



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Procesos de desarrollo curricular en el Campo de la Formación Específica de Profesorados de Educación Inicial en vinculación con los entramados institucionales.

Una mirada situada en Bahía Blanca y Coronel Rosales.

Autora: Narela Borrello

Directora: Esp. Cristina Adrián

BAHÍA BLANCA

2024

PREFACIO

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Narela Borrello, en la orientación Gestión Educativa, bajo la dirección de la Esp. Cristina Adrián.

AGRADECIMIENTOS

A mi Directora, Cristina Adrián

A mi mamá y mi papá

A mis hermanos, Franco y Guido

A mi hermana, Perla

A mi hijita, Jazmín

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general describir los modos que adquieren los programas de formación de los y las docentes de las materias de segundo año del Campo de la Formación Específica de los Profesorados de Educación Inicial, en vinculación con los entramados institucionales. Se propone abordar desde una mirada situada los procesos de desarrollo curricular que tienen lugar en las materias de segundo año para la carrera mencionada en dos Institutos Superiores de Formación Docente.

Todo el proceso de investigación fue contemplado bajo el paradigma interpretativista y los objetivos planteados demandaron abordar este estudio desde un enfoque cualitativo. Como ejes de análisis se recuperaron la dimensión didáctica, en particular la Didáctica de Nivel Superior y la dimensión institucional. La investigación desde un alcance descriptivo buscó especificar características y propiedades del fenómeno en análisis, sin pretender indicar cómo se relacionan las variables entre sí. Las unidades de análisis involucraron los programas de formación de las materias del segundo año del Profesorado de Educación Inicial que pertenecen al Campo de la Formación Específica para el año 2021. A partir del análisis de datos, se construyó una categorización sin desdibujar la mirada desde la complejidad. Los hallazgos realizados se presentan como un tejido entre las distintas decisiones que toman los y las docentes al momento de elaborar sus programas de formación en vinculación con los entramados institucionales.

Palabras clave: desarrollo curricular, entramados institucionales, formación de docentes, Profesorado de Educación Inicial, programas de formación.

ÍNDICE

Introducción.....	6
I. Presentación de la temática de investigación.....	7
A. Problema de investigación.....	7
B. Preguntas de investigación y objetivos.....	9
C. Estado del arte.....	10
II. La Formación Docente Inicial.....	14
A. Configuración histórica del Sistema Educativo Argentino.....	14
B. Consideraciones sobre el Profesorado de Educación Inicial.....	17
C. Campos de formación.....	19
1. Tensión de la/s didáctica/s.....	20
III. El desarrollo curricular en la Formación de Docentes.....	23
A. Currículum y desarrollo curricular.....	23
B. Niveles de concreción curricular.....	25
C. Programación de la formación.....	28
IV. Los entramados institucionales en la Formación de Docentes.....	31
A. Mirada institucional macro.....	31
1. La estructura normativa.....	33
B. Mirada micro: la cultura institucional.....	35
C. Institutos Superiores de Formación Docente en análisis.....	37
1. Caracterización del Instituto Superior de Formación Docente N°3.....	37
2. Caracterización del Instituto Superior de Formación Docente N°79.....	38
V. Los procesos de desarrollo curricular en vinculación con los entramados institucionales...39	
A. Decisiones metodológicas.....	39
B. Análisis de datos.....	41
1. Acuerdos que ajustan la planificación.....	42
2. Precisiones de la práctica de enseñanza.....	48
3. Pareceres que se resignifican de la experiencia.....	53
4. Decisiones en perspectiva sobre las intencionalidades educativas.....	57
5. Notas distintivas del ISFD N°3.....	60
6. Notas distintivas del ISFD N° 79.....	63
7. Similitudes y diferencias entre los programas de formación.....	65
C. Presentación de conclusiones.....	68
Referencias.....	72
Anexos.....	77

Introducción

Esta tesina está estructurada en cinco capítulos que permiten dar cuenta de la investigación realizada. A continuación se presenta una primera aproximación a los principales núcleos que se desarrollarán en adelante.

El primer capítulo “Presentación de la temática de investigación” describe la motivación para realizar este estudio así como los ejes teóricos que permitieron llevar adelante los análisis. A su vez, enuncia las preguntas, los objetivos de investigación y destaca algunas publicaciones de otros investigadores e investigadoras que conforman el estado de la cuestión sobre la temática abordada.

“La Formación Docente Inicial” se denomina el segundo capítulo. En él se da cuenta de los procesos socio-históricos que atravesaron a la formación de docentes en la configuración del Sistema Educativo Argentino y que atraviesan en la actualidad a la Formación Docente Inicial para el Profesorado de Educación Inicial. Al interior de este capítulo también se recuperan los campos de formación curriculares y se toma postura respecto de la tensión entre las didácticas (general y específicas) como disciplinas teóricas que se ocupan de la enseñanza.

El capítulo tres “El desarrollo curricular en la Formación de Docentes” ofrece consideraciones sobre términos como campo, curriculum y desarrollo curricular para puntualizar en la programación como proceso y en los programas de formación como documento que sintetiza las decisiones de los y las docentes al momento de elaborar su propuesta de formación.

“Los entramados institucionales en la Formación de Docentes” es el capítulo cuarto. Al interior de este capítulo las subdivisiones contemplan dos perspectivas centrales para esta investigación. Por un lado, con vistas a un análisis desde una mirada macro, se ofrecen referencias conceptuales en torno a la categoría de institución y el encuadre normativo-regulatorio de las instituciones educativas de Nivel Superior. Por otro lado, en consideración de un análisis desde una perspectiva micro, se enuncian los aportes teóricos en relación al concepto de cultura institucional. Este devenir actúa como puntapié para brindar una breve descripción de los dos Institutos Superiores de Formación Docente considerados en la investigación.

Como capítulo final, se mencionan las decisiones metodológicas que posibilitaron obtener, analizar y presentar los datos de esta investigación a la luz de los aportes teóricos. Como cierre, se esbozan las principales conclusiones, reflexiones personales en torno al proceso de investigación y se presentan posibles nuevas líneas de investigación.

Capítulo I

Presentación de la temática de investigación

El presente capítulo se divide en tres apartados. En primer lugar, se da cuenta de las decisiones alrededor de la construcción del problema de investigación. Luego, se explicitan las preguntas y los objetivos de investigación. En última instancia, se destacan algunas publicaciones de otros investigadores e investigadoras que conforman el estado de la cuestión sobre la temática abordada.

A. Problema de investigación

En Argentina, la formación de docentes de Nivel Inicial se organiza en dos circuitos paralelos: Institutos Superiores de Formación Docente y Universidades (Ley de Educación Nacional, Art. 34). Ambos presentan rasgos comunes y otros propios de su devenir socio-histórico. Los recorridos de formación se plasman en los diseños curriculares y planes de estudios que prescriben y orientan los programas de formación de los distintos espacios curriculares. De allí que, para pensar sus propuestas de enseñanza en el ámbito en que se desempeñan, los y las¹ docentes toman decisiones de índole institucional y personal teniendo en cuenta no solo estos documentos sino también sus saberes, experiencias previas y trayectorias.

Esta investigación se propone abordar los procesos de desarrollo curricular que tienen lugar en las materias de segundo año del Campo de Formación Específica de Profesorados de Educación Inicial en vinculación con los entramados institucionales en dos Institutos Superiores de Formación Docente.

Los ejes de análisis recuperan, en primer lugar, la dimensión didáctica, en particular la Didáctica de Nivel Superior como disciplina específica dentro del campo didáctico cuyo objeto es la enseñanza en el Nivel Superior delimitando un grupo particular de docentes y estudiantes y en función de un contenido orientado a la formación en una profesión (Lucarelli, 1998). En segundo lugar, la dimensión institucional ya que ofrece un enfoque que

¹En esta primera expresión se utilizan los artículos los/las, como manifestación de visibilización de las diversas formas de expresión de perspectiva de género. En los análisis se empleará el género femenino en tanto que todas las entrevistadas son mujeres.

permite caracterizar y particularizar la formación en las instituciones educativas a la vez que reconocer a los entramados institucionales como una red de poderes y un campo de tensiones.

