

## ***DISEÑOS CURRICULARES JURISDICCIONALES***

- Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación
  - Identidad Profesional
  - Trayectoria formativa
- Tensión entre Enseñanza como transmisión y Enseñanza como proceso de reconstrucción cultural
  - Evaluación- formativa y auténtica
  - Trayecto de la Práctica Profesional
    - Evaluación y Acreditación
    - Formatos- diversos

### **LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL 26.206**

#### ***Principios, Derechos y Garantías***

- Art.2: "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado"
- Art.7: "El Estado garantiza el acceso de todos/as ciudadanos/as 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 26.206**

#### ***Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional***

- Inc .a- "Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales"
- Inc .b- "Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores".
- Inc .d- "Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana"
- Inc .h- "Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.
- Inc .v- "Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación".

### **LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL 26.206**

#### ***La Formación Docente***

La **finalidad de la formación docente** consiste en:

- Preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.
- Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/las alumnos/as.

### **RESOLUCIÓN CFE N°24/ 07**

#### ***Rol Profesional***

- Concibe al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización.
- El desarrollo profesional de los docentes se produce cuando éstos construyen conocimiento relativo a la práctica –propia o de los demás-, trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.
- El propósito de la FDC es fortalecer el trabajo del docente para que sus decisiones de enseñanza ganen en autonomía y responsabilidad.

### **RESOLUCIÓN CFE N°30/07**

#### **Promover la ampliación y diversificación de las funciones de los institutos formadores:**

- *Permite atender necesidades de la formación docente continua que no están siendo cubiertas actualmente de manera satisfactoria por otras instituciones.*
- *Fortalecer el funcionamiento de las instituciones formadoras y mejorar las condiciones de desarrollo de sus propósitos específicos.*

Podrían considerarse **funciones del sistema de formación** de docentes, las siguientes:

- Formación inicial
- Acompañamiento de los primeros desempeños docentes
- Formación docente de agentes sin título docente, y de profesionales de
- otras disciplinas que pretendan ingresar a la docencia
- Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo.
- Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión.
- Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio.
- Asesoramiento pedagógico a las escuelas.
- Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares.
- Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente.
- Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas.

### **IDENTIDAD PROFESIONAL**

La noción de **horizonte formativo** alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible). Como noción **histórico-prospectiva**, toma distancia de una mera enumeración de “competencias” así como de la **idea de perfil de formación**, en la medida en que pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado históricamente y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias.

Por ello al proponerse horizontes formativos, el **currículum posee efectos de sentido** que son, fundamentalmente, efectos de **producción de identidades sociales particulares**.

Es notable la fuerza que ha adquirido en las últimas décadas **la idea que anuda al maestro con un enseñante**. Mucho de este significado central se deriva de las concepciones más actuales acerca de la práctica docente provenientes de las tradiciones anglosajonas. Sin embargo, es fundamental diversificar el significado de la docencia en las sociedades latinoamericanas, habida cuenta de las tradiciones residuales como así también de los desafíos contextuales y prospectivos.

Por eso se opta por hablar no sólo de un maestro **profesional de la enseñanza**, sino también de un maestro **pedagogo** y también **trabajador cultural** (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual. La regulación de su trabajo, entonces, no proviene sólo de las normativas estatutarias y/o educativas en general, ni de las prescripciones institucionales a su práctica, como así tampoco de los avances del conocimiento pedagógico o disciplinar, ni sólo de las innovaciones sobre las prácticas de la enseñanza, muchas veces diseñadas por el mercado editorial.

También **proviene de la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita**. Esto es, se cuestiona el divorcio entre el sujeto cultural, el docente que lleva adelante la práctica cotidiana en las escuelas, y el sujeto pensante, el pedagogo que piensa sobre la educación y la enseñanza, aún sin tener experiencia docente en la escuela.

El docente es hacedor de cultura y tiene que ser hacedor del *discurso* sobre las culturas y la educación.

**En el horizonte formativo se reconocen tres propósitos:**

- **El fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;**

- **La construcción del maestro como productor colectivo del discurso pedagógico;**
- **El posicionamiento activo del maestro como trabajador de la cultura.**

Sin embargo, debe resaltarse que el **núcleo fundante de la Formación Docente es la enseñanza**, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. De este modo, se **hace posible articular los dos ejes de la Formación Docente (cf. Davini, 2002): el de la enseñanza y el del contexto.**

La crisis ambiental demanda una educación contextualizada y comprometida con la calidad de vida de la población. Así, las tres dimensiones del horizonte formativo se ven atravesadas por una demanda y un compromiso que vincula ineludiblemente la práctica docente con la reflexión y la acción de transformación de las condiciones de vida.

La criticidad del mundo actual evidenciada de manera particular en la insustentabilidad ambiental del modelo social vigente y las formas de pensamiento que genera, hace necesario interpelar lo educativo, tensionando aún más la práctica docente, ampliando y complejizando sus horizontes formativos. De allí que sea necesario incorporar en forma explícita a la dimensión histórica y cultural, la dimensión territorial.

## **ROL PROFESIONAL**

Indudablemente el maestro es un docente, **es un enseñante**. Como *enseñante* el maestro se encuentra experimentando una **tensión entre**:

- la idea dominante de “enseñanza” como **transmisión y la noción de enseñanza como proceso de reconstrucción cultural y de la propia transmisión**. En este sentido, la transmisión es un contacto con una herencia cultural, no ya un acto mecánico de control disciplinador, sino una experiencia de un acto en común de habilitación del otro para resignificar lo recibido;
- la idea dominante de la “enseñanza” referenciada en el docente y la noción de múltiples espacios, circunstancias y sujetos referenciales que influyen en el proceso de aprendizaje, por lo cual no existe linealidad entre ambos procesos;
- la idea dominante de la “enseñanza” ligada al rol individual del docente en la cultura escolar y la noción de la enseñanza como un proceso compartido y social (cf. Coscarelli, 2007).

**El propósito político formativo de fortalecer la identidad**, la presencia y la significación social de la profesión docente **implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional)**. En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de transformación de la sociedad, la política y las culturas.

En este sentido **formar al docente como profesional de la enseñanza** implica **propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana**, es decir al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado.

En el marco de las políticas educativas vigentes a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se busca consolidar la función específica del sistema formador docente cuya finalidad es “la mejora de la educación Argentina”.

La Resolución citada en su punto 18, plantea para todo ámbito de decisión y de acción la siguiente cuestión clave:

**“(lo) qué debe responderse no es la pregunta por la unidad del sistema formador, sino la pregunta por el aporte de la formación de maestros y profesores a la mejora general de la educación argentina. Es la respuesta a esta pregunta la que ayudará a determinar la direccionalidad que deberán asumir las políticas que nos hagan progresar hacia un sistema de formación docente”.**

Se abre así una nueva etapa, coyuntural si se quiere, hasta que se discuta la nueva Ley de Educación Superior. Esta etapa adquiere sentido porque el sistema formador está convocado a una nueva

institucionalización que responda al tratamiento de las problemáticas principales, reflejadas en el Plan Nacional de Formación Docente y a las estrategias pensadas para superarlas.

Entre ellas la necesidad de configurar el sistema formador, para concretar pasos hacia una **identidad propia y específica y la planificación concertada** del mismo.

Esta institucionalización está pensada como un diálogo con la tradición y el presente del sistema formador y de cada institución en particular. En este sentido el punto 16 del Anexo I de la Resolución N° 30, lo explicita del siguiente modo:

**"... la cuestión de la institucionalidad del sistema formador no puede responderse fundacionalmente, sino en un diálogo con el desarrollo histórico y la situación actual del sistema formador, que ofrezca elementos de cohesión, a las instituciones y los actores.** No se trata de "transformar" un conglomerado en un sistema -como si se tratara de una acción externa al sistema mismo-, sino de progresar con las instituciones desde una situación presente donde cada una desarrolla sus tareas en el marco de una agenda autocontenida en el curriculum o el plan institucional, hacia la construcción de una perspectiva compartida de las acciones y hacia una mayor identificación y complementación de los distintos niveles, instituciones y actores que intervienen en la formación de maestros y profesores en todo el país".

Entonces se puede afirmar, que institucionalizar el Nivel Superior de Formación Docente, significa instalar una progresiva dinámica que conjugue lo mejor del pasado con las posibilidades de un presente que se consolida proyectado en la sustentabilidad de decisiones fundamentadas, discutidas y consensuadas.

Dichas decisiones no se entienden de modo aislado sino en la convergencia de los ISFD dentro del sistema formador en relación con los otros niveles del sistema educativo. (Plan Nacional de Formación Docente – Resolución N° 23/07).

## **LOS SUJETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

**La formación docente se ve atravesada por una complejidad particular en tanto que contiene en su seno distintos sujetos que se articulan en el proceso de construcción de significados en torno a ella.** En relación con las dimensiones de significación es **posible identificar tres tipos de sujetos: los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos de los docentes en formación.**

La actualidad demanda la constitución de hombres y mujeres para vivir en una sociedad en la que los saberes y su distribución y circulación han cambiado, donde las percepciones, las representaciones sociales y las prácticas cotidianas se ven también transformadas por la mediación de novedosos equipamientos culturales, y en donde el conocimiento adquiere un valor estratégico, anclado en y condicionado por los profundos cambios estructurales que enmarcaron este proceso.

En este sentido, la crisis social, ambiental y económica estructural, ha calado hondo en la totalidad del tejido social, en donde la educación no ha quedado exenta. Se ha modificado no sólo el acto educativo, sino fundamentalmente los intereses y ponderaciones axiológicas que la sociedad hace sobre su aporte. En este complejo entramado de relaciones cambiantes y contradictorias en el que se construyen, simultáneamente a estos procesos, los campos simbólicos y significativos de los diversos actores sociales.

En la confluencia de distintos campos de significación se hace imprescindible reconocer las grietas producidas por las diferencias de pensamiento, creencias o sentimientos. **La "identidad" habla más de las múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben que de una estructura cristalizada, permanente de costumbres y modos de ser** (cf. Remedi, 2004). **La consideración de esos diferentes sujetos implica pensar un *diseño curricular intercultural*, que necesita partir del reconocimiento de la diversidad y complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias.** Es en esa heterogeneidad cultural y social que se pueden identificar visiones, temas, conceptos y proposiciones relacionados a las identidades culturales en las cuales los diferentes sujetos se reconocen.

Pensar un diseño curricular que **reconozca el carácter intercultural de toda situación educativa implica una innovación/transformación pedagógica y curricular que parta " no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos"** (Walsh, 2001). Esto implica una perspectiva intercultural en educación que está orientada a explorar y reconocer, tanto en las comunidades como en las escuelas, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales y las relaciones que existen entre ellos. En este sentido, se propone promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad.

A su vez, reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad.

Una formación basada en una **perspectiva intercultural**, debería, en primera instancia, cuestionar los supuestos que mantienen la creencia en una uniformidad lingüística como negación de otras lenguas, una integración cultural ingenua, una cultura común basada en la tensión entre imposición y tolerancia, una uniformidad evolutiva y un alumnado asexuados. La idea de “crisol de razas” en Argentina ha sedimentado un imaginario docente basado en la armonía, el encuentro y la salvación de la diferencia en pos de la “identidad territorial”, encubriendo los puntos de vista y conflictos entre los diferentes grupos sociales y culturales.

Este punto de partida significa promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes formadores y en formación orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible:

- reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales;
- desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas;
- adquirir una competencia mínima para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas;
- elaborar y cuestionar sus preconcepciones y visiones con relación a la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etc., del alumnado;
- reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía;
- problematizar los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares;
- saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etc. más adecuados en función de lo intercultural;
- saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista;
- desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y grupos que sufren discriminación;
- reforzar el papel de las prácticas en escuelas como el punto más importante para la adquisición de experiencia contrastada, de recursos y motivación, desarrollándola en instituciones educativas con diversidad de presencias.

## **EVALUACIÓN AUTÉNTICA**

Es necesario comprender para qué evaluamos y en esa dirección resulta imprescindible conocer “la distinción entre la función pedagógica y la función social de la evaluación pues remite a dos grandes tipos de decisiones a cuyo servicio puede ponerse la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (Coll y Martín, 1996).

En efecto, “la evaluación puede ponerse al servicio de decisiones de orden pedagógico, es decir, puede utilizarse para organizar de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorarlas. Pero también puede ponerse al servicio de decisiones de orden social, es decir, puede utilizarse para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados por los alumnos los capacitan para el desempeño de determinadas actividades y tareas más allá del contexto escolar en que tiene lugar la enseñanza” (Coll y Onrubia, 1999, p.144).

Cabe añadir que tradicionalmente a esa función social de acreditación se la denomina «evaluación sumativa», también en ocasiones «evaluación normativa», y suele ser muy criticada por representar una “acepción estrecha” de la evaluación (Angulo Rasco, 1994): sobre todo cuando sólo está atenta a los resultados y para ello se limita a examinar y calificar. Algo, por cierto, que además suele ser muy frecuente; me refiero a eso de “clasificar a los alumnos, para compararlos entre sí o con respecto a una norma genérica a fines, casi exclusivamente, de promoción académica y de calificación” (Vera y Esteve, 2001, p.57)

Por otra parte, y siguiendo a Coll y Onrubia (1999), “el ejemplo más claro del uso de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos con una función pedagógica lo encontramos, probablemente, en lo que se ha dado en llamar tradicionalmente la «evaluación formativa»: aquella evaluación que se realiza durante un proceso de

enseñanza y aprendizaje y que tiene como objetivo fundamental regular, de manera interactiva, ese mismo proceso, especialmente en lo que concierne a la enseñanza.

Ejemplifica bien esta función la denominada «evaluación formadora», un tipo de evaluación de los aprendizajes de los alumnos cuyo objetivo fundamental es ayudarlos a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de pensamiento y aprendizaje” (pp.144-145).

Ambas, en cualquier caso, pese a centrarse en aspectos distintos coinciden en poner sus juicios al servicio de la mejora progresiva de la organización, desarrollo y resultados de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, un aspecto que conviene destacar es que en contra de los que suelen presentar ambas funciones como antinómicas, lo sensato sería presentarlas como dos polos en un mismo continuo pues toda evaluación, de hecho, cumple y debe cumplir ambas funciones, sólo que en unos casos uno de los polos prima sobre el otro, lo que resulta «normal», siempre y cuando esa primacía no se produzca de una manera excesiva.

De cualquier modo, lo que se desprende de esto es que el hecho de que prime una u otra es una opción que hay que adoptar, una decisión que hay que tomar y que, por tanto, también hay que justificar. Por ejemplo, yo no tengo dudas: la pedagógica es la que más me importa en todo momento o lugar, pero ello no supone que ignore la parte de responsabilidad social que me toca y que concierne a la acreditación.

Es necesario comprender qué es lo que evaluamos. De una manera más específica aquí es donde mejor se aprecia el sentido de una evaluación auténtica.

Básicamente, la **evaluación auténtica** como alternativa didáctica representa una reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar. Una tradición –explica Bélair (2000)-, en la que “la evaluación es ante todo sumativa y responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos en exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases” (p. 15).

Pues bien, esa es la situación de partida para la que se propone como alternativa el modelo de evaluación auténtica. La idea básica es que si realmente deseamos enseñar a los estudiantes para que piensen, decidan y actúen en el mundo real, la tarea de evaluación que les propongamos debe requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento en contraste con hablar o escribir de él ( Biggs, 2005, p. 189).

Para sustraernos a la inercia de la tradición descrita resulta necesario, revisar críticamente nuestra propia práctica interrogándonos acerca de algunas de sus características conforme a los criterios que, por ejemplo, nos propone Biggs (2005, pp. 190-200):

-Un error frecuente es evaluar sólo el conocimiento declarativo introductorio y no el conocimiento funcional que surge de él.

Siendo así es preciso discernir si nuestra práctica se corresponde con una modelo de evaluación descontextualizada, como lo son los exámenes escritos o los trabajos trimestrales, que son aptos para evaluar el conocimiento declarativo, o si lo hace con un modelo de evaluación contextualizada, del tipo que representan unas prácticas, la resolución de problemas o el diagnóstico de un estudio de casos, que son tareas adecuadas para evaluar el conocimiento funcional.

### **ENFOQUE FORMATIVO**

La evaluación formativa se sitúa en una perspectiva *pragmática* (Perrenoud, 1991, 1998b) Y no tiene ningún motivo para ser estandarizada. Se incluye en la relación cotidiana entre el profesor y sus alumnos, su objetivo es ayudar a cada uno a aprender. El profesor tiene interés en *ajustar* la amplitud del trabajo de observación e interpretación a la situación singular del alumno, en una lógica de resolución de problemas, invirtiendo poco cuando toda va bien o cuando las dificultades son visibles a simple vista, implicándose en un diagnóstico y un seguimiento más intensivos cuando las dificultades se resisten a un primer análisis. Para no sentirse desbordado, es importante:

- Que apueste por tecnologías y dispositivos interactivos, portadores de regulación (Weiss, 1993, Perrenoud, 1993c, 1998b, 1998!).
- Que forme a sus alumnos en la evaluación mutua (Allal y Michel, 1993).
- Que desarrolle una evaluación *formadora*, de la cual se encargue el sujeto aprendiz (Nunziati, 1990); la autoevaluación no consiste pues en rellenar uno mismo su libreta, sino en dar prueba de una forma de lucidez con respecto a la manera de la que se aprende.
- Que favorezca la metacognición como fuente de autoregulación de los procesos de aprendizaje (Allal y Saada-Robert, 1992; Allal, 1984, 1993, b).
- Que logre seleccionar muy deprisa un gran número de observaciones fugaces, para identificar una *forma* que guiará su acción y sus prioridades de intervención reguladora.

El tema de la progresión es tan actual que se orienta, en la mayoría de sistemas educativos. Esto modifica considerablemente los datos del problema, en la medida en que esta organización da a los profesores, colectivamente, muchas más responsabilidades y poder. Es necesario tener en cuenta que:

1. La gestión de la progresión de los alumnos depende ampliamente de las representaciones de los profesores en lo referente a su papel y su responsabilidad en el éxito de cada uno.
2. La gestión óptima de la progresión pasa por la convicción previa de que cada alumno es capaz de conseguir los objetivos mínimos fijados con la condición de individualizar su itinerario.
3. La progresión de los alumnos se organiza en el marco de un ciclo de aprendizaje en el cual los alumnos pasan en principio el mismo número de años para lograr objetivos de aprendizaje inevitables.
4. Una progresión satisfactoria de los alumnos en sus aprendizajes pasa por un replanteamiento de la organización escolar actual, la división de la escolaridad por grados, plazos y programas anuales.
5. Una gestión óptima de la progresión de los alumnos en sus aprendizajes exige la puesta en práctica de varias formas de reagrupación y trabajo.
6. Una gestión satisfactoria de la progresión de los alumnos pasa por un replanteamiento de los modos de enseñanza y aprendizaje articulados en la búsqueda de un máximo sentido de los conocimientos y el trabajo escolar para el alumno.
7. La gestión de la progresión de los alumnos implica una reorganización de las prácticas evaluativas, con el fin de hacer visible y regular el itinerario individual de cada alumno.
8. La gestión de la progresión de los alumnos exige que el equipo docente asuma de forma colectiva la responsabilidad de toda decisión relativa al itinerario de los alumnos, de acuerdo con el conjunto de miembros internos y externos de la escuela.
9. La gestión óptima de la progresión de los alumnos implica, tanto a nivel individual como colectivo, que los profesores adquieran nuevas competencias, en el marco de un proyecto progresivo de reflexión y formación.

Sobre el papel, nada resulta más simple que saber constantemente dónde se encuentra cada uno y regular su itinerario en consecuencia.

El seguimiento personalizado es relativamente fácil si se dispone de una *ratio favorable* entre el número de trayectorias que seguir, informaciones que recoger y que interpretar, microdecisiones que tomar, por un lado, y por el otro, el número de profesionales implicados en estas tareas.

## **ACERCA DE LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN**

Los problemas diagnosticados en la formación docente –secundarización, lógica deductivo aplicada, etc.– se expresan también en las prácticas de evaluación y acreditación que actualmente se desarrollan en las instituciones formadoras.

El esfuerzo planteado por producir una propuesta curricular y un régimen académico que facilite la superación de los obstáculos encuentra en la dimensión de la evaluación y la acreditación de los aprendizajes de los estudiantes un punto central de desafío para la modificación de las prácticas.

Existen experiencias de modificación de las normas y los reglamentos al respecto que merecen ser revisadas a fin de identificar los factores que llevaron a que las intenciones que las promovieron no llegaran a concretarse en las prácticas cotidianas.

Algunos aspectos señalan la complejidad de este tema en la formación docente:

- Los estudiantes son sujetos de evaluación mientras están, simultáneamente, aprendiendo a evaluar, particularidad de la formación docente que exige un esfuerzo de coherencia desde la institución formadora haciendo intervenir activamente al conjunto de actores involucrados –los profesores formadores, los propios estudiantes–. La responsabilidad de los profesores formadores por su contribución a la formación de las capacidades docentes de los estudiantes tiene su correlato en la progresiva responsabilización de éstos por sus propios logros a través de la autoevaluación, como manifestación privilegiada de formas más autónomas de relación con el saber.

- El lugar otorgado a las prácticas en este diseño curricular para la formación –como eje estructurante desde el inicio– posibilita, por un lado, y demanda, por otro, el abordaje de la evaluación desde perspectivas que apunten a la progresiva construcción de la tarea, el rol y la ocupación. En este sentido, ninguna instancia curricular debe dejar de incluir en su evaluación en qué medida está contribuyendo a la finalidad general de la formación docente; y, centralmente, los procesos de evaluación que se desarrollen en el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes deberán ser tomados como fuente de información sobre el particular problema de la integración esperada en el proceso de cada estudiante.

## **EL CAMPO ARTICULADOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

En el currículum de la Formación Docente se sigue sosteniendo el carácter de “eje vertebrador” de la Práctica, es decir, se diseña el Campo de la Práctica Docente como articulador de todos los otros Campos de la organización curricular. Uno de los principales propósitos del Campo de la Práctica Docente es considerar la *práctica docente* como un *objeto de transformación*. Pensado de esta manera, en el Campo de la Práctica Docente se articulan todos los demás campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre todos ellos. En el Campo de la Práctica Docente se especifican tres componentes: las *herramientas de la práctica*, la *práctica en terreno* y el *taller integrador interdisciplinario*.

### **Las herramientas de la práctica**

La definición de las *herramientas de la práctica* contribuye a especificar los rudimentos necesarios para construir procesos de transformación de la práctica docente: el rol, el posicionamiento y la cultura docente. En este sentido, tienen que ver con hacer más visible la articulación de la docencia con algunas cuestiones tales como las relativas a la investigación en la práctica, a las perspectivas y técnicas de aproximación cualitativa a la institución escolar, etc. Las mismas, corrían el riesgo de quedar diluidas en el currículo anterior. Y tienen relación con algunas tareas que contribuyen al mejoramiento de la práctica docente, como las que posibilitan un abordaje de las problemáticas y conflictivas propias de los otros espacios sociales no escolares.

En estas “herramientas” se trabajarán los procesos de registro y análisis cualitativo, otros espacios sociales educativos y las estrategias que en éstos se desenvuelven, los procesos de investigación-acción relativos a la práctica docente. Por eso, las herramientas de la práctica tienen el propósito de abrir instancias en el diseño del Campo de la Práctica Docente destinadas a esos fines.

La organización de la propuesta formativa bajo diferentes modalidades –materias, seminarios, talleres, materias, trabajos de campo, ateneos, etc.– busca ofrecer a los estudiantes variadas opciones de aprendizaje, bajo diferentes formatos y poniendo en juego diversas competencias y exige, correlativamente, una especificidad de los procesos de evaluación y de las modalidades de acreditación que se establezcan para cada unidad curricular. Esto implica un cambio considerable de las prácticas evaluativas que se desarrollan y subraya la necesidad de un trabajo sostenido intra e interinstitucional para construir criterios comunes y realizar un seguimiento de la experiencia de implementación.

## **Resolución CFE N°72/08. Anexo II.**

### **Criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional en materia de Régimen Académico Marco para las carreras de Formación Docente**

#### **1. INTRODUCCIÓN**

1. El objetivo de este documento es aportar criterios para la elaboración de la normativa marco jurisdiccional en lo referente a Régimen Académico en las carreras de formación docente del país.
2. El Régimen académico es un componente sustantivo para la regulación del Sistema Formador en tanto dispositivo institucional capaz de acompañar y sostener en su complejidad y especificidad la trayectoria formativa de los estudiantes.
3. Todo estudiante de formación docente hace una opción por un tipo de formación específica que en su contenido y forma de organización definirá su práctica futura. Al ingresar a los estudios superiores este estudiante joven o adulto y, en muchos casos trabajador, porta saberes, experiencias de vida y recorridos institucionales que definen las condiciones y modalidades en que transitará su tiempo de formación.
4. En simultáneo, la propuesta de trabajo pedagógico institucional con la que debe interactuar lo somete a una complejidad que es fruto de una trama que vincula lo cultural, lo político y lo institucional con los saberes profesionales y el trabajo docente, en tanto contenidos anticipatorios de su futuro desempeño laboral. Es menester que el régimen académico favorezca las trayectorias de los estudiantes teniendo en cuenta que las mismas se desarrollan en este marco particular.
5. En la actualidad, en más de un escenario cotidiano, se evidencian diversas situaciones que suponen desencuentros entre las lógicas que sostienen las posibilidades formativas de los estudiantes y la propuesta institucional brindada a los mismos. Esta desarticulación es claramente visible en el campo de las regulaciones administrativas y curriculares en donde prevalecen formas de trabajo con matrices propias de los niveles precedentes o bien reducidas al cumplimiento de rutinas formativas tradicionales, que focalizan en los procesos de acreditación de estudios.
6. En este sentido el régimen académico se transforma en una herramienta que debe aportar mayor dinamismo y pertinencia a estos trayectos, promoviendo en el estudiante su salida de los formatos escolares que lo cobijaron en los niveles anteriores, proponiendo un nuevo reparto de las responsabilidades entre una comunidad de pares jóvenes y adultos, propiciando la autonomía en las decisiones y recorridos propios de la formación superior, preparatorios para el desempeño laboral como docente.
7. A través de estas recomendaciones federales se aspira a la construcción consensuada de una propuesta que genere un instrumento institucional capaz de interpretar el sentido y los alcances de un proceso de formación particular y complejo como el docente, que tiene como protagonistas a adultos en condición de estudiantes y que demanda un tipo de prácticas institucionales que posibiliten la democratización de las decisiones pedagógicas y formativas que los involucran.

#### **2. COMPONENTES DEL RÉGIMEN ACADÉMICO**

8. En este marco el régimen académico deberá incorporar en su estructura formal los siguientes componentes:

a) Ingreso.    b) Trayectoria Formativa.    c) Permanencia y Promoción

##### **a) Ingreso**

9. Refiere a las condiciones legales administrativas e institucionales, para el acceso a los estudios de nivel superior. Las mismas deberán garantizar el ingreso directo, la no discriminación y la igualdad de oportunidades y un nuevo reparto de responsabilidades inherentes al proceso formativo que vincula a formadores y estudiantes.

10. Resulta necesario efectuar la revisión de los contenidos, condiciones y formatos de los cursos propedéuticos o introductorios, talleres iniciales, cursos de apoyo, sistemas tutoriales, en tanto dispositivos de carácter institucional que deben inscribirse en el marco de una política de ingreso y acompañamiento estudiantil. La misma deberá garantizarse al menos durante el primer año de estudio.

##### **b) Trayectoria Formativa**

11. Refiere a las condiciones normativas que posibilitan la construcción de recorridos propios por parte de los estudiantes en el marco de los diseños curriculares y la organización institucional. Se deberá promover la mejora en las condiciones institucionales y en las regulaciones vigentes o por crear para la conformación de comunidades de estudiantes, posibilitando un replanteo de la dinámica colectiva, habilitando y estimulando nuevos procesos e instancias de intercambio, producción de saberes y experiencias.

12. Se debe promover una mayor flexibilidad en los trayectos académicos, por ejemplo, mediante instancias curriculares de duración cuatrimestral, inscripción e ingreso en dos fechas por año académico, un sistema de correlatividades que habilite la articulación necesaria entre las unidades curriculares, otorgando posibilidades para optar entre diversos recorridos.

### **c) Permanencia y Promoción**

13. La permanencia refiere a las condiciones académicas requeridas para la prosecución de los estudios dentro del nivel. Deberá definirse la condición de regularidad de los estudios en el marco de los diferentes trayectos formativos de los estudiantes.

14. Por su parte, la promoción refiere a las condiciones de acreditación y evaluación de las unidades curriculares; el régimen de calificación, equivalencias y correlatividades. Los criterios de acreditación y evaluación deben corresponderse con la modalidad y características que puedan adoptar las diferentes unidades curriculares.

15. Respecto al régimen de calificación, deberá definirse las condiciones para la promoción directa e indirecta respectivamente, en el marco de las características de las diferentes unidades curriculares. Para el caso del alumno regular se deberán definir las condiciones de regularidad

requeridas, con particular atención a la cantidad mínima de unidades curriculares aprobadas por año académico; los porcentajes de asistencia necesarios (que deberán estar en relación con el formato que adquiera la unidad curricular) y las características de los nuevos dispositivos de acreditación.

Se recomienda que la regularidad en cada unidad curricular se mantenga por dos años académicos, para la instancia de cierre y acreditación correspondiente. Para ello la institución debe asegurar siete turnos a mesas de examen final a lo largo de dicho período.

16. Para el caso del alumno libre se definirán las condiciones que describen esta posibilidad dentro del trayecto formativo del estudiante. Dada la característica de simultaneidad de los tres campos de formación en los diseños para la formación, es recomendable habilitar el carácter de *libre*, sólo en los casos de unidades curriculares con formato *materia* y preferentemente sólo en aquellas que componen el campo de la formación general.

17. La condición de alumno de una carrera de formación docente se mantiene en la medida que el estudiante apruebe una unidad curricular por año calendario. La misma está sujeta al régimen de equivalencias de los planes de estudio que se establezcan.

En los casos de carreras a término, el plan de estudios deberá establecer los plazos y requisitos que permiten mantener la condición de alumno.

18. El régimen de equivalencias deberá definir la cantidad y tipo de unidades curriculares que serán pasibles de aprobación directa, cuando el estudiante provenga de otra carrera o institución, y los mecanismos previstos para su otorgamiento. Cuando se trate de un cambio de plan de estudios de una misma carrera, el régimen de equivalencias deberá facilitar el tránsito de los estudiantes de un plan a otro contemplando los objetivos de la formación.

19. En lo que refiere al régimen de correlatividades, es necesario atender a la relación epistemológica y metodológica necesaria entre los tres campos de formación, apuntando al mismo tiempo al fortalecimiento en la construcción de diferentes trayectos formativos por parte de los estudiantes.

## **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

- Ana María Cambours de Donini, artículo "Necesitamos una comunidad que transmita y recree los valores del humanismo, la ciencia y la tecnología, con equidad y calidad para todos" publicado en el Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 30, 1997.
- Centro Argentino de Estudios Internacionales [www.caei.com.ar](http://www.caei.com.ar)  
Programa Organismos Internacionales
- Juan Carlos Tedesco, "Las condiciones de educabilidad en los niños y jóvenes de América Latina", Documento para la discusión. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. Año 2001.
- Juan Carlos Tedesco, "Problemas y tendencias de reforma en América Latina", Ley de Educación Nacional N° 26.206
- OEA/Sistema de Información de las Cumbres de las Américas:  
<http://www.summit-americas.org/esp/procumbres.htm>
- Sobre el ALCA ver: Cumbres de las Américas/ALCA: [www.ftaaalca.org/alca\\_s.asp](http://www.ftaaalca.org/alca_s.asp) Sobre la movilización social en torno al ALCA ver: Alianza Social Continental/Cumbre de los Pueblos: <http://www.asc-hsa.org/>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI):  
<http://www.oei.es/cumbres.htm>
- UNESCO-OREALC: [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl)
- Perrenoud Philip, Diez nuevas competencias enseñar.
- Álvarez Méndez, J.M. (1995): *Valor social y académico de la evaluación. En A.VV.: Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y discursos educativos. Madrid. Morata.*
- Álvarez Méndez, J.M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid. Morata.*
- A.N.E.C.A. (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2005): *Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio.*
- Angulo Rasco, F. (1994): *¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término <evaluación> o porque no todos los conceptos significan lo mismo. En Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (coords.): Teoría y desarrollo del currículo. Málaga. Aljibe.*
- Bélair, L.M. (2000): *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos. Sevilla. Díada.*
- Biggs, (2005): *Calidad del aprendizaje universitario. Madrid. Narcea.*
- Claxton, G. (1984): *Educar mentes curiosas. Madrid. Visor*
- Coll, C. Y Martín, E. (1996): *La evaluación del aprendizaje: una perspectiva de conjunto. En Signos, 18, 64-77.*
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999): *Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En Coll, C. (coord.): Psicología de la instrucción. La enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria. Barcelona. ICE/Horsori.*
- Jares, X. R. (2005): *Educar para la verdad y la esperanza. Madrid. Popular.*
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base. Madrid. M.E.C.*
- Pérez Gómez, A. (1992): *Enseñanza para la comprensión. En Pérez Gómez, A., y Gimeno Sacristán, J.: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.*
- Trillo, F. (1994): *El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. En Cuadernos de Pedagogía, 228, 70-74.*
- Vera, y Esteve, J.M. (2001): *Un examen a la cultura escolar. Barcelona. Octaedro.*
- Banco Mundial (1996), "Itinerarios para el Banco Mundial en América Latina y el Caribe. ¿Qué significa para el Banco Mundial la Reforma del Estado." En: [www.clad.org.ve](http://www.clad.org.ve)
- Banco Mundial (2004), "Informe sobre el desarrollo Mundial. Hacer que los servicios funcionen para los pobres", Coedición del Banco Mundial-Mundi-Prensa Libros,S.A. y Alfaomega Grupo Editor,S.A.
- Bobbio, N. (1996), "La gran dicotomía: público/privado", en: Estado Gobierno y Sociedad. Por una teoría general de la política, Fondo de Cultura Económica, Méjico.
- Oszlak, O. (1999), "De menor a mejor. El desafío de la segunda reforma del Estado", en: Rev. Nueva Sociedad. N° 160, Venezuela.

