



Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial



INDICE

Introducción	2
I - Definición y alcance de los Lineamientos Curriculares Nacionales	4
II - Niveles de concreción del currículo	5
III- La docencia y su formación	6
IV- Los diseños curriculares	8
Duración y organización temporal de los estudios	8
Campos de conocimiento	9
La formación general	10
La formación específica	12
La formación en la práctica profesional	15
V- Organización y dinámica de los diseños curriculares	20
Acerca de las unidades curriculares	20
Diseño y flexibilidad de los diseños curriculares	24
Desarrollo y evaluación curricular	26
Acerca de la Formación Docente Inicial para las ocho modalidades del Sistema Educativo Nacional	28
VI - Titulaciones	31

Introducción

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

7. La definición de estos Lineamientos Curriculares Nacionales toma como marco los principios, derechos y garantías definidos en la Ley de Educación Nacional, concibiendo a la educación y el conocimiento como bienes públicos y derechos personales y sociales, garantizados por el Estado (Ley de Educación Nacional, artículo 2) y como una prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Ley de Educación Nacional, artículo 3), garantizando el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social (Ley de Educación Nacional, artículo 7).
8. Por ello, se asume a la educación y al conocimiento como bienes públicos y derechos personales y sociales cuyo cumplimiento y desarrollo afianzan las posibilidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, del trabajo, de la cultura y de la ciudadanía. Este derecho requiere condiciones de desarrollo del sistema educativo y de las escuelas y el reaseguro de los derechos docentes expresados en el artículo 67 de la Ley de Educación Nacional. En este sentido, será necesario en el mediano plazo crear las condiciones que permitan dar respuesta a una nueva organización del trabajo escolar y una nueva organización institucional.
9. El acceso a la formación docente inicial se concibe como una de las oportunidades que brinda la educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Ley de Educación Nacional, artículo 8).
10. La formación de los docentes es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. Pero la formación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas.
11. La formación docente inicial implica un marco para el desarrollo profesional y posibilita diversas alternativas de orientación en modalidades educativas, previstas en la LEN, que aseguren el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza
12. La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y de promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades

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

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

I. Definición y alcance de los Lineamientos Curriculares Nacionales

14. Los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de ellas, y a las propuestas de formación docente dependientes de las universidades.
15. Para la definición de estos Lineamientos Curriculares, es importante desarrollar su alcance y su papel en la integración de los distintos niveles de concreción curricular en el país y en las distintas instituciones.
16. En primer término, es de amplio conocimiento que los diseños curriculares no alcanzan por sí mismos para sostener los procesos y resultados de la formación y que es indelegable considerar las dinámicas y los contextos institucionales y organizacionales que posibiliten y dinamicen su desarrollo. A lo largo de la historia, muchos de los procesos de mejora de los diseños curriculares que se han restringido a operar cambios exclusivamente en dicho ámbito han mostrado esta evidencia.
17. En segundo término, sería conveniente que la elaboración y puesta en marcha de los diseños curriculares sean articuladas con el planeamiento de la oferta de formación inicial, es decir, evitar la simple traslación de un plan hacia otro, sin tener en cuenta la previsión de necesidades de formación docente derivadas del plan de desarrollo del sistema educativo en las distintas jurisdicciones y de las demandas de la aplicación de la Ley de Educación Nacional.

18. Finalmente, el diseño y puesta en marcha de las nuevas propuestas requiere, en paralelo, estimar las necesidades de asistencia técnica y de capacitación para su eficaz desarrollo.
19. El documento aquí presentado se centra en Lineamientos para la posterior elaboración de los diseños curriculares, pero refiere necesariamente a la gestión del desarrollo curricular, apunta líneas para la capacitación y recomienda cuestiones relativas a la organización de la oferta de formación. De este modo, a lo largo de este documento se incluyen las siguientes dimensiones:
 - 19.1. El marco curricular: lo que implica la definición de los principios y criterios de selección, organización y distribución del conocimiento considerado público y necesario para la formación, así como recomendaciones centrales para su diseño.
 - 19.2. La gestión jurisdiccional e institucional del currículo: que define los principios, criterios y condiciones para su diseño e implementación, así como para la generación de ambientes y experiencias de formación, la articulación con escuelas y organizaciones sociales, el seguimiento y evaluación curricular.
 - 19.3. Las recomendaciones para la conformación jurisdiccional de la oferta en sus distintas especialidades y orientaciones, lo que indica la necesidad de articular la formación docente a partir de los requerimientos actuales y del desarrollo del sistema educativo provincial.
 - 19.4. Indicaciones centrales de capacitación y asistencia técnica para el desarrollo de los diseños y la puesta en marcha de las iniciativas.

II. Niveles de concreción del currículo

20. Este documento expresa la importancia de considerar los siguientes niveles de decisión y desarrollo:
 - 20.1. La regulación nacional. Define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo. Esta regulación se enmarca en los Lineamientos Curriculares Nacionales dirigidos a fortalecer la integración, congruencia y complementariedad de la formación docente inicial y asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los estudios. Asimismo, el nivel nacional brindará asistencia técnica para los desarrollos provinciales y apoyará los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas.
 - 20.2. La definición jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales. Se espera que cada jurisdicción pueda elaborar los diseños curriculares

pertinentes y culturalmente relevantes para su oferta educativa, a partir de los Lineamientos nacionales y considerando un margen de flexibilidad para el desarrollo de propuestas y acciones de definición institucional local.

- 20.3. La definición institucional, elaborada por los ISFD. Permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes; estas definiciones se desarrollarán considerando los márgenes de flexibilidad que los desarrollos jurisdiccionales otorguen, asumiendo y complementando con contenidos pertinentes a las necesidades locales.
21. Las universidades, responsables por la formación inicial de profesores en una importante variedad de disciplinas, deberán ajustar sus propuestas a los Lineamientos Curriculares Nacionales y considerar las propuestas jurisdiccionales de su ámbito de actuación, distinguiendo con claridad aquello que corresponde a la formación del profesorado de los otros requerimientos curriculares de las distintas licenciaturas de corte académico. En otros términos, sus currículos para la formación de profesores no se circunscribirán a un agregado final de materias pedagógicas, sino al diseño y desarrollo de una propuesta curricular específica. Asimismo, los diseños universitarios deberán considerar una sólida articulación con las escuelas, tal como se destaca en estos Lineamientos.

III. La docencia y su formación

22. La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.
23. Dada la trascendencia social, cultural y humana de la docencia, su formación implica un proceso continuo, que no se agota en la formación inicial, sino que acompaña toda la vida profesional de los docentes. Pero la formación inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de este proceso, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo.
24. Construir el currículo de formación docente inicial requiere asumir que los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica.

25. En el marco de estos Lineamientos, resulta importante formular algunas definiciones para orientar los desarrollos curriculares jurisdiccionales e institucionales, entendiendo:
- 25.1. La docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar procesos democráticos en el interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos.
 - 25.2. La docencia como trabajo profesional institucionalizado, que se lleva a cabo en las instituciones educativas, en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. Ello implica la necesaria autonomía y responsabilidad profesional para la genuina toma personal de decisiones para enseñar, como una actividad comprometida, enriquecedora y para construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones escolares en las que el trabajo del equipo docente pueda primar por sobre el trabajo individual y aislado. Requiere, asimismo, del ejercicio de la autoridad pedagógica, no como autoridad formal, sino como profesional reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y sus propuestas educativas.
 - 25.3. La docencia como práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto. Ello implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica, tanto en el nivel organizacional como en el aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza. Estas prácticas requieren interrogarse acerca de la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización.
 - 25.4. La docencia como práctica centrada en la enseñanza implica capacidad para:
 - dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico;
 - adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares;
 - reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar;
 - ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase;
 - identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente;
 - organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuentes de enseñanza;

concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos;

involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes en su trabajo;

acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender;

tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos;

conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual;

reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza;

seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada;

reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias;

participar en el intercambio y comunicación con los familias para retroalimentar su propia tarea;

trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela.

IV. Los diseños curriculares

a) Duración y organización temporal de los estudios

26. La duración total de todas las carreras de profesorado alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudio de educación superior. Desde la consideración de esta pauta mínima de carga horaria y del reconocimiento de la historia y experiencia acumulada por las jurisdicciones con respecto a las propuestas curriculares elaboradas en los últimos años, se hace necesario resaltar que resulta conveniente que las cargas horarias totales estipuladas en los diseños actualmente vigentes no se vean reducidas en ningún caso, salvo que se realicen evaluaciones que indiquen la necesidad de modificarlas.
27. Considerando los distintos niveles de concreción del currículo enunciados, las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares, podrán optar por dejar hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional.
28. La extensión a cuatro años de los Profesorados para la Educación Inicial y para la Educación Primaria (Ley Nacional de Educación, art. 75) no implica el simple agregado de un último año para la Residencia Pedagógica, ni sumar unidades curriculares a los actuales planes de estudio. Por el contrario, representa la oportunidad para operar una mejora sustantiva a la formación inicial de los docentes, superando vacíos y debilidades aún presentes, tanto en estos profesorado como en otras especialidades y orientaciones de formación.

Asimismo, constituye una oportunidad para jerarquizar y equiparar los estudios docentes: no existen argumentaciones pedagógicas, académicas ni de complejidad de las prácticas profesionales que justifiquen una menor duración para la formación del profesorado para los niveles inicial y primario.

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

b) Campos de conocimiento

30. Los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento:
- 30.1. Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos 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.
 - 30.2. Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como las características y necesidades de los alumnos en los niveles individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma
 - 30.3. Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos. .
31. Estos tres campos de conocimientos estarán presentes en cada uno de los años que conformen los planes de estudio de las carreras docentes e integrarán cada uno de los dos ciclos a los que se refiere la Ley Nacional de Educación en su artículo 75, con diferente peso relativo según se establezca en cada jurisdicción. En concordancia con lo estipulado en la Ley Nacional de Educación, se entiende que los ciclos se considerarán como dos estructuras no secuenciadas de los planes de estudio. Integrarán el primer ciclo las unidades curriculares que se definan como comunes a todas las carreras docentes de una jurisdicción y el segundo ciclo, aquellas que definan la titulación diferenciada.
32. La presencia de los campos de conocimiento y de los ciclos en los diseños curriculares no implica una secuencia vertical de lógica deductiva, sino una integración progresiva y articulada a lo largo de ellos. En este sentido, se recomienda que la formación en la práctica profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas.

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

c) La formación general

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

38. Las disciplinas, por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, y constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas. Los cuerpos de conocimiento disciplinario que ha producido la comunidad humana a lo largo de la historia introducen al alumno a una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento, de métodos sistematizados de búsqueda e indagación, siempre que el conocimiento se conciba más como un proceso permanente que como un conjunto estático de resultados.
39. La organización disciplinar de los contenidos curriculares del campo de la formación general es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación. Las disciplinas poseen un campo semántico coherente, con unidad y significación autónoma y una estructura sintáctica específica que hace referencia al método de producción del conocimiento producido. Esta búsqueda ha dado lugar a los múltiples significados que presentan las siguientes características básicas:
- Un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que organizan nuestra experiencia, definiendo claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión, facilita el acceso a los núcleos conceptuales sustantivos que configuran un campo de conocimiento, a partir del cual se puedan derivar nuevas conceptualizaciones y usos del conocimiento.
 - Un modo de pensamiento determinado (histórico, filosófico, experimental, deductivo).
 - Un conjunto de métodos para establecer evidencias y un modo peculiar de establecer la verdad-falsedad de sus presupuestos, que se pone a consideración pública.
 - Un conjunto coherente de problemas relacionados que permite transferir su uso a contextos diferentes.
40. En este sentido, las disciplinas ofrecen un orden conceptual que permite organizar el pensamiento, poseen procedimientos comunicables para establecer la validez de sus afirmaciones y hallazgos, así como también despliegan un conjunto de métodos, técnicas y tecnologías para producir conocimiento.
41. La inclusión del estudio de las disciplinas no debe entenderse como una opción "antigua", que va en desmedro del diálogo con la realidad. Muy por el contrario, el enfoque disciplinar que se propone intenta recuperar la lógica de pensamiento y de estructuración de contenidos propio de los campos disciplinares, a la vez que pretende, desde dicho modo de estructuración de los contenidos, fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y, desde esos contextos, las prácticas docentes para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de los saberes. El desarrollo actualizado de las disciplinas incorpora los problemas de la vida contemporánea y los aborda desde los tratamientos particulares. Indisolublemente a ello, la reflexión y conocimiento del carácter histórico de los conocimientos disciplinares y su contextualización en el

espacio de los debates de las comunidades científicas es crucial para evitar la naturalización y ritualización del conocimiento, así como para comprender su carácter histórico y provisorio.

42. En la construcción de los diseños curriculares, deberá contemplarse la recuperación de la enseñanza de las disciplinas responsables por el desarrollo de los marcos conceptuales -históricos, sociológicos, políticos, económicos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos- necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos, así como para la comprensión de los cambios y problemas en los sistemas educativos y en las escuelas. A modo de ejemplo, se pueden mencionar: Historia social y política latinoamericana - Sociología de la educación - Filosofía (grandes problemas filosóficos) - Historia de la educación argentina - Psicología Educativa - Pedagogía. Sin caer en las tendencias enciclopedistas, los contenidos de estas disciplinas deberán orientarse a la formación de la reflexión crítica y del juicio profesional como base para la toma de decisiones para la acción pedagógica.
43. Por otra parte, es necesario también que la Didáctica General, las Nuevas Tecnologías Educativas, y las Tecnologías de la Comunicación y la Información sean incorporadas en este campo de formación general como parte esencial de la formación de la docencia, independientemente del nivel u objeto de estudio para el cual se especialice.
44. Junto al estudio organizado en disciplinas, los contenidos de la formación general pueden incluir progresivamente el análisis de formas del conocimiento organizado en áreas o regiones amplias que trascienden las especificidades disciplinares (tales como problemas, tópicos y objetos construidos trans o inter-disciplinariamente) que, con diversos principios de articulación, conforman las nuevas regiones del conocimiento integrado.
45. Un desafío de toda formación, y en particular de esta formación general, es el de prever modos de acercar y morigerar la tensión existente entre el universalismo propio del pensamiento científico y el relativismo que postulan las ciencias humanas y sociales al considerar la diversidad de contextos y culturas existentes en el nivel local. Los modos de problematizar y de ensayar formas de procesar en la acción esta tensión deben también ser objeto de enseñanza en la formación docente.

d) La formación específica

46. La formación específica deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma.
47. Este campo curricular incluye los contenidos relativos a:
 - 47.1. La/s disciplina/s específicas de enseñanza: una disciplina o campo disciplinario para el nivel de educación secundaria y de la educación

artística; distintas disciplinas para el nivel de educación inicial y de educación primaria y para la educación especial.

- 47.2. Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares.
 - 47.3. Los sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos.
48. Si bien este campo es el que presenta menores problemas o debilidades en los recientes cambios de los planes de estudio, algunas recomendaciones especiales se hacen necesarias para cada uno de estos contenidos de la formación específica.
49. Para la formación en la/s disciplina/s específicas de enseñanza se recomienda:
- 49.1. En los profesorados de educación inicial, de educación primaria y de educación especial, incluir el estudio de los contenidos de enseñanza, considerando la organización epistemológica que corresponde a los diseños curriculares de la jurisdicción para cada nivel educativo o especialidad (disciplinas, áreas, etc.), sin excluir, cuando se trate de agrupamientos en áreas, el posible tratamiento previo de dichos contenidos con formatos disciplinares
 - 49.2. En los profesorados de educación secundaria preservar la formación específica en la disciplina particular objeto de la formación y sus contenidos derivados, evitando la organización en pluri-disciplinas o interdisciplinas, en especial en los primeros años de estudio.
 - 49.3. En los profesorados de educación especial, evitar una sub-especialización prematura o temprana (muchas de las cuales podrían obedecer a post-títulos), e incluir desde los primeros años unidades curriculares para el tratamiento de la educación especial en su conjunto
 - 49.4. En los profesorados de educación artística: preservar la formación referida a la especificidad de cada uno de los lenguajes artísticos correspondientes. De ser necesario, se incluirá, además, una o más unidades curriculares referidas al tipo de organización epistemológica que la jurisdicción haya adoptado para los diseños curriculares de los distintos niveles educativos (Por ejemplo: "Educación Artística").
 - 49.5. En los profesorados de educación intercultural bilingüe, incluir el estudio de contenidos relativos a la diversidad sociocultural y sociolingüística y a las demandas y expectativas de los pueblos y organizaciones indígenas con relación a una mayor pertinencia y relevancia cultural de los diseños curriculares y explicitar las dimensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas.

50. Para la formación en las didácticas y en las tecnologías de enseñanza particulares se recomienda:
- 50.1. En los profesorados de educación inicial, de educación primaria y de educación especial, incluir una unidad curricular específica referida a "Alfabetización inicial". En el caso de los profesorados en educación especial, esta unidad curricular hará especial referencia a su enseñanza en este campo específico
 - 50.2. En los profesorados de educación inicial, de educación primaria y de educación especial, incluir al menos una unidad curricular para cada una de las didácticas específicas (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.), centradas en los marcos conceptuales y las propuestas didácticas particulares de una disciplina o área disciplinar. En el caso de los profesorados en educación especial, esta unidad curricular hará especial referencia a su enseñanza en este campo específico. En éstas y/u otras unidades curriculares, cuyo objeto de enseñanza sea la didáctica específica de un campo disciplinar, se incluirán además espacios de desarrollo e innovaciones de enseñanza y el estado actual de la investigación en dicho ámbito.
 - 50.3. En los profesorados de educación secundaria, incorporar una didáctica específica en cada uno de los años de la carrera a partir del segundo año, e incluir, en la didáctica específica correspondiente al último año de la carrera, espacios de experimentación y desarrollo de innovaciones de enseñanza y la indagación referida al estado actual de la investigación en dicho ámbito. También deberá considerarse la inclusión de conocimientos sobre estrategias didácticas específicas para los sujetos adultos. La enseñanza en esas unidades curriculares estará a cargo de docentes que demuestren antecedentes de formación y de práctica en este campo de especialización.
 - 50.4. En los profesorados que forman para más de un nivel educativo, como los profesorados que se refieren a algunos de los lenguajes de la educación artística, de educación física y de lengua extranjera, se recomienda incluir, al menos, una didáctica específica referida a cada nivel de enseñanza para el cual el futuro docente se forme, contemplando también las modalidades. Dicha inclusión podría ocasionar, eventualmente, la revisión de la carga horaria total de las carreras en cuestión.
 - 50.5. En los profesorados que se refieren a algunos de los lenguajes de la educación artística y en los que se refieren a alguna de las lenguas extranjeras, se recomienda que cada jurisdicción atienda convenientemente los requisitos de ingreso de los estudiantes.
 - 50.6. En los profesorados de educación intercultural bilingüe, asegurar una sólida formación en la enseñanza de una primera como de una segunda lengua, vinculada con la reflexión epistemológica sobre la relación curricular que

debe existir entre pautas y elementos culturales de los pueblos originarios y aquellos propios de la cultura nacional argentina.

51. Con respecto a la formación referida a los sujetos del aprendizaje (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, se recomienda:
 - 51.1. En los profesorados de educación inicial, de educación primaria, de educación secundaria y de educación especial, incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las infancias, adolescencias y diferencias sociales y culturales.
 - 51.2. En los profesorados de educación secundaria, de educación artística y de educación física, incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las culturas juveniles, cultura escolar y sociedad y al menos una que se destine al sujeto adulto específicamente.
 - 51.3. En la organización de los contenidos referidos a estas temáticas y otras que conformen este espacio curricular, corresponde replantear la organización del conocimiento en disciplinas, dando lugar a la progresiva superación de estas fronteras, que muchas veces dificultan la comprensión contextualizada de problemas.

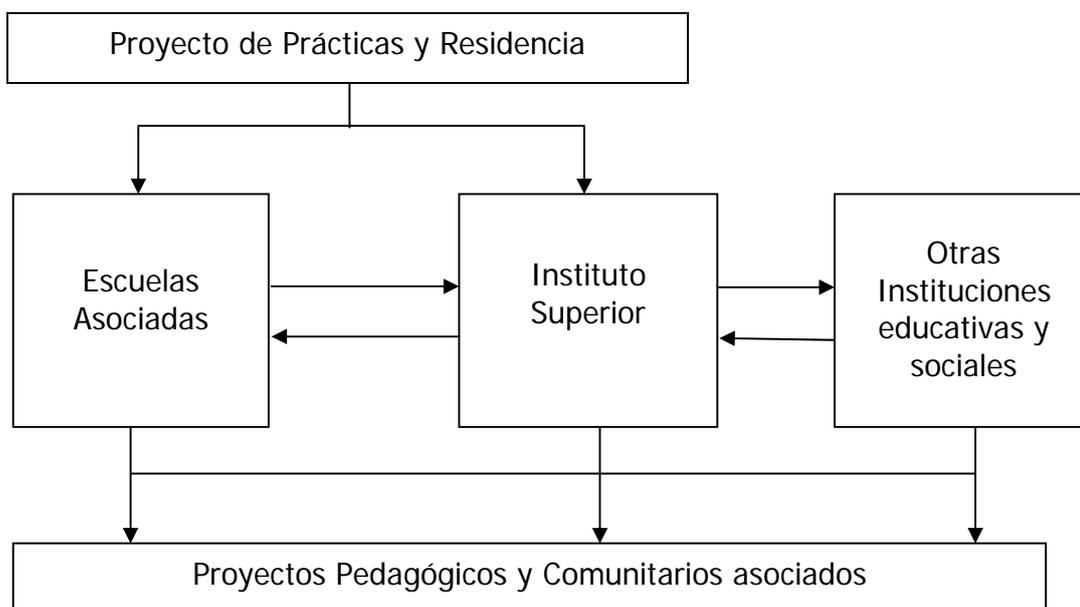
e) La formación en la práctica profesional

52. Acompañando progresivamente los dos campos curriculares anteriores, el campo de la formación en la práctica profesional es de sustantiva relevancia y completa la configuración de la formación docente. Apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes, en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos.
53. Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral.
54. De esta forma, el campo de la formación en la práctica constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales.
55. Los cambios más recientes operados en los diseños curriculares en las distintas jurisdicciones han logrado una significativa mejora en la inclusión y desarrollo de los espacios curriculares dirigidos a la formación en la práctica. En términos generales, han avanzado en la superación de los enfoques verticales y aplicativos,

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

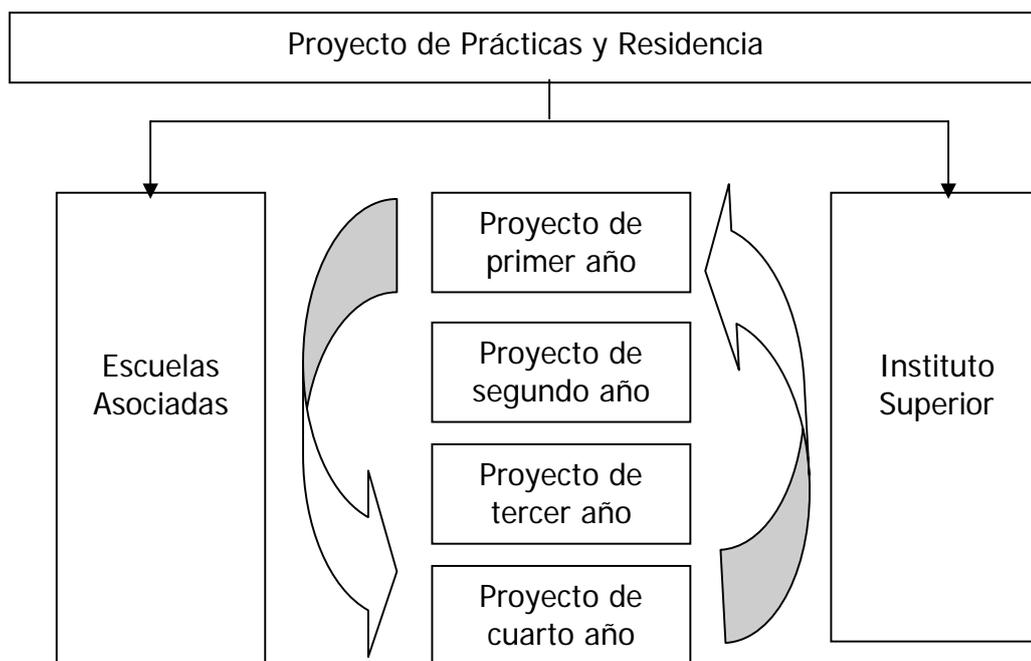
56. Sin embargo, existen todavía problemáticas que afectan al eficaz desarrollo de este campo de conocimientos y a su capacidad formativa, especialmente en lo relativo a la baja integración entre los institutos y las escuelas sedes de prácticas. Ello no sólo afecta a la inserción de los estudiantes en las escuelas, sino a la misma posibilidad esencial de desarrollo de proyectos conjuntos y de experimentar alternativas de actuación, reforzando el enfoque aplicativo y evaluador del desempeño de los estudiantes.
57. El vínculo con las escuelas del nivel para el cual se prepara a los estudiantes sigue quedando reducido, en diferentes períodos y por variadas circunstancias, al envío de practicantes para cumplir con los requerimientos de los diseños curriculares, sin que existan acuerdos explícitos o proyectos compartidos entre el instituto de formación y las escuelas. Se plantea, entonces, la necesidad de constituir sólidas redes de formación, no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino que incluyan el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados.
58. En términos de currículo en acción, se requiere afianzar la articulación de los institutos superiores con determinadas escuelas asociadas, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda.
59. El número de escuelas con las que se trabaje en redes sistemáticas y articuladas dependerá de la matrícula de cada instituto superior, pero, en términos cualitativos, estas escuelas deberán responder a un conjunto de variadas características: urbanas, periurbanas o rurales, de localización céntrica o periférica, de diversa dotación de recursos, de contextos socio-culturales diferentes, etc., propiciando el tratamiento de las diferencias y el enriquecimiento de las experiencias docentes. Es de fundamental importancia que, a lo largo de su trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos.
60. Con las redes institucionales, se busca impulsar el desarrollo de organizaciones dinámicas y abiertas, como ambientes de formación y aprendizaje articulados en distintos contextos sociales, educativos y académicos, acordes con las nuevas tendencias pedagógicas y organizacionales. Es importante destacar que estas formas de articulación sólida y de trabajos conjuntos no se visualizan como "mejora de las relaciones externas", sino como articulación entre instituciones y actores integrantes del mismo sistema de formación docente, en organizaciones dinámicas, abiertas y en redes.

61. La integración de redes aspira a fortalecer el compromiso de la formación conjunta y redefinir los tipos de intercambios entre el instituto superior y las escuelas asociadas, redefiniendo un tipo de relación que históricamente sólo privilegió lo interpersonal (entre un profesor de prácticas y un docente o directivo escolar) para poder constituirse desde una relación interinstitucional.
62. Las redes entre institutos y escuelas deben asentarse sobre la base de proyectos consensuados y articulados, de los recursos y condiciones que las contengan, a partir de los cuales sean posibles experiencias de innovación y de experimentación en las cuales todas las instituciones y todos los sujetos involucrados en la red resulten beneficiados.
63. La conformación de redes posibilita, a su vez, la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales pueda ser posible construir proyectos comunitarios y pedagógicos asociados que involucren mayores niveles de compromiso compartido. Así, dentro de la integración en redes institucionales, se deberá tender también al intercambio y cooperación entre institutos superiores y entre éstos y organizaciones sociales y educativas de la comunidad, en proyectos conjuntos de desarrollo y en redes de apoyo mutuo.



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

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



65. Las redes entre institutos superiores y escuelas implican también un desafío al trabajo con el conocimiento. La histórica tradición de concebir a la escuela como el lugar en el cual se debe "aplicar" la teoría vista en el instituto superior debe ser superada por una concepción integrada del conocimiento, en el cual el "lugar de la práctica" y el "lugar de la teoría" no se presentan ni como dicotómicos ni de manera aislada. Se debe tender a sustituir esa visión, en la cual el "afuera" del instituto se convierte en el espacio de legitimación de lo que se aprende en el "adentro" del instituto, por otra en la cual prime la retroalimentación y la permeabilidad a la experiencia.
66. Así, la experiencia de vida escolar, las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas y las prácticas de enseñanza de los propios alumnos y docentes de los institutos superiores se constituyen en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación.
67. Las redes entre institutos superiores y escuelas implican la participación activa de los docentes de las escuelas, en un proyecto compartido, que involucra al tramo de la formación en el cual los futuros docentes desarrollan sus primeras experiencias

docentes. El ejercicio de este rol requiere, asimismo, que tanto los docentes orientadores de las escuelas como los docentes del instituto que intervienen en las "Prácticas y Residencia" sean especialmente capacitados para conformar un equipo de trabajo mancomunado en el acompañamiento pedagógico de los estudiantes. Asimismo, y para fortalecer la institucionalización de estos vínculos, deberían participar de estas instancias de capacitación los directivos de las escuelas y del instituto superior, responsables institucionales por la gestión del desarrollo del currículo.

68. El rol de los docentes orientadores de las escuelas toma especial importancia en la formación de los futuros docentes. En primer lugar, el docente orientador aparece como el primer nexo entre la escuela asociada y los alumnos del instituto superior, constituyéndose como el referente desde el cual se puede lograr un vínculo directo con el proyecto institucional, el estilo y los ritmos de trabajo, etc., facilitándoles a los alumnos –en distinto grado de profundidad según el momento formativo en el cual estén- contextualizar la realidad particular de la escuela y adecuar tanto sus fuentes de información como sus propuestas, según corresponda.
69. En segundo lugar, el docente orientador es el nexo entre el grupo clase de la escuela y los alumnos del instituto superior, en tanto puede acercar sus propias experiencias con el grupo, sus apreciaciones y diagnóstico y fundamentar, por ello, la pertinencia o no de ciertas propuestas de intervención desde la enseñanza.
70. En tercer lugar, el docente orientador es parte de un equipo de trabajo, de un equipo docente junto con el o los profesores del instituto superior, entre cuyas funciones más importantes está la de favorecer el aprendizaje del rol, acompañar las reflexiones, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas, diseñar junto con los alumnos del instituto nuevas experiencias, sistematizar criterios para analizar la propia práctica.
71. Por ello, el docente orientador requiere ser capacitado para el ejercicio activo y significativo de este nuevo rol. Su presencia en este proceso no sólo afianzará la formación en las prácticas y residencias y apoyará la realización de experiencias e innovaciones docentes, sino que puede facilitar el desarrollo de la carrera profesional de los profesores.
72. Las formas de organización interinstitucional y de gestión del proyecto de Prácticas y Residencia podrán encontrar, según las particularidades de cada caso, distintos grados de responsabilidad para cada uno de los actores involucrados. Dentro de ellas, se tenderá a que los alumnos de cursos superiores y, sobre todo, los que estén en el último año de la carrera, asuman también crecientes responsabilidades en la formación de sus pares de cursos inferiores.
73. La formación en la práctica debe ser acompañada, apoyada y supervisada por los profesores de prácticas, los docentes orientadores de las escuelas y, según corresponda para cada caso, por los directores de las escuelas asociadas. En todo este proceso, se analizará en conjunto la responsabilidad y el compromiso profesional, capacidad crítica, la iniciativa y creatividad, la fundamentación de

decisiones pedagógicas, el dominio conceptual de los contenidos de enseñanza y el sentido práctico contextualizado de los estudiantes en formación.

74. Un aspecto clave para la formación en las prácticas profesionales, que debe ser especialmente considerado, se refiere a las prácticas docentes de los profesores del instituto formador, en el marco de la enseñanza en las aulas. El desafío desde las propias prácticas de enseñanza de quienes enseñan en la educación superior es impedir que la estereotipia se vea como natural y que las rutinas hechas tradición se instalen en las prácticas para hacer de las aulas un movimiento de constante inercia.
75. Desde esta mirada, es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los futuros docentes es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les haya enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los institutos.
76. Así, podría pensarse que las prácticas pedagógicas de quienes enseñan en la educación superior necesitan basarse en tres pilares fundamentales:
 - que la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas;
 - que el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica;
 - que también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes.
77. Asimismo, la incorporación de las Nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información no puede reducirse a la anexión de una unidad curricular referida a ellas en los diseños curriculares. Su apropiación tendrá que facilitarse desde el uso que pueda hacerse de ellas en las actividades que se desarrollen en los institutos y en las escuelas asociadas.

V. Organización y dinámica de los diseños curriculares

f) Acerca de las unidades curriculares

78. La enseñanza no sólo debe pensarse como un determinado modo de transmisión del conocimiento, sino también como un determinado modo de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. Para ello, los diseños curriculares pueden prever formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente.

79. Se entiende por "unidad curricular" a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.
80. Materias o asignaturas
- 80.1 Definidas por 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 a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, en la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de bancos de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita y, en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional., etcétera.
- 80.2 En cuanto al tiempo y ritmo de las materias o asignaturas, sus características definen que pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.
81. Seminarios
- 81.1 Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluyen 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 el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento.
- 81.2 Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.
82. Talleres
- 82.1 Unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que 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 se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la

búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de alumnos con alguna discapacidad, etcétera.

- 82.2 Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para ello, el taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica.
- 82.3 El taller es una instancia de experimentación para el trabajo en equipo, 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.

83. Trabajos de campo

- 83.1 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. 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. Como tales, estas unidades curriculares operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su reconceptualización, a la luz de las dimensiones de la práctica social y educativa concreta, como ámbitos desde los cuales se recogen problemas para trabajar en los seminarios y como espacios en los que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis.
- 83.2 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. Es importante que, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores, pudiendo ser secuenciados en períodos cuatrimestrales.

84. Prácticas docentes

- 84.1 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. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros/profesores tutores de las escuelas asociadas y los profesores de prácticas de los institutos superiores.
- 84.2 Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluyen tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos, en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas.
- 84.3 Su carácter gradual y progresivo determina la posibilidad de organización cuatrimestral, en una secuencia articulada a lo largo del plan de estudios.

85. Módulos

- 85.1. Los módulos representan unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo.
- 85.2. Pueden ser especialmente útiles para el tratamiento de las modalidades educativas en la formación docente orientada (docencia en escuelas rurales, docencia intercultural, docencia en contextos educativos especiales). Su organización puede presentarse en materiales impresos, con guías de trabajo y acompañamiento tutorial, facilitando el estudio independiente. Por sus características, se adapta a los períodos cuatrimestrales, aunque puede preverse la secuencia en dos cuatrimestres, según sea la organización de los materiales.

86. Unidades curriculares opcionales

- 86.1. Materias o asignaturas, seminarios o talleres que el estudiante puede elegir entre los ofrecidos por el instituto formador. La inclusión de este tipo de unidades curriculares facilita a los futuros docentes poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no sólo tiene un valor pedagógico importante para la formación profesional, sino que, a

la vez, permite que los estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico.

87. Una referencia de fundamental importancia debe realizarse acerca del seguimiento y evaluación de los aprendizajes en las distintas unidades curriculares. La diversidad de formatos de éstas se corresponde con la diversidad de propuestas de evaluación. No se puede ni debe evaluar del mismo modo en todas las unidades curriculares del plan de estudios. No es lo mismo evaluar la comprensión de materias o asignaturas, que evaluar los progresos en talleres, seminarios, módulos independientes u optativos o prácticas docentes.
88. En términos generales, es muy recomendable promover el aprendizaje activo y significativo para los estudiantes a través de estudio de casos, análisis de tendencias, discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, trabajo en bibliotecas y con herramientas informáticas, contrastación y debate de posiciones.
89. Los dispositivos pedagógicos de formación deberán ser revisados y renovados críticamente. Las modalidades de trabajo independiente, de investigación documental, de uso de instrumentos informáticos, la elaboración de informes escritos, los trabajos con tablas y bases de datos, la elaboración de planes de acción en tiempos determinados con elección de alternativas, de ejercicios de expresión y comunicación oral, los trabajos de campo, entre otros, son aún muy escasos. Ellos brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y métodos de trabajo intelectual necesarios para el desarrollo profesional y deberían ser sistemáticamente ejercitados, contribuyendo, así también, a disminuir las brechas resultantes de las desigualdades en el capital cultural de los estudiantes.
90. En particular en el caso de la formación de los docentes, es necesario fomentar el juicio metódico en el análisis de casos y la transferibilidad de los conocimientos a la acción. Esta es una de las claves pedagógicas para su formación, facilitando bases sólidas para las decisiones fundamentadas y reflexivas en situaciones reales.

g) Diseño y flexibilidad de los diseños curriculares

91. Los diseños curriculares son un marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo. En la medida en que sea posible, es importante prever la flexibilidad en el cursado y en la acreditación (producto de estudios o experiencias previas) de las distintas unidades curriculares, dinamizando el proceso de aprendizaje. Es también muy importante incorporar en el proceso formativo nuevas oportunidades y experiencias de formación que puedan ser acreditadas como aprendizaje de los alumnos, como parte de las actividades de las distintas unidades curriculares. La consideración de esta recomendación, hará necesaria la revisión del régimen académico con el fin de adecuarlo a las necesidades que surgen de la flexibilización del currículo.

92. La actividad académica de los estudiantes de profesorado no es regulada sólo por los contenidos del diseño curricular. Las prácticas pedagógicas y las experiencias en las que ellos participan son el vehículo por medio del cual esos conocimientos son transmitidos, dando forma y significado a dichos conocimientos. Es de fundamental importancia que el currículo "en acción" adquiera una fluida dinámica, sin que sea una rígida e irreflexiva aplicación del diseño curricular o un requerimiento burocrático a ser evitado para dar continuidad a la acción repetitiva del docente dictada por la tradición.
93. Es aconsejable que una parte de los diseños curriculares jurisdiccionales estén definidos por el sistema de créditos. Estos se refieren a la relación entre la distribución del tiempo destinado a la asimilación del aprendizaje y la acreditación de conocimientos y capacidades. El sistema de créditos permite flexibilizar la propuesta de formación desde varias perspectivas posibles:
- facilita la acreditación directa de ciertas unidades curriculares, cuando el estudiante ya posee previamente los saberes requeridos por éstas;
 - facilita el cursado y aprobación en otras instituciones reconocidas y su posterior acreditación dentro de su plan de estudios; ello implica un significativo enriquecimiento en la experiencia de formación de los estudiantes, ampliando su socialización académica y su capacidad de interacción en distintos ámbitos institucionales;
 - permite incluir en los planes de estudio una serie de actividades menos escolarizadas, pero de necesario cumplimiento, ampliando las oportunidades culturales de los alumnos, compensando las desigualdades ligadas a la herencia cultural y fortaleciendo la progresiva autonomía de los alumnos en el marco de un proceso de formación profesional, a través de otro tipo de actividades formativas acreditables, tales como:
- 93.1. Conferencias y coloquios: encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos. Permiten acercar a los estudiantes el aporte de profesores y profesionales de reconocida trayectoria, ampliando y fortaleciendo las perspectivas de conocimientos disponibles en la institución. A los efectos de la acreditación, las conferencias y coloquios requieren generar un trabajo de producción posterior.
- 93.2. Seminarios de intercambio y debate de experiencias: encuentros de presentación de experiencias, de informes de estudios de campo, de trabajos monográficos, posters, proyectos didácticos y otras modalidades, con debate de sus desarrollos y conclusiones. Esta actividad tiene el propósito de valorizar, producir, sistematizar y socializar conocimientos, experiencias pedagógicas e investigaciones operativas llevadas a cabo por los estudiantes durante su proceso de formación.
- 93.3. Ciclos de arte: actividades del mundo de las artes (teatro, música, cine, etc.) realizadas dentro del propio instituto u orientadas dentro de la agenda de actividades culturales que se ofrece en el espacio geográfico en el que se

inserta el instituto y a las que se sugiere concurrir con algún trabajo previo y posterior.

- 93.4. Congresos, jornadas, talleres: actividades académicas sistematizadas que, organizadas por los institutos superiores y/o las escuelas asociadas o por otro tipo de instituciones reconocidas, permiten, aun antes del egreso, vincular a los estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.
- 93.5. Actividades de estudio independiente que faciliten el ritmo de avance de los estudiantes, permitiendo el estudio de un tema de modo individual dentro del tiempo de una asignatura, con una guía de trabajo y su correspondiente propuesta de evaluación. Para el tratamiento de este tipo de actividades, se recomienda utilizar las nuevas tecnologías e la información y comunicación disponibles en los institutos de formación docente.
94. Este tipo de actividades, menos “escolarizantes” y más propias de la educación superior, constituyen herramientas para las propuestas de los docentes de profesorado (en forma individual o en conjunto con otros profesores) y se presentan como un contenido y experiencia sustantivas de la formación en sí misma, fortaleciendo el desarrollo reflexivo de profesionales autónomos.
95. Para asegurar la factibilidad y efectividad de estos dispositivos, se requiere tomar en consideración que el desarrollo de los diseños curriculares incorporen criterios de apertura y flexibilidad. En la misma línea conceptual, el significado de “abierto” adquiere relevancia al disponer mecanismos por los cuales los saberes adquiridos previamente por los estudiantes (adultos y muchas veces ya trabajadores) puedan ser acreditados y, así, aceptados como parte de los conocimientos pautados para la formación.
96. Entre otros factores, deberá considerarse una cuestión sustantiva para asegurar la factibilidad de las propuestas realizadas: se recomienda muy especialmente que se atienda al asesoramiento y la capacitación pedagógica de los profesores de los institutos, no sólo en su progreso académico personal, sino también en el desarrollo de las distintas modalidades de transmisión del conocimiento, de orientación de las tareas académicas de los estudiantes, y de seguimiento y evaluación apropiadas a las capacidades que se espera formar.

h) Desarrollo y evaluación curricular

97. La propuesta del diseño curricular no es el instrumento exclusivo de la definición y mejora de la formación del profesorado. La organización y dinámica institucional es, también, parte fundamental del proceso formativo. En otros términos, el ambiente organizacional, su dinámica y sus reglas, no son factores aleatorios y son parte del mensaje de formación, determinando en buena medida los procesos y productos de aprendizaje. El esfuerzo por actualizar o cambiar el currículo tiene efectos limitados en el tiempo si no se acompaña de un fortalecimiento del

ambiente y organización del contexto de formación, facilitando la construcción de experiencias significativas y variadas de aprendizaje.

98. Los estudiantes y los docentes pueden reconocer que algunas prácticas cotidianas que suceden en las instituciones son de gran importancia para la formación, mientras que otras se convierten en rituales, muchas veces asociados a las tradiciones sociales y escolares. Estas jerarquías, a su vez, otorgan significados a las experiencias y se convierten en una matriz muy importante en la formación y socialización profesional de los estudiantes.
99. Para fortalecer el desarrollo del currículo, será necesario entender el papel central de la gestión institucional, superando las tendencias a entenderla como la simple administración de la matrícula, de los horarios de los profesores y la distribución de aulas para el "dictado" de las clases, o la confección de la agenda de exámenes para el control del rendimiento de los estudiantes.
100. El desarrollo del currículo es cualitativamente diverso a estas funciones, por más que las incluya. Desde la dimensión interna, deberá promover acciones que fortalezcan a los estudiantes, ampliando sus experiencias culturales, las que indisolublemente forman parte del currículo. Ello incluye, también, la organización del trabajo colectivo, la participación y el desarrollo de distintas modalidades de evaluación de los aprendizajes, como, asimismo, la apertura al desarrollo profesional de los mismos profesores.
101. Desde la dimensión externa, la gestión deberá ampliar la visión por fuera de las fronteras del espacio físico y social del instituto superior, desarrollando instituciones, abiertas al contexto y trabajando junto a las redes sociales y escolares, que dinamicen el proceso de formación, en una gestión participativa y conjunta. En este caso, habrá que considerar las relaciones intrínsecas con las escuelas asociadas donde se realicen las experiencias compartidas de prácticas docentes y las residencias pedagógicas.
102. La gestión integral incluye el seguimiento y evaluación del propio currículo. Los diseños curriculares, las propuestas formativas y el desarrollo del currículo deben ser siempre objeto de análisis, reflexión y evaluación, tendiendo a su mejora permanente.
103. La evaluación del currículo hace hincapié en el perfeccionamiento de la formación del estudiante y a la mejora de la calidad de la enseñanza. En este sentido, se enfatiza la necesidad de perfeccionar los procesos de enseñanza, así como la necesidad de valorar, sobre la base de criterios previamente definidos, la calidad de la formación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación es tanto un problema político como técnico y ético.
104. La necesidad de instalar procesos de evaluación del currículo se enfrenta con distintos obstáculos. El primero es el supuesto de que la evaluación es algo que realizan "otros" y que está vinculada con decisiones periódicas de cambios en los diseños curriculares, ya sea desde el orden nacional o desde el jurisdiccional. El

segundo es la discontinuidad en la evaluación del currículo o, en otros términos, la percepción de la evaluación como algo que ocurre cada muchos años. El tercero es la percepción de que una evaluación colocará en riesgo los puestos docentes. Debe destacarse que ninguna de estas percepciones tiene correlatos reales y en general obtura la posibilidad de procesos de mejora.

105. La evaluación debe ser una tarea y un proceso permanente, en forma mancomunada entre las instituciones y las jurisdicciones, incluyendo los siguientes momentos:

recoger, en forma sistemática, informaciones sobre la marcha del currículo, tanto cuantitativas como cualitativas (datos, cuestionarios, programas, experiencias, etc.);
 tomar decisiones y definir las características de los cambios necesarios para su mejora, tanto en las necesidades de fortalecimiento pedagógico de los docentes, como en los apoyos para los alumnos, o en la gestión y desarrollo de la organización;
 durante la implementación de los cambios, realizar un seguimiento y recolección de informaciones para analizar acerca de su eficacia o corregir desvíos;
 al finalizar una cohorte completa de un plan de estudios, sistematizar y analizar las informaciones para decidir sobre la calidad de la formación de sus egresados.

106. Las políticas de formación docente deberán garantizar los mecanismos de revisión sistemática de las condiciones institucionales y organizativas que hagan posible y fortalezcan la calidad de la formación ofrecida.

i) Acerca de la Formación Docente Inicial para las ocho modalidades del Sistema Educativo Nacional

107. La Ley de Educación Nacional, en su artículo 17, define el conjunto de las ocho modalidades que conforman el Sistema Educativo Nacional y define cada una de ellas en los capítulos VI al XIII.

108. Este avance en la definición de las modalidades impacta directamente en la política de formación docente como una condición necesaria para el desarrollo estratégico de cada una de ellas en el conjunto del Sistema. La Ley 26.206 define, en su artículo 73, como objetivos de la formación docente, entre otros, los siguientes:

- b) “Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo con las orientaciones de la presente ley.
- d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

- j) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.”
109. Estas definiciones de la Ley obligan a las jurisdicciones a contemplar, en el planeamiento de sus ofertas, según las realidades particulares de cada una de ellas, las propuestas que atiendan las demandas de docentes actuales y futuras. De este modo, la oferta de profesorados o de determinadas orientaciones dentro de un profesorado que contemplen las diversas modalidades dependerá de las características propias de los sistemas jurisdiccionales, así como de los lineamientos de política educativa que cada jurisdicción adopte para su sistema educativo.
110. La enumeración de las modalidades definidas por la Ley permite distinguirlas en cuatro categorías:
- aquellas que se definen, principalmente, por el tipo de conocimiento que transmiten: educación técnico profesional, educación artística;
 - aquellas que enmarcan la educación en contextos socio-culturales específicos: educación rural, educación en contextos de privación de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria;
 - aquellas que se definen por propiedades y características de un grupo o conjuntos de grupos específicos de sujetos: educación especial y educación permanente de jóvenes y adultos;
 - aquellas que se definen por el tipo de conocimiento que transmiten, los contextos socioculturales específicos y/o por propiedades y características de un grupo o conjunto de grupos específicos de sujetos: educación intercultural, educación intercultural bilingüe.
111. Estas modalidades no son mutuamente excluyentes, porque se puede encontrar, por ejemplo, educación de jóvenes y adultos en contextos rurales o de privación de libertad. Con lo cual las modalidades, a la vez que orientan la organización del sistema, se constituyen en ejes de articulación para la consecución de los objetivos de atender al derecho a la educación y los requerimientos específicos de educación del conjunto de la población, aspecto nodal en la formación de los profesionales de la educación que estarán a cargo de la transmisión de la cultura en el sistema educativo.
112. Las modalidades de Educación Especial, Educación Artística, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Técnico Profesional constituirán ofertas de carreras específicas de formación docente, con su correspondiente diseño curricular.
113. La formación de docentes para la modalidad de Educación Especial requiere un diseño curricular particular definido por la diversidad y especificidad de conocimientos y saberes que se requieren para el desempeño profesional en los distintos niveles y servicios educativos en los que se integren los alumnos. El campo de la educación especial, como espacio de ejercicio profesional, posee propiedades suficientemente particulares para sostener la necesidad de su

formación en carreras específicas y diferenciadas del resto de las modalidades. Por ello, la modalidad de Educación Especial se atenderá con carreras propias en la formación docente, atendiendo cada una de ellas a la formación de docentes especializados en enseñar a personas con la discapacidad objeto de la formación: discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad neurolocomotora, discapacidad intelectual y/u otras que pudieran definirse de acuerdo con las convenciones internacionales. Dentro de la formación general, los diseños curriculares podrán considerar unidades curriculares comunes a los distintos niveles y discapacidades. Y en la formación específica se considerará la especificidad vinculada a la discapacidad elegida.

114. La formación de docentes para la modalidad de Educación Artística se atenderá también con carreras propias para cada uno de los lenguajes artísticos según corresponda. Dentro del campo de la formación específica, los diseños curriculares podrán considerar unidades curriculares comunes a los distintos lenguajes artísticos y diferenciados en la especificidad de formación. Pero tanto la formación como la titulación final, se referirá a uno solo de los lenguajes. En todos los casos, la formación docente para la modalidad de Educación Artística, y sin excepciones, se desarrollará en el nivel de la Educación Superior y ofrecerá una única titulación para el nivel primario y secundario en no menos de cuatro años de formación.
115. En el caso de la modalidad de Educación Técnico Profesional, los diseños curriculares se adaptarán a los criterios de los profesorados para el nivel secundario de enseñanza, ofreciendo carreras específicas de formación docente en las distintas especialidades técnicas y tecnológicas que se definan para este nivel educativo. Sin embargo, deberán considerarse acciones de formación inicial para los docentes de Formación Profesional, según lo establecido por la Ley de Educación Técnica N° 26.058 y los acuerdos federales que surgen a partir de su aprobación.
116. Las modalidades de Educación rural, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación intercultural bilingüe y Educación hospitalaria y domiciliaria constituyen orientaciones posibles de los profesorados de educación primaria, los cuales podrán ofertarse con o sin orientaciones. Las jurisdicciones que requieran estas orientaciones en los profesorados de educación secundaria u otros podrán ofrecer las orientaciones mencionadas si cuentan con personal docente especializado en la temática y pueden desarrollar un diseño curricular específico. Asimismo, podrán hacerlo a través de la formación docente continua o de desarrollo profesional de los docentes en servicio, a medida que los requerimientos del sistema educativo lo hagan necesario.
117. La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe se construye conjuntamente entre la lengua y cultura mayoritaria y las lenguas y culturas de los distintos pueblos indígenas del país y promueve el reconocimiento y aceptación de la heterogeneidad étnica y lingüística y considera la diversidad como valor. Estos son los fundamentos que le otorgan validez al diseño de una propuesta curricular específica.

118. Para la formación en las modalidades citadas, se recomienda la elaboración de Módulos, entendidos como materiales escritos que incluyen desarrollos teóricos, propuestas de trabajo y de prácticas docentes en los contextos particulares. El Instituto Nacional de Formación Docente, en colaboración con las jurisdicciones, podrá ofrecer asistencia técnica para la elaboración de estos materiales. Ellos permitirán superar el recurrente problema de la escasa disponibilidad de profesores capacitados para la enseñanza de estas unidades curriculares, pudiendo ser utilizados por varias jurisdicciones. En el mismo sentido, se recomienda utilizar esos módulos para la capacitación de docentes en servicio.
119. Los Módulos anteriormente referidos podrán ser implementados a lo largo o posteriormente a la formación propia de la carrera. Las horas que implique la formación en una sola de las orientaciones posibles no podrán estar por debajo de aproximadamente el 10% de las horas totales de la carrera, incluida la instancia de práctica, pudiendo ser incorporado en el porcentaje de definición curricular institucional de los ISFD.
120. La modalidad de Educación en contextos de privación de libertad será atendida como parte de la oferta de formación docente continua (desarrollo profesional) a través de programas de capacitación y dirigida a docentes con experiencia.
121. En el caso de profesorado de educación primaria que no contemplen orientaciones o que se definan por una de ellas, las prácticas, tal lo expresado ya en el presente documento como un aspecto sustantivo del Campo de Formación en la Práctica Profesional, se realizarán en contextos institucionales diversos, incluyendo, según las posibilidades del contexto, experiencias relacionadas con las modalidades descritas: rural, hospitalaria y domiciliaria, permanente para jóvenes y adultos, en contextos de privación de la libertad. A su vez, es fundamental que los estudiantes se interioricen en los desarrollos de conocimiento sobre las complejidades que caracterizan a dichos contextos y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de quienes se encuentran en tales contingencias o espacios socio-culturales.

VI. TITULACIONES

122. El artículo 2 de la Ley de Educación Nacional 26.206 reconoce a la educación como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Esta característica tiene su expresión colectiva en la nueva estructura del sistema educativo nacional, unificada para todo el país por el artículo 15, que asegura el ordenamiento y la cohesión del sistema, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan.
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", para lo cual el artículo 76 asigna al Instituto Nacional de Formación Docente la responsabilidad de "aplicar las regulaciones que rigen el

sistema de formación docente en cuanto a (...) validez nacional de títulos y certificaciones". Estas regulaciones deben a su vez diseñarse atendiendo a los criterios que, para la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones, corresponde establecer al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, según prescribe el artículo 78.

124. Los títulos docentes, otorgados en el marco del Sistema Educativo Nacional por las distintas jurisdicciones, habilitan para el ejercicio profesional y por ello tienen una alta repercusión en las posibilidades de desarrollo de la docencia y en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las escuelas.
125. Por ello, resulta imprescindible establecer criterios que permitan definir las características y alcances de dichas titulaciones como una de las maneras de aportar al mejoramiento de la calidad y garantizar el ordenamiento de uno de los aspectos más relevantes de la Formación Docente, atento su implicancia social.
126. 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, con la garantía a los egresados en el reconocimiento de sus títulos docentes en cualquier jurisdicción, en igualdad de condiciones y derechos.
127. Se entiende por titulación a la certificación académica habilitante para el ejercicio de la docencia en algún nivel o niveles del sistema educativo nacional, otorgada por una institución de educación superior al concluir en forma completa los estudios correspondientes a una carrera de Formación Docente.
128. Al respecto, el análisis del estado de situación en el conjunto del sistema educativo nacional muestra una realidad muy discordante. Conviven, en el conjunto de las diferentes jurisdicciones del sistema, titulaciones con una misma denominación otorgadas tras la finalización de carreras docentes de diferente duración, titulaciones con diferente nominación tras la finalización de carreras que habilitan para la docencia en un mismo nivel de enseñanza, titulaciones con reconocimiento en una jurisdicción y no en otras, etcétera.
129. Ante esta situación, se presentan algunos criterios que permiten avanzar en una perspectiva integradora, que también facilita el proceso de validez nacional:
 - 129.1. Para la titulación de la docencia en cualquiera de los niveles del sistema educativo nacional se utilizará la denominación de "Profesor/a de..."
 - 129.2. En todos los casos, la titulación se expedirá con la culminación de carreras docentes de no menos de cuatro años de duración.
 - 129.3. Las titulaciones docentes serán el resultado de la culminación total de los estudios, no estableciéndose otras titulaciones intermedias con diferentes nominaciones.

- 129.4. Las titulaciones se otorgarán con la finalización de carreras docentes según los planes de estudio definidos en concordancia con los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.
- 129.5. Las posibles orientaciones de las titulaciones serán aquellas que por acuerdo establezca el Consejo Federal de Educación, considerándose como una formación complementaria que enriquece la titulación, por lo que en ningún caso impedirán el desempeño laboral docente en la titulación de base.
- 129.6. Las jurisdicciones podrán proponer al Instituto Nacional de Formación Docente las nuevas orientaciones que consideren necesarias para atender sus realidades particulares. Las solicitudes serán efectuadas en la oportunidad y condiciones que establezca reglamentariamente el Instituto Nacional de Formación Docente, quien valorará y dictaminará sobre su procedencia. Las que obtengan dictamen favorable serán propuestas a aprobación del Consejo Federal de Educación.
- 129.7. La posible orientación de una titulación se otorgará en una certificación complementaria.
- 129.8. El título de “Profesor/a en Educación Primaria” podrá otorgarse con o sin especificación de orientación.
- 129.9. El título de “Profesor/a de Educación Secundaria en...” se otorgará para una sola disciplina, con o sin especificación de orientación.
130. El siguiente listado establece las denominaciones de los títulos, que adoptarán las carreras de formación docente:

Nominación del título	Nivel o modalidad para el cual habilita	Orientaciones
Profesor/a de Educación Inicial	Educación Inicial	
Profesor/a de Educación Primaria	Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> ■ orientación en Educación Rural ■ orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ■ orientación en Educación Hospitalaria y Domiciliaria ■ orientación en Educación Intercultural Bilingüe
Profesor/a de Educación Especial	Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> ■ orientación en Discapacidad Visual ■ orientación en Discapacidad Auditiva ■ orientación en Discapacidad Cognitiva

		<ul style="list-style-type: none"> ■ orientación en Discapacidad Neurolocomotora ■ orientación en Educación Hospitalaria y Domiciliaria
Profesor/a de Música Profesor/a de Danza Profesor/a de Artes Visuales Profesor/a de Plástica Profesor/a de Teatro Profesor/a de Expresión Corporal	Educación Artística: <ul style="list-style-type: none"> ■ Educación Inicial, ■ Educación Primaria, ■ Educación Secundaria; ■ Educación Especial 	<ul style="list-style-type: none"> ■ orientación en ... (un solo instrumento) ■ orientación en ... (un solo tipo de danza) ■ orientación en ... (un solo tipo de arte visual)
Profesor/a Intercultural Bilingüe	<ul style="list-style-type: none"> ■ Educación Inicial, ■ Educación Primaria, ■ Educación Secundaria; ■ Educación Especial 	
Profesor/a de Educación Secundaria en ... (una sola disciplina específica)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Educación Secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> ■ orientación en Educación Rural ■ orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ■ orientación en Educación Hospitalaria y Domiciliaria ■ orientación en Educación Intercultural Bilingüe
Profesor/a de Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> ■ Educación Inicial, ■ Educación Primaria, ■ Educación Secundaria; ■ Educación Especial 	<ul style="list-style-type: none"> ■ orientación en Tiempo Libre y Recreación
Profesor/a de Tecnologías de la Información y la Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Educación Inicial, ■ Educación Primaria, ■ Educación Secundaria; ■ Educación Especial 	
Profesor/a de Lengua ... (una sola lengua extranjera o de pueblo originario)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Educación Inicial, ■ Educación Primaria, ■ Educación Secundaria; 	
Profesor/a de Ciencia Sagrada	<ul style="list-style-type: none"> ■ Educación Inicial, ■ Educación Primaria, ■ Educación Secundaria; ■ Educación Especial 	

Se adoptarán las siguientes denominaciones para las disciplinas correspondientes a los campos relacionados con las disciplinas escolares y que no se especifican en el cuadro anterior:

- Agronomía
- Biología
- Ciencia Política
- Ciencias de la Administración
- Economía
- Filosofía
- Física
- Geografía
- Historia
- Lengua y Literatura
- Matemática
- Psicología
- Química
- Sociología
- Tecnología
- Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Distintas especialidades técnicas y tecnológicas que defina el Consejo Federal de Educación para la modalidad Técnico Profesional de la Educación Secundaria.