El interés por investigar la vinculación entre las condiciones institucionales y los procesos de desarrollo curricular en la formación inicial particularmente al momento de la programación de la enseñanza resulta de dos fuentes. Por un lado, la atención sostenida durante los años de carrera por la impronta de las instituciones educativas sobre sus estudiantes, su vinculación con lo macroestructural y sus lógicas de funcionamiento. Por otro lado, fueron movilizantes para continuar indagando desde este punto de vista las conclusiones preliminares de un estudio exploratorio previo realizado durante el cursado de la carrera². El objetivo de ese trabajo era describir los factores facilitadores y obstaculizadores que reconocen los estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente N° 3 que emigraron allí luego de un paso previo por la Universidad Nacional del Sur³ u otro Instituto de Educación Superior de la ciudad de Bahía Blanca.

La presente investigación se focaliza en dos Institutos Superiores que brindan Formación Docente para el Nivel Inicial. Su elección tiene que ver con la intencionalidad de construir conocimiento desde una mirada situada en el contexto de la región. Es por esto que se tomaron como objeto de estudio las carreras de Profesorado de Educación Inicial que se dictan en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 (Bahía Blanca) y el Instituto Superior de Formación Docente N°79 (Coronel Rosales).

El recorte sobre el que se pensó este estudio incluyó las materias: Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación Plástica. Todas ellas forman parte del Campo de la Formación Específica de acuerdo a los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. 24/07) recomendados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y, específicamente, conforman el Campo de los Saberes a Enseñar según el Diseño Curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (2008) concentrándose en el segundo año de la carrera. Dicho Diseño Curricular (2008) está organizado alrededor de cinco campos: Campo de Actualización Formativa, Campo de la Fundamentación, Campo de la Subjetividad y las Culturas, Campo de los Saberes a Enseñar y Campo de la Práctica Docente. Los Lineamientos Curriculares Nacionales, por su parte, consideran el Campo de la Formación General que comprende los campos de Actualización

²Trabajo realizado en el marco de la materia Taller Integrador III: Instituciones y Sujetos del Nivel Secundario y Superior que forma parte de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Sur cursada en 2018.

³En adelante UNS.

Formativa y de la Fundamentación; el Campo de la Formación Específica que comprende los Campos de la Subjetividad y las Culturas y de los Saberes a Enseñar y; el Campo de la Práctica Profesional que corresponde al Campo de la Práctica Docente. En adelante, en virtud del objeto de estudio de esta investigación y, por su vinculación con las Ciencias de la Educación en esta tesina, se opta por referir al Campo de la Formación Específica aludiendo únicamente a los espacios curriculares destinados a la enseñanza en el nivel inicial de contenidos provenientes de distintas áreas de conocimiento.

En función del recorte mencionado, las unidades de análisis involucraron los programas de formación de las materias del segundo año del Profesorado de Educación Inicial que pertenecen al Campo de la Formación Específica en el año 2021 y los relatos de las docentes a cargo de esas asignaturas. Al momento del análisis también se tomarán las consideraciones necesarias en el marco de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del COVID-19 que comenzó en 2020 e incidió también en el desarrollo del ciclo lectivo 2021.

Los conceptos nodales que sustentan los análisis de este trabajo de investigación son formación, institución y curriculum. En ese sentido es pertinente señalar que sus definiciones no son unívocas y es en su interrelación y sentidos que se pone en juego la problemática en estudio. En virtud de ello, los tres términos de referencia se piensan como campo, en palabras de Bourdieu (1995), en tanto resulta una categoría conceptual potente que permite capturar las distintas fuerzas que interactúan en él, así como atender a las relaciones de poder que le son constitutivas.

La mirada sobre ambas instituciones permite abordar los procesos de desarrollo curricular y específicamente conocer la definición de propuestas de formación en cada caso, las particularidades de las instituciones dadas por sus rasgos institucionales y el contexto. