Mixto. Técnicas de recolección de información propias del diseño cualitativo. Técnicas cuantitativas factibles de emplear en un diseño mixto. Técnicas de análisis e interpretación de datos. El informe de investigación.

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA (48 HS.)

Globalización y Sociedad de la Información. La Era Digital. Factores que impulsan su desarrollo. Beneficios y riesgos. Impacto de las NTIC en la educación y en la labor docente. NTIC y enseñanza. NTIC y aprendizaje. Recursos Didácticos. Definición, clasificación, funcionalidad. Dimensiones, componentes, plataformas. Criterios de selección. Recursos Convencionales, nuevos recursos y NTIC. Recursos didácticos digitales. Definición, clasificación y uso pedagógico. Lenguajes y medios: Visual, audiovisual. La imagen. El sonido. Alfabetismo en medios. Criterios para organizar la información. Presencialidad y virtualidad. Repositorios. Nociones Básicas en TICS: uso de hardware corriente: impresora, scanner, proyector multimedia Tareas y utilizaciones de procesadores de texto con fines didácticos. Características básicas del software de presentaciones multimedia y otros recursos informáticos. Función Internet y la World Wide Web, sus usos, funcionamiento Motores de búsqueda. Correo electrónico. (webquest y sus variantes) Software para mantener registros a fin de controlar asistencia, presentar notas de los estudiantes y mantener registros relativos a ellos. (Planillas electrónicas). Tecnologías comunes de comunicación y colaboración tales como mensajes de texto, videoconferencias, colaboración mediante Internet y comunicación con el entorno social. (chat, blogs, wikis)

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

PSICOLOGÍA Y CULTURA DE LA INFANCIA (64 HS.)

Modalidades de abordaje de la Infancia: Aportes de la psicología, sociología y antropología. La Infancia como categoría resultado de un proceso de construcción social y cultural. El surgimiento de nuevas subjetividades. Multiplicidad de Infancias Constitución de la subjetividad: la noción de sujeto, función materna, función paterna. Características del pensamiento. La familia y la escuela como productoras de subjetividad. La función civilizadora de la escuela. Problemáticas actuales: la medicalización de la infancia. El predominio de la imagen. Transformaciones del lugar del adulto en la posmodernidad. El docente frente a la diversidad.

LENGUAJES ARTÍSTICOS I: MÚSICA (32 HS.)

Música y Educación: el lugar del arte y la música en la escuela. Música, Cultura y Sociedad: el nuevo paisaje sonoro. Lenguaje Musical: Características; recursos, formas, elementos, etc... Breve Historia de la música (Académica y popular). Pedagogía de la música: nuevos paradigmas de enseñanza y de aprendizaje. Dimensión de la experiencia: expresiva, lúdica, cognitiva, productiva, ética y social de la estética musical.

LENGUAJES ARTÍSTICOS II: VISUALES (32 HS.)

El lenguaje visual. Caracterización del lenguaje visual en su especificidad expresiva y comunicativa. Integración del lenguaje visual con otros campos del saber. Experimentación con las diferentes formas de expresión y comunicación del lenguaje visual. El lugar del arte en la infancia. Función del lenguaje visual en el desarrollo de la creatividad, el pensamiento divergente y metafórico y del sentido estético de los niños. Potencial didáctico del lenguaje visual en una perspectiva de enseñanza integral.

LENGUAJES ARTÍSTICOS III: TEATRO (32 HS.)

El lenguaje teatral. Caracterización del lenguaje corporal. Integración del lenguaje corporal con otros campos del saber. El teatro como estrategia para la formación integral. Estética: evolución histórica del concepto. Educación Artística: enfoques. Cuerpo y Voz; técnicas: respiración, postura, colocación, dicción, volumen, movimiento. (Orientados a la práctica docente). Pedagogía del Teatro.

EDUCACIÓN FÍSICA (48 HS.)

El cuerpo y el movimiento en la educación. La expresión y comunicación corporal. Maduración, desarrollo y aprendizaje corporal y motriz. La educación física en la escuela, su especificidad y articulación con otras áreas. El juego y el juego motor. El juego en la sociedad infantil. El espacio lúdico. El juego de rol y el juego con otros. La construcción de la regla. El juego en la escuela. La gimnasia, intención y sistematicidad. Ejercicio, salud y calidad de vida. El conocimiento del propio cuerpo: sensación y percepción. Organización espacio-temporal-objetal. La gimnasia en la infancia. El cuidado de propio cuerpo y el de los otros. Los aprendizajes intelectuales, sociales y morales que acompañan el aprendizaje corporal y motriz. El carácter personal y social de los aprendizajes corporales y motrices. La vida en la naturaleza y al aire libre en la infancia. Análisis y reflexión sobre el uso del cuerpo de maestros y alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

RECURSOS DIDÁCTICOS Y TICs (64 HS.)

Aprendizaje basado en proyectos: programas no lineales de software que faciliten visualizaciones, análisis de datos, simulaciones de desempeño de funciones y referencias en línea. Evaluación de la precisión y utilidad de los recursos ofrecidos por Internet para apoyar el aprendizaje basado en proyectos. Software de tutoría (tutoriales). Su contribución en las diferentes asignaturas escolares. Juegos didácticos. Análisis de software educativo y recursos de la Web en función de los contenidos curriculares. Herramientas para elaborar materiales en línea. Software para gestionar, controlar y evaluar progresos en proyectos de los estudiantes. Aprendizaje colaborativo. Entornos para la colaboración en línea. Entornos virtuales de producción del conocimiento

LENGUA Y LITERATURA (128 HS. ANUAL)

La Lingüística. Objeto de estudio y métodos. Teorías y modelos. La interdisciplinariedad en el estudio actual del lenguaje. Enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua. Competencia comunicativa. Lengua en contexto. Investigación sociolingüística. Variedades lingüísticas del español. La diversidad lingüística en Argentina. Lenguas en contacto. Introducción a la lingüística. Historia y evolución. Saussure: Lengua y habla. Signo lingüístico. Diacronía y sincronía. Chomsky. Competencia lingüística y actuación. Teoría de los signos de Pearce. Dell Hymes y el modelo Speaking. Modelo comunicativo de Kerbratt Orecchioni. El sistema de la lengua. Niveles de análisis de la lengua. Interfases entre los distintos niveles. Los subcampos de la gramática. Sistema fonológico y grafemático del español. Competencias Introducción a la lingüística textual. Texto, cotexto, contexto. Propiedades textuales. Clases y tipologías textuales. Organización de secuencias didácticas en torno a las tipologías textuales. La enunciación. Enunciador y enunciatario. Huellas del enunciador. Formas de polifonía. La pragmática. Actos de habla. Actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos. Actos de habla indirectos. Qué es literatura. Teoría literaria de los formalistas rusos. Principio constructivo, rarefacción. Constitución de la literatura como objeto de estudio. Producción y recepción del texto literario. La lectura literaria como hecho estético. Literatura y ficción. El rol del lector: teoría de la recepción. La competencia literaria. Los géneros discursivos y sus relaciones con las prácticas sociales. Relaciones entre textos: intertextualidad y polifonía. Los discursos literarios. La noción de género. Criterios clasificatorios. Los géneros literarios clásicos: características. La institución literaria y su relación con otras instituciones. Adquisición del lenguaje. Teorías de Chomsky, Vigotsky, Bruner, Piaget.

LENGUA, LITERATURA Y SU DIDÁCTICA I (128 HS. ANUAL)

La lingüística textual. Clases y tipologías textuales. Organización de secuencias didácticas en torno a las tipologías textuales. Paratexto. Macroestructura. Microestructura. Coherencia y cohesión. Progresión temática. Superestructura. Adquisición y desarrollo de estructuras discursivas narrativas, descriptivas y argumentativas y dialogales. Orientaciones didácticas para su tratamiento en la escuela primaria. La lingüística oracional. La gramática. Sentidos del término. La gramática en el enfoque comunicativo y textual. La gramática en el aula. Los subcampos de la gramática. Enseñanza y modelos gramaticales. Sistema semántico. Semántica paradigmática y sintagmática. Las unidades semánticas. Las relaciones semánticas.

Sistema sintáctico. Relaciones jerárquicas, unidades, categorías y funciones. Sistema morfológico. Sus unidades. El análisis morfológico: segmentación y clasificación de morfemas. Procesos morfológicos. Flexión y derivación. La palabra. Relación de la morfología con la fonología, la sintaxis y la semántica. Relación entre morfología y léxico. El análisis sintáctico. Tipos de oraciones. Sintaxis de la oración simple y compuesta por coordinación y subordinación. La sintaxis en la adquisición y desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa. Orientaciones didácticas. Unidades semánticas: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, artículo, pronombre. Análisis y caracterización sintáctica, semántica y morfológica de estas clases de palabras. Orientaciones didácticas para el tratamiento de la gramática en la escuela. La literatura destinada a los niños. La literatura infantil: problemas en la definición del campo propio. Intrusiones y traiciones en este campo. La construcción de la interpretación. El docente como mediador entre las obras literarias y los niños. El enfoque de la recepción en la definición del campo literario infantil. Géneros literarios clásicos: narrativo, lírico, dramático. Géneros infantiles: el limerick, la jitanjáfora, el cuento de hadas. La literatura folklórica de tradición oral: coplas, adivinanzas, rondas, nanas, y otros. El teatro de títeres. Criterios de selección de textos literarios. Uso de la biblioteca. Itinerarios de lectura. La lectura literaria en la escuela. Planificación de proyectos de lectura literaria.

LENGUA, LITERATURA Y SU DIDÁCTICA II (96 HS. ANUAL)

Oralidad y escritura. La escucha como proceso activo de construcción de significado. Características y funciones de la lengua oral. Estrategias discursivas de la comunicación verbal. Observación, registro y análisis de las interacciones verbales de los niños en situaciones variadas. Las interacciones verbales en el aula, intervenciones docentes en la cotidianeidad y en el diseño de situaciones en torno de las prácticas de la oralidad. Qué es leer. Las diversas prácticas de lectura; adecuación entre modalidad de lectura, propósito y tipo de texto. Estrategias de lectura. La comprensión lectora como construcción de significado. Estrategias de intervención para guiar el proceso de comprensión e interacción de los alumnos con los textos. Leer para estudiar. La lectura de textos literarios. La escritura como proceso. El problema de la corrección. El enfoque de evaluación auténtica: el portafolio. Los proyectos de escritura: análisis de propuestas de diferentes autores (proyectos, secuencias, módulos, tareas). Los aportes de la gramática textual y oracional para producir y analizar la escritura. La interacción con los otros en el proceso de escritura. Revisión y reescritura colectiva e individual. Análisis de producciones escritas de los alumnos. Análisis y diseño de proyectos de escritura de textos completos con destinatarios reales. El aula como taller de escritura. El procesador de textos y su incidencia en el aprendizaje de la producción escrita. Análisis de los distintos recursos didácticos para la formación de lectores y escritores competentes desde los inicios de la escolaridad. Conexiones. Los CBC de Lengua y Literatura para el nivel primario. El currículo provincial y el proyecto educativo institucional. Los NAP de Lengua y Literatura. Análisis. Materiales curriculares y recursos didácticos y tecnológicos. Estructura de la clase en Lengua y Literatura: propósito, selección de contenidos, secuenciación didáctica, gestión, seguimiento y evaluación. Planificación: criterios, propósitos, jerarquización y secuenciación de contenidos.

ALFABETIZACIÓN INICIAL (48 HS.)

Concepto de alfabetización. Alfabetización inicial y avanzada. Alfabetización emergente: contextos propicios. La alfabetización inicial como prioridad pedagógica institucional. Relación con el fracaso escolar y la repitencia. Historia de la enseñanza de la lectura: análisis de distintos métodos. Los avances teóricos en la comprensión de la alfabetización inicial. Perspectivas constructivistas psicogénética y sociohistórica. Los estudios psicolingüísticos y sus implicancias didácticas. Conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura. La lectura y la escritura como prácticas sociales y como prácticas escolares. La escritura como proceso de producción de textos. El sentido del aprendizaje y las condiciones didácticas. Relación entre los métodos y las teorías: El rol del alumno y el rol del docente en la alfabetización inicial. El papel del error y de la intervención docente. El rol de la reflexión metalingüística. La reflexión ortográfica en la producción textual. Influencia de las TIC en la alfabetización inicial: nuevos modos de leer. Planificación de la clase de alfabetización inicial en torno a la lectura y escritura de textos completos con significación social.



MATEMÁTICA (128 HS. ANUAL)

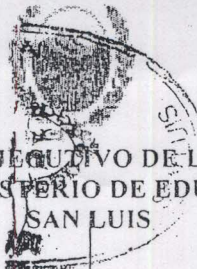
Número y Operaciones: Conjuntos numéricos. Propiedades. Sistemas de numeración posicional y no posicional. Las operaciones en los distintos conjuntos numéricos. Propiedades de cada operación en cada uno de los conjuntos. Cálculo exacto y aproximado con los distintos tipos de números en forma mental, escrita y con calculadora. Estrategias de aproximación. Margen de error. Ordenes de magnitud de los resultados. Lenguaje gráfico y algebraico: El lenguaje algebraico, gráfico y coloquial. Diferencias. Nociones de lógica. Conjuntos. Las operaciones elementales y sus propiedades. Nociones geométricas: la geometría, su objeto de estudio. Relaciones espaciales de ubicación, orientación, delimitación y desplazamiento. Posiciones relativas de rectas en el plano y en el espacio, y de rectas y planos en el espacio. Sistemas de referencia para la ubicación de puntos en la recta, el plano y el espacio. Coordenadas cartesianas. Coordenadas polares. Los instrumentos de geometría, sus usos específicos. Ángulos. Relaciones entre ángulos. Ángulos interiores y exteriores de un polígono. Figuras y cuerpos. Elementos. Propiedades. Clasificaciones. Utilidad de la clasificación, reproducción, descripción, construcción y representación de figuras y cuerpos. Teorema de Pitágoras, usos. Número de Euler, usos. Medida: Magnitudes. Medidas de cantidades. Unidades arbitrarias y convencionales. Sistemas de medición. Longitud. Capacidad. Masa. Peso. Tiempo. Amplitud de un ángulo.

MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA I (96 HS. ANUAL)

Número y Operaciones: Proporcionalidad numérica directa e inversa. Tipos de problemas. Razón y proporción numérica. Proporcionalidad entre magnitudes y su relación con la proporcionalidad numérica. El tratamiento de las magnitudes involucradas. Expresiones usuales de la proporcionalidad. Lenguaje gráfico y algebraico: funciones. Formas de representación (tablas, diagramas, fórmulas, gráficos). La función lineal. Función de proporcionalidad directa e inversa. Características de sus gráficos y de sus expresiones simbólicas. Otras funciones elementales. Nociones geométricas: movimientos rígidos. Simetrías. Traslaciones. Rotaciones. Nociones de congruencia y semejanza. Proporcionalidad de segmentos. Teorema de Thales. Nociones de proyección y perspectiva. Transformaciones topológicas, proyectivas, afines y métricas. Comparación de propiedades. La Enseñanza y el Aprendizaje de la Matemática: Concepciones acerca de las relaciones entre la matemática y la didáctica de la matemática. La didáctica de la matemática como disciplina autónoma. Aportes de diferentes escuelas. Teoría e investigaciones acerca del desarrollo de conceptos matemáticos a ser trabajados en el nivel o ciclo, y sus aportes a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA II (128 HS. ANUAL)

Medida: Perímetro, área y volumen. Medición. Estimación. Aproximación y exactitud. Error de medición. Nociones de Estadística y Probabilidad: Formas de presentación de información: tablas, pictogramas, diagramas y gráficos en coordenadas. Frecuencia. Parámetros estadísticos: mediana, media, moda, desviación estándar. Combinatoria. Problemas de conteo. Estrategias. Diagramas de árbol. Nociones de permutación, variación y combinación (significado y uso en ejemplos sencillos). Suceso. Tipos de sucesos. Concepto de probabilidad. Probabilidad experimental. Definición clásica de probabilidad. La Enseñanza y el Aprendizaje de la Matemática: La transposición didáctica de los conocimientos matemáticos: su necesidad y sus riesgos. Ejemplos en textos, registros de clase, currículos, etc, relacionados con los conceptos a enseñar en el nivel o ciclo. Contenidos matemáticos específicos a enseñar, su ubicación en el currículo del nivel y ciclo, objetivos de su enseñanza. El "problema" en la historia de la matemática y en el aula en relación a los contenidos a enseñar. Su valor epistemológico en la construcción del significado de esos conocimientos matemáticos. Concepción de problema. Tipos de problemas (de construcción de conocimientos, de utilización de los ya estudiados, de transferencia, de evaluación, de investigación, etc.) Problemas en la educación matemática del nivel y ciclo (posturas cognitivas y su influencia en la enseñanza de la matemática). Investigaciones al respecto. Criterios de evaluación del alumno y del docente en



relación con los aprendizajes matemáticos y las estrategias de enseñanza en el aula. Tipos de evaluación. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde distintas ópticas.

CIENCIAS NATURALES (96HS. ANUAL)

Las ciencias naturales en el campo general del conocimiento; metodología de la investigación científica, fundamentos de epistemología de las Ciencias Naturales. Relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. La alfabetización científica. Estructura de la materia. Modelos atómicos. El núcleo atómico (radiactividad). Uniones químicas, moléculas y macromoléculas. Sistemas materiales (sistemas homogéneos y heterogéneos; Soluciones). Principio de conservación de la masa y la energía. Fuerzas, movimiento, velocidad y aceleración. Gravedad. Leyes de Newton. Presión. Presión atmosférica. Fluidos. Energía cinética y potencial. Transformación de la energía. Fenómenos térmicos. Equilibrio térmico. Calor y temperatura. Cambios de estado. Modelo cinético de partículas.

CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA I (128 HS. ANUAL)

Vibraciones y ondas, propiedades, tipos de ondas. El sonido. Espectro electromagnético. La luz. Flexión y refracción. Lentes y espejos. Electricidad: electrostática, corriente y circuitos eléctricos. Magnetismo: Imanes, campos magnéticos. Campo magnético de la Tierra. Electromagnetismo. Composición química de los seres vivos. Moléculas orgánicas. Características de los seres vivos. Reproducción, homeostasis, etc. Origen de la vida. Clasificación de los seres vivos. Niveles de organización de los seres vivos. Agregados macromoleculares: Los virus, células procariontas y eucariotas. Tejidos, órganos y sistemas de órganos (en plantas y animales; con especial énfasis en el ser humano). El organismo humano. Concientización, prevención y cuidado de la salud. Modelos de enseñanza de las Ciencias Naturales (El modelo tradicional, Modelo de enseñanza por descubrimiento, Modelo de enseñanza expositiva, Modelo de enseñanza mediante conflicto cognitivo, Modelo mediante la investigación dirigida, Modelo de enseñanza por explicación y por contrastación de modelos). Enseñanza basada en la resolución de problemas; Metacognición. Concepción epistemológica de cada modelo. Diseño de unidades didácticas para la enseñanza de las ciencias.

CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA II (128 HS. ANUAL)

Los contenidos de Ciencias Naturales para la escuela primaria. Núcleos de aprendizajes prioritarios. Contenidos del diseño curricular. La planificación de actividades para Ciencias Naturales. Los trabajos prácticos. La comunicación de la información científica. Los subsistemas terrestres: Características y propiedades de la Tierra. La Historia de la Tierra. El tiempo geológico. Fósiles. Teoría de Tectónica de placas. Deriva continental. Geodinámica interna y externa. Formación del paisaje. Evolución biológica. Mecanismos evolutivos. Poblaciones y su dinámica. Relaciones intraespecíficas. Comunidades. Relaciones interespecíficas. Cadenas y tramas tróficas. Ciclos de la materia y flujo de la energía. Ecosistemas. Biosfera. Alteraciones en los ecosistemas. La biodiversidad y su importancia. Concientización, prevención y cuidado del medio ambiente. El universo. Teorías acerca del origen y evolución del universo. Modelos cosmológicos. La luna. Movimientos de la Tierra y la Luna y sus efectos. El sistema solar. Las galaxias. Cuerpos celestes. Estrellas, planetas.

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA (64 HS.)

Concepciones de Tecnología. Las tecnologías en la historia humana. Tecnología y Civilización. Períodos. Las áreas de la tecnología: Aspectos transversales y especificidades. Análisis, Proyectos y Diseño. Operaciones en tecnología. El enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad. La tecnología como productora de bienes y servicios. Tipos de materiales clasificados según sus características de utilización en las distintas ramas de la tecnología. Las herramientas y su vinculación con los procesos de fabricación de productos. Los instrumentos de medición. Normas de seguridad e higiene en los procesos productivos. Relación entre producción de bienes-materiales y recursos. Recursos renovables y no renovables. El problema del medio ambiente. Trabajo artesanal y trabajo fabril. El papel innovador de la tecnología. Formas de representación de los procesos y sus comportamientos. Modelos educativos y su

relación con el conocimiento tecnológico: La decodificación de la "verdad tecnológica" y la construcción de conocimiento escolar. Modelos de enseñanza de la técnica: El modelo de usuario. El modelo de ciudadano. El modelo de diseñador: Espacio, contenidos y medios de aprendizaje. El conocimiento tecnológico en la EGB. Especificidad y didácticas propias. La resolución de problemas. La tecnología como respuesta. Guía de procedimientos y ausencia del "método". Modelos didácticos. El proyecto tecnológico: Momentos y estrategias. El camino y lo procedimientos como núcleo central. La transversalidad en la escuela.

CIENCIAS SOCIALES (128 HS. ANUAL)

Ciencias Sociales: definición, objetivos, método, fines, ciencias auxiliares. La Realidad Social: definición, aplicación en Primer Ciclo. Diferenciación entre Realidad y Ciencias Sociales. Recursos didácticos: definición y estrategias didácticas: fotos, power point, dinámica de grupo, planos, mapas, globos terráqueos, testimonios orales, folletos, etc. Diferentes posiciones en relación a la finalidad de la didáctica de lo social. Relación enseñanza de lo social-sociedad. Diferentes enfoques. Dimensión de la enseñanza propiamente dicha: familia, vivienda, medios de transportes, medios de comunicación masiva: periódicos, historietas, propagandas, etc. Principales corrientes geográficas. El concepto de espacio geográfico y espacio social. La construcción de nociones espaciales en los niños. Espacio urbano y rural. Espacios cercanos y lejanos. Ubicación y representación espacial. El espacio vivido, percibido y concebido. La representación del espacio: diferentes fuentes cartográficas, elementos, localización. Principales corrientes historiográficas argentinas en relación a categorías epistemológicas: tiempo histórico, sujeto, cambio, continuidad, causalidad. La construcción de nociones temporales en los niños. Diferentes abordajes para la enseñanza del pasado. Recursos: fotografía, historieta, juegos didácticos, dinámicas de grupo. Construcción de la memoria colectiva. Efemérides. Actos Escolares. Periodización de la Historia Universal. Grandes etapas de la Historia occidental de la Antigüedad Clásica, el Medioevo y la Modernidad. Revolución Industrial. Revolución Francesa. Los cambios y las permanencias en la organización del mundo contemporáneo. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Debates actuales en la construcción de teoría social. Explicación y comprensión

CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA I (96 HS. ANUAL)

Las sociedades y los espacios geográficos: la organización del espacio, lo local, lo regional, lo mundial. Los procesos y circuitos productivos. Diagnóstico y concepciones de desarrollo. Estrategias de desarrollo. El desarrollo sustentable. La integración de los espacios en el mundo: bloques económicos, regiones culturales, criterios de regionalización. Las sociedades a través del tiempo: La expansión europea y los fundamentos del mundo moderno. Migraciones: inmigración. Emigración. La revolución científica. El estado moderno. Capitalismo y revolución industrial. La organización del trabajo a través del tiempo: capitalismo. Corrientes del pensamiento económico: mercantilismo, fisiocracia, liberalismo, socialismo, marxismo. La comprensión del tiempo histórico. La construcción del concepto de espacio geográfico. Elaboración de proyectos curriculares integrales. Diseño de proyectos pedagógicos. Diversos enfoques para el abordaje de proyectos: interdisciplinar, pluridisciplinar.

CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA II (128 HS. ANUAL)

Las sociedades y los espacios geográficos: configuración y organización territorial de la República Argentina y la Provincia de San Luis. Problemas ambientales, sociales y territoriales. Estructura socioeconómica. El sistema urbano y las redes. Apropiación de los recursos naturales. Economías regionales. Argentina y los cambios económicos y geopolíticos mundiales. Globalización y regionalización. El Mercosur. Las sociedades a través del tiempo: América latina, Argentina y San Luis. El contexto mundial, local y regional. Identidades poscoloniales, el proceso de modernización y la inserción de la Argentina en el mercado mundial. La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales: fuentes, documentos, testimonios, historias de vida. Imágenes: cartografías, fotografías, videos, cine, satelitales. La exposición, narración y narración ficcional. Criterios para la selección, organización y



secuenciación de contenidos, actividades, recursos y estrategias de evaluación en la didáctica de las Ciencias Sociales. La investigación escolar en Ciencias Sociales.

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

PRÁCTICA I (96 HS. ANUAL)

La práctica docente. La Práctica Docente: Conceptos y concepciones. Los sujetos de las prácticas. Dimensiones de la práctica docente. La práctica docente como práctica situada. La construcción del rol docente. Normativa: Estatuto Docente. Formación docente inicial y continua. *Eje conceptual: Educación para la Diversidad* Educar para la diversidad. Objetivos. Importancia del conocimiento de la atención a la diversidad por parte de los profesores de nivel medio y primario. Diferencias socioculturales y diferencias individuales. Fundamentos de la Integración y la Inclusión educativa. Principios de una educación inclusiva Las necesidades educativas especiales y la discapacidad, abordajes pedagógicos.

PRÁCTICA II (96HS. ANUAL)

Curriculum y Organizadores Escolares. Curriculum jurisdiccional. Especificación a nivel político, institucional y áulico. Modelos *Eje conceptual: Programación de la Enseñanza y Gestión de la Clase*. Procesos didácticos. La planificación. La problemática de la intervención pedagógica. Los componentes de la planificación de la enseñanza. Adaptaciones curriculares: tipos y elementos. Estilos de aprendizaje.

PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA (128 HS. ANUAL)

Coordinación de Grupos de Aprendizaje. El trabajo en la diversidad del aula. Aprendizaje grupal: enseñanza y aprendizaje en los grupos. Momentos: pre-tarea, tarea, proyecto. Metodología: tarea, temática, técnica, dinámica. La tarea del docente. La cooperación y el conflicto. *Eje conceptual: Evaluación de los Aprendizajes*. La evaluación en el aula. Evaluación, análisis y toma de decisiones. Carácter público de la evaluación. La acreditación y los vínculos con el conocimiento. Particularidades según disciplinas o campos del saber. *Eje conceptual: Educación Sexual* Diferentes concepciones acerca de la sexualidad. El abordaje biológico de la sexualidad: desarrollo sexual. Embarazo y aborto. Enfermedades de transmisión sexual. El abordaje Ético y del derecho: problemáticas de la sexualidad que se derivan del tratamiento de la diferencia entre varones y mujeres. Los derechos humanos y el respeto a las necesidades propias y ajenas. La normativa que regula la integridad psico-física de los sujetos. El abordaje Psicosocial: El concepto de género. La construcción de la sexualidad. Desarrollo psicosexual. Las preguntas y la curiosidad. El lugar del adulto. El abuso infantil. Sexualidad y Escuela: Historia de la sexualidad en la institución educativa. ¿educar la sexualidad? El papel irrenunciable de los padres. Problemáticas escolares relacionadas con la sexualidad. El docente frente a la sexualidad del alumno: significaciones personales que atraviesan la temática de la sexualidad. Didáctica de la educación sexual integral: adecuación de contenidos y métodos a cada etapa evolutiva y características del grupo-curso.

RESIDENCIA PEDAGÓGICA (192 HS. ANUAL)

La práctica docente. Planificación didáctica y las perspectivas de intervención. El lugar de la clase en las propuestas de enseñanza. La problemática de la intervención pedagógica. El trabajo en grupo y la diversidad en las aulas. Reflexión y sistematización de los primeros desempeños. Ateneos de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales.

RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES

Año	Unidades Curriculares	Para cursar		Para rendir
		Regularizado	Aprobado	Aprobado
1	Filosofía de la Educación			
2	Pedagogía			
3	Seminario Taller de Lectura y Elaboración de Textos Académicos			
4	Sociología de la Educación	1		1
5	Didáctica	2		2
6	Ciencias Sociales (anual)			
7	Lengua y Literatura (anual)			
8	Matemática (anual)			
9	Ciencias Naturales (anual)			
10	Práctica I (Anual)			
11	Instituciones Educativas	2- 4		2-4
12	Psicología Educacional	2		
13	Curriculum	2-5		2-5
14	Lenguajes Artísticos I : Música			
15	Ciencias Sociales y su Didáctica I (anual)	6		6
16	Lengua, Literatura y su Didáctica I (anual)	7	3	7
17	Matemática y su Didáctica I (anual)	8		8
18	Ciencias Naturales y su Didáctica I (anual)	9		9
19	Práctica II (anual)	2- 5	10	10
20	Historia de la Educación Argentina	2- 4		
21	Formación Ética y Ciudadana I	1		1
22	Lenguajes Artísticos II: Visuales	1		1
23	Psicología y Cultura de la Infancia		12	
24	Política del Sistema Educativo Argentino	20- 21	2- 4- 11	20- 21
25	Educación Tecnológica	18	9	18
26	Lengua Extranjera : Inglés (anual)			
27	Ciencias Sociales y su Didáctica II (anual)	15	6	15
28	Lengua, Literatura y su Didáctica II (anual)	16	7	16
29	Matemática y su Didáctica II (anual)	17	8	17

75

30	Ciencias Naturales y su Didáctica II (anual)	18	9	18
31	Práctica de la Enseñanza	11-27-28-29-30	2-5-6-7-8-9-19	
32	Nuevas Tecnologías en la enseñanza		2-4-5-12	
33	Epistemología y Educación		1-2-4	
34	Alfabetización Inicial	28	5-13-7	28
35	Investigación de la Práctica Docente	33		
36	Formación Ética y Ciudadana II	21		21
37	Educación Física		1-2-4-5-31	
38	Recursos Didácticos y TICs	32		
39	Lenguajes Artísticos III: Teatro		14-22	

Residencia Pedagógica:

Para iniciar la Residencia se requieren acreditadas las unidades curriculares correspondientes al primero, segundo y tercer año.

Para acreditar la Residencia se requieren regularizadas las unidades curriculares de cuarto año.

SAN LUIS, 26 de noviembre de 2014

“2014-2015 – Años Provinciales de la Lectura”

VISTO:

El EXD-0000-6050384/14 por el cual el Programa Educación Superior y Capacitación Docente solicita la aprobación de un nuevo Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria que se dicta en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis, en el Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes y en el Instituto “Monseñor Orzali” de la localidad de Villa de Merlo, y;

CONSIDERANDO:

Que según lo prescribe el artículo 37° de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, “las provincias tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia”;

Que la Resolución CFE N° 24/07 (acts. DOCEXT 440331 y 440333) aprueba los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” que constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, alcanzando a los Institutos Superiores de Formación Docente dependientes de las distintas jurisdicciones;

Que la misma Resolución establece, respecto de los diseños curriculares, que: “La duración total de todas las carreras de Profesorado alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios de educación superior”, y que además: “Los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento: 30.1. Formación general (...) 30.2. Formación específica (...) 30.3. Formación en la práctica profesional (...)”;

Que la Resolución CFE N° 74/08 (acts. DOCEXT 463364 y 463368) que aprobó el documento sobre Titulaciones para las Carreras de Formación Docente, en su Anexo I dispone en el punto 123 que: “Uno de los objetivos de la política nacional de formación docente, explicitados por la ley en su artículo 73, es el de “otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema...”;

Que por su parte el proceso de validación nacional compatibiliza el respeto por las propuestas de las jurisdicciones en la elaboración y definición de sus diseños curriculares (pto. 126);

Que por Resolución N° 1588/12, obrante en act. DOCEXT 463383 del Ministerio de Educación de la Nación, se establecen los componentes que deberán contener los nuevos diseños curriculares jurisdiccionales de todo el país, como así también el procedimiento por el cual se solicitará la validez nacional de los títulos;

Que asimismo se determina en la citada normativa que se hace necesario establecer las cohortes para las cuales tendrá validez

nacional el Diseño Curricular que forma parte integrante de esta Resolución en su Anexo, definiendo para este caso la vigencia a las cohortes 2015 a 2020 inclusive;

Que está vigente el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Continua San Luis y del Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes por Resolución N° 182-ME-2009 (act. DOCEXT 439533);

Que por Resolución N° 155-ME-2010 obrante en act. RESOLU 543946, se autorizó la implementación del Profesorado de Educación Primaria en el “Instituto Monseñor Orzali” de la localidad de Villa de Merlo a partir de la cohorte 2011;

Que la carga horaria total del nuevo diseño curricular es de 2704 hs. y la misma se computa en horas reloj;

Que a los fines de garantizar lo previsto en el Régimen Académico Marco (RAM), aprobado por Resolución N° 386-ME-2011, obrante en act. DOCEXT 463390, el cual en su Artículo 29 denominado “Cambios de diseño curricular de una misma carrera”, prevé que: “Cuando se apruebe el cambio o modificación del diseño curricular de una misma carrera, el IES correspondiente deberá garantizar al alumno la culminación de sus estudios conforme el plan de estudios de origen, salvo que éste optara por finalizarlos según el nuevo diseño, para lo cual el IES deberá emitir el instrumento legal otorgando la equivalencia de los espacios curriculares acreditados”;

Que por Resolución N° 09-ME-2013, obrante en act. DOCEXT 463384, se aprueban los “Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales para la revisión y elaboración de los diseños curriculares de los diferentes profesorado”;

Que en tal sentido se conformó la Comisión Curricular Jurisdiccional por Resolución N° 47-PESyCD-2014 (act. RESOLU 524661) integrada por Directoras Académicas de los ISFD y Equipo Técnico del Programa Educación Superior y Capacitación Docente;

Que en act. DOCEXT 524396 obra informe analítico elaborado por el Área de Desarrollo Curricular del Instituto Nacional de Formación Docente que incluye observaciones al borrador de la propuesta del nuevo diseño curricular;

Que en act. DOCEXT 524844 obra la propuesta definitiva del nuevo diseño curricular jurisdiccional de la presente carrera, el cual cumple con los requisitos exigidos por la normativa nacional y jurisdiccional;

Que a los efectos que los Institutos den cumplimiento a lo establecido en la presente Resolución, es necesario dejar sin efecto, a partir de la cohorte 2015, el diseño curricular aprobado para dicha carrera por Resolución N° 182-ME-2009;

Por ello y en uso de sus atribuciones;

EL MINISTRO SECRETARIO DE ESTADO DE EDUCACIÓN
RESUELVE:

- Art. 1º.- Dejar sin efecto, a partir de la cohorte 2015, el Diseño Curricular Jurisdiccional aprobado por la Resolución N° 182-ME-2009 para el Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Continua San Luis y del Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes y la Resolución N° 155-ME-2010 para el Profesorado de Educación Primaria del Instituto “Monseñor Orzali” de la localidad de Villa de Merlo.-
- Art. 2º.- Aprobar, a partir de la cohorte 2015 y hasta la cohorte 2020 inclusive, para la carrera “Profesorado de Educación Primaria” que se dicta en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis, en el Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes y en el Instituto “Monseñor Orzali” de la localidad de Villa de Merlo, el diseño curricular que como Anexo forma parte integrante de la presente Resolución, el cual tiene una carga horaria total de dos mil setecientos cuatro (2704) horas reloj.-
- Art. 3º.- Establecer que el título que corresponde al Profesorado de Educación Primaria es “Profesor/a de Educación Primaria”.-
- Art. 4º.- Disponer que el presente diseño será de aplicación en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis, en el Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes y en el Instituto “Monseñor Orzali” de la localidad de Villa de Merlo.-
- Art. 5º.- Encomendar a los Institutos mencionados en Art. 4º de la presente Resolución, que notifiquen a los estudiantes de la citada carrera sobre la implementación de un nuevo diseño curricular jurisdiccional a partir de la cohorte 2015 y la posibilidad al resto de los alumnos de optar por el mencionado plan.-
- Art. 6º.- Gestionar formalmente la Validez Nacional del diseño curricular jurisdiccional aprobado en el artículo 2º de la presente Resolución ante el Departamento de Validez Nacional de Títulos y Estudios del Ministerio de Educación de la Nación.-
- Art. 7º.- Pasar las presentes actuaciones al Programa Educación Superior y Capacitación Docente y, por su intermedio, hacer saber a: Instituto de Formación Docente Continua San Luis, Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes e Instituto “Monseñor Orzali”.-
- Art. 8º.- Comunicar y archivar.-

ANEXODISEÑO CURRICULAR
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIAa. Denominación de la carrera.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

b. Título a otorgar.

PROFESOR/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA

c. Duración de la carrera en años académicos.

4 AÑOS

d. Carga horaria total de la carrera (expresada en horas cátedra y horas reloj).

La carrera cuenta con una carga horaria total de 2704 horas reloj, lo que equivale a 4056 horas cátedra. La misma está distribuida por campo y por año según se detalla más adelante, es decir, de la carga horaria total, 720 hs. reloj corresponden al Campo de la Formación General (27 %); 1456 hs. reloj al de la Formación Específica (54 %) y 528 hs. reloj al de la Formación en la Práctica Profesional Docente (19 %).

e. Condiciones de ingreso.

Las condiciones de ingreso a la carrera de Profesorado de Educación Primaria se enmarcan en la normativa nacional y jurisdiccional: Resolución CFE N° 72/08 y Resolución N° 386-ME-2011, respectivamente.

En concordancia con lo previsto en el Anexo II de la Resolución CFE N° 72/08 que prevé en el apartado 2.9 “*el ingreso directo, la no discriminación y la igualdad de oportunidades y un nuevo reparto de responsabilidades inherentes al proceso formativo que vincula a formadores y estudiantes*”, la normativa jurisdiccional establece en su capítulo II, “Del Ingreso e Inscripción”, artículo 3° que: “*La inscripción a las carreras de formación docente (...) es abierta a todos los aspirantes argentinos o extranjeros que cumplieren con los requisitos establecidos en el RAM¹*”. Por otra parte, en el Artículo 6° se establecen las condiciones académicas para el ingreso a los Institutos de Educación Superior, en estos términos: “*Los IES deberán contemplar en el RAI² una instancia de ingreso, garantizando que el mismo sea directo, pudiendo adoptar el formato que se considere más conveniente*”.

En este sentido y en el marco de la política educativa jurisdiccional para la formación docente inicial en el nivel superior, se deberán promover instancias y estrategias de acompañamiento a las trayectorias formativas de los/las estudiantes, especialmente en el primer año de la carrera, en pos de fortalecer el ingreso directo y abierto, así como la permanencia y la calidad de la oferta.

f. Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación Docente.

“Educar es la acción en la que un ser interviene sobre otro con algunos propósitos — después podemos discutir si los propósitos son buenos o no son buenos— pero no hay educación si no hay intervención de un ser sobre otro. Esta acción está basada en la idea de que uno puede provocar algo en el otro, de que uno puede influenciar al otro y de que el otro es, de alguna manera, un animal influenciable. Esa es una idea común a la hora de

¹- Aclaración: La sigla RAM denomina el Régimen Académico Marco.

²- Aclaración: La sigla RAI denomina los Regímenes Académicos Institucionales.

educar. Que uno puede hacer que, algo de lo que uno le da al otro, provoque en el otro algún tipo de transformación”

Ricardo Baquero (2005)

Tal como lo expresa la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (en adelante: LEN), Título IV, Capítulo II, Art. 71: “*La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.*”

Pensar en la formación docente implica plantearse qué debe saber un docente y, en este sentido, implícitamente se cuestiona qué debe saber un estudiante, definición que se elabora en función del tipo de sociedad que esperamos construir; tal como menciona la LEN, se espera construir una *sociedad más justa*, entendiendo que la institución escolar juega un rol central en ese proceso de construcción social. La escuela tiene la responsabilidad de contribuir a transformar las prácticas políticas, si la concebimos como espacio social de construcción de lo público. Hay quienes piensan en una escuela que pase de ser “casa de enseñanza” y se convierta en “casa de estudio”, que no limite su función a la educación de las nuevas generaciones, sino que la amplíe a la educación permanente; una escuela que pueda dar respuesta a las demandas de todos, garantizando el derecho a participar, en consonancia con lo que Paula Pogré (2008)³ define como alternativas de inclusión progresiva.

En el marco de las nuevas configuraciones escolares, se hace necesario que la formación docente inicial asuma su responsabilidad en la construcción de una institución escolar renovada, que pueda pensarse a sí misma, en la que el espacio material y el conjunto de actores que la componen, puedan generar un proyecto educativo que traduzca una visión de mundo y persona social con ejercicio pleno de la participación, principios que se expresen en el *currículum* (Lidia Fernández, 1994)⁴

En el año 1999, en el marco de la Reforma Federal de Educación, la Provincia de San Luis inició un proceso de transformación del Nivel Superior, siendo la formación docente uno de sus aspectos más destacados, la que hasta entonces estaba en manos de institutos llamados “Terciarios”. En un primer momento se diagnosticó que el Nivel Superior constituía un sistema de Institutos Superiores fragmentado, de calidad desigual, con baja identidad y desarticulado, con una carrera docente en baja estima, con serios y recurrentes problemas institucionales y escaso compromiso del Estado Nacional.

En este marco, se diseñó en nuestra Provincia un nuevo sistema de Educación Superior, con instituciones de formación docente que adoptaron características distintivas respecto de nuestra historia previa y del resto de las provincias argentinas⁵. A partir de este momento, las carreras tuvieron una duración de cuatro (4) años académicos y una nueva estructura curricular, que tradujo la actualización de contenidos, enfoques y perspectivas educativas.

Posteriormente, a nivel Nacional se empezó a pensar en la reorganización del sistema educativo nacional en pos de propender a su progresiva unificación en todos los niveles. Dicho proceso culminó en la discusión y sanción de la LEN que incluye en su Art. 76 la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante: INFD), cuyo funcionamiento se hizo efectivo en el año 2007. El INFD es el organismo que regula la formación docente en todo el territorio nacional, y que tiene como función principal el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua, otorgando unidad, organización y

³-Pogré, P. (2008). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*. Buenos Aires: INFD, Ministerio de Educación de la Nación.

⁴- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.

⁵- Decreto Provincial N  3663/99.

sistematización a los institutos de formación docente del país mediante el trabajo conjunto entre el Estado Nacional y las distintas jurisdicciones (Resolución CFE N° 24/07).

En este sentido la Provincia de San Luis tenía un camino realizado, ya que sus carreras de formación docente cumplían e incluso superaban la cantidad de horas mínimas requeridas para los planes de estudios (2.600 horas reloj), de igual modo que la estructura curricular propuesta por el INFD coincidía en un 80% con los planes de estudio vigentes en nuestra Jurisdicción. Por este motivo, los títulos ofrecidos por nuestro sistema formador han gozado siempre de validez nacional; no obstante, y dado que a nivel nacional se proponen instancias de revisión, desde la Jurisdicción se han ido realizando las adecuaciones necesarias para mantener la validez nacional de los títulos que se emitieran.

Coincidente con la realidad nacional, a nivel jurisdiccional el trabajo realizado desde entonces da cuenta de un camino arduo al plantear para la formación inicial de docentes elevados niveles de exigencia académica, contrarios a la histórica trayectoria formativa de los institutos terciarios. El principio fundante que orientó esta decisión radica en una visión social y política de la docencia distinta a la del imaginario social predominante hasta ese momento. En este sentido, y en términos de definición curricular, se afirma junto a Terigi (2013) que *“se han consolidado currículos que superan la lógica aplicativo-deductiva, que las aproximaciones a la práctica son más tempranas y sostenidas, que se ha producido una cierta actualización de los enfoques didácticos, con un mayor peso de las didácticas específicas, y que es cada vez más extendida la incorporación de las tecnologías de la web 2.0 a la formación inicial”*⁶.

Actualmente, transitamos un momento de fortalecimiento y expansión del Sistema Educativo Provincial en general y del Nivel Superior en particular, ya que los IFDC han cumplido sus primeros 12 años de existencia, en cuyo transcurso han ido perfilando identidades como instituciones formadoras de formadores, con la vocación de lograr una mayor visibilización y legitimidad en la sociedad. Esta construcción se fundamenta en la política educativa nacional para el nivel superior, según la cual la tarea de los IFDC en términos generales consiste en: *“preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as”*.⁷ Específicamente, la Resolución del Consejo Federal N° 30/07 establece además las siguientes: *“Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; Asesoramiento pedagógico a las escuelas; Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas”*.

Cabe destacar que el fenómeno de crecimiento del sistema educativo, traducido en la ampliación de la cobertura al nivel inicial y la universalización del nivel secundario, demanda y lo seguirá haciendo, mayor cantidad de docentes; por lo cual, la Provincia debe generar las condiciones necesarias para dar respuesta a esta realidad, tomando como uno de sus puntos centrales los diseños curriculares de la formación docente no sólo en lo relativo a su elaboración, sino también a su implementación, desarrollo y evaluación.

⁶- Terigi, F. (2013). “Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación”. *En: Saberes Docentes: Qué debe saber un docente y Por qué*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana. (Pág. 32)

⁷- LEN, Art. 71.

Los planes de estudio vigentes en la jurisdicción superan en general las 3.000 hs. reloj y las 35 materias, prefigurando trayectorias estudiantiles de difícil culminación en cuatro años académicos. A esta realidad, se suma el desfase entre las tasas de ingreso y egreso, y la creciente demanda de docentes de los tres niveles del sistema educativo. Estas son algunas de las razones que hacen necesario un proceso profundo de revisión de los diseños curriculares teniendo como objetivo primordial mejorar las trayectorias estudiantiles bajo el principio de igualdad de oportunidades y de accesibilidad. Asimismo, se pretende que en forma concomitante se pueda responder a las necesidades de cobertura de cargos docentes teniendo como premisa que el trabajo docente es una actividad “colectiva y transformadora (...) tensionado en una suerte de paradoja en la cual, al mismo tiempo que se lo carga de críticas, se espera que realice un aporte crucial para la mejora de la educación”.⁸

En el marco del actual proceso de revisión de los diseños curriculares jurisdiccionales, se concibe a la formación docente inicial como aquella que favorece la adquisición de los conceptos inclusores, habilidades y capacidades que constituirán la base sobre la cual se pretende que los docentes continúen capacitándose como una estrategia para profesionalizar la carrera docente, junto a la necesaria actualización de saberes que exige la Sociedad del Conocimiento y de la Información. En este sentido, *“preguntarnos qué necesitan saber los docentes a lo largo de su carrera no supone considerar que no saben o que no están preparados para enseñar, sino reconocer que la formación inicial no agota la transmisión de saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños parciales y que un docente se va haciendo experto de manera paulatina.”*⁹

Desde esta perspectiva, se concibe una formación docente inicial que integre los marcos teóricos disciplinares, pedagógicos y didácticos con las experiencias de intervención en las escuelas asociadas, configurando un perfil de educador crítico y reflexivo que sostenga y acompañe con propuestas pedagógicas pertinentes y adecuadas, la educación de sus alumnos.

Algunas definiciones curriculares:

Habiendo definido el marco de la política educativa nacional y jurisdiccional para la formación docente, y teniendo en cuenta las definiciones curriculares jurisdiccionales, plasmadas en la Resolución N° 09-ME-2013, se tomaron dos decisiones centrales: en primer lugar, incluir algunos aspectos comunes a todos los Diseños Curriculares. Esta prescripción implica que al interior del Campo de la Formación General (en adelante CFG) como del Campo de la Formación en la Práctica Profesional (en adelante CFPP), se definieron componentes curriculares comunes a los Diseños de todos los Profesorados. Estos componentes son: denominación, formato, carga horaria y ubicación en el mapa curricular de todas las unidades curriculares. A su vez cabe destacar que si bien los contenidos del CFG se replican de manera idéntica en todos los casos, no ocurre lo mismo con los relativos al CFPP, ya que la vinculación necesaria de este Campo con los distintos niveles y modalidades de referencia, exige su correspondiente adecuación.

Por otra parte y en segundo lugar, definir aspectos que reflejen las particularidades relativas a las disciplinas y los niveles de referencia para el/los que forma cada carrera. Es así como el Campo de la Formación Específica (en adelante CFE) comprende en cada caso, un recorrido que recupera enfoques y perspectivas actualizadas al interior de cada campo de conocimiento y en sus dimensiones epistemológica, pedagógico-curricular y didáctica.

En términos de los niveles de concreción curricular se hace necesario destacar que los contenidos incluidos en esta instancia, revisten un nivel de generalidad que deberá adquirir especificidad en el nivel áulico, al momento que los formadores de formadores encargados de cada unidad curricular, elaboren sus propuestas programáticas.

⁸- *Op. Cit.*, (Pág. 8).

⁹-*Ibid.* (Pág. 35).

En cuanto al proceso de construcción de los Diseños Curriculares, la normativa citada también estableció la conformación de Comisiones Curriculares Jurisdiccionales integradas por representantes docentes, referente disciplinar y representante del equipo técnico del Programa Educación Superior y Capacitación Docente. El trabajo al interior de estas comisiones podría definirse como un camino de marchas y contramarchas que dan cuenta de las discusiones, debates y de la pluralidad de miradas, necesarias, que deben tenerse en cuenta al momento de pensarlo y definirlo.

El Profesorado de Educación Primaria se presenta como una oferta académica compartida entre el IFDC San Luis, el IFDC Villa Mercedes y el Instituto "Monseñor Orzali" de la localidad de Villa de Merlo, la que fuera implementada a partir del año 2006 en los dos primeros y en el año 2011 en el tercero. La Resolución N° 182-ME-2009, aprobó a nivel jurisdiccional el diseño curricular que rige a partir de la cohorte 2009, el que obtuvo validez nacional por Resolución del Ministerio de Educación Nacional N° 284/12 para las cohortes 2009, 2010, 2011 y 2012.

Cabe destacar que a instancias de renovar los diseños curriculares de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, se implementó un proceso de evaluación que involucró a diferentes actores del sistema educativo: equipos directivos, docentes y estudiantes de los Institutos. El objetivo central de este proceso fue el relevamiento de información que fuera útil y aportara datos tanto para la renovación de los diseños curriculares, como así también para su implementación.

A posteriori de ese proceso de evaluación, la jurisdicción se abocó a la tarea de revisión de la propuesta formativa vigente y elaboración del nuevo diseño curricular, proceso que refleja un recorrido que no se presenta de manera lineal y monótona, y que traduce una concepción del *currículum* que lo define como una construcción histórica, ya que en tanto selección de contenidos legítima para la formación docente, implica un posicionamiento que no sólo es técnico, sino además político. Esta perspectiva nos interpela respecto a la complejidad que reviste esta tarea y a la importancia de avanzar en grados crecientes de acuerdo sobre los aspectos que incluye, bajo la premisa central definida a nivel jurisdiccional sobre la mejora de las trayectorias estudiantiles. Cabe destacar en este sentido, que el objetivo central radica en acercar las trayectorias ideales a las reales, proponiendo a los estudiantes recorridos variados tanto a nivel teórico, como en múltiples instancias de inserción en diversos ámbitos y escenarios educativos.

g. Fundamentación de la propuesta curricular.

En esta propuesta curricular se concibe a la formación docente inicial en el marco de los lineamientos establecidos por Resolución CFE N° 24/07, como una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida en los siguientes términos: por un lado, como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión, es decir de la interrogación acerca de la contextualización de sus principios generales en los espacios locales de su realización y, por tanto, también de la comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias, en vistas a su mejora continua.

Además se entiende a la docencia como trabajo profesional institucionalizado, que se lleva a cabo, especialmente, en las instituciones educativas, en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. Ello implica la necesaria autonomía y responsabilidad profesional para la genuina toma personal de decisiones y para construir espacios de trabajo compartido y colaborativo, en donde el trabajo en equipo de los docentes prime por sobre el trabajo individual y aislado. Requiere, asimismo, del ejercicio de la autoridad pedagógica, no como autoridad formal, sino como profesional reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y en sus propuestas educativas.

Por todo lo expuesto, la formación docente se caracteriza por ser un proceso continuo, que en su etapa inicial adquiere un peso sustantivo desde el momento que genera sus bases. Las mismas configuran los núcleos de pensamiento, conocimiento y prácticas de la docencia, habilitando para el desempeño laboral en el sistema educativo.

A partir de esta concepción de Formación Inicial, la propuesta se reformuló considerando las sugerencias emitidas por la Comisión Federal de Evaluación - Acta informe 29/11 - y el informe Jurisdiccional Integrado producto del proceso de evaluación curricular llevado a cabo durante la segunda mitad del año 2011, a solicitud del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. En este sentido, los aspectos priorizados en dicho informe se pueden resumir en los siguientes puntos:

- 1) La revisión de la carga horaria total del profesorado y su distribución, a fin de favorecer la reducción de la brecha entre las trayectorias formativas teóricas y las reales;
- 2) La reorganización y actualización de los contenidos y orientaciones pedagógico- didácticas en los distintos campos de formación, con el objeto de fortalecer el trabajo interdisciplinario y el complemento de las diferentes unidades curriculares.
- 3) La introducción de especificaciones pedagógicas que permitan integrar a docentes de los distintos campos en el acompañamiento, sistematización y problematización de las unidades curriculares que conforman el Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Con relación a estos puntos se definieron algunos conceptos de referencia, a saber:

Las trayectorias de los estudiantes

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2007). No obstante, las trayectorias formativas de muchos de quienes asisten al nivel superior están desacopladas de los recorridos esperados y previstos en el Plan de Estudios. Es por ello, y atendiendo a la relación entre el número de estudiantes que ingresa, permanece y egresa, que es importante pensar condiciones institucionales que acerquen la brecha entre las trayectorias estudiantiles teóricas o ideales y las reales o encarnadas (Greco, 2012). En este sentido, se considera que elaborar una propuesta curricular que forme para la autonomía del estudiante no supone soltarlo a su arbitrio, desarmar el lazo que reúne subjetividad e institución, sino que implica sostenerlo para darle condiciones habilitantes que garanticen su trayectoria personal. Sostener y acompañar trayectorias requiere de un permanente análisis, de lecturas de nuestro tiempo, sin perder el propósito de la formación, reconociendo a quienes están allí en calidad de formadores (los docentes) y de futuros formadores (actuales estudiantes) con sus rasgos particulares (personales y propios de esta época).

Las trayectorias se hacen formativas cuando dan visibilidad a los sujetos y a sus identidades en transformación a través de la participación en un común, con otros. Se entiende a la identidad no como una esencia, sino como una relación. Uno es alguien en relación a otros, en relación a las instituciones que lo forman, por donde pasó y según las marcas que ese pasaje dejó. Crear un común tiene que ver con trabajar en la brecha generando un espacio de articulación distinto, complejo, de reunión de singularidades no para lograr un todo compacto, sino una singularidad -plural. (Op. cit, 2012)

Lo común es el proyecto formativo que institucionalmente se propone y en el que se inscribe una determinada concepción del *currículum*. Dicha concepción se configura y toma cuerpo en la dinámica de la transmisión y en el espacio intersubjetivo de la relación pedagógica.

En el marco de la reorganización y revisión curricular mencionada, se entiende que el *currículum* es una herramienta política y una expresión de los compromisos del Estado con la sociedad. Asimismo, es una herramienta de trabajo para los equipos docentes de las instituciones educativas (Terigi, 2009). A su valor para expresar y orientar el sentido de la experiencia formativa y para asegurar los compromisos del Estado, se le suma su capacidad para generar un proyecto de trabajo en cada institución, que haga posible que la distancia que siempre media entre la prescripción y las prácticas, se resuelva en términos de un enriquecimiento de las experiencias educativas de los futuros docentes.

En consecuencia, se concibe al *currículum* desde la perspectiva de “*justicia epistémica*”¹⁰ (Boaventura Souza Santos, 2009) y de “*justicia curricular*”¹¹, entendiéndolo que una versión ampliada e integradora de diferentes epistemes, posibilita al futuro docente el enriquecimiento del universo simbólico que lo habilita al abordaje integrado de las disciplinas, optimizando sus capacidades interpretantes y su lectura del mundo para poder actuar sobre él.

Habilitar esta posibilidad en los estudiantes implica pensar al *currículum* desde un enfoque que articule campos de conocimiento y que en términos de la estructura curricular, se traducen en la organización de los mismos en unidades curriculares que adoptan diferentes formatos. Edgar Morin (1998) indaga desde hace años la posible articulación entre disciplinas y alude a lo que él denomina “pensamiento complejo”¹². En este esquema, articular sería poner en movimiento, hacer circular con fluidez la religazón, es decir, volver a ligar o entrelazar “*solidariamente*” (Ibíd.) en clave de diálogo, aquello que se ido deshilachando por efectos de la hiperespecialización¹³.

En tal sentido, se considera que el tipo de prácticas de articulación e intercambio entre formadores, posibilitará: la revisión de los discursos y prácticas respecto a los límites o fronteras disciplinares; la construcción de dispositivos de enseñanza enriquecedores; la transmisión no sólo de un contenido, de un objeto externalizado, sino la transmisión de una relación con ese objeto; la ampliación y recualificación de los territorios conceptuales que abordan la formación de los futuros profesores, basados en la interdisciplinariedad, en la reciprocidad y en la construcción de *lazos y solidaridades*¹⁴.

Por otra parte, el currículum da cuenta de una perspectiva en torno a la evaluación, entendida en este Diseño Curricular, como una herramienta pedagógica y de gestión que permite conocer el impacto de las prácticas educativas en relación con las finalidades formativas previstas para la carrera. Por otra parte, se asume especialmente a la evaluación como una herramienta que atraviesa todas las dimensiones de las definiciones curriculares, proporcionando información que posibilita el mejoramiento continuo del proceso formativo en una multidimensión

¹⁰-Por justicia cultural y epistémica entendemos la igualdad de oportunidades de las diferentes epistemes, epistemologías y culturas para participar en la construcción del mundo. En este contexto de diálogo de saberes, esto no quiere decir que cada cultura tenga su epistemología y que simplemente haya que dejarlas florecer, sino que diferentes epistemologías deberían entrar en un proceso de diálogos fructíferos. http://www.argitalpenak.ehu.es/p291content/eu/contenidos/informacion/se_indice_tescspdf/eu_tescspdf/adjuntos/Restrepo%20Hoyos.pdf (Consultado 9 de octubre de 2012).

¹¹-Hace más de diez años que Connell (1997) llamó la atención del mundo pedagógico sobre el hecho de que *los currículos pueden ser injustos* si codifican como cultura autorizada la de sectores específicos de la población, si desautorizan las perspectivas de los menos favorecidos, si generalizan posicionamientos elitistas frente a los principales problemas sociales.

¹²- “El pensamiento complejo es, ante todo, un pensamiento que relaciona. Es el significado más cercano al término *complexus* (lo que está tejido en conjunto). Esto quiere decir que en oposición al modo de pensar tradicional, que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y clasificadas, el pensamiento complejo es un modo de religazón”.

¹³ “...es la hiperespecialización que surge cuando las especializaciones no llegan a comunicarse unas con otras, y una yuxtaposición de compartimentos hace olvidar las comunicaciones y solidaridades entre estos compartimentos especializados”. Morin, E. (1998) “Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?” Ediciones Universidad del Salvador: 19.

¹⁴-Morin, E. (1998) “Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?” Ediciones Universidad del Salvador: 29.

que se extiende desde las decisiones políticas que enmarcan la formación de formadores, hasta su cristalización en las aulas de nivel primario. Entendiendo la evaluación como elemento integrado a la totalidad del proceso educativo, que brinda información sustancial para la toma de decisiones, tanto pedagógicas como institucionales y políticas, se asume que su presencia en esta propuesta formativa, se vincula con tres dimensiones para su abordaje, tanto en lo relativo a los aspectos institucionales y de política educativa en un movimiento de retroalimentación entre lo que ocurre en los distintos niveles de concreción curricular; como en lo concerniente a la evaluación en tanto objeto de enseñanza y que, en ese sentido, asume la condición de un saber teórico que debe ser transmitido, como así también de un procedimiento, de un saber hacer que comprende una serie de características y requisitos.

Como sucede con otras dimensiones y prácticas que comportan el hecho educativo, la relativa a la evaluación, amerita un proceso de reflexión en torno a las prácticas evaluativas a las que los estudiantes, en sus trayectorias escolares previas, han asistido. En tanto las mismas prefiguran modos de entender y concebir a la evaluación misma, se deben promover espacios que permitan objetivar los sentidos que los actores han ido construyendo en torno a las mismas, a los efectos que pudiendo identificarlos, logren valorar su potencialidad modelizadora de futuras prácticas tanto desde sus aspectos positivos, como de aquellos que resultarían obstaculizadores y que por tanto, ameritarían revisión. En definitiva, se trata de brindar a los estudiantes una experiencia formadora que le posibilite ampliar y profundizar su saber metacognitivo, a la vez que le proporcione herramientas que enriquecerán su accionar en el nivel de referencia.

Entendida como una herramienta multidimensional, cuyo objetivo consiste en perfeccionar los resultados de la acción educativa, la evaluación adquiere sentido en una propuesta de formación docente, en la medida que posibilita su perfeccionamiento, y es en esta línea que el presente documento curricular se entiende como una construcción abierta y en proceso, que requiere de la retroalimentación de la evaluación en todas sus dimensiones para enriquecer y potenciar su estado de redefinición y reorientación constante.

Especificaciones pedagógicas y consideraciones sobre las prácticas profesionales

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional es el eje integrador y articulador de la Formación Inicial y es donde se materializan solidariamente las ligazones entre las materias que conforman el Plan de Estudios. Esta articulación planteada será posible en la medida que los docentes de todos los campos de la formación, trabajen colaborativamente y de modo articulado conformando equipos integrados por pedagogos y especialistas disciplinares.

Según la Resolución CFE N° 24/07, el campo de la formación en la práctica profesional es de sustantiva relevancia y completa la configuración de la formación docente. El mismo apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases, ateneos, talleres) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en aulas u otros contextos posibles, hasta culminar con la Residencia Pedagógica en contextos escolares diversos. Desde hace algunos años el propósito que orienta este modo de organización de las prácticas, es el de superar los enfoques aplicacionistas, entendiéndolas como espacios de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación.

h. Finalidades formativas:

En este contexto, se definen las siguientes finalidades formativas de la formación docente inicial correspondientes al Profesorado de Educación Primaria. A saber:

- El fortalecimiento del Subsistema de Educación Primaria Provincial, a través de la Formación Inicial de Profesores de Educación Primaria, dentro del marco general que plantean las Políticas Educativas Nacionales y Provinciales, formando docentes capaces de desplegar prácticas educativas contextualizadas, desde claros posicionamientos teóricos, con creatividad, espíritu de innovación, compromiso y respeto por la diversidad.
- El desarrollo de habilidades y actitudes para el ejercicio ético, reflexivo y crítico de la docencia, teniendo en cuenta las coordenadas epocales y el contexto en el que se desarrolla.
- La participación en el marco de los valores democráticos atendiendo a la promoción de una ciudadanía activa, condición necesaria para sostener una práctica comprometida en todos los ámbitos, especialmente, en el educativo.
- El estudio y el compromiso ético-político como un componente sustantivo de la práctica docente, en la formación inicial y continua.
- La construcción de una identidad profesional basada en la comprensión de los fundamentos políticos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y didácticos que atraviesan las teorías de la enseñanza, en el ámbito de la Educación Primaria.
- La comprensión y adquisición de diversos modos de acceso al conocimiento que le permitan a los estudiantes/ futuros docentes, interpretar la complejidad de los hechos sociales en general y del hecho educativo en particular.
- Una formación docente inicial integral con los aportes de las diferentes áreas de conocimiento, agrupadas en tres campos de formación.
- La comprensión y explicación de los problemas educativos contemporáneos en general, los de la propia práctica docente y, en particular, los vinculados al nivel para el cual se forman, a fin de diseñar e implementar diferentes estrategias de intervención pedagógica.
- Los procesos reflexivos que otorguen centralidad a la tarea del docente en general, a la enseñanza en particular y a los modos óptimos que procuren su objetivación.
- El desarrollo de dispositivos que propongan a los docentes en formación, situaciones para que puedan reflexionar sobre las premisas de sus decisiones, analizar sus resultados, considerar las dificultades afrontadas y evaluar las alternativas propuestas.
- El trabajo en grupo y la cultura colaborativa valorando los enfoques multi e interdisciplinarios en la organización y gestión del currículo.
- La incorporación de las TIC en la propia formación y como recurso didáctico en la futura práctica profesional.

i. Perfil del Egresado:

Se considera al perfil profesional como el conjunto de rasgos y capacidades peculiares que caracterizan a una persona y le permiten ser identificada por la sociedad como miembro de una profesión, pudiéndosele encomendar tareas para las que se supone capacitado y competente, y por lo tanto, habilitado. Por ello, el perfil docente del egresado de la carrera de Profesorado de Educación Primaria posee una configuración particular, expresada en las competencias consolidadas a lo largo de su proceso de formación, competencias que le permiten un saber – hacer específicos.

Dicho proceso de formación docente revaloriza la profesionalización del educador, significándolo como enseñante; profesionalización que se desarrolla y fortalece por medio del estudio sistemático y la problematización que atañen a la educación en general y a la enseñanza, en particular.

En este perfil se sintetizan todas las dimensiones de una formación sustentada en principios críticos y reflexivos: la dimensión *gnoseológica-epistemológica*, porque toda educación

involucra un acto de conocimiento en el que se aprende y se enseña un objeto, un contenido, según una intencionalidad (dirección); la dimensión *socio-histórico-política*, porque se conoce y explica la situación contextual y en la intencionalidad perseguida se reconoce el carácter ideológico del conocimiento, y la dimensión *ética* porque se compromete expresamente con valores inherentes a la constitución del hombre.

Estas dimensiones que constituyen diferentes facetas de un mismo proceso, son atravesamientos de la práctica educativa que se expresan de manera integrada, siendo imposible que se desligue una de la otra. En este sentido, el Profesor de Educación Primaria podrá practicar la teoría y teorizar sobre la práctica mediante un movimiento dialéctico constante, teniendo en cuenta que la educación es una praxis social destinada a la mediación entre el conocimiento y la sociedad.

En el plano *gnoseológico-epistemológico*, el egresado se habrá apropiado de contenidos que le permitan la comprensión de la estructura epistemológica y el impacto formativo de las distintas disciplinas que como docente deberá enseñar. Una sólida formación disciplinar y pedagógica que exceda en cantidad y complejidad los contenidos previstos en el currículum del nivel implicado, lo habilitará para la realización de transposiciones didácticas basadas en decisiones de tipo epistémico, que eviten deformaciones y banalizaciones de los contenidos.

El Profesor de Educación Primaria valorará la incidencia de la Educación Artística, de la Educación Física, de la Educación Sexual Integral y de la Lengua Extranjera en la formación integral de la persona, y habrá adquirido las competencias necesarias para integrarse interdisciplinariamente en propuestas didácticas con docentes de esos campos y de los campos de conocimientos específicos a su formación. La formación inicial le proporcionará competencias para orientar el pensamiento de niños y jóvenes, acompañando su escolarización con intervenciones didácticas pertinentes.

A partir de este marco, el proceso de formación le habilitará para la elaboración, aplicación y evaluación de Proyectos Curriculares Institucionales y áulicos que promuevan la calidad y la justicia, a partir del reconocimiento de la diversidad socio-cultural de los alumnos/as.

Por lo antes expresado, los egresados de la carrera de Profesorado de Educación Primaria serán capaces de:

- Valorar la transmisión de conocimientos y valores ciudadanos asumiéndose como agentes privilegiados en el reparto de la cultura, en instituciones educativas con características diversas.
- Reconocer el estudio sistemático, reflexivo y continuo como propiciador de la profesionalización del rol docente.
- Asumir una actitud reflexiva sobre las propias prácticas de enseñanza para optimizar la comprensión e intervención sobre las mismas.
- Adecuar y evaluar contenidos curriculares en el marco de los lineamientos nacionales y provinciales.
- Diseñar, implementar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el Nivel Primario de acuerdo a fundamentos pedagógicos y a criterios epistémicos de cada disciplina de conocimiento.
- Elaborar en equipo proyectos institucionales compartidos y proyectos pedagógicos interdisciplinarios.
- Diseñar y desarrollar dispositivos pedagógicos para la atención de la diversidad en el aula.
- Reconocer los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en las actividades de enseñanza.
- Articular el currículum del Nivel Primario con el del Nivel Inicial y con el del Nivel Secundario, sobre la base de los marcos curriculares nacionales y jurisdiccionales.

- Contribuir a la inserción eficaz de las TIC en las situaciones de enseñanza no sólo como herramienta didáctica, sino como elemento democratizador en la construcción del conocimiento.
- Ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos imprescindibles para enseñar en la clase.

j- Organización curricular.

1. Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones.

De acuerdo a lo establecido en la Resolución CFE N° 24/07 los diseños curriculares, independientemente del nivel y/o modalidad para la que forman, están organizados en tres campos: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Se entienden estos campos como estructuras formativas que reúnen un conjunto de saberes delimitados por su afinidad lógica, epistemológica y metodológica, los que se entrelazan y complementan entre sí, más allá de las especificidades disciplinares.

Cabe destacar que el proceso de elaboración colectiva al interior de las unidades curriculares se organizó según los componentes previstos en la Resolución N° 1588/12, tales como: finalidades formativas, orientaciones pedagógico-didácticas, ejes de descriptores y referencias bibliográficas por cada unidad curricular.

En el mismo sentido opera la reorganización integral de la carga horaria de los tres campos de formación, que conforman un trayecto articulado en el que el peso mayor de uno de los campos coincide con una menor carga en los restantes, de manera tal que el estudiante pueda transitar una trayectoria viable y flexible, distribuida en cuatro años de formación.

A continuación se presentan cada uno de estos campos con sus respectivas fundamentaciones.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Según la Resolución CFE N° 24/07 el CFG tiene como propósito central: *“Desarrollar una sólida formación humanística y el dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes”*.¹⁵

El criterio de secuenciación para las unidades curriculares (en adelante: UC) de este campo, contempla distintas áreas dentro del mismo, a saber: área de fundamentos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, área de desarrollo de competencias para el nivel superior y área artística, considerada fundamental para ampliar los horizontes culturales de los estudiantes. La propuesta prevé, en términos generales, un recorrido que inicia con la ubicación en los primeros años de la carrera tanto de las UC del área de fundamentos para los procesos de enseñanza y aprendizaje como de aquellas relativas al área de desarrollo de competencias para el nivel superior, avanzando progresivamente hacia los últimos años en los que se incluyen las correspondientes al área artística.

En este sentido el CFG ha quedado estructurado por un conjunto de 12 (doce) unidades curriculares, 8 (ocho) de las cuales adoptan el formato materia, mientras que las otras 4 (cuatro) son talleres. Las modificaciones se pueden agrupar en las siguientes categorías: cambio de denominación, traslado a otros campos de formación, fusión e inclusión de UC, con la

¹⁵-Resolución CFE N° 24/07. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Apartado 2.30.1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Pág. 10).

incorporación de la posibilidad de elección de los estudiantes entre distintas opciones con obligación de cursado.

En primer lugar, se ha producido el cambio de denominación en el caso de la UC llamada "Seminario Taller de Lectura y Elaboración de Textos Académicos", por "Alfabetización Académica", en tanto se identifica como una categoría que abarca un conjunto de habilidades que debe desarrollar un estudiante del Nivel Superior y que por tanto excede la lectura y la elaboración de textos. La Dra. Paula Carlino (2005)¹⁶ la define como *"conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso"*.

En segundo lugar se incluyen UC que fueron fusionadas con el propósito de delimitar claramente la pertinencia de los contenidos al interior de cada una de ellas, criterio que también operó para decidir el traslado de algunas UC a otros campos de formación. Las UC que experimentaron dichos cambios son "Didáctica" y "Currículum", mientras que el último de ellos, se reflejó en "Investigación Educativa" e "Instituciones Educativas", cuyos contenidos se incorporaron a distintos tramos del trayecto de la Práctica.

Para el caso de la UC denominada "Alfabetización Digital" operaron los criterios de fusión y cambio de denominación con respecto a los diseños anteriores, donde la unidad curricular que abordaban las TIC en el campo de la Formación General, tomaba distintos nombres. En el marco de las nuevas necesidades que se le plantean a las instituciones educativas a principios del siglo XXI, podemos decir que el análisis de su impacto es de una profundidad que no podemos descuidar. Como se cita en el documento "Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares" (2009)¹⁷ del INFD, *"Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan un amplio conjunto de cambios culturales en permanente evolución e innovación, resultantes de la revolución tecnológica de fines del siglo XX. Evitando cualquier "fundamentalismo", es posible afirmar que constituyen el mayor cambio social y cultural operado después de la revolución industrial, que ha tenido incidencia sustantiva sobre la estructura y dinámica de las organizaciones sociales y –en particular– de las escuelas, la enseñanza y el aprendizaje"*. La inclusión de una UC con estas características adquiere particular relevancia en nuestro contexto jurisdiccional, debido a las políticas de inclusión digital que se vienen promoviendo en los últimos años y cuyos principios se fundamentan normativamente en la enmienda de la Constitución Provincial del año 2011, que en su Art. 11 bis asegura para "todos los habitantes de la provincia los derechos de Inclusión Social y de Inclusión Digital como nuevos Derechos Humanos fundamentales".¹⁸

Se piensa en "Alfabetización Digital" como UC de la Formación General destinada a brindar a los alumnos las herramientas básicas para la utilización de los medios digitales como estudiantes del Nivel Superior y se introducen nociones sobre las posibilidades de uso para la enseñanza, así como nuevos modelos pedagógico- tecnológicos. La intención es que esta UC se constituya en el inicio de un trayecto de formación en TIC aplicadas a la enseñanza, ya que cuando cursen las UC Didácticas del campo de la Formación Específica de cada profesorado, se profundizará en el diseño de actividades que incluyan TIC.

¹⁶-Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (Pág. 13 y 14)

¹⁷-*Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares*. (2009) Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Pág. 131)

¹⁸ http://contenidosdigitales.ulp.edu.ar/exe/derecho/declaraciones_derechos_y_garantias_reconocidos_por_la_constitucion_provincial_de_san_luis.html [Fecha de consulta: 28/11/13].

Asimismo se incluyen nuevas UC: “Formación Ética y Ciudadana” y “Educación Sexual Integral”. En relación con la primera, se fundamenta su inserción en dos sentidos: por un lado, desde la concepción de los docentes como profesionales y trabajadores de la Educación y por otro, desde la concepción de los alumnos como sujetos de derechos. En lo que respecta a la UC “Educación Sexual Integral” en consonancia con lo previsto en LEN, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150/06 y con los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial, elaborados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

Por último y en relación con las modificaciones explicitadas con anterioridad, se previó la incorporación de la posibilidad de elección de los estudiantes entre distintas opciones con obligación de cursado, tanto en “Lenguajes Artísticos” como en “Lengua Extranjera”. En este sentido se incluyen tres UC que abarcan los lenguajes artísticos: artes visuales, música y teatro; y dos UC que comprenden las lenguas extranjeras: Inglés y Portugués. La unidad curricular es obligatoria, pero optativa en tanto el estudiante podrá elegir por uno de los tres y dos respectivamente. Es por ello que en la carga horaria total de los diseños, se computa la relativa a un solo espacio. Asimismo, se espera que la inclusión de los Lenguajes Artísticos doten a los estudiantes de herramientas para diseñar estrategias didácticas que comprendan otros modos de conocimiento, comunicación y transmisión.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

En este nuevo Diseño Curricular, el Campo de la Formación Específica (CFE) presenta una serie de modificaciones orientadas a un doble objetivo: la actualización de contenidos en los distintos campos del saber que lo nutren y componen, como así también para mejorar las trayectorias de los estudiantes, favoreciendo recorridos flexibles, cuyos contenidos se van complejizando e integrando.

El CFE requiere de la inclusión de aspectos que posibiliten la comprensión de los contextos históricos de producción de los conocimientos y la reflexión sobre ciertos aspectos epistemológicos que permitan dar cuenta de la naturaleza de los objetos en estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación¹⁹.

En este sentido, este Campo de Formación se compone de un total de 19 unidades curriculares en formato de materia y taller, que plantean a los estudiantes, un recorrido por los principales nudos de conocimiento que se consideran necesarios e indispensables para un docente que se desempeñará en diversas escuelas de nivel primario.

La formación que proporciona este campo, integra al estudio de las disciplinas específicas, los enfoques didácticos y psicológicos que le permiten al futuro docente una comprensión de las particularidades del nivel y de las disciplinas para las que se forma. Así es como en primera instancia se realiza una aproximación a los núcleos duros de las disciplinas Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Tecnológica para, progresivamente, profundizar en las mismas poniendo en el centro su enseñanza.

Por otro lado, y en consonancia con los lineamientos previstos a nivel nacional y jurisdiccional, se incluyen las unidades curriculares “Alfabetización Inicial” y “Sujetos de la Educación Primaria”, teniendo en cuenta la importancia creciente que ha adquirido desde hace algunos años, la instrumentación de habilidades específicas en relación con la enseñanza de la lecto- escritura en los primeros años de la escolaridad obligatoria. En cuanto a los Sujetos de la Educación Primaria, se entiende que es imprescindible promover un espacio de reflexión en torno a las características que presentan los nuevos públicos que acceden a la educación obligatoria, desde una mirada interdisciplinaria que exceda y por tanto, enriquezca la perspectiva evolutiva, para integrarla con aportes de disciplinas como la sociología y antropología.

¹⁹ - Extracto del documento “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria. INFD. Ministerio de Educación de la Nación.

En este mismo sentido, se suma a estas unidades, “Problemática Contemporánea de la Educación Primaria” considerando que la misma brindará a los estudiantes el acercamiento a fenómenos que caracterizan al Nivel Primario en la actualidad y que requieren de un docente que a partir de su comprensión y análisis, pueda diseñar estrategias específicas de intervención. La pertinencia de una unidad curricular con estas características, radica en su potencialidad para promover la reflexión en torno a las permanencias y rupturas que ha experimentado el nivel primario, desde su constitución y hasta nuestros días, brindando elementos para contextualizar la situación actual.

Además se han incluido dos espacios orientados a dotar a los futuros docentes, de habilidades vinculadas por un lado, con la “Elaboración de Proyectos Escolares”, que desde las diferentes disciplinas de referencia, brinden herramientas teóricas y metodológicas, es decir, un saber hacer relacionado con los diferentes tipos y modelos de proyectos que podrán diseñar en el marco de su futura actividad profesional; y por otro, el relativo a “Recursos Didácticos Digitales” con el objetivo de promover una instancia específica –sobre la base de lo transitado en la UC del CFG “Alfabetización Digital”- que partiendo del conocimiento de los mismos, brinde saberes tanto para la selección de recursos disponibles en diferentes medios y soportes, como así también para la elaboración de otros que sean adecuados a los múltiples contextos y escenarios en los que desarrollará su práctica docente.

Asimismo, se incluye la unidad curricular “Educación Física” ya que si bien no forma parte del campo disciplinar destinado a la enseñanza, posibilita al docente pensar estrategias didácticas que comprendan otros modos de conocimiento, de comunicación y de transmisión.

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

En el marco de la Resolución CFE N° 24/07 y de los lineamientos curriculares para la formación docente inicial, la “formación en la práctica” es uno de los tres campos de conocimiento en torno a los cuales se organiza la formación docente y se le asigna una sustantiva relevancia, apuntando a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional, en las distintas actividades docentes, en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos.

El Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente, es concebido como un eje vertebrador y como una entidad interdependiente dentro del Currículo de la Formación Docente Inicial, y tiene como fin permitir a quienes están “aprendiendo a ser docentes”, la oportunidad de probar y demostrar el conjunto de capacidades que se van construyendo en su tránsito por la carrera, a través de simulaciones y de intervenciones progresivas en las instituciones educativas y en las aulas, que les permitan participar, realizar el análisis y proponer soluciones o mejoras a situaciones o casos que integren diversas dimensiones de la práctica y profesión docente, en diversos escenarios o contextos socioeducativos que a posteriori constituirán su espacio real de trabajo y de desarrollo profesional.

Al CFPP se lo puede articular en torno a dos ejes: la dialéctica de desnaturalización de la mirada sobre lo escolar y la reflexión sobre las prácticas docentes. La dialéctica de desnaturalización se apoya en la idea de poder brindarles a los futuros docentes oportunidades para que describan, analicen, e interpreten los componentes estructurales de las prácticas escolares, convirtiéndolas en objetos de análisis y no sólo de intervención con la idea de evitar, la reproducción de modelos en forma acrítica. Por lo que requiere una construcción multidisciplinaria a partir de la integración de aportes de los Campos de la Formación General y de la Formación Específica en procura de una permanente articulación teoría-empírica.

Los lineamientos curriculares interpretan que la práctica docente debe ser el eje de toda la formación docente, entendiéndola como una práctica social compleja, en el sentido de que está condicionada por múltiples factores que articulados en una situacionalidad histórica y en un contexto determinado, producen efectos previsibles y contingentes. Práctica, compleja además,

porque se caracteriza por la singularidad y la incertidumbre; por lo que requiere de intervenciones conscientes, planificadas, creativas y a veces audaces. Para lo cual se necesitan prácticos preparados no solamente en las herramientas teóricas y prácticas que les requerirán las intervenciones, sino en actitudes de autonomía y de compromiso, con capacidad para dialogar frente a las situaciones que se le presentan en su desempeño laboral.

El enseñar, desde esta mirada, no se limita entonces a la mera transmisión de contenidos sin sentido y significado. Es fundamental el desarrollo de instancias de intervención y mediación entre alumno y conocimiento.

Se garantiza de esta manera que, a través de dispositivos e instancias específicamente diseñadas, los futuros docentes integren y adquieran las capacidades necesarias para el desempeño en las instituciones educativas; reactualizando e integrando conocimientos y habilidades adquiridas en los otros dos campos, al tiempo que se adquieren herramientas específicas vinculadas al desempeño docente en contextos reales. A su vez, se propicia ofrecer a los estudiantes, oportunidades para desnaturalizar la mirada sobre la escuela, y brindar herramientas para analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares y sus atravesamientos éticos y políticos.

Este es un camino que permite evitar la reproducción acrítica de modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito escolar. El análisis de las prácticas y la reflexión sobre ellas se realizarán a partir del uso y aprovechamiento de categorías teóricas que contribuyen a hacer más inteligible la realidad educativa.

La práctica se rige por esquemas cognoscitivos que trascienden la simple actuación, pues no es un proceso de “aplicación” o de “explicación” de una lógica teórica. Es una instancia compleja, vinculada a contextos complejos y relativamente estructurada; abarca a la realidad educativa cotidiana, en sus múltiples y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Es decir, la práctica como instancia formadora fragua en el quehacer cotidiano teorías prácticas y significaciones auténticas, que revalorizadas críticamente pueden significar una real mejora de la vida sociocultural y de la intervención educativa.

El campo de la formación en la práctica profesional es de sustantiva relevancia y completa la configuración de la formación docente. El mismo apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos. Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo, en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral.

Recientemente, nuevos actores han ganado espacios en el proceso de construcción de las prácticas docentes. Se han sumado los profesores del campo de la formación específica, en particular para el apoyo en la formulación/aprobación del plan de clases, y el/los docente/es orientador/es. Estos docentes, que por la responsabilidad que le cabe en el proceso formativo de los futuros docentes, facilitan la incorporación progresiva a la tarea del aula, apoyan en la orientación de las actividades y participan en la evaluación formativa de los estudiantes, a partir de criterios acordados.

Con la intención de enriquecer la experiencia formativa de los futuros docentes, es importante integrar al proyecto de prácticas y residencia a *escuelas de distintas características y de contextos sociales diversos*, implica reconocer que la diversidad está cerca, no lejos de donde se habita, supone integrar el conocimiento de la diversidad a través de variados recursos, cuyo tratamiento puede incluirse en las aulas del Instituto: narraciones de experiencias, videos de escuelas alejadas, estudios de casos, análisis de lecturas, entrevistas y testimonios docentes, actividades de intercambio de experiencias, etc. que permitan ampliar la experiencia formativa.

La organización de la propuesta para el campo de formación en la Práctica Profesional en el currículo requiere pensar en un diseño integrado e integrador, previendo:

- a. que el mismo se desarrolla durante toda la formación, desde una concepción amplia sobre el alcance de las “prácticas docentes”, considerando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo;
- b. unidades curriculares cuyo desarrollo se realiza en el ámbito de las escuelas asociadas y la comunidad, en los espacios reales de las prácticas educativas;
- c. unidades curriculares de desarrollo en el instituto superior, de distinto formato (talleres, seminarios, ateneos, etc.) en torno a situaciones realistas de apoyo a las experiencias prácticas;
- d. la articulación de los conocimientos prácticos y de los brindados por los otros campos curriculares.

Considerando que este campo de formación atraviesa el plan de estudios a lo largo de su diseño y de su desarrollo, se prevé con la siguiente secuenciación:

- a. una carga horaria gradual y progresivamente creciente de este campo curricular, en función de la distribución global de los otros campos de formación;
- b. una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas.

Dentro del conjunto de las prácticas docentes se distinguen con propósitos específicos de enseñanza y fines organizativos concretos, las experiencias de campo, las prácticas de enseñanza y la residencia pedagógica:

- Experiencias de campo: Las experiencias de campo desarrollan ampliamente la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes en el marco del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes. Estas experiencias permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos.
 - Prácticas de enseñanza: Las prácticas de enseñanza, dentro del campo de las prácticas docentes, refieren a experiencias acotadas a partir de las cuales los alumnos ejercen un conjunto de tareas que implica el trabajo docente en el aula, en forma acotada en el tiempo y tutorada. Cada una de estas instancias permite, en forma gradual, la incorporación de los estudiantes a los contextos reales donde se lleva a cabo la tarea docente. Incluye encuentros de programación, análisis y reflexión posterior de la experiencia, en la que intervienen los alumnos, los profesores, los tutores o maestros y el grupo de pares.
 - Residencia pedagógica: Es la etapa del proceso formativo en la cual los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo y con continuidad en distintas áreas de la educación primaria. En forma gradual y progresiva asumen las tareas docentes propias del maestro a cargo del grupo. La residencia pedagógica está articulada con encuentros previos de diseño de situaciones de enseñanza y encuentros posteriores de análisis y reflexión de la práctica en los que participan los estudiantes, los profesores, el grupo de pares y en la medida de lo posible, los maestros de las escuelas.
2. Carga horaria por campo (expresada en horas cátedra y horas reloj) y porcentajes relativos.

Carga horaria por año académico			Carga horaria por campo formativo					
			F. G.		F. E.		F. P. P.	
1°	656 hr	984 hc	320 hr	480 hc	256 hr	384 hc	80 hr	120 hc
2°	864 hr	1296 hc	256 hr	384 hc	512 hr	768 hc	96 hr	144 hc
3°	720 hr	1080 hc	96 hr	144 hc	512 hr	768 hc	112 hr	168 hc
4°	464 hr	696 hc	48 hr	72 hc	176 hr	264 hc	240 hr	360 hc
Total carrera	2704 hr	4056 hc	720 hr	1080 hc	1456 hr	2184 hc	528 hr	792 hc
Porcentaje	100%		27%		54%		19%	

3. Definición de los formatos curriculares que integran la propuesta.

Se parte de la consideración general de entender a la categoría “unidad curricular”, como aquella instancia que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva de un plan de estudios. El conjunto de las mismas, su secuenciación y ubicación en el marco de un Diseño Curricular, dan cuenta de cómo se organiza la enseñanza y los distintos contenidos de la formación. Además configura una propuesta de recorrido para los estudiantes en tanto la naturaleza de su constitución establece ciertos criterios para la acreditación. Tomando en consideración los formatos de las unidades curriculares definidos según Resolución CFE N° 24/07, los que se encuentran incluidos en el presente Diseño Curricular, son los siguientes:

Materias: este formato se define por la inclusión de contenidos que apuntan a la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa, de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución histórica. En cuanto al tiempo y ritmo de las materias, sus características definen que pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

Talleres: el formato de esta unidad curricular se orienta a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. En este sentido promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que constituyen un hacer creativo y reflexivo. El taller es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, lo que constituye una de las necesidades de formación de los docentes. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

Seminarios: son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten al estudiante iniciarse en la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

Prácticas Docentes: este formato incluye trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los docentes co-formadores de las escuelas asociadas, los profesores disciplinares y los de prácticas de los Institutos Superiores. En el presente Diseño Curricular el formato de Práctica Docente incluye en su interior, una serie de formatos, entre ellos: talleres y seminarios (ya definidos anteriormente) y trabajos de campo.

Trabajos de Campo: se conciben como espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones operativas en casos delimitados.

4. Estructura curricular por año y por campo de formación:

AÑOS	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL		CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA		CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
1°					Práctica Docente I (Práctica Docente, 80 hs)
	Pedagogía (Materia, 64 hs) Alfabetización Académica (Taller, 64 hs) Alfabetización Digital (Taller, 48 hs)	Sociología de la Educación (Materia, 64 hs) Didáctica General (Materia, 80 hs)	Lengua y Literatura (Materia, 64 hs) Matemática (Materia, 64 hs)	Ciencias Sociales (Materia, 64 hs) Ciencias Naturales (Materia, 64 hs)	
2°			Lengua, Literatura y su Didáctica I (Materia, 96 hs) Matemática y su Didáctica I (Materia, 96 hs) Ciencias Sociales y su Didáctica I (Materia, 96 hs) Ciencias Naturales y su Didáctica I (Materia, 96 hs)		Práctica Docente II (Práctica Docente, 96 hs)
	Psicología Educacional (Materia, 64 hs) Filosofía de la Educación (Materia, 64 hs)	Historia y Política de la Educación Argentina (Materia, 80 hs) Formación Ética y Ciudadana (Materia, 48 hs)	Alfabetización Inicial (Materia, 64 hs)	Sujetos de la Educación Primaria (Materia, 64 hs)	
			Lengua, Literatura y su Didáctica II (Materia, 96 hs) Matemática y su Didáctica II (Materia, 96 hs) Ciencias Sociales y su Didáctica II (Materia, 96 hs) Ciencias Naturales y su Didáctica II (Materia, 96 hs)		Práctica de la Enseñanza (Práctica Docente, 112 hs)

3°	Educación Sexual Integral (Taller, 48 hs)	Lenguajes Artísticos: Música, Teatro o Artes Visuales. (Taller optativo, 48 hs)	Educación Tecnológica (Materia, 64 hs)	Problemática Contemporánea de la Educación Primaria (Materia, 64 hs)		
4°			Elaboración de Proyectos Escolares (Materia, 80 hs)	Residencia Pedagógica (Práctica Docente, 240 hs)		
	Lengua Extranjera: Inglés o Portugués (Materia optativa, 48 hs)		Recursos Didácticos Digitales (Taller, 48 hs)	Educación Física (Taller, 48 hs)		

A continuación se incluyen cuadros que detallan la cantidad de UC por año, discriminadas por año, campo de formación y régimen de cursada.

Cantidad de UC por año	
	Total
1°	10
2°	11
3°	9
4°	5
Total	35

Cantidad UC por año y por campo		
F. G.	F. E.	F. P. P.
5	4	1
4	6	1
2	6	1
1	3	1
12	19	4

Cantidad UC por año y régimen de cursada	
Anuales	Cuatrim.
1	9
5	6
5	4
2	3
13	22

5. Presentación de las unidades curriculares:

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Denominación de la unidad curricular: PEDAGOGÍA

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1° Año- 1° Cuatrimestre

Carga horaria total: 64 hs reloj- 96 hs cátedra

Carga horaria semanal: 4 hs reloj- 6 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Comprender el hecho educativo en su complejidad, analizando las relaciones entre educación y pedagogía en diferentes momentos históricos.
- Analizar la construcción del discurso pedagógico desde una perspectiva histórica con el fin de facilitar la comprensión de los distintos debates acerca de la problemática educativa.
- Conocer marcos teórico-conceptuales para la construcción de un pensamiento reflexivo sobre la práctica docente.

Orientación pedagógico- didáctica:

Se parte de la idea de reconocer a la Pedagogía como una práctica política que se fundamenta en el análisis de la realidad educativa. Desde un sentido más preciso la Pedagogía es el estudio que versa sobre la producción, distribución y apropiación de los saberes.

Se propone a los estudiantes el análisis de las propias experiencias escolares y de los contextos socio- históricos de dichas experiencias, como puntos de partida para habilitar la interrogación, la pregunta y la construcción de un pensamiento reflexivo sobre las problemáticas educativas.

Se pretende brindar a los estudiantes herramientas teórico- conceptuales que brindan las teorías y corrientes pedagógicas para construir un posicionamiento personal sobre su futura práctica docente.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: PEDAGOGÍA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Este eje aborda la configuración del campo pedagógico y su estatuto epistemológico: sujetos, instituciones y saberes. Además se analizan diferentes significados históricos de educación y de pedagogía, poniendo énfasis en la comprensión de sus continuidades y rupturas.

EJE II: EL SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA ESCUELA MODERNA

En este eje se aborda el proceso de surgimiento y desarrollo de la institución escolar moderna y su vinculación con teorías y corrientes pedagógicas. Se analizan los fundamentos teóricos, antecedentes, características y representantes en los contextos europeo y americano.

EJE III: LA PROBLEMÁTICA DE LA ESCUELA ACTUAL

En este eje se aborda la problemática de la institución escolar de la actualidad y su vinculación con teorías y corrientes pedagógicas. Se analizan los fundamentos teóricos, antecedentes, características y representantes en el contexto global.

Bibliografía orientadora:

Abbagnano, N. y Visalbergghi, A. (2010). *Historia de la pedagogía*. México Distrito Federal: Fondo De Cultura y Educación.

Gvirtz, S. et. al. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique.

Pineau, P. (2007). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Denominación de la Unidad Curricular: ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1° Año- 1° Cuatrimestre

Carga horaria total: 64 hs reloj- 96 hs cátedra

Carga horaria semanal: 4 hs reloj- 6 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Desarrollar competencias comunicativas de un estudiante de nivel superior vinculadas a la lectura, análisis y producción de textos pertenecientes a diversos géneros académicos;
- Conocer el conjunto de nociones y estrategias propias de la cultura discursiva de las disciplinas académicas, para favorecer la construcción de una identidad discursiva.

Orientación pedagógico- didáctica:

A través del desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en el marco de las ciencias, se pretende fomentar en el alumno el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica acerca de los rasgos que caracterizan a los enunciados, teniendo en cuenta sus diversos ámbitos de circulación.

En este sentido cabe destacar que la incorporación a una determinada comunidad académica, requiere un proceso de formación en el cual las reglas se interiorizan al mismo tiempo que el sujeto se socializa y construye su identidad discursiva.

Ejes de contenidos- descriptores:**EJE I: LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LOS GÉNEROS ACADÉMICOS**

En este eje se propone el abordaje de las prácticas discursivas en el ámbito académico, puntualizando en las características generales de los enunciados producidos en este entorno. Además se explica el uso de las fuentes y se promueve el desarrollo de habilidades de reformulación.

EJE II: LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS ESCRITAS

En este eje se aborda la comprensión, análisis y producción de diferentes tipologías textuales escritas. De los géneros académicos que producen los estudiantes, se trabaja con el examen escrito y la monografía.

EJE III: LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS ORALES

Este eje incluye la comprensión, análisis y producción de diferentes tipologías textuales orales. De los géneros académicos, se trabaja con el informe de lectura y el examen oral.

Bibliografía orientadora:

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Narvaja de Amoux et al. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Nogueira, S. et al. (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires: Biblos.

Denominación de la unidad curricular: ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1° Año- 1° Cuatrimestre

Carga horaria total: 48 hs reloj- 72 hs cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs reloj- 4,5 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Brindar los marcos conceptuales para comprender el contexto de la Sociedad del Conocimiento y el modo en que dicho modelo revisa y amplía el de la Sociedad de la Información, analizando sus implicancias sociales, políticas y económicas.
- Reconocer y valorar las tecnologías digitales como herramientas para los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto para el desarrollo profesional docente como para la elaboración de propuestas didácticas en diferentes niveles educativos y contextos escolares.

Orientación pedagógico- didáctica:

Para el abordaje de los distintos ejes se prevé el desarrollo de clases teórico-prácticas, bajo la modalidad de Taller. Las prácticas participativas, la construcción de diferentes productos académicos, el modelo 1 a 1 y el trabajo colaborativo son estrategias metodológicas propuestas para llevar adelante actividades áulicas y evaluativas.

A medida que se avanza en el desarrollo de los contenidos, se abordan nuevos enfoques sobre las TIC, y las tendencias actuales hacia su transformación en TEP (Tecnologías del Empoderamiento y de la Participación) y en TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento). Del mismo modo, se introducirá el Modelo TPACK (Modelo de Integración Pedagógico, Técnico y Disciplinar).

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: SOCIEDAD Y TIC

En este eje se aborda el análisis de los cambios sociales y los nuevos paradigmas en la Era Digital, identificando el impacto de los cambios tecnológicos sobre los individuos que se vinculan con la tecnología como nativos o como inmigrantes digitales. Además se analiza la progresiva transformación de las TIC en TEP, promoviendo la construcción de la ciudadanía digital.

EJE II: EDUCACIÓN Y TIC

Este eje propone el conocimiento de los recursos informáticos aplicados en educación, identificando los elementos y conceptos básicos: hardware, software y herramientas ofimáticas. Se analizan también las tendencias pedagógicas actuales vinculadas al desarrollo de las TIC, comprendiendo el modelo 1 a 1 e introduciendo el modelo TPACK y las propuestas de transformación de las TIC en TAC.

EJE III: PROFESORADO Y TIC

En este eje se abordan nuevas competencias docentes, incorporando la noción de Aprendizaje Colaborativo y reconociendo los entornos virtuales de producción del conocimiento. Se propone desarrollar habilidades de búsqueda, de comprensión en entornos hipertextuales y de colaboración entre pares.

Bibliografía orientadora:

Alfonso Gutiérrez, M. (2003). *Alfabetización Digital: Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

Coll, C. (2009): "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades", en García Valcárcel, A. y González Roderó, L. (2006). *Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC*. Universidad de Salamanca, Segundo Congreso TIC en Educación, Valladolid. Disponible en:

http://www.eyg-ferre.com/TICC/archivos_ticc/AnayLuis.pdf.

Hendel, N. (2004). *Aprender en el siglo XXI. Las teorías educativas, el aprendizaje y las nuevas Tecnologías*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Denominación de la unidad curricular: SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1° Año- 2° Cuatrimestre

Carga horaria total: 64 hs reloj- 96 hs cátedra

Carga horaria semanal: 4 hs reloj- 6 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Comprender los marcos teóricos del campo de la Sociología en general y de la Sociología de la Educación en particular, para favorecer un acercamiento a los distintos enfoques que versan sobre la educación como fenómeno y proceso social.
- Analizar críticamente las múltiples vinculaciones entre Sociedad, Estado y Escuela, a los fines de desarrollar estrategias de intervención pertinentes en los diversos niveles educativos y contextos escolares.
- Comprender y explicar problemáticas sociales y sus impactos en la escuela, para reflexionar sobre la necesidad de construir un posicionamiento como actor social y participante del sistema educativo.

Orientación pedagógico-didáctica:

A la luz de las finalidades formativas definidas, se propician estrategias de enseñanza diversas, con la intención de orientar a los estudiantes en la construcción de conocimientos, sobre la base de los principales conceptos que aporta la Sociología, promoviendo la reflexión conjunta y el aprendizaje colaborativo. Asimismo se propone el desarrollo de una conciencia crítica sobre la realidad social, la propia formación y la futura práctica docente, a partir de una relación dialéctica entre teoría y práctica.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: LA SOCIOLOGÍA Y LOS PARADIGMAS SOCIOLÓGICOS

En este eje se abordan los orígenes de la Sociología como disciplina científica, en el marco de las condiciones epistemológicas e históricas de su producción, desde su surgimiento con Comte, Weber, Marx y Durkheim, hasta las corrientes del siglo XX.

EJE II: LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

En este eje se procede al análisis de la Sociología de la Educación desde el punto de vista epistemológico y a la vez se propone el abordaje de las múltiples vinculaciones tanto entre Sociedad, Estado y Escuela, como entre Individuo, Sociedad y Cultura, haciendo énfasis en los procesos que involucra la construcción social de la realidad: socialización, institucionalización y legitimación.

EJE III: PROBLEMÁTICAS SOCIALES EN LA ESCUELA ACTUAL

Este eje incluye una aproximación a las transformaciones estructurales de las sociedades contemporáneas analizando algunas de las problemáticas actuales relacionadas con la desigualdad, la pobreza y la exclusión social. A partir de este análisis se propone a los estudiantes reflexionar sobre los impactos de las mismas en la institución escolar y la función social del docente en este contexto.

Bibliografía orientadora:

Ávila, R. Von Sprecher, R. (2003). *Introducción a las Teorías Sociológicas*. Córdoba: Brujas.
 Brígido, A. M. (2006). *Sociología de la Educación*. Córdoba: Brujas.
 Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Denominación de la Unidad Curricular: DIDÁCTICA GENERAL

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1° Año- 2° Cuatrimestre

Carga horaria total: 80 hs reloj- 120 hs cátedra

Carga horaria semanal: 5 hs reloj- 7,5 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Reconocer a la Didáctica como disciplina teórica que se encarga del estudio de las prácticas de enseñanza, brindando marcos teóricos de referencia para comprenderlas y para intervenir en ellas.
- Concebir a la enseñanza como construcción social, como acción intencional y práctica ético-política, poniendo en cuestión las propias concepciones referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Analizar prácticas de enseñanza en distintos niveles educativos y contextos escolares, propiciando la construcción de propuestas de enseñanza desde distintos marcos metodológicos.

Orientación pedagógico-didáctica:

Asumiendo una perspectiva constructivista, se recuperan saberes previos en torno a las experiencias escolares de los estudiantes, para analizarlas desde marcos teóricos referenciales de la disciplina. A partir de ello, se propiciarán espacios de reflexión y cuestionamiento en pos de la construcción de posicionamientos sobre la enseñanza como práctica social.

Desde esta toma de posición, se busca que los estudiantes diseñen propuestas de intervención didáctica en las que se reflejen decisiones en torno a la selección de contenidos, de recursos y de estrategias metodológicas, adecuados a grupos de alumnos en distintos escenarios escolares. Se pretende promover la participación de los sujetos para develar concepciones, creencias y supuestos subyacentes respecto de la escuela, en general, y de los procesos de enseñanza, en particular.

Ejes de contenidos- descriptores:**EJE I: LA DIDÁCTICA COMO DISCIPLINA DE ESTUDIO**

En este eje se realiza una aproximación al campo de estudio de la Didáctica, como disciplina que aborda específicamente los procesos de enseñanza, desde sus orígenes hasta las perspectivas actuales. Se analizan los vínculos en la tríada didáctica: alumno, docente y conocimiento en los distintos momentos de evolución del pensamiento didáctico.

EJE II: LAS PROBLEMÁTICAS EN RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Este eje aborda nociones sobre el conocimiento como construcción social, distinguiendo los distintos tipos de conocimiento y focalizando en el escolar. Se hace una aproximación al concepto de *curriculum*, tomando aportes de la teoría curricular y haciendo hincapié en los modelos y formas curriculares, así como en las categorías de contenido escolar y transposición didáctica.

EJE III: LA PROBLEMÁTICA DE LA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Se presenta la problemática de la construcción metodológica haciendo foco en el diseño de propuestas didácticas, a partir del conocimiento y selección de distintas metodologías de enseñanza. Además se promueve el estudio de distintos enfoques sobre la evaluación, desde el análisis de sus distintos componentes.

Bibliografía orientadora:

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

Denominación de la Unidad Curricular: PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 2° Año- 1° Cuatrimestre

Carga horaria total: 64 hs reloj- 96 hs cátedra.

Carga horaria semanal: 4 hs reloj- 6 hs cátedra.

Finalidades formativas:

- Conocer los diferentes desarrollos teóricos de la Psicología de la Educación, considerando la especificidad del aprendizaje escolar.
- Abordar críticamente los planteos teóricos de las posturas meramente aplicacionistas, apuntando a la construcción de marcos conceptuales que complejicen la relación entre el sujeto y el aprendizaje considerando la multiplicidad de dimensiones que intervienen en el vínculo educativo.
- Analizar las condiciones socioculturales en las que transcurre la experiencia escolar y las manifestaciones subjetivas que encuentran en la escuela su ámbito de expresión.

Orientación pedagógico-didáctica:

Esta unidad curricular plantea un recorrido a través de diferentes aproximaciones teóricas, conceptos y reflexiones acerca de los sujetos, su constitución, los modos de aprender, de conocer y de socializarse “*en diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos y de aprendizaje*” (Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de la Formación General, 2008: 19)

Se prevé el abordaje de nociones propias del campo de la Psicología Educativa partiendo de comprender su aporte para conocer y reflexionar sobre los procesos psicológicos que tienen lugar en el aprendizaje escolar. Además se propone analizar de manera crítica los aportes de este campo de conocimiento, identificando alcances y limitaciones, al momento elaborar propuestas de intervención en diferentes escenarios educativos.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

En este eje se abordan las vinculaciones entre psicología y educación y la constitución epistemológica del campo de la Psicología Educativa, identificando algunas dificultades como el aplicacionismo y el reduccionismo. Se propone la presentación de las teorías desde el Conductismo hasta el Psicoanálisis, analizando sus filiaciones conceptuales, filosóficas e históricas.

EJE II: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

Se estudian las nociones de aprendizaje y aprendizaje escolar desde los aportes de las principales perspectivas teóricas del campo de la Psicología haciendo hincapié en las problemáticas que abordan –analizando alcances y límites de las mismas–, sus unidades de análisis y categorías centrales. Se hace necesario incluir en este análisis las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. En este sentido se priorizan, entre otros, los enfoques culturales (en especial, la teoría socio- histórica), la psicología genética y las perspectivas cognitivas.

EJE III: PROBLEMÁTICAS DEL APRENDIZAJE ESCOLAR EN LA ACTUALIDAD

Este eje propone el abordaje de problemáticas relativas al aprendizaje escolar en la actualidad. Se trabajan concepciones sobre el fracaso escolar masivo: de la hipótesis del déficit a la comprensión de las relaciones entre sujetos y escuela. Además se analiza la

educabilidad como capacidad de los sujetos y como propiedad de las situaciones educativas.

Bibliografía orientadora:

Baquero, R. (2006). *Sujetos y Aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Coll, C. (1995). *Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Corea, C. y Lewcowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Denominación de la Unidad Curricular: FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 2° Año- 1° Cuatrimestre

Carga horaria total: 64 hs reloj- 96 hs reloj

Carga horaria semanal: 4 hs cátedra- 6 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Entender la Filosofía de la Educación dentro del marco de la problemática filosófica general.
- Conocer los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar.
- Favorecer la reflexión acerca de problemáticas educativas a partir de las herramientas conceptuales que aporta la Filosofía de la Educación.
- Valorar el sentido de la Filosofía y su contribución para el enriquecimiento personal en general y de la formación docente, en particular.

Orientación pedagógico-didáctica:

A partir del desarrollo de los contenidos previstos en esta unidad curricular, se prevé que el estudiante construya una mirada reflexiva de sus prácticas, mediante la vigilancia epistemológica permanente de las concepciones que sustentan sus modos de pensar y de actuar.

La lectura y análisis de textos de diversos autores, la explicación oral y escrita de las temáticas abordadas, el debate, la defensa de los argumentos, la capacidad de escuchar y el derecho a ser escuchado, las mutuas interpelaciones, las preguntas que admiten varias respuestas o simplemente que no podemos responder, constituyen instancias privilegiadas para promover una actitud indagadora y dialógica.

El diálogo adquiere sentido aquí como herramienta pedagógica ya que permite la construcción y reconstrucción teórica situando a los sujetos y actores de diferentes tradiciones filosóficas, en sus contextos socio- históricos e interrogándolos desde la propia situacionalidad.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN. DEFINICIONES ETIMOLÓGICAS

Este eje incluye el abordaje etimológico de ambas categorías conceptuales, su origen y condiciones de posibilidad. Ontologismo y existencialismo: sus implicancias en educación.

EJE II: LA FILOSOFÍA EN LA ANTIGÜEDAD

Este eje aborda el pensamiento filosófico de la antigüedad clásica. Se analizan las ideas de las corrientes filosóficas en función del contexto social en el cual surgieron. Se reconocen las prácticas educativas originadas a partir de estas corrientes filosóficas en la antigüedad y en la actualidad.

EJE III: LA FILOSOFÍA EN LA EDAD MEDIA

Este eje incluye el abordaje del pensamiento filosófico del medioevo: pensamiento de Tomás de Aquino y Agustín de Hipona. Se analizan las ideas de las corrientes filosóficas en función del contexto social en el cual surgieron. Se reconocerán las prácticas educativas originadas a partir de estas corrientes filosóficas en la época medieval y en la actualidad.

EJE IV: LA FILOSOFÍA EN LA MODERNIDAD

Este eje aborda el pensamiento filosófico de la modernidad: racionalismo, empirismo, idealismo e iluminismo. Se analizan las ideas de las corrientes filosóficas en función del contexto social en el cual surgieron. Se reconocen las prácticas educativas originadas a partir de estas corrientes filosóficas en la época moderna y en la actualidad.

EJE V: LA FILOSOFÍA EN LA EDAD CONTEMPORÁNEA

En este eje se abordan las diversas corrientes de pensamiento de la edad contemporánea. Se analizan las ideas de las corrientes filosóficas en función del contexto social en el cual surgieron. Se reconocerán las prácticas educativas originadas a partir de estas corrientes filosóficas en los siglos XIX, XX y en los albores del siglo XXI.

Bibliografía orientadora:

Dussel, E. (2008).1492. *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La Paz: Plural Editores.

Houssaye, J. (Comp.) (2006). *Educación y Filosofía, enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba.

Roig, A. (2011). *Rostro y filosofía de Nuestra América*. Buenos Aires: Ediunc.

Denominación de la Unidad Curricular: HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 2° Año- 2° Cuatrimestre

Carga horaria total: 80 hs reloj- 120 hs cátedra

Carga horaria semanal: 5 hs reloj- 7,5 hs cátedra

Finalidades Formativas:

- Conocer los procesos históricos de conformación del sistema educativo argentino, las teorías que lo sustentaron y las prácticas que lo configuraron.
- Comprender las vinculaciones entre Sociedad, Estado y Educación, analizando las relaciones dinámicas entre las prescripciones estatales y las demandas sociales y educativas, y su implementación en las escuelas.
- Comprender los distintos marcos políticos y pedagógicos en las diferentes etapas del sistema educativo argentino, a partir del conocimiento de la normativa vigente.

Orientación pedagógico-didáctica:

Desde esta unidad curricular se propone un recorrido que combina conceptos y marcos teóricos de dos campos de conocimiento: la historia y la política de la educación argentina.

Se pretende centrar el análisis en el papel del Estado en la configuración del Sistema Educativo Argentino y en la sanción de leyes que regulan su funcionamiento. En este sentido, se reconoce al campo político como juego de tensiones entre diferentes posiciones que inciden en las relaciones entre los actores, el conocimiento y la organización misma de la escuela.

Se hace necesario brindar herramientas para que los estudiantes comprendan que las políticas educativas son construcciones sociales e históricas. Para propiciar este objetivo, se proponen como estrategias centrales, el análisis crítico y reflexivo de la bibliografía y de otros soportes audiovisuales. Este primer nivel de comprensión posibilitará entender cómo los diferentes actores involucrados en el sistema educativo, han ido acompañando, en el devenir histórico, las transformaciones que se han producido en nuestro país en materia de políticas educativas.

Ejes de contenidos - descriptores:

EJE I: PRECISIONES CONCEPTUALES DE LA HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

En este eje se aborda la Historia y Política de la Educación Argentina como un campo de disputa y de práctica social y política, analizando la normativa vigente inscripta en el contexto histórico. Además se trabaja en el reconocimiento de las formas de implementación de dicho marco regulatorio, en los distintos niveles institucionales del sistema educativo: nacional, jurisdiccional e institucional.

EJE II: DESDE MEDIADOS DEL SIGLO XIX HASTA PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

En este eje se analiza la organización del sistema educativo nacional, identificando las diversas etapas y sus visiones e intencionalidades: desde el proyecto educativo de la élite hasta la democratización parcial del sistema educativo. En cuanto a las regulaciones normativas, se trabajan la Ley 1420, la Ley Láinez y la Ley Avellaneda.

EJE III: DESDE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX

Este eje se aboca al estudio de la configuración y desarrollo del Estado de Bienestar y Estado Desarrollista: la ampliación de la participación de los sectores populares y los vaivenes de una escuela nueva, técnica, tecnocrática, religiosa y privada y las prácticas educativas neoliberales. Se analiza el surgimiento de propuestas de movimientos reformistas y los inicios del gremialismo docente.

EJE IV: DESDE MEDIADOS DEL SIGLO XX HASTA LA VUELTA A LA DEMOCRACIA

Este eje aborda los procesos históricos y las políticas educativas desde el golpe del 55 a la vuelta a la democracia en el 83, puntualizando en el estatuto del docente y la formación de maestros en el Nivel Superior. Además se focaliza en el análisis de la problemática educativa durante la última dictadura militar. Algunos aspectos centrales en este sentido, son la descentralización y transferencia de los servicios educativos a las provincias.

EJE V: DESDE LA VUELTA A LA DEMOCRACIA HASTA PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI

Este eje aborda el contexto de la globalización económica y cultural y sus implicancias en el campo educativo, puntualizando en el análisis del surgimiento de los modelos neoliberales a fines de la década del ochenta y durante la década del noventa. La reconfiguración del Sistema Educativo Nacional y la ley de transferencia. En cuanto a las regulaciones normativas, se trabajan la Ley Federal de Educación N° 24195/93 y la Ley de Educación Nacional N° 26206/06.-

Bibliografía orientadora:

Braslavsky, C. (1997). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bravo, H. (1990). *Bases constitucionales de la educación*. Buenos Aires: Ceal.

Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó con la educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Denominación de la Unidad Curricular: FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 2° Año- 2° Cuatrimestre

Carga horaria total: 48 hs reloj- 72 hs cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs reloj- 4,5 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Relacionar el ejercicio de la ciudadanía con su formación inicial como docentes y con su futura práctica en el aula, como transmisores de los valores democráticos.
- Desarrollar una actitud crítica frente a las problemáticas sociales y éticas de la realidad.
- Valorar el protagonismo político y ético de los docentes en la educación integral de los alumnos, desde el reconocimiento de los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores, a la comprensión de niños y jóvenes alumnos como sujetos de derecho.

Orientación pedagógico-didáctica:

Se propone el abordaje de los contenidos a partir de las problemáticas educativas particulares de la época, situadas en el contexto socio-histórico-político-cultural que las atraviesan. La lectura y comprensión de diversos autores y el uso de recursos artísticos, son algunas de las estrategias que posibilitarán a los estudiantes adquirir sólidas herramientas teóricas, que los conviertan en intelectuales reflexivos y transformativos que puedan construir respuestas concretas, significativas y situadas a los problemas que se le presenten en su hacer cotidiano.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA.

Este eje aborda el significado de las palabras “formación”, “ética” y “ciudadanía”, en el contexto de su producción epistemológica. Además se analizan la relación entre estos términos como constitutivos de un área de conocimiento escolar.

EJE II: EL SUJETO DE LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA.

Este eje incluye el análisis de diferentes perspectivas acerca del ser humano, como sujeto de derechos y deberes. Se aborda especialmente la normativa vigente sobre distintos aspectos de preservación del ejercicio de los derechos de los sujetos de la educación durante la infancia y la juventud.

EJE III: RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA.

Este eje incluye la reflexión en torno a la figura del Estado y a los diferentes modelos que ha asumido históricamente, puntualizando el análisis de las relaciones entre Educación, Ciudadanía y Democracia.

EJE IV: ÉTICA Y DOCENCIA.

Este eje aborda las implicancias éticas del rol docente, por medio del conocimiento de la normativa que regula la actividad laboral del educador en los distintos niveles del sistema educativo con el objeto de asumir un posicionamiento ético.

Bibliografía orientadora:

Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Noveduc.

Maliandi, R. (1991). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.

Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Denominación de la Unidad Curricular: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 3° Año- 1° Cuatrimestre

Carga horaria total: 48 hs reloj- 72 hs cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs reloj- 4,5 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Promover la salud integral del sujeto desde el conocimiento de la sexualidad.
- Comprender el concepto de sexualidad como construcción histórica y social.
- Brindar contenidos conceptuales y herramientas metodológicas con el objetivo de abordar la Educación Sexual de manera Integral, teniendo como marco de referencia los tratados de Derechos Humanos y la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral.
- Propiciar y guiar en la elaboración de planes de trabajo o proyectos áulicos y/o institucionales que promuevan la ESI en el ámbito escolar.

Orientación pedagógico-didáctica:

Esta propuesta de formación se desarrolla con la modalidad de Taller como formato curricular que integra el trabajo a partir de diferentes disparadores, combinando el análisis de aspectos vivenciales y de reflexión personal, con la intención de facilitar a los estudiantes herramientas conceptuales para objetivar las significaciones personales sobre la temática. Se prevé de este modo trabajar el concepto de sexualidad desde el respeto y la escucha de las diferentes concepciones, posibilitando una actitud crítica que integre la formación en valores y en derechos.

Además se propone la lectura y discusión de bibliografía reflexionando sobre la posición del futuro docente frente a la temática y su responsabilidad como adulto frente a niños, niñas y jóvenes.

Ejes de contenidos - descriptores:

EJE I: LA SEXUALIDAD COMO CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL.

En este eje se analiza la noción de sexualidad como una construcción durante el devenir histórico, desde perspectivas biologicistas a enfoques integrales. Además se reflexiona sobre las concepciones personales de esta noción.

EJE II: LA SEXUALIDAD Y SU ABORDAJE INTEGRAL EN LA ESCUELA.

En este eje se abordan las diferentes dimensiones y concepciones de la sexualidad: biológica, psicológica, jurídica, ético-política y espiritual. Se analiza la Ley 26.150 y los lineamientos del Programa de Educación Sexual Integral identificando conceptos centrales: sus alcances y limitaciones.

EJE III: LAS PROBLEMÁTICAS ASOCIADAS A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESI.

En este eje se abordan tópicos conflictivos de la implementación de la enseñanza de la sexualidad en las instituciones educativas. Además se analiza la secuenciación y la gradualidad de la complejidad de los contenidos, así como las estrategias metodológicas a implementar en las aulas de los distintos niveles educativos y contextos escolares.

Bibliografía orientadora:

Morgade, G. (coord.) (2011): *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Richard, N. (2000). "Género", en Altamirano, C. *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1998). *La Historia de la Sexualidad*. México: Siglo XXI Editores.

Denominación de la Unidad Curricular: LENGUAJES ARTÍSTICOS: MÚSICA

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 3° Año- 2° Cuatrimestre

Carga horaria total: 48 hs reloj- 72 hs cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs reloj- 4,5 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Iniciar un proceso de desinhibición con el fin promover el pensamiento ficcional, desarrollando la imaginación y creatividad.
- Participar activamente en la exploración, producción, expresión y difusión del quehacer musical que el espacio propone.
- Brindar herramientas teóricas para la adquisición de criterios de selección de repertorios musicales en los distintos niveles educativos y contextos escolares.
- Desarrollar la capacidad de organizar en el aula actividades integradas con el lenguaje artístico musical.
- Conocer criterios básicos del abordaje pedagógico del lenguaje musical.

Orientación pedagógico-didáctica:

La modalidad taller se concibe desde un modelo de enseñanza -aprendizaje basado en la exploración, producción, apreciación e integración de elementos constitutivos del Lenguaje Artístico Musical.

Desde el paradigma socio-crítico y en adhesión a las teorías constructivistas y cognitivistas, se propone guiar los procesos de enseñanza referidos a la adquisición de capacidades musicales básicas con el fin de ser integradas a la tarea docente. Se propone un abordaje pedagógico didáctico integrador de recursos del lenguaje desde un enfoque lúdico, sin dejar de realizar una reflexión crítica sobre el arte.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: LENGUAJE MUSICAL Y ARTE: EL LENGUAJE MUSICAL EN SU ESPECIFICIDAD EXPRESIVA Y COMUNICATIVA.

En este eje se aborda el reconocimiento de los múltiples accesos del hombre al conocimiento de la realidad y de los diferentes sistemas o vehículos simbólicos que traducen su experiencia particular del mundo. Además se analizan las potencialidades expresivas y comunicativas de la voz, para promover el desarrollo de formas de comunicación más fluidas y efectivas. Se concibe la voz como instrumento musical y como recurso áulico.

EJE II: LENGUAJE MUSICAL Y SOCIEDAD: LA PRODUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN ESTÉTICO ARTÍSTICA.

Este eje analiza la vinculación del Lenguaje Musical con otros saberes, lo cual potencia la mirada integradora del arte. Además se propone el conocimiento de los elementos específicos de este lenguaje y sus características.

EJE III: LENGUAJE MUSICAL Y EDUCACIÓN: LA MÚSICA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Dentro de este eje se analizan las diversas formas que ha asumido la música en el entorno escolar en el devenir histórico. Además se aborda la perspectiva actual de la Música como un lenguaje artístico que puede ser enseñado y como un recurso didáctico en diversos espacios curriculares. Se focaliza en las producciones musicales constitutivas de la identidad provincial, nacional y latinoamericana.

Bibliografía orientadora:

Frega, A. (2005). *Didáctica de la Música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Buenos Aires: Bonus.

Gainza, V. (2002). *Música, amor y conflicto. Diez estudios de pedagogía musical*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

Nachmanovitch, S. (2004). *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós.

Denominación de la Unidad Curricular: LENGUAJE ARTÍSTICO: TEATRO

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 3° Año- 2° Cuatrimestre

Carga horaria total: 48 hs reloj- 72 hs cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs reloj- 4,5 hs cátedra

Finalidades formativas

- Reconocer la diversidad de discursos y sus contextos de producción, circulación y recepción, incorporando la dimensión estética y social presente en los mismos.
- Concebir a los lenguajes artísticos como otras formas de acceso al conocimiento, interpretación y transformación de la realidad, siendo esenciales y trascendentes para la formación ciudadana en la contemporaneidad.
- Reconocer la potencialidad de los lenguajes artísticos como herramientas pedagógicas y didácticas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Orientación pedagógico-didáctica:

La orientación pedagógico-didáctica se basa en los presupuestos de la teoría crítica en relación con la implementación de estrategias metodológicas que posibilitan el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes, a través de proyectos y prácticas situadas.

La modalidad de Taller se concibe desde un modelo de enseñanza -aprendizaje basado en la exploración, producción apreciación e integración de elementos constitutivos del Lenguaje Artístico Teatral; direccionados hacia la puesta en marcha de situaciones concretas de enseñanza aprendizaje áulicas integrando a este lenguaje en diferentes contextos de realidad.

Se propone, a su vez, una relación dialéctica y dialógica entre abordajes prácticos y teóricos de los contenidos, que puede tener distintas modalidades: clases expositivas y debates sobre la bibliografía.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: LENGUAJE TEATRAL Y ARTE: EL LENGUAJE TEATRAL EN SU ESPECIFICIDAD EXPRESIVA Y COMUNICATIVA.

En este eje se aborda el reconocimiento de los múltiples accesos del hombre al conocimiento de la realidad y de los diferentes sistemas o vehículos simbólicos que traducen su experiencia particular del mundo. Además se analizan las potencialidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo, para promover el desarrollo de formas de comunicación más fluidas y efectivas.

EJE II: LENGUAJE TEATRAL Y SOCIEDAD: LA PRODUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN ESTÉTICO ARTÍSTICA.

Este eje analiza la vinculación del Lenguaje Teatral con otros saberes, lo cual potencia la mirada integradora del arte. Se concibe al teatro como producción colectiva que se manifiesta como expresión de un determinado momento histórico y social. Se aborda la técnica actoral y se analiza el discurso teatral a través de los signos teatrales.

EJE III: LENGUAJE TEATRAL Y EDUCACIÓN: EL TEATRO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Dentro de este eje se analizan las diversas formas que ha asumido el teatro en el entorno escolar en el devenir histórico. Además se aborda la perspectiva actual del Teatro como un lenguaje artístico que puede ser enseñado y como un recurso didáctico en diversos espacios curriculares. Se analiza al docente como director teatral y a diversas instancias escolares como "hechos teatrales".

Bibliografía orientadora:

Dubatti, J. (2004). *El Convivio Teatral*. Buenos Aires: Atuel.

Stanislavski, C. (2000). *Un actor se prepara*. México: Diana.

Vega, R. (1997). *El juego teatral. Aportes a la transformación educativa*. Buenos Aires: Gema.

Denominación de la Unidad Curricular: LENGUAJES ARTÍSTICOS: ARTES VISUALES

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 3° Año- 2° Cuatrimestre

Carga horaria total: 48 hs reloj- 72 hs cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs reloj- 4,5 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Reconocer la diversidad de discursos visuales y sus contextos de producción, circulación y recepción, incorporando la dimensión estética y social que supera una visión excluyente de la educación artística centrada en enfoques emocionales, expresivistas y/o tecnicistas, para avanzar hacia un enfoque integrador.
- Abordar la enseñanza desde una postura crítica reflexiva, mediante la incorporación de elementos y características propias del Lenguaje Visual en la construcción de mundos de sentidos colectivos, en el marco de realidades sociales concretas, atendiendo a las particularidades de los sujetos implicados en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje.

Orientación pedagógico-didáctica:

La orientación pedagógico-didáctica se basa en el enfoque integrador de la enseñanza de las artes y se sustenta en los presupuestos de la teoría crítica en relación a la implementación de estrategias metodológicas que posibilitan el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes a través de proyectos y prácticas situadas.

La modalidad de Taller se concibe desde un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la exploración, producción, apreciación e integración de elementos constitutivos del Lenguaje Visual.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: LENGUAJE VISUAL Y ARTE. EL LENGUAJE VISUAL EN SU ESPECIFICIDAD EXPRESIVA Y COMUNICATIVA.

Se aborda el conocimiento y la experimentación del lenguaje visual y sus características en el campo artístico contemporáneo. Además, se estimula la reflexión acerca de los múltiples accesos del hombre al conocimiento de su propia realidad, que se traducen en diferentes sistemas o vehículos simbólicos.

EJE II: LENGUAJE VISUAL Y SOCIEDAD. LA PRODUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN ESTÉTICO ARTÍSTICA.

Este eje incluye el análisis de la producción visual de diferentes períodos, ya que se considera que el lenguaje visual en tanto expresión y comunicación es portador de estéticas colectivas que se circunscriben a los diferentes contextos de producción. Además, se aborda la circulación del lenguaje visual en otros campos de conocimiento. También se propone la experimentación con las diferentes formas de expresión y comunicación del lenguaje visual, así como el análisis del discurso visual en sus diferentes soportes de producción y medios de circulación, con el fin de anclar esas producciones en los contextos sociales desde donde se enuncian.

EJE III: LENGUAJE VISUAL Y EDUCACIÓN. EL LUGAR DEL ARTE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Este eje propone la concepción de la institución educativa como espacio de socialización del conocimiento en tanto posibilita la construcción de sentidos individuales y colectivos respecto del mundo. Además, se aborda la concepción de los espacios artísticos como otras formas posibles de acceso al conocimiento. Se analiza también la función del lenguaje visual en el desarrollo de la creatividad, el pensamiento divergente y el sentido estético de los niños y adolescentes. Finalmente, desde una perspectiva de enseñanza integral, se valora el potencial educativo y pedagógico del lenguaje visual.

Bibliografía orientadora:

- Gauthier, G. (1986). *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Barcelona: Cátedra.
 Graeme Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
 Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconósfera contemporánea*. Barcelona: Gilli.

Denominación de la Unidad Curricular: LENGUA EXTRANJERA (OPCIONAL: INGLÉS/PORTUGUÉS)

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 4° Año- 1° Cuatrimestre

Carga horaria total: 48 hs reloj- 72 hs cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs reloj- 4,5 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Desarrollar estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización del mundo a través de la estructura propia del idioma extranjero, afianzando el aprendizaje de la lengua propia.
- Permitir al futuro docente el abordaje de conocimientos científicos y de desarrollo tecnológico proveniente de otros países.

Orientación pedagógico-didáctica:

Desde un enfoque cognitivo y constructivista del aprendizaje y de la intervención del docente, así como desde una perspectiva de la enseñanza por contenidos, se busca desarrollar estrategias de comprensión lectora que faciliten la interpretación de textos, promoviendo el desarrollo de la autonomía del estudiante. Se fomenta el trabajo interdisciplinar con otras unidades curriculares a través de la lectura de textos sobre Contenidos de las mismas en Lengua Extranjera. Se considera el rol del docente como facilitador y se destaca el trabajo colaborativo y participativo de los futuros docentes.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

En este eje se desarrollan estrategias cognitivas, de compensación, de memorización, meta cognitivas, afectivas y sociales.

EJE II: ESTRATEGIAS PARA LA LECTO COMPRENSIÓN.

Este eje apunta al desarrollo de estrategias para la comprensión, trabajando con la teoría del género, la gramática del texto y los elementos para textuales y meta textuales.

EJE III: ESTRATEGIAS PARA LA INTERPRETACIÓN.

Este eje pretende dotar al alumno de las herramientas para la interpretación, aprendiendo a usar el diccionario a partir del reconocimiento de su estructura y organización y comprendiendo los diversos tipos de análisis: morfológico, semántico y sintáctico, teniendo en cuenta las formas léxico-gramaticales y estilísticas.

Bibliografía orientadora:

Anderson, N. (2010). *Active Skills for Reading: Intro*. Boston: Heinle.

Legorburu, et al. (1993). *Guía de Traducción Inglés – Castellano para la ciencia y la técnica*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Pagano, A., Magalhães, C. y Alves, F. (2005). *Competência em Tradução. Cognição e discurso*. Belo Horizonte/MG: UFMG.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Denominación de la Unidad Curricular: LENGUA Y LITERATURA

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1° año- 1° cuatrimestre

Carga horaria total: 64 hs. reloj - 96 hs. cátedra

Carga horaria semanal: 4 hs. reloj - 6 hs. cátedra

Finalidades formativas:

Esta unidad curricular propone a los estudiantes un espacio para que se inicien en el conocimiento de la ciencia del lenguaje, mediante el desarrollo de las siguientes competencias:

- Profundizar su conocimiento acerca del sistema de la lengua de enseñanza, la normativa y los textos.
- Afianzarse como usuarios competentes de la lengua oral y escrita y como lectores reflexivos e interesados en la literatura.
- Formarse en la apreciación y en el reconocimiento del discurso literario.
- Construir un rol profesional en tanto sujetos comprometidos, competentes, autónomos, críticos, y reflexivos a cargo de la alfabetización inicial, la formación de lectores y escritores y el desarrollo de la oralidad en la escuela primaria.

Orientación pedagógico-didáctica:

La orientación pedagógico-didáctica del espacio Lengua y Literatura se inscribe en el enfoque de la Teoría Crítica ya que se pretende que el estudiante desarrolle pensamiento reflexivo y conciencia crítica acerca del lenguaje y sus usos. Por esto la metodología sugerida se centra en la producción y comprensión de mensajes completos y reales, trabajando con unidades lingüísticas discursivo-textuales, en las que se integran conjuntamente todos los niveles de la comunicación, es decir, el gramatical, conceptual y pragmático.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS DEL LENGUAJE.

En este eje se parte de la especificidad del lenguaje verbal humano: la doble articulación. A continuación, se hace un recorrido por las principales teoría lingüísticas partiendo del estructuralismo (Saussure, Chomsky) y luego se presentan las concepciones posteriores que tienen en cuenta el uso de la lengua y trascienden las perspectivas inmanentistas: teoría de la enunciación, pragmática, sociolingüística y lingüística del texto, entre otras.

EJE II: INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA LITERARIA Y A SU OBJETO DE ESTUDIO.

Se inicia el recorrido de este eje realizando una distinción entre la teoría literaria y la literatura, discriminando así la disciplina científica por un lado y su objeto de estudio por otro. Es por esto que las discusiones están centradas en la reflexión sobre la noción de literatura desde las diferentes concepciones teóricas propuestas por Terry Eagleton, Roland Barthes y Jonathan Culler, entendiendo que la ausencia de univocidad de la definición de literatura es el rasgo que permite su problematización y manifiesta su complejidad.

EJE III: LOS GÉNEROS LITERARIOS COMO MODELOS DE PRODUCCIÓN Y HORIZONTES DE LECTURA.

En este eje delimitamos las producciones literarias teniendo en cuenta la clasificación genérica clásica (géneros narrativo, lírico y dramático), entendiendo a los géneros literarios como modelos de producción para los escritores y horizontes de expectativas para los lectores. Luego, problematizamos esta distinción taxonómica tripartita al mencionar la existencia de producciones literarias que difícilmente puedan ubicarse en uno u otro género. Finalmente, concebimos a la lectura literaria como experiencia artística y como una instancia transformadora del sujeto, que permite pensar que el texto literario activa una serie de significaciones que le permiten al lector cuestionar, imaginar y dimensionar otros mundos posibles desde una mirada estética.

EJE IV: EL ENFOQUE COMUNICACIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.

En este eje se parte del esquema de comunicación propuesto por Roman Jakobson (ampliamente abalado por el estructuralismo) y luego se presenta la revisión a dicho

modelo elaborado por Kerbrat-Orecchioni. Además se propone un breve recorrido por los distintos enfoques para la enseñanza de la lengua, privilegiando el enfoque comunicativo funcional, teniendo en cuenta las nociones de competencia comunicativa, textualidad, las prácticas de lectura y escritura como procesos cognitivos, entre otras nociones que sustentan el enfoque de la lengua como comunicación discursiva.

Bibliografía orientadora:

Culler, J. (2000). *Breve introducción a la Teoría Literaria*. Barcelona: Crítica.
 Marin, M. (2006). *Lingüística y enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: Aique.
 Martinet, A. (f/d). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.

Denominación de la Unidad Curricular: MATEMÁTICA

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1° año- 1° cuatrimestre

Carga horaria total: 64 hs reloj- 96 hs cátedra

Carga horaria semanal: 4 hs reloj - 6 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Ampliar y profundizar el conocimiento de la Matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que les permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y su método.
- Resignificar los conocimientos matemáticos de los estudiantes, en términos de objetos de enseñanza, identificando sus características y estableciendo las relaciones con los contenidos que se abordan en el nivel primario en la actualidad.

Orientación pedagógico-didáctica:

Se concibe la enseñanza como una práctica socialmente construida, contextualizada social e históricamente, cargada de valores e intenciones. Desde el área de Matemática la base fundamental para la actividad matemática es la resolución de problemas, Brousseau señala que “*un alumno no hace matemática si no se plantea y no resuelve problemas*”. Los problemas han sido el motor de la ciencia matemática en la medida que su resolución ha permitido elaborar nuevos conceptos, modificar viejas ideas, inventar procedimientos. Por lo tanto en Matemática se pretende iniciar este camino, ya que en Matemática y su Didáctica el trabajo que se les propone tiene relación con lo que implica resolver problemas matemáticos, siendo así que podrán proyectar sus prácticas en función de contenidos integradores involucrados en ciertas situaciones problemáticas que dan sentido a la Matemática, para ello es fundamental privilegiar a los objetos matemáticos como tales y así luego comprender sus fundamentos didácticos. En la formación del futuro docente se contempla el trabajo alrededor de la resolución de problemas que permita interpretar información presentada en forma oral o escrita -con textos, tablas, dibujos, fórmulas, gráficos-, pudiendo pasar de una forma de representación a otra; elaborar procedimientos de resolución ante una situación planteada; comparar las producciones realizadas; analizar su validez; interpretar y producir textos con información matemática avanzando en el uso del lenguaje apropiado.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: CONJUNTOS NUMÉRICOS. NÚMEROS NATURALES Y ENTEROS.

En este eje se trabajan las propiedades de las operaciones de cada conjunto numérico, como así también se propone la resolución de situaciones problemáticas que involucran diferentes lenguajes, el cálculo mental y nociones de divisibilidad.

EJE II: SISTEMAS DE NUMERACIÓN.

Por medio del trabajo de este eje, se pretende abordar las reglas y características de nuestro sistema de numeración decimal, como así también de otros sistemas con la intención de conocer su funcionamiento para poder compararlos evidenciando las principales diferencias, como así también la conveniencia del sistema de numeración posicional decimal.

EJE III: NOCIONES CONJUNTISTAS, DE MEDIDA Y CONJUNTO DE LOS NÚMEROS Q.

En este eje se abordan tres aspectos: en primer lugar las operaciones con conjuntos y su relación con la lógica proposicional con el objetivo de abordar problemas de conteo. Luego se avanza sobre el conocimiento de las nociones de unidad, magnitud, cantidad y medida, incluyendo problemas que requieran estimaciones y el cálculo aproximado de pesos, capacidades, longitudes, superficies y volúmenes. Por último, se propone el trabajo con las propiedades de las operaciones del conjunto numérico Q, como así también situaciones problemáticas que involucran diferentes lenguajes y sentidos de la fracción, avanzando hacia la idea de número real.

EJE IV: NOCIONES DE GEOMETRÍA.

Este eje propone el abordaje de las nociones básicas del espacio geométrico, la construcción y propiedades de figuras geométricas de una, dos y tres dimensiones, como así también el estudio del área asociado a las propiedades de estas.

Bibliografía orientadora:

Godino, J. (2004). *Matemática para maestros*. Universidad de Granada: España.

Pena, M. (2002). *El problema*. Rosario: Homo Sapiens.

Semino, S. y otros. (1996). *Matemática I*. Buenos Aires: A-Z.

Denominación de la Unidad Curricular: CIENCIAS SOCIALES

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1° año- 2° cuatrimestre

Carga horaria total: 64 hs reloj- 96 hs cátedra

Carga horaria semanal: 4 hs reloj - 6 hs. cátedra.

Finalidades formativas:

- Ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas para analizar la Realidad Social, tanto pasada como presente.
- Conocer las formas en que se produjeron y se producen conocimientos disciplinares en Ciencias Sociales, haciendo hincapié en su controversialidad, así como en las principales preocupaciones a las que dieron respuesta y las características que este tipo de conocimientos fueron adoptando en su *proceso histórico de construcción como disciplinas científicas*.
- Concebir a las Ciencias Sociales como una *forma de conocimiento* valiosa para su propia comprensión del mundo, y para el compromiso con la construcción de sociedades basadas en los derechos que hacen a la *ciudadanía plena*.

Orientación pedagógico-didáctica:

Se sugiere como orientación pedagógico didáctica el abordaje de los contenidos a partir de enfoques que entienden al hecho educativo desde lo político y lo social. Se considera necesaria la revisión constante sobre lo que se hace y la interpretación de los hechos a partir de las variables *tiempo* y *espacio*. Del mismo modo, la concepción de las Ciencias Sociales debe promover una mirada interdisciplinaria e integrada que garantice la articulación teórico- práctica y promueva el uso de diferentes tipos de fuentes de información y recursos didácticos.

Ejes de contenidos: Descriptores

EJE I: ABORDAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

En este eje se analizan las implicancias de considerar a la Realidad Social como objeto de conocimiento. Se abordan contenidos relativos a la investigación científica en general y a la construcción del conocimiento social en particular, destacando el pluralismo metodológico en este segundo caso. Se hace hincapié en una visión estructural de la Realidad Social y de las Ciencias Sociales, describiendo los distintos niveles de análisis de la realidad social. Finalmente, se analizan los objetos de estudio de las diferentes Ciencias Sociales y las categorías conceptuales que cada una aborda.

EJE II: DIMENSIÓN HISTÓRICA.

Se estudia el tiempo histórico, desde un punto de vista conceptual, desde una concepción de la Historia como Ciencia Social. Se analizan categorías disciplinares como Sujeto Histórico, Estructura, Hecho y Proceso, Cambios y Permanencias, así como Causas y Consecuencias. Se aborda la Periodización de la Historia Universal, analizando los límites y alcances de la misma como herramienta para analizar el fluir histórico; y se hace hincapié en las características de los procesos de las siguientes etapas: Prehistoria, Antigüedad y Medievo.

EJE III: DIMENSIÓN ESPACIAL.

En este eje se aborda el espacio geográfico desde el punto de vista conceptual, partiendo desde una concepción de la Geografía como Ciencia Social. Se analiza el entorno y las escalas geográficas de representación espacial, identificando territorios a escala mundial y americana. Se precisan conceptos como Población, País, Nación y Estado, y se trabaja con procedimientos geográficos, como son las formas de representación cartográfica del espacio.

Se integran en cada eje conceptos de Economía, Sociología, Antropología y Ciencias Política como: Grupos sociales, conflictividad social, movimientos sociales, actividades económicas, actores sociales y agentes económicos, el trabajo, sistemas políticos, formas de organización de los gobiernos, normas, derechos y deberes, cultura y diversidad cultural.

Bibliografía Orientadora:

Bagú, S. (2005). *Tiempo, realidad social y conocimiento*. Méjico- Buenos Aires: Siglo XXI.
Belotti, C. (2008). *De la Prehistoria al fin de la Edad Media*. Buenos Aires: Estrada.
Dolfus, O. (1976). *El espacio geográfico*. Barcelona: Oikos Taus.

Denominación de la Unidad Curricular: CIENCIAS NATURALES

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1° año- 2° cuatrimestre

Carga horaria total: 64 hs reloj- 96 hs cátedra

Carga horaria semanal: 4 hs reloj- 6 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Brindar modelos teóricos sobre los contenidos centrales de la disciplina, desde una concepción de la enseñanza de las Ciencias Naturales como un proceso de construcción progresiva de las ideas y modelos básicos de la ciencia y las formas propias de trabajo de la actividad científica.
- Proporcionar espacios de aprendizaje desde la metodología de la Alfabetización Científica para acercar a los estudiantes a la ciencia, entendida como actividad humana de construcción colectiva que forma parte de la cultura y que está asociada a ideas, lenguajes y tecnologías específicas, las que además tienen historicidad.
- Desarrollar una sólida formación disciplinar en los contenidos incluidos en los NAP de Ciencias Naturales.

Orientación pedagógico-didáctica:

Se hará uso de modelos didácticos fundamentados en el constructivismo y que consideran especialmente la metodología de la investigación científica como forma de enseñanza. Desde esta postura, se concibe a la ciencia no sólo como un producto, sino también, como un proceso de construcción del conocimiento y una actividad humana de carácter social. Se empleará el uso de las metaciencias ya que favorecen el entendimiento de las ciencias, así como sus alcances y límites, permitiendo la identificación de los modelos fundamentales de cada disciplina que forma parte de las ciencias naturales y que por otra parte, contribuyen en la superación de obstáculos en el aprendizaje de los contenidos, métodos y valores científicos, generando ideas, materiales, recursos, enfoques y textos para diseñar la enseñanza de las ciencias (Aduriz-Bravo, 2005).

Ejes de contenidos- descriptores:

Los Espacios Curriculares del área de Ciencias Naturales están concebidos con un mismo enfoque, de manera secuenciada y como un continuo. Para la secuenciación de los contenidos disciplinares se hizo un paralelismo, desde el punto de vista epistemológico, entre la creación del conocimiento científico y su construcción por parte del alumno. Se comenzó por el núcleo duro de las Ciencias Naturales que está constituido por conceptos básicos de la Física, que a su vez están incluidos en el núcleo de la Química. Ambos núcleos constituyen el punto de partida para los conceptos estructurantes de la Biología, Ciencias de la Tierra y Astronomía. A su vez, el cuerpo de conocimientos está atravesado por una serie de ejes transversales que corresponden a la Didáctica, la Epistemología, la Práctica de la Enseñanza, la Historia de la Ciencia y la Ética.

EJE I: LA NATURALEZA DE LAS CIENCIAS NATURALES.

Se propone el abordaje de las Ciencias Naturales en el campo general del conocimiento, con énfasis en la metodología de la investigación científica y la epistemología de las Ciencias Naturales. Los aspectos anteriores estarán atravesados por las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, fundamentadas desde el enfoque de Alfabetización Científica.

EJE II: MATERIA, ENERGÍA Y SUS CAMBIOS.

En este eje se abordarán los modelos atómicos, interacciones químicas y radiactividad. Además se trabajarán los Sistemas Materiales y diferentes posibilidades en la enseñanza. Por otra parte se abordará el concepto de energía y sus transformaciones, el calor y la temperatura. Los cambios de estado y el modelo cinético de partículas. Finalmente se desarrollarán las leyes de Newton y los conceptos que estas incluyen.

Bibliografía orientadora:

Aduriz Bravo, A. (2005). *Una introducción a la naturaleza de la ciencia. La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Kauffman, M. y Fumagalli, L. (Comp.) (1999). *Enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Furman, M. y Zysman, A. (2005). *Aprender a investigar en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Denominación de la Unidad Curricular: LENGUA, LITERATURA Y SU DIDÁCTICA I

Formato: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 2° Año

Carga horaria total: 96 hs. reloj- 144 hs. cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs. reloj- 4,5 hs. cátedra.

Finalidades formativas:

- Comprender que la enseñanza de la gramática textual y oracional en el aula debe partir de los conocimientos que poseen los alumnos sobre su lengua por ser usuarios de ella.
- Reconocer la diversidad de subgéneros literarios infantiles, abordar su problemática y construir criterios de análisis y selección de textos.
- Reflexionar sobre las distintas modalidades de la enseñanza de la lengua y la literatura, con el objeto de construir un posicionamiento didáctico propio.

Orientación pedagógico-didáctica:

El dictado de la materia tendrá una modalidad teórico-práctica. La metodología utilizada se centra en el análisis, la producción y la comprensión de mensajes completos y reales, integrando conjuntamente todos los niveles de la comunicación. La finalidad es buscar la participación activa de los alumnos y lograr articular la teoría y la praxis. La didáctica de la Lengua toma como referencia los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, nivel de concreción curricular nacional, para ir construyendo propuestas de enseñanza apropiadas a la Educación Primaria en el contexto jurisdiccional.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: EL TEXTO.

Dentro del marco de la lingüística textual, en este eje se busca que los alumnos reconozcan las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación) como herramientas al servicio de la comprensión y la producción. A partir de ese reconocimiento, se trabajará también con orientaciones didácticas para la adquisición y desarrollo de estructuras discursivas narrativas, descriptivas, expositivas, instruccionales, argumentativas y dialogales, en la escuela primaria. Finalmente, se abordará el análisis de secuencias didácticas realizadas en torno a las tipologías textuales.

EJE II: LA GRAMÁTICA.

Este eje considera a la gramática como la disciplina que estudia los principios generales que rigen el comportamiento de las unidades que forman una lengua. La gramática es abordada desde el enfoque comunicativo, destacando la importancia de enriquecer la intuición de los hablantes con la formación teórica. Se incluye el análisis de los subcampos (fonología, semántica, morfología y sintaxis) y sus implicancias en la clase de Lengua. También, se analizarán criterios para desarrollar la reflexión metalingüística en los alumnos del Nivel Primario sobre las clases de palabras y la estructura interna de las oraciones, que favorezcan el desarrollo de estrategias de lectura y escritura.

EJE III: LA LITERATURA INFANTIL.

Se abordará en este eje los problemas en la definición del campo de la literatura infantil y las intrusiones de otras disciplinas. Se analizará también los géneros literarios clásicos y los géneros infantiles, la literatura folclórica de tradición oral y el teatro para niños, considerando en cada caso las orientaciones didácticas para el aula del Nivel Primario. El docente de lengua es considerado aquí como mediador entre las obras literarias y los niños, por lo que se examinarán criterios para la selección de los textos literarios. Por último, se reflexionará sobre la relación entre competencia literaria, competencia comunicativa y alfabetización.

Bibliografía orientadora:

Avendaño, F., Perrone, A. (2009). *La didáctica del texto. Estrategias para comprender y producir textos en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

Díaz Rönner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Colección La Ventana Indiscreta, Ensayos sobre LIJ. Editorial Comunicarte. Córdoba. Argentina.

Marín, Marta. (2013). *Una gramática para todos*. Buenos Aires: Voz Activa.

Denominación de la Unidad Curricular: MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA I

Formato: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 2° año

Carga horaria total: 96 hs reloj- 144 hs cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs reloj- 4,5 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Conocer distintos aportes teóricos para la enseñanza de la Matemática, teniendo en cuenta los problemas a los que han intentado dar respuesta, en distintos momentos de producción y evolución del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Conocer los documentos de desarrollo curricular producidos a nivel jurisdiccional y nacional, considerándolos como el marco normativo que regula la actividad de enseñanza y analizando los objetivos de aprendizaje, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas.
- Analizar planificaciones, instrumentos de evaluación, recursos de enseñanza y producciones de alumnos de nivel primario, para diseñar actividades de enseñanza contextualizadas.

Orientación pedagógico-didáctica:

Para que los futuros maestros comprendan la historicidad del currículum y de las prácticas de enseñanza, así como los múltiples factores que los determinan, es importante el estudio de la enseñanza de la Matemática en el nivel primario en el marco de las regulaciones curriculares nacionales, como jurisdiccionales y también a escala internacional, considerando las principales tendencias en distintos países del mundo.

Por tal razón, serán incluidas algunas nociones de la Teoría de Situaciones, de la Educación Matemática Realista, de la línea de Resolución de Problemas, del enfoque Cognitivista y de la Educación Matemática Crítica. Se propone un recorrido teórico y metodológico, para conocer diferentes perspectivas teóricas, analizar marcos normativos (resoluciones, documentos curriculares), principales conceptos de las teorías de campos afines (Psicología, Sociología, Pedagogía) y de las fuentes curriculares que sustentan las prácticas docentes (Cuadernos de clase, Planificaciones).

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: ENSEÑANZA DE LOS NÚMEROS NATURALES Y OPERACIONES.

Se aborda la relación entre número natural y sistema decimal de numeración, la representación de cantidades discretas, los diversos significados para cada operación, los diversos procedimientos de cálculo, las propiedades de las operaciones, las estrategias de cálculo mental, el uso de la calculadora. Además se trabajan los distintos modos de argumentación y se analizan recomendaciones y actividades de los Documentos Curriculares, diseñando secuencias didácticas para la enseñanza de los números naturales y las operaciones.

EJE II: NOCIONES DE GEOMETRÍA, DE MEDIDA Y SU ENSEÑANZA EN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA.

Se abordarán las relaciones del sujeto con el espacio, las figuras geométricas de una, dos y tres dimensiones (propiedades y construcción), las unidades de medida para cada magnitud, los instrumentos de medición, las magnitudes de longitud, capacidad y peso. Además se trabajan los distintos modos de argumentación y se analizan las recomendaciones y actividades de los Documentos Curriculares (primer ciclo), para el diseño de secuencias didácticas para la enseñanza de nociones de geometría y de medida para el primer ciclo.

EJE III: PROPORCIONALIDAD Y SU ENSEÑANZA.

En este último eje, se abordan la proporcionalidad directa y la proporcionalidad como noción del campo multiplicativo. Además, se trabajan los distintos modos de argumentación y se analizan las recomendaciones y actividades de los Documentos Curriculares (primer ciclo), para el diseño de secuencias didácticas para la enseñanza de nociones de proporcionalidad.

Bibliografía orientadora:

Parra, C. y Saiz, I. (1994). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Bressan, A. y Otros (2006). *Razones para enseñar geometría en la educación básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Broitman, C. (2005). *Las operaciones en el primer ciclo: Aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Denominación del espacio curricular: CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA I

Formato: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 2° año

Carga horaria total: 96 hs. reloj- 144 hs. cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs reloj- 4.5 hs. cátedra

Finalidades Formativas:

- Ofrecer herramientas conceptuales para avanzar de modo creciente en el análisis de la realidad social, tanto pasada como presente, desde la multidimensionalidad que la caracteriza.
- Generar espacios de discusiones curriculares y didácticas del área para sustentar la reflexión en una lectura de las prácticas de enseñanza, considerando los problemas y las tendencias que allí se presentan como punto de partida para el diseño de propuestas de enseñanza.

Orientación pedagógico-didáctica

Se presenta una mirada que articule la teoría y la práctica. Por medio de múltiples descripciones y análisis de diversos tipos de información, se promueve una activa participación de los alumnos a fin de favorecer la construcción de un enfoque interdisciplinario de la realidad social, considerada desde una dimensión antro-po-tém-poro-espacial.

Así mismo, se busca que el alumno se involucre en el rol de futuro actor de la enseñanza y difusor cultural, con una didáctica específica aplicada a temas concretos vinculados a la disciplina.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: DIMENSIÓN ESPACIAL.

En este eje se propone el conocimiento y comprensión de los elementos y los procesos del medio físico y antrópico en el Mundo y América, describiendo los circuitos productivos, identificando las características de los espacios rurales y urbanos, analizando problemáticas ambientales, por medio del uso y aplicación de técnicas cartográficas.

EJE II: DIMENSIÓN TEMPORAL.

En este eje se presentan los procesos históricos de Europa y América durante la Modernidad y los tiempos contemporáneos, analizando sus causas y consecuencias, como así también los actores sociales involucrados y sus motivaciones. Se hará hincapié en la conformación de las sociedades capitalistas y la génesis del sistema democrático de gobierno.

EJE III: DIMENSIÓN DIDÁCTICA.

Este eje unifica los enfoques interdisciplinarios para el abordaje de proyectos en Ciencias Sociales, teniendo en cuenta las diferentes etapas cognitivas de los alumnos, identificando fuentes curriculares de los contenidos de Ciencias Sociales en el nivel primario, por medio del análisis y elaboración de secuencias didácticas desde los diversos enfoques de la enseñanza del espacio y del tiempo.

Bibliografía orientadora:

Aisenberg, B., Alderoqui, S. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Gurevich, R. (2005). *Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta didáctica*. Buenos Aires: Paidós.

Chomnalez, P. y Di Tella, T. (1998). *Historia Precolombina y colonial Americana*. Buenos Aires: Troquel.

Denominación de la Unidad Curricular: CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA I

Formato: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 2º año

Carga horaria total: 96 hs reloj- 144 hs. cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs reloj- 4,5 hs. cátedra

Finalidades formativas:

- Desarrollar contenidos disciplinares asociados con los saberes que propone NAP, para los ejes propuestos en Ciencias Naturales.
- Promover el desarrollo de capacidades científicas como experimentación, formulación de hipótesis, manipulación de diferentes elementos de observación (lupas, microscopio).

- Iniciar en la didáctica específica del área, identificando el núcleo central del contenido para lograr planificar una clase y posteriormente una secuencia de clases.

Orientación pedagógico- didáctica:

Se prevé el trabajo desde modelos didácticos propios de las ciencias naturales que toman elementos del constructivismo, tomando a la metodología de la investigación científica como metodología de enseñanza, entendiendo a la ciencia no solo como un producto si no como un proceso de construcción del conocimiento y una actividad humana de carácter social. Se empleará el uso de las metaciencias para contribuir a la enseñanza porque permiten entender mejor a las ciencias, sus alcances y sus límites, permiten identificar los modelos fundamentales de cada disciplina, ayudan a superar obstáculos en el aprendizaje de los contenidos, métodos y valores científicos, generan ideas, materiales, recursos, enfoques y textos para diseñar la enseñanza de las ciencias (Aduriz-Bravo, 2005).

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS NATURALES.

Este primer eje propone el desarrollo de nociones de la Didáctica de las Ciencias Naturales como disciplina autónoma y los diferentes Modelos Didácticos de Enseñanza de las Ciencias Naturales. Además se prevé trabajo áulico en relación con capacidades científicas y el estudio de los NAP, a partir de la identificación de los núcleos centrales de cada tema para la posterior organización de los contenidos en una planificación áulica.

EJE II: ONDAS Y ELECTROMAGNETISMO.

Se abordan los fenómenos ondulatorios y características generales de sonido, espectro electromagnético, luz y el electromagnetismo y sus características.

EJE III: SERES VIVOS: PRIMEROS NIVELES DE ORGANIZACIÓN BIOLÓGICA.

Se propone el abordaje de las características comunes que definen la vida, la constitución y diversidad de los seres vivos, las Teorías del Origen de la Vida. Los criterios de clasificación de la biodiversidad. Se hará especial énfasis en los sistemas de órganos comparados, con base filogénica y evolutiva.

De manera transversal a cada eje en el que se abordan contenidos disciplinares específicos, se trabajan los aspectos didácticos necesarios con el objetivo que los estudiantes diseñen secuencias didácticas.

Bibliografía orientadora:

Colección ESCRITURA EN CIENCIAS, INFD libros de las cohortes 2010, 2011 y 2013.
Curtis, H.; Barnes, S.; Schenk, A. y Massarini, A. (2007). *Biología*. Séptima Edición. Colombia: Panamericana.
Furman, M. y Zysman, A. (2008). *Ciencias Naturales: aprender a investigar en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Denominación de la Unidad Curricular: ALFABETIZACIÓN INICIAL

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 2° año- 1° cuatrimestre

Carga horaria total: 64 hs. reloj- 96 hs. cátedra

Carga horaria semanal: 4 hs. reloj- 6 hs. cátedra

Finalidades Formativas:

Mediante el desarrollo de los contenidos de esta unidad curricular, se prevé que los estudiantes sean capaces de:

- Concebir la Alfabetización como la apropiación y recreación de la cultura escrita debe permitir el acceso de saberes propios de otros campos del conocimiento, para conservarlos, compartirlos y transmitirlos.
- Comprender el proceso de alfabetización en toda su complejidad y profundidad y su incidencia en el éxito o fracaso escolar;
- Conocer y analizar distintos aportes teóricos en el campo de la psicología, la antropología, la historia de la enseñanza en el área, la lingüística y la literatura que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita;

Orientaciones pedagógico- didácticas:

La metodología utilizada para ofrecer esta materia es teórico-práctica, ya que se combina el desarrollo de teorías que sustentan el enfoque y material didáctico. Desde éstos se reflexiona y se elaboran posibles secuencias didácticas para llevarlas al aula.

Es necesario reflexionar sobre la incidencia de las trayectorias escolares en la formación del futuro docente, relativo a las prácticas de lectura y escritura, plantear su desnaturalización y cuestionamiento.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: HISTORIZACIÓN Y ALCANCES DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL.

Se aborda la temática de la Alfabetización y sus alcances, visualizando cómo evoluciona la Alfabetización e indagando acerca de lo que se conoce como: Nivel Mínimo, Funcional y Avanzado. Luego, se profundiza en el lenguaje escrito y en los actos de leer y escribir, como así también, en la complejidad del lenguaje escrito. Se realiza la comparación entre la lengua oral y escrita en lo relativo a: la comprensión del lenguaje escrito y en la evolución del concepto de comprensión. Desde allí se focaliza en la comprensión activa y en los componentes del proceso de comprensión. Por último, se reflexiona en torno a la necesidad de la Enseñanza de Estrategias.

EJE II: LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.

Este eje propone el debate en lo que respecta a los métodos tradicionales y la reflexión sobre la comprensión de la lengua escrita y las nuevas tendencias para la enseñanza. Luego se define a la Alfabetización Inicial, señalando los procesos implicados. Se ofrece el Enfoque de Enseñanza Equilibrada, haciendo foco en el sentido del aprendizaje y las condiciones didácticas. Se establece la relación entre los métodos y las teorías y se acentúa la reflexión en torno al rol del docente en la alfabetización inicial.

EJE III: DISEÑO DE PROPUESTAS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL.

Se trabaja en torno a los procesos de la oralidad a la escritura explicitando qué se entiende por conciencia fonológica, conciencia ortográfica, etc. Se elaboran secuencias de clases de alfabetización inicial, y los nuevos modos de leer. Se incluye además la temática de la influencia de las TIC en la alfabetización inicial.

EJE IV: LITERATURA INFANTIL.

Se propone la indagación sobre el recurso del libro-álbum: ¿Qué es un libro- álbum? ¿Cuáles pueden ser los problemas del léxico, del público y de su divulgación? Se visualiza un amplio repertorio de libros álbumes y se trabaja en la elaboración de una secuencia específica a partir del uso de este recurso.

Bibliografía orientadora:

Braslasvky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: FCE.

Clemente Linuesa, M. (2010). La Enseñanza Inicial de la Lengua Escrita. En *La Formación Docente en Alfabetización Inicial 2009-2010*. (pp. 35-62). Buenos Aires: IPESA.

Colomer, T. (2010). La literatura infantil en la escuela. En *La Formación Docente en Alfabetización Inicial. Literatura Infantil y Didáctica* (pp. 17-26). Buenos Aires: IPESA.

Denominación de la Unidad Curricular: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 2° año- 2° cuatrimestre

Carga horaria total: 64 hs. reloj- 96 hs. cátedra

Carga horaria semanal: 4 hs. reloj- 6 hs. cátedra

Finalidades formativas:

- Conocer los aportes de las teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje, que brindan herramientas de análisis útiles para la comprensión de los procesos de constitución subjetiva, atendiendo a la diversidad de contextos que enmarcan dichos procesos.
- Favorecer la comprensión de la noción de infancia desde una perspectiva histórico-política, para construir un marco interpretativo sobre el sentido de esta unidad curricular en la formación docente.
- Desarrollar capacidades de intervención adecuadas para producir efectos formativos valiosos tanto sobre los sujetos como sobre los grupos de aprendizaje, atendiendo a los procesos individuales y grupales que se despliegan en el escenario escolar.
- Promover espacios de reflexión que favorezcan la construcción de alternativas pedagógicas que atiendan a las problemáticas contemporáneas de la educación inicial y primaria, basadas en la valorización de la diversidad y en criterios de inclusión.

Orientación pedagógico-didáctica:

Esta unidad curricular propone el conocimiento y análisis de los sujetos de la educación inicial y primaria desde perspectivas provenientes del campo de la Psicología, integrando y enriqueciendo la mirada con aportes de conceptos provenientes de disciplinas como la Antropología y la Sociología.

En este sentido, se promoverán instancias de enseñanza destinadas a generar debates en torno a diferentes problemáticas relativas al nivel inicial y primario, poniendo énfasis en los procesos de construcción subjetiva y las representaciones que sobre los sujetos de la educación, se ponen en juego en diferentes escenarios educativos.

Además, el desarrollo de actividades teórico-prácticas propiciará la toma de posición de los estudiantes en relación con los procesos de construcción subjetiva de los sujetos que transitan los niveles mencionados.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: EL DESARROLLO ONTOGENÉTICO Y LA ESCOLARIZACIÓN.

Se propone el estudio del desarrollo ontogenético del ser humano a partir de las nociones de prematurización de la especie como condición del desarrollo filogenético que determina la crianza como práctica social. Posteriormente, se analiza la escolarización como práctica social reciente en el desarrollo socio histórico de la humanidad y las tensiones que entabla con diversas prácticas de crianza en contextos culturales heterogéneos.

EJE II: LA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Este eje propone el estudio del concepto de infancia como constructo histórico, teniendo en cuenta el análisis crítico de algunas nociones que organizan los discursos sobre el mismo. A continuación se aborda el análisis de los procesos de construcción y formas de expresión de identidades infantiles diversas, las cuales se pondrán en tensión con el mandato homogeneizador de la escuela.

EJE III: LA CONSTRUCCIÓN SOCIOPOLÍTICA DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

En este eje se aborda la categoría conceptual de alumno de nivel primario como construcción histórica, analizando los discursos y dispositivos que la han configurado desde la modernidad y hasta la actualidad. Además se hace hincapié en las representaciones sociales hegemónicas actuales de dicha categoría entre cuyos efectos se destaca su carácter modelizador de diversas prácticas pedagógicas en el contexto escolar.

EJE IV: CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIOPOLÍTICA DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Este eje aborda algunas problemáticas contemporáneas de la educación primaria como la medicalización de la infancia y los procesos de etiquetamiento que se ponen en juego en las prácticas áulicas e institucionales de diversos contextos. A su vez se pretende analizar la implementación de la Unidad Pedagógica en el marco de la Resolución CFE N° 174/12 (Nacional) y Resolución N° 224-ME-2013 (Provincial).

Bibliografía orientadora:

Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Carli, S. (2005). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Denominación de la Unidad Curricular: LENGUA, LITERATURA Y SU DIDÁCTICA II

Formato: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 3° Año

Carga horaria total: 96 hs reloj- 144 hs. cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs reloj- 4,5 hs. cátedra

Finalidades Formativas:

- Comprender que la enseñanza de la lengua y la literatura incluye saberes disciplinares y didácticos que permiten diseñar, conducir y evaluar secuencias de actividades.
- Desarrollar las competencias lingüística y comunicativa, acreditando una práctica solvente en lengua oral y escrita y una práctica lectora que permita a los futuros docentes constituirse en modelos para sus alumnos y alumnas.
- Construir criterios de análisis de situaciones didácticas para aplicarlos en sus prácticas docentes.

Orientación pedagógico-didáctica:

La orientación pedagógico-didáctica de la materia Lengua y Literatura y su Didáctica II se inscribe en el enfoque de la Teoría Crítica ya que se pretende que el alumno desarrolle pensamiento reflexivo y conciencia crítica acerca del lenguaje y su uso en la praxis.

El dictado de la unidad curricular tendrá una modalidad teórico -práctica. Como estrategia permanente se incentivará la reflexión a partir de la lectura y análisis del material bibliográfico, como también de los distintos materiales y recursos disponibles para enseñar Lengua.

Se propiciará la creación de materiales inéditos, tales como secuencias de actividades, proyectos didácticos y planificaciones para la organización y articulación de los contenidos del área de Lengua en el nivel primario.

Entre otras actividades, se proponen lecturas guiadas, análisis de videos de clase, resolución de situaciones problemáticas, realización de aula-taller, entre otras.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: ORALIDAD.

En este eje se plantea la necesidad de constituir la lengua oral en un contenido dable de ser enseñado y planificado. En ese sentido se establecen estrategias de comprensión y producción de textos orales, haciendo hincapié en la escucha como proceso activo de construcción de significado. Se determinan las características y funciones de la lengua oral, las microhabilidades de la escucha y de la producción oral. Se sistematizan estrategias de observación, registro y análisis de las interacciones verbales de los niños en situaciones variadas. Se hace hincapié en la importancia de las intervenciones del docente en la cotidianeidad y en el diseño de situaciones en torno de las prácticas de la oralidad tales como la planificación de secuencias de enseñanza de textos orales.

EJE II: LECTURA.

En este eje el enfoque interactivo de la lectura nos permitirá poner en discusión las teorías y modelos de enseñanza de la lectura. Así se abordan las diversas prácticas de lectura teniendo en cuenta la adecuación entre modalidad de lectura, propósito y tipo de texto. Se presentan estrategias de lectura para textos literarios y no literarios atendiendo a las claves lingüísticas. Se proponen secuencias didácticas que propicien la construcción de sentidos en la lectura de textos para estudiar y de textos que desarrollen la competencia literaria.

EJE III: ESCRITURA.

Desde el enfoque de la escritura como proceso, tanto de Flower y Hayes como Bereiter y Scardamalia se abordan otros modelos teóricos propios de este eje: el enfoque funcional, gramatical y de contenido. Se analiza el problema de la corrección y la pertinencia de la aplicación del enfoque de evaluación auténtica a través del portafolio. A través de los proyectos de escritura, se hacen sugerencias didácticas: análisis de propuestas de diferentes autores (proyectos, secuencias, módulos, tareas). Se incluyen los aportes de la gramática textual y oracional para producir y analizar la escritura. Se analizará la interacción con los otros en el proceso de escritura, la revisión y reescritura colectiva e individual. Se trabaja en el análisis de producciones escritas de los alumnos y el diseño de proyectos de escritura de textos completos con destinatarios reales. Se sistematiza el aula como taller de escritura, incluyendo el procesador de textos, entre otros recursos didácticos, para la formación de lectores y escritores competentes desde los inicios de la escolaridad.

EJE IV: DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS.

Se parte del análisis de los contenidos propios de la Lengua y la Literatura en la escuela primaria, para comprender la secuenciación y complejización de los contenidos del área en los NAP y en el Diseño Curricular de la Provincia. A posteriori los alumnos analizan los materiales curriculares, los recursos didácticos y tecnológicos, identificando los componentes para el diseño de actividades en la clase de Lengua y Literatura: propósito, selección de contenidos, secuenciación didáctica, gestión, seguimiento y evaluación. Se propone así, la realización de planificaciones considerando criterios, propósitos, jerarquización y secuenciación de contenidos.

Bibliografía orientadora:

Cassany, D. (1999) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Desinano, N. y Avendaño, F. (2005) *Didáctica de las Ciencias del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens.

Kaufman, A. M. (1992). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

Denominación de la Unidad Curricular: MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA II

Formato: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 3° año

Carga horaria total: 96 hs reloj- 144 hs cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs. reloj- 4,5 hs. cátedra

Finalidades formativas:

- Resignificar los conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel primario, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.
- Conocer distintos aportes teóricos para la enseñanza de la Matemática, teniendo en cuenta los problemas que intentaron resolver en distintos momentos de producción y evolución del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Analizar los objetivos de aprendizaje, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los documentos de desarrollo curricular producidos por la jurisdicción y a nivel nacional, considerando dichos documentos como el marco normativo que regula la actividad de enseñanza.
- Elaborar y poner a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones y diseñando posibles acciones futuras.

Orientación pedagógico-didáctica:

Para que los futuros maestros comprendan la historicidad del currículum y de las prácticas de enseñanza, así como los múltiples factores que los determinan, es importante el estudio de la enseñanza de la Matemática en el nivel primario en diferentes períodos considerándola no sólo a nivel nacional, sino en relación con las tendencias en distintos países del mundo.

Por tal razón, serán incluidas algunas nociones de la Teoría de Situaciones, de la Educación Matemática Realista, de la línea de Resolución de Problemas, del enfoque Cognitivista y de la Educación Matemática Crítica. Se trata de que puedan conocer esta problemática desde diferentes perspectivas teóricas, realizar análisis de los marcos normativos (resoluciones, documentos curriculares), de las teorías de campos afines (psicológicas, sociológicas, pedagógicas) y de la documentación ligada a la práctica (cuadernos de clase, planificaciones).

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: ENSEÑANZA DE LOS NÚMEROS RACIONALES Y OPERACIONES.

Se aborda del significado de número racional, sus distintas representaciones (fracción, decimal, porcentaje, punto en la recta numérica), las propiedades de los números racionales en relación con las de los números Naturales, los significados de las

operaciones. Se trabajan los distintos modos de argumentación. Se analizan las recomendaciones y actividades de los Documentos Curriculares. Se elaborarán secuencias didácticas para la enseñanza de los números racionales y sus operaciones.

EJE II: NOCIONES DE GEOMETRÍA, DE MEDIDA Y SU ENSEÑANZA EN EL SEGUNDO CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA.

Se abordan las relaciones del sujeto con el espacio, las figuras geométricas de una, dos y tres dimensiones (propiedades y construcción), las unidades de medida para cada magnitud, los instrumentos de medición, las magnitudes longitud, capacidad, peso, perímetro, superficie y volumen. Se trabajan los distintos modos de argumentación. Se analizan las recomendaciones y actividades de los Documentos Curriculares (segundo ciclo). Se elaboran secuencias didácticas para la enseñanza de nociones de geometría y de medida para el segundo ciclo de la primaria.

EJE III: ESTADÍSTICA, PROBABILIDAD Y SU ENSEÑANZA.

Se abordan las nociones básicas de estadística descriptiva y de probabilidad, para luego avanzar en el trabajo sobre los distintos modos de argumentación. Además se analizan las recomendaciones y actividades de los Documentos Curriculares, a partir de lo cual se propone la elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de nociones de estadística y de probabilidad.

Bibliografía orientadora:

Bressan, A. y Otros (2006). *Razones para enseñar geometría en la educación básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Broitman, C. (2005). *Las operaciones en el primer ciclo: Aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Broitman, C. y Otros (2002). *El estudio de las figuras y de los cuerpos geométricos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Denominación de la Unidad Curricular: CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA II

Formato: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 3° Año

Carga horaria total: 96 hs reloj- 144 hs. cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs reloj- 4,5 hs cátedra

Finalidades Formativas:

La enseñanza de las Ciencias Sociales tiene como propósitos:

- Desarrollar herramientas conceptuales para profundizar el análisis de la realidad social, tanto pasada como presente.
- Promover discusiones curriculares y didácticas del área para sustentar la implementación de las prácticas de enseñanza.
- Diseñar proyectos integrados teniendo en cuenta las diversas disciplinas que involucran a las ciencias sociales y los aportes de la didáctica específica.

Orientación pedagógico-didáctica:

Se propone facilitar a los alumnos el aprendizaje de contenidos significativos que les permitan establecer relaciones entre sus conocimientos previos y los contenidos previstos a desarrollar. Se presentarán estrategias para la comprensión de las múltiples dimensiones

de la realidad social como el análisis de fuentes primarias y secundarias, resolución de situaciones problemáticas, interpretación de documentos cartográficos, estudios de casos, trabajos de campo, entre otras. Esto conlleva a promover en el alumno su intervención directa en el mundo de lo social.

Se pondrá énfasis en la transposición didáctica de los contenidos curriculares y en la elaboración de diseños áulicos y su puesta en práctica a partir del dictado de clases en escuelas de nivel primario del sistema educativo provincial.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: DIMENSIÓN ESPACIAL.

El primer eje presenta una concepción del espacio entendido como el resultado de una construcción social producto de la transformación y la modificación de los diversos grupos sociales. En este marco se aborda el estudio regional de la Argentina y San Luis, desde su aspecto físico y humano, destacando la dimensión ambiental en los procesos de transformación antrópica del espacio geográfico.

EJE II: DIMENSIÓN TEMPORAL.

En este eje se analizan los procesos históricos de Argentina y San Luis desde el periodo prehispánico hasta la actualidad, en sus múltiples aspectos políticos, económicos, sociales, territoriales, culturales e ideológicos, resaltando sus relaciones a partir de la diversidad de protagonistas individuales y colectivos.

EJE III: DIMENSIÓN SOCIO-ECONÓMICA.

En este eje se toman en consideración las temáticas vinculadas con las formas de organización política y económica, las manifestaciones culturales del pasado y el presente, y los procesos de integración regional entre los Estados, incluyendo conceptos y categorías centrales abordadas por disciplinas como la Sociología, la Ciencia Política, la Economía y la Antropología, que permiten una comprensión integral de la realidad social.

EJE IV: DIMENSIÓN DIDÁCTICA.

En este eje se pretende generar estrategias para la transposición didáctica de los contenidos de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta la realidad áulica, a fin de elaborar y evaluar proyectos integrales. En este sentido se tendrán en cuenta los conceptos transversales como educación ambiental, educación vial, educación sexual integral y diversidad cultural.

Se integrarán en cada eje la inserción de Argentina en el contexto latinoamericano, teniendo en cuenta el contexto nacional, provincial y local, así como las diferentes dimensiones de análisis de la realidad social (patrimonio cultural, conflictos sociales y construcción de una democracia plena y participativa).

Bibliografía orientadora:

Roccatagliata, J. A. (Comp.) (2008). *Argentina, una visión actual y prospectiva desde la dimensión territorial*. Buenos Aires: EMECE.

Saenz Quesada, M. (2001). *La Argentina. Historia de un país y su gente*. Buenos Aires: Sudamericana.

Torres Santome, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

Denominación de la Unidad Curricular: CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA II

Formato: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 3° año

Carga horaria total: 96 hs. reloj- 144 hs. cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs. reloj- 4,5 hs. cátedra

Finalidades formativas:

- Desarrollar diferentes contenidos disciplinares y capacidades científicas en las/os futuras/os docentes de nivel primario.
- Reflexionar acerca de la importancia de la planificación de secuencias didácticas, en ambos ciclos de la escuela primaria.
- Diseñar planificaciones incluyendo contenidos de historia de la ciencia y previendo el uso de TIC, material concreto y la resolución de situaciones problemáticas.

Orientación pedagógico-didáctica:

Se explican los contenidos teóricos y se proponen la enseñanza por indagación y la resolución de situaciones problemáticas. Los contenidos a enseñar se organizan de manera integral y global, tratando de lograr relaciones potentes que permiten generalizaciones en los distintos ejes de las ciencias naturales y de su didáctica.

Se trabajan secuencias didácticas abordadas desde aspectos considerados en el Proyecto Nacional de Alfabetización Científica y prescritas por NAP. La elaboración es individual y el seguimiento personalizado, y se toma la perspectiva de la enseñanza para la comprensión incluyendo el desarrollo de capacidades científicas generales y específicas. Es así como se logra que los alumnos al llegar a la residencia pedagógica, adquieran habilidades para el diseño de planificaciones, así como seguridad y confianza al momento de realizar sus prácticas en las aulas de primaria.

Las secuencias se diseñan tanto para primero como para segundo ciclo de educación primaria, incluyéndose además trabajo con ejes transversales y diferentes planificaciones (por ejemplo anuales o por proyectos).

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS NATURALES.

Se aborda el conocimiento de los contenidos de Ciencias Naturales para la escuela primaria, tomando como referencia los NAP. Se hace énfasis en conceptos, criterios y procedimientos vinculados a la planificación de secuencias didácticas en Ciencias Naturales.

EJE II: SERES VIVOS. LOS RESTANTES NIVELES DE ORGANIZACIÓN BIOLÓGICA Y LAS CIENCIAS DE LA TIERRA.

Se abordan los niveles de organización biológica partiendo de las poblaciones y hasta ecosistemas, con énfasis en la evolución biológica, sus relaciones y dinámica. Seguidamente se interrelacionan los conceptos biológicos anteriores, los subsistemas terrestres, los ciclos biogeoquímicos y la tectónica de placas.

EJE III: ASTRONOMÍA.

En este eje se abordan las teorías acerca del origen y evolución del universo y los modelos cosmológicos. Las galaxias, cuerpos celestes, estrellas y planetas. Finalmente se hará énfasis en el sistema solar, los movimientos de la tierra y la luna y sus efectos. Se trabaja con el diseño de secuencias didácticas a partir de la noción de transposición didáctica, bajo el nuevo posicionamiento epistémico proporcionado por los NAP.

En cada uno de los ejes mencionados previamente, se abordan transversalmente nociones de Educación Ambiental, Educación para la Salud y Educación Sexual.

Bibliografía orientadora:

Furman, M. (2008). *Ciencias Naturales en la escuela primaria: colocando las piedras fundamentales del pensamiento científico*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Golombek, D. (2008). *Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Furman, M. (2009). *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Buenos Aires: Paidós.

Denominación de la Unidad Curricular: EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 3° Año- 1° Cuatrimestre

Carga horaria total: 64 hs. reloj- 96 hs. cátedra

Carga horaria semanal: 4 hs. reloj- 6 hs. cátedra_

Finalidades formativas:

- Reconocer la autonomía conceptual de Educación Tecnológica en relación con ciertos supuestos con los que ha sido confundida desde su innovación curricular, diferenciándola de las nociones de ciencia aplicada, el mundo del trabajo, las actividades prácticas y las TIC.
- Comprender los procesos tecnológicos como producciones cultural e históricamente situadas, indagando los cambios que han experimentado las tareas que realizan las personas, sus cambios técnicos y las transformaciones que provocan las tecnologías en los conocimientos.
- Favorecer el desarrollo de capacidades en torno al diseño de objetos, promoviendo la comprensión de ciertas dependencias entre la forma de los artefactos y la funcionalidad de estos, analizando las relaciones entre finalidad, propiedades, forma y procedimientos de fabricación.
- Analizar la coexistencia de diferentes tecnologías -antiguas y actuales- tanto en la actualidad como en diversos tiempos históricos, reflexionando acerca de las múltiples relaciones existentes entre éstas y la cultura.

Orientación pedagógico-didáctica:

La propuesta didáctica de la Educación Tecnológica incluye el estudio de los procesos de enseñanza, teniendo en cuenta las condiciones más favorables de los procesos de aprendizajes de los futuros docentes y analizando el entramado de las dimensiones teórico-metodológicas que involucran ambos procesos.

No enseñamos Educación Tecnológica para formar técnicos especializados, sino más bien desarrollar alumnos con capacidad de resolver problemas de carácter técnico y social estimulando una formación general que permita desplegar capacidades creativas.

Es a partir de ello, que se desarrollan trabajos con diferentes fuentes de información que dan cuenta de las múltiples dimensiones de la realidad tecnológica actual, permitiendo la planificación y análisis de las fuentes tecnológicas primitivas, como las artesanales, hasta llegar a comprender el mundo productivo actual.

Además, se promueve el aprendizaje por descubrimiento, (comúnmente llamado cajas negras), por medio del enfoque sistémico como un referente para lograr el proceso de aprendizaje planteado. Se propone la resolución de situaciones problemáticas técnicas reales, incentivando el desarrollo de pensamiento estratégico.

Por otro lado, se guía a los alumnos para que puedan recorrer, entrevistar y visitar diferentes modos de producción, a fin de establecer las similitudes y diferencias que existen en los distintos procesos, como por ejemplo, los artesanos que promueven una manera diferente de producción o una fábrica de pastas, etc.

Es importante destacar que esta unidad curricular se integra con otras áreas para dar cuenta de la actualidad tecnológica que nos rodea. Por tal motivo, se desarrolla la capacidad del pensamiento crítico, reflexionando sobre los daños que ocasiona el mal uso de algunas tecnologías e incentivando al uso de nuevas menos contaminantes, priorizando la salud y sobre todas las cosas, "LA VIDA".

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS.

En relación con los procesos tecnológicos este eje propone una mirada abarcativa que incluye todo proceso técnico y/o tecnológico, (lo que sucede dentro y fuera de una industria) que permita realizar tareas y resolver problemas de transformación, transporte y almacenamiento tanto de los materiales, como de la energía y de la información.

EJE II: LOS MEDIOS TÉCNICOS.

En relación con los medios técnicos el segundo eje se centra en el cómo y con qué "se hacen las cosas", abarcando el estudio de las herramientas, máquinas y dispositivos en general (no solo en contextos de taller o fábricas, sino también de la vida) e incluyendo al propio cuerpo -utilizado como soporte de las acciones técnicas-, y también a los procedimientos.

EJE III: LA REFLEXIÓN DE LA TECNOLOGÍA.

El último eje promueve la reflexión en torno al concepto de tecnología como proceso socio-cultural, contextualizado, diverso y cambiante, identificando cambios y continuidades. Incluye por tanto un abordaje desde la perspectiva histórica, la mirada social, las relaciones con los factores ambientales. Se hace especial hincapié en incentivar una perspectiva que permita entender la tecnología como un proceso que se interrelaciona con los procesos sociales. Por tal razón, se concibe a la tecnología como el resultado de una serie de complejas relaciones entre los deseos, los intereses y las necesidades de diferentes agentes sociales, los que influyen y a la vez son influidos por lo tecnológico.

Bibliografía orientadora:

Marpegan, C. M. (2011). *El desarrollo de la capacidad de resolución de problemas en la Educación Tecnológica*. Ciclo de formador en áreas curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Orta Klein, S. (2011). *En relación con los medios técnicos*. Ciclo de formador en áreas curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rodríguez de Fraga, A. (2011). *Las actividades humanas mediadas por técnicas: continuidades y cambios*. Ciclo de formador en áreas curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Denominación de la Unidad Curricular: PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Formato: Materia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 3° año- 2° cuatrimestre

Carga horaria total: 64 hs reloj- 96 hs cátedra

Carga horaria semanal: 4 hs reloj- 6 hs cátedra

Finalidades Formativas:

- Conocer las configuraciones contemporáneas de la infancia que demandan una concepción renovada de la alfabetización en la que adquieren relevancia las TIC.
- Analizar los fenómenos que caracterizan al nivel primario en la actualidad como la repitencia, sobreedad, abandono y fracaso escolar, reflexionando sobre su impacto en las dinámicas institucionales y en las trayectorias escolares de los sujetos de la educación primaria.
- Conocer los debates que se abren en torno a los procesos de integración, las problemáticas generales de la discapacidad y las posibles adaptaciones que los alumnos con discapacidad requieren, con el objeto de intervenir con una variedad de herramientas que promuevan la inserción de alumnos con discapacidad a la escuela común.

Orientación pedagógico- didáctica:

Esta unidad curricular propone una aproximación a algunos fenómenos que caracterizan a la educación primaria actual y que demandan la reflexión en torno al impacto que los mismos generan tanto en las dinámicas institucionales, como en las trayectorias escolares de los sujetos de la educación primaria sean estos niños, jóvenes o adultos.

Desde los abordajes propuestos en unidades curriculares como Pedagogía, Sociología de la Educación, Didáctica, Sujetos de la Educación Primaria y las Prácticas Docentes I y II, en este espacio se propondrá a los estudiantes, el estudio de marcos teórico-metodológicos que provean herramientas para el desarrollo de estrategias de intervención pedagógica, adecuadas a los desafíos que plantea su inserción en contextos y escenarios diversos: la educación en zonas rurales, en contextos de encierro, la educación de jóvenes y adultos, educación intercultural bilingüe, entre otros, en el marco de la educación para la diversidad. Estas aproximaciones brindarán orientaciones puntuales para que los futuros docentes puedan construir un posicionamiento propio acerca de tales desafíos y que demandan, por un lado, un alto componente de adaptabilidad a los cambios, y por el otro, el desarrollo de competencias específicas, en el marco de nuevos roles y funciones.

Si bien la escuela primaria, mantiene inalterables sus gramáticas más visibles, posee hoy algunas características propias de la época, que le imprimen rasgos que ameritan un posicionamiento docente que dista del tradicional. Algunos de esos rasgos radican en la desaparición de un sentido hegemónico acerca de su papel, la configuración de nuevos sujetos de la educación y modificaciones profundas en la estructura e identidades sociales. Para ello se promoverá el análisis de la escuela actual, con sus funciones y propuestas, y al mismo tiempo se ofrecerán marcos conceptuales que permitan repensar la escuela y el trabajo que en ella se realiza, teniendo en cuenta las exigencias que le plantea el siglo XXI.

Ejes de contenidos- descriptores:**EJE I: CULTURAS INFANTILES Y EDUCACIÓN PRIMARIA.**

Este eje propone el abordaje de la noción de infancia como una construcción cultural y social. Desde este marco, se trabajará en torno al concepto de culturas infantiles y las regulaciones que sobre las mismas, operan desde el mercado. A su vez se reflexionará sobre la expansión de otros agentes socializadores como las industrias culturales y de la información, su impacto en la conceptualización de la infancia y la tensión entre la cultura impresa y las TIC.

EJE II: EDUCACIÓN PRIMARIA. ALGUNAS DE SUS PROBLEMÁTICAS ACTUALES Y DESAFÍOS PENDIENTES.

Mediante este eje, se propone el estudio de las especificidades de la educación primaria, por medio del análisis de algunas de sus problemáticas actuales: fracaso escolar, deserción, repitencia, sobreedad, analfabetismo, entre otras. Además se abordan los fundamentos de la enseñanza “en” y “para la diversidad” con énfasis en los procesos de integración escolar, analizando propuestas y casos puntuales, a partir de la valoración de las adecuaciones curriculares como herramienta pedagógica.

EJE III: LAS OTRAS PRIMARIAS. MODALIDADES MÁS ALLÁ DE LAS ORIENTACIONES.

Este eje propone el trabajo en torno a las modalidades de la educación primaria en la actualidad: los docentes y la educación de jóvenes y adultos, la educación intercultural bilingüe, en plurigrados (en escuelas rurales, en contextos de encierro y educación hospitalaria) y educación digital, analizando propuestas tanto a nivel nacional como provincial.

EJE IV: LOS CONFLICTOS Y SU ABORDAJE EN LAS ESCUELAS.

En este eje se propone el estudio de la temática del conflicto a partir de sus fundamentos teóricos, para luego avanzar en el análisis de su abordaje en las instituciones educativas. En este sentido, se promoverá el conocimiento de diferentes dispositivos de mediación escolar desde una mirada comparativa tanto a escala provincial, como nacional e internacional.

Bibliografía orientadora:

Borsani M. J. y Gallicchio M. C. (2006) *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Buenos Aires: Noveduc,

Rockwell, E. (2006). *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?* Conferencia presentada, en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires. Recuperado de <http://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>

Terigi, F. (2006). “Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza”. En Terigi, F. (Comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE/ Siglo XXI.

Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Barcelona: Paidós.

Denominación de la Unidad Curricular: ELABORACIÓN DE PROYECTOS ESCOLARES

Formato: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 4° Año

Carga horaria total: 80 hs reloj- 120 hs cátedra

Carga horaria semanal: 2,5 hs reloj- 4 hs cátedra

Finalidades Formativas:

- Conocer las diferentes clases de Proyectos Escolares que pueden elaborarse en las instituciones educativas, identificando sus características y componentes, y reconociendo los fundamentos disciplinares y pedagógicos que los sustentan.
- Reflexionar en torno a la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en proyectos, como una metodología que proporciona experiencias educativas fundamentadas en la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo.

- Diseñar un proyecto escolar en articulación con la Residencia Pedagógica, que implique la aplicación de los conceptos abordados y que conlleve el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Orientación pedagógico- didáctica:

A los fines de brindar un espacio de profundización en el conocimiento y elaboración de Proyectos Escolares, se incluye esta unidad curricular en el cuarto año de la formación, para promover, a su vez, una mirada interdisciplinaria y más acabada de los fundamentos que les permitirán a los futuros docentes, diseñarlos, implementarlos, desarrollarlos y evaluarlos.

Desde los abordajes propuestos en unidades curriculares como Matemática y su Didáctica I y II, Ciencias Naturales y su Didáctica I y II, Lengua y Literatura y su Didáctica I y II, Ciencias Sociales y su Didáctica I y II, del campo de la Formación Específica, como así también Residencia Pedagógica, del Campo de la Formación en la Práctica Profesional se propondrá a los estudiantes marcos teórico- metodológicos para diseñar proyectos en el marco de prácticas docentes programadas, contextualizadas y que respondan a las características de las instituciones en las que tendrán lugar.

Se sugiere reflexionar especialmente en torno a la enseñanza y aprendizaje basado en proyectos en un doble sentido: como forma y como contenido, es decir como metodología de enseñanza del docente a cargo de la unidad curricular y a su vez como contenido que debe ser enseñado por los futuros docentes.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: TIPOS DE PROYECTOS ESCOLARES.

Este eje propicia el abordaje de los diferentes tipos de proyectos que pueden diseñarse e implementarse en instituciones educativas: Proyectos Colaborativos en entornos virtuales, Proyectos Específicos, Proyectos Científicos, Proyectos Integrados. Se hará hincapié en sus características y componentes básicos, estableciendo comparaciones a partir de la identificación de semejanzas y diferencias.

EJE II: METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE BASADA EN PROYECTOS.

En este eje se abordan los fundamentos centrales de la metodología de enseñanza y aprendizaje basado en proyectos, identificando sus características y analizando su potencialidad para promover aprendizajes significativos. Además se presentan algunos ejemplos de aplicación de la misma, para debatir sobre sus fortalezas y debilidades.

EJE III: CÓMO DISEÑAR PROYECTOS ESCOLARES.

Por medio de la aplicación e integración de los conceptos abordados en los ejes anteriores, este eje promueve la elaboración de proyectos escolares –en colaboración con la Residencia Pedagógica- tomando en consideración las distintas áreas de conocimiento en las que se desempeñará un docente de nivel primario: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Matemática.

Bibliografía orientadora:

García Pérez, F. (2000). *Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela*. Barcelona: Universidad de Barcelona. En: Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales N° 64, Mayo.

La Cueva, A. (1998). *La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?* En: Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Enero- Abril.

Perrenoud, P. (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?*. En: *Revista de Tecnología Educativa*. Santiago de Chile, XIV, N° 3, pp. 311-321.

Denominación de la Unidad Curricular: RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES

Formato: Taller.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño: 4° Año- 1° Cuatrimestre.

Carga horaria total: 48 hs. reloj y 72 hs. cátedra.

Carga horaria semanal: 3 hs. reloj y 4,5 hs. cátedra.

Finalidades formativas:

Esta unidad curricular está concebida para que los futuros docentes puedan:

- Adquirir dominio en el uso de los recursos didácticos digitales.
- Evaluar la pertinencia y adecuación de los recursos didácticos digitales disponibles en relación con el área de conocimiento y las características del grupo, al momento de realizar la planificación didáctica.
- Desarrollar estrategias para enlazar saberes instrumentales con saberes específicos de cada área de conocimiento.
- Conocer y utilizar herramientas de aprendizaje colaborativo.
- Diseñar y producir recursos didácticos digitales para ser utilizados en su práctica docente.

Orientación pedagógico- didáctica

Se sugiere que se desarrollen estrategias de enseñanza que promuevan la construcción del conocimiento a partir de la propia experiencia y la práctica directa, colocando a su disposición los recursos necesarios, tanto físicos (hardware) como lógicos (software o programas).

Se propone que bajo el tutelaje del docente, el alumno pueda encarar un proceso de toma de decisiones respecto de la planificación didáctica, específicamente en el aspecto de las estrategias de enseñanza, las actividades para el aprendizaje y los recursos digitales. En este sentido el enfoque de la construcción colaborativa del conocimiento aparece como el más adecuado para la adquisición de herramientas y saberes aplicables al desarrollo y elaboración de recursos didácticos digitales, a la vez que promueve la participación democrática.

Ejes de contenidos-descriptores:

EJE I: USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES.

En este eje se profundizan las habilidades de los alumnos, futuros docentes, como usuarios digitales. Se busca la familiarización del alumno con software educativo, tutoriales, herramientas ofimáticas y juegos didácticos digitales.

EJE II: CRITERIOS PARA LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN INTERNET.

Aquí se estudian los entornos virtuales de producción del conocimiento. Del mismo modo, se analizan los criterios para la pesquisa en la Web, basados en los principios de validación y cotejo de fiabilidad a los que se debe someter toda la información y los conocimientos que allí se encuentran.

EJE III: PRODUCCIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES.

En este caso, se abordan el trabajo colaborativo como herramienta que posibilita la construcción conjunta de conocimientos; la gestión, control y evaluación de proyectos escolares y la construcción de recursos didácticos digitales.

En cada eje, se abordan recursos específicos para los contenidos de las cuatro áreas curriculares que los futuros profesores de Educación Primaria deberán enseñar: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Además, se analizan las posibilidades de los recursos didácticos digitales en situaciones de planificaciones didácticas concretas.

Bibliografía orientadora:

Marques Graells, Pere. *Multimedia educativo: clasificación, funciones, ventajas, diseño de actividades*. <https://dl.dropboxusercontent.com/u/20875810/personal/funcion.htm> (Fecha de consulta: 17/07/14)

A/V. (2012) *Memorias del III Congreso Internacional de TIC y Pedagogía*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto. http://www.ipb.upel.edu.ve/ticypedagogia/memoria/Memorias_III_Congreso_Internacional_TIC_y_Pedagogia_UPEL-IPB.pdf (Fecha de consulta: 17/07/14)

Sagol, C. (2011) *Netbooks en el Aula. Introducción al modelo 1 a 1: Ideas para trabajar en clase*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. En: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96558/EL003073.pdf?sequence=1> (Fecha de consulta: 17/07/14)

Denominación de la Unidad Curricular: EDUCACIÓN FÍSICA

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 4° Año- 2° Cuatrimestre

Carga horaria total: 48 hs. reloj- 64 hs. cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs. reloj- 4,5 hs. cátedra

Finalidades formativas:

En esta unidad curricular se pretende que el estudiante sea capaz de:

- Desarrollar una visión integral tanto de la educación como del ser humano;
- Reconocer la importancia de lo corporal en lo propio y en el alumno a partir del desarrollo de un cuerpo docente presente y expresivo en el aula;
- Conocer los aportes que la Educación Física brinda al enriquecimiento de propuestas de enseñanza en distintas áreas de conocimiento.

Orientación pedagógico-didáctica:

La orientación pedagógico-didáctica se basa en el enfoque integrador de la enseñanza de la educación física, ligado a la implementación de estrategias metodológicas que posibilitan el desarrollo del pensamiento reflexivo y la conciencia crítica de los estudiantes.

El dictado del Taller tendrá una modalidad teórico –práctica, adoptando como estrategia permanente se incentivará la reflexión a partir de la lectura y análisis del material bibliográfico, como también de los distintos materiales y recursos disponibles para conocer y valorar la Educación Física como parte de la educación primaria.

Se pretende formar docentes participativos y “constructores” de un concepto diferente de la educación primaria, entendiendo que la amplitud de conocimientos y el mayor bagaje de herramientas educativas les darán mayor libertad para desarrollarse como profesionales de la educación.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: EL CUERPO Y EL MOVIMIENTO EN LA EDUCACIÓN.

En este eje se propone conocer el cuerpo en movimiento y sus aspectos biológicos. También se pretende conocer las diferentes concepciones del cuerpo como elemento de construcción cultural. Se realiza un recorrido por diferentes factores tales como el Tono, Equilibrio, Lateralidad, para luego avanzar sobre la noción de cuerpo (Esquema Corporal) y construcción espacial, entendiendo el desarrollo evolutivo que estos factores significan. El

tiempo y los ritmos corporales también son elementos que se trabajan como partes constitutivas del ser humano.

EJE II: VIDA EN LA NATURALEZA.

En este eje se abordan los aspectos relativos a la organización escolar en relación con actividades al aire libre y en contacto con la Naturaleza como son salidas, visitas, jornadas recreativas y campamentos.

EJE III: EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD.

El recorrido de este eje se desarrolla a partir del reconocimiento del ejercicio físico como medio para mejorar la salud y la calidad de vida de las personas.

EJE IV: EL JUEGO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA.

El último eje propone el conocimiento de los tipos de juego (colaborativo, competitivo y recreativo) y su construcción, el juego en la sociedad infantil y el espacio lúdico dentro del ámbito escolar.

Bibliografía orientadora:

Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación Psicomotriz*. España: Inde Publicaciones.

Le Boulch, J. (1997). *La Educación Psicomotriz en la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Paidós.

Grasso, A. (2005). *Construyendo identidad corporal*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Denominación de la Unidad Curricular: PRÁCTICA DOCENTE I

Formato: Práctica Docente

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 1° Año

Carga horaria total: 80 hs reloj- 120 hs cátedra

Carga horaria semanal: 2,5 hs reloj- 4 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Iniciar a los estudiantes en el conocimiento de marcos conceptuales para el análisis de las prácticas docentes.
- Propiciar el uso de herramientas, técnicas de recolección de datos y procesamiento de la información para el análisis y reflexión de las prácticas docentes.
- Comprender la estructura formal de la institución escolar y la dinámica de las relaciones informales que se establecen en ella.

Orientación pedagógico-didáctica:

A esta unidad curricular se la intenta abordar considerando una introducción al campo de las prácticas docentes, su contextualización y su análisis empírico.

Se les proporciona a los estudiantes las herramientas que le permiten conocer el rol de cada uno de los actores que conforman una institución educativa y su relación con la comunidad escolar. Se plantea un trabajo centrado en el acercamiento a las instituciones escolares, con una mirada reflexiva y analítica acerca de las diversas formas de expresión de lo educativo en espacios sociales a los que concurren estudiantes. Por eso resulta necesaria la apropiación –por parte de los estudiantes- de estrategias sistemáticas para recoger y organizar información empírica, que contribuya a la reflexión conceptual acerca de las instituciones visitadas.

Los dispositivos que se priorizan son la narrativa y la autoevaluación.

Actividades en las Escuelas Asociadas: 20% de la carga horaria. 16 horas reloj
Observación de la institución educativa – actores institucionales, rutinas, rituales, dinámicas comunicacionales - , análisis de documentación institucional a través del empleo de técnicas de recolección de datos.

Actividades en el Instituto Formador: 80% de la carga horaria. 64 horas reloj
Seminario, talleres, análisis de la información de campo, jornadas de intercambio. Para cumplir con estos dispositivos se conformará un equipo docente con conocimiento en Instituciones Educativas, Métodos y Recolección de Datos y Práctica.

Ejes de contenidos- descriptores:

EJE I: CONCEPCIONES TEÓRICAS Y SU IMPLICANCIA EN EL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Se realiza un análisis de la práctica docente: conceptos, concepciones y dimensiones que la configuran. Entre estas concepciones se hará énfasis en aquella que la entiende como práctica situada, abordando aspectos relativos a la construcción social de la identidad docente en Argentina.

EJE II: DINÁMICAS INSTITUCIONALES Y CULTURA ESCOLAR (en formato SEMINARIO)
Se analizan las dinámicas institucionales a través de los diferentes componentes que configuran la cultura institucional escolar.

EJE III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (en formato TALLER)
Se abordan las metodologías y técnicas para recoger y organizar información en las instituciones educativas; se describen las técnicas e instrumentos para recolectar, tratar y analizar los datos bajo lógicas cuantitativas y cualitativas, contando como insumo la información recogida en las escuelas asociadas.

Bibliografía orientadora:

Alliud, A. y Duschatzky, L. (1998). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Anijovich, R. (2009). *La observación: educar la mirada para significar la complejidad*". En: "Dispositivos y estrategias". Buenos Aires: Paidós.

Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Denominación de la Unidad Curricular: PRÁCTICA DOCENTE II

Formato: Práctica Docente

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en diseño: 2° año

Carga horaria total: 96 hs reloj- 144 hs cátedra

Carga horaria semanal: 3 hs reloj- 4,5 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Analizar al currículum como campo de intervención docente, reconociendo los contextos históricos, políticos y sociales que atraviesan las prácticas docentes.
- Conocer e interpretar los niveles de concreción y especificación del currículum, así como los procesos de documentación que organizan las prácticas docentes y escolares.

- Propiciar una mirada interdisciplinar de las diferentes coordenadas del aula, entre ellas la diversidad, analizando el modo de organización curricular y la construcción progresiva del rol docente.

Orientación pedagógico-didáctica:

Se aborda esta unidad curricular concibiendo al hecho educativo como un hecho social, complejo y dinámico, interpretando las prácticas desde un aquí y ahora, en relación con su cultura escolar.

El estudiante se familiarizará con los diferentes documentos Curriculares, analizando las relaciones entre cada uno de ellos y su implicancia en el Proyecto Curricular Institucional y las planificaciones docentes.

La modalidad práctica se efectiviza a través del uso de diferentes dispositivos, tales como: talleres, observaciones, análisis de documentos, estudios de caso y micro- prácticas, proveyendo un andamiaje en la construcción progresiva del rol docente, que pone énfasis, en esta Unidad Curricular, en la dimensión personal e interpersonal.

Los dispositivos a desarrollar son talleres y experiencias de campo.

Las actividades en las Escuelas Asociadas representan el 40% de la carga horaria, es decir, 38,5 horas reloj y las mismas se sintetizan en las siguientes:

Observación, entrevistas y registro de situaciones educativas focalizando en los vínculos entre docentes. Identificación, registro y análisis de documentación institucional: PEI-PCI, Planificaciones Docentes y otros documentos formales institucionales.

Observación, registro y análisis de estrategias, materiales y recursos de enseñanza y de evaluación, de las diferentes áreas de conocimiento.

Intervenciones educativas breves:

Se prevé el desarrollo de ayudantías en clases que implican el desarrollo de dispositivos como: la corrección de evaluaciones, acompañamiento de actividades individuales y grupales, recuperación de aprendizajes, preparación de trabajos prácticos, proyectos, eventos, etc.

Por otra parte, las actividades en el Instituto Formador representan el 60% de la carga horaria, es decir, 58 horas reloj y las mismas se sintetizan en las siguientes:

Taller de análisis: nociones relativas al currículo y las organizaciones escolares. Análisis de Documentos Curriculares.

Taller de integración: vincula el trabajo de campo con los talleres de análisis en torno a las temáticas de programación de la enseñanza y gestión de la clase.

Ejes de Contenidos: Descriptores:

EJE I: EL CURRÍCULUM Y LOS ORGANIZADORES ESCOLARES.

Se analiza la evolución, continuidades y rupturas de las políticas curriculares en las instituciones educativas. Además se aborda el currículum como campo de intervención de los docentes, introduciendo entre otras temáticas, los diferentes tipos de currículum y sus implicancias en las prácticas escolares.

EJE II: LOS DISEÑOS CURRICULARES COMO EJE DE ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR.

Se aborda el estudio de los diferentes niveles de concreción curricular a saber: Primer nivel de concreción curricular: Nivel Nacional. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios; Segundo nivel de concreción curricular: Nivel jurisdiccional. Diseños curriculares provinciales del nivel de referencia de la formación, es decir Nivel Primario. Tercer Nivel de concreción

curricular: Nivel Institucional. Proyectos curriculares institucionales. Se abordan temáticas propias de la planificación y sus dimensiones.

EJE III: LA PROBLEMÁTICA ÁULICA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Se analizan los principios de la educación inclusiva, sus objetivos e implicancias en el nivel de referencia de la formación docente. Además se propone introducir a los estudiantes en el conocimiento de diversos abordajes pedagógicos para el diseño de adecuaciones curriculares.

Bibliografía Orientadora:

Anijovich, R., Malberjier, M y Sigal, C. (2004) *Una introducción a la enseñanza en la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica

Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003) *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens.

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Denominación de la Unidad Curricular: PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

Formato: Práctica Docente

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en diseño: 3° año

Carga horaria total: 112 hs reloj- 168 hs cátedra

Carga horaria semanal: 3,5 hs reloj- 5 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Diseñar e implementar propuestas de intervención articulando los saberes disciplinares con los estilos y los modos de enseñanza que se ponen en acción en contextos diversos, favoreciendo una praxis docente reflexiva.
- Generar dispositivos de análisis de las prácticas, desarrollando las capacidades inherentes a la actividad docente.

Orientación pedagógico- didáctica:

Se intenta problematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel primario, en las diversas modalidades educativas: educación rural, educación de jóvenes y adultos, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de encierro y educación especial. El alumno se familiarizará con las estrategias, materiales, recursos para la enseñanza y la evaluación en el nivel primario y en las diferentes modalidades.

La modalidad de trabajo se centra en talleres de diseño y prácticas de enseñanza.

Las actividades en Escuelas Asociadas representan el 60 % de la carga horaria, es decir, 67 horas reloj. Las mismas se sintetizan en las siguientes:

Observación y análisis de estrategias, materiales y recursos de enseñanza y de evaluación, para la enseñanza en el nivel primario y en las diferentes modalidades.

Se prevé el desarrollo de prácticas docentes en las distintas modalidades.

Asistencia al docente, en actividades educativas, con responsabilidad creciente,

Diseño y desarrollo de prácticas docentes integrales (de inicio a fin de jornada escolar).

Las actividades a desarrollar en el Instituto Formador representan el 40% de la carga horaria, es decir, 45 horas reloj. Las mismas se sintetizan en las siguientes:

Taller sobre Evaluación de los Aprendizajes: criterios, modalidades, tipos de instrumentos.
Talleres de Diseño: producción y reflexión para generar diseños de propuestas de enseñanza con el acompañamiento de los profesores asesores.
Trabajo de Campo: práctica docente en contextos reales.

Ejes de contenidos. Descriptores:

EJE I: GESTIÓN DE LA CLASE.

Se parte del análisis de las representaciones, creencias, identidades, modos de pensar y actuar en la enseñanza. Se aborda además la concepción de construcción metodológica y sus componentes: tareas, actividades y evaluación de los aprendizajes.

EJE II: COORDINACIÓN DE GRUPOS DE APRENDIZAJE.

Se abordan los diferentes modos de agrupamiento del grupo clase y diversas estrategias que favorecen la organización de dinámicas grupales.

EJE III: DISEÑO DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.

En este eje se propone el diseño de propuestas de intervención didáctica, mediante el trabajo en equipo con profesores asesores disciplinares (IES) como con el docente co-formador (escuelas asociadas).

Bibliografía Orientadora:

- Achilli, E. (2010). *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
 Camillioni A. (1998). *Sistemas de de calificación y regímenes de promoción. Evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
 Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens.

Denominación de la Unidad Curricular: RESIDENCIA PEDAGÓGICA

Formato: Práctica Docente

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en diseño: 4° año

Carga horaria total: 240 hs reloj- 360 hs cátedra

Carga horaria semanal: 7,5 hs reloj- 11 hs cátedra

Finalidades formativas:

- Desarrollar procesos metacognitivos referidos a la enseñanza y práctica docente.
- Articular e integrar los saberes de los campos disciplinares, acercándose a una cosmovisión crítica de la realidad educativa.
- Diseñar, desarrollar e implementar prácticas de enseñanza y proyectos integrados.
- Propiciar instancias de reflexión sobre la práctica y el quehacer docente, en articulación con la residencia.
- Identificar a la residencia pedagógica como caja de resonancia y lugar de tematización referida a las problemáticas del campo educativo, del aula y de los sujetos que la conforman.

Orientación pedagógico- didáctica:

La Residencia Pedagógica es la etapa del proceso formativo donde los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo, concebida en sí misma como un proceso que favorece la resignificación de las capacidades desarrolladas, construidas y adquiridas a lo largo de toda la formación.

Se sostiene un recorrido metodológico que pretende articular la lógica del contenido específico con las formas de apropiación, construcción y reconstrucción de conocimientos que se pondrán en acto en los procesos individuales e interactivos.

Durante la intervención áulica se trabaja con los aspectos interactivos de la enseñanza, profundizando su nivel de complejidad.

Las actividades en Escuelas Asociadas representan el 80% de la carga horaria, es decir, 192 horas reloj. Las mismas se sintetizan en las siguientes:

Realización de observaciones de clases, entrevistas e informes.

Diseño y desarrollo de prácticas de enseñanza: experiencias focalizadas que implican el trabajo docente en el aula, en forma intensiva en el tiempo y tutorada. Incluyen encuentros de programación, análisis y reflexión a priori y a posteriori de la experiencia en la que intervienen los alumnos, los profesores asesores, los docentes orientadores y el grupo de pares.

Por otro lado, las actividades a desarrollar en el Instituto Formador representan el 20% restante de la carga horaria, es decir 48 horas reloj. Las mismas se sintetizan en las siguientes:

Talleres de diseño: producción y reflexión para generar diseños de propuestas de enseñanza con el acompañamiento de los profesores asesores.

Talleres de reflexión: fortalecen el desarrollo de capacidades para la búsqueda de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones a las problemáticas.

Ateneos didácticos: constituyen una oportunidad para gestar un espacio grupal educativo en el cual se integran los procesos de comprensión, intervención y reflexión sobre las prácticas docentes.

Ejes de contenidos. Descriptores:

EJE I: LA ESCUELA, EL AULA Y LA CLASE COMO OBJETO DE TRABAJO.

Se aborda el estudio sistemático de la práctica docente planificada y reflexiva. Además se aborda la temática de la intervención, a partir de la resignificación de algunos de sus núcleos conceptuales.

EJE II: PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Se abordan aspectos relativos a los procesos didácticos, haciendo hincapié en la temática de la planificación áulica. Se toma como principio pedagógico la noción de "clase anticipada" como hipótesis de intervención y la problemática de la evaluación.

EJE III: REFLEXIÓN EN TORNO A LA PRÁCTICA DOCENTE.

Este último eje propone a los estudiantes espacios para la reflexión-acción DE, EN y SOBRE la práctica docente. Esta metodología acompaña todo el trayecto de la Residencia, al poner el énfasis en los procesos de desnaturalización y objetivación de los modelos de enseñanza y aprendizaje que han estructurado la experiencia escolar de los futuros docentes.

Bibliografía orientadora:

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. (S/L): Cooperativa Universitaria Limitada.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

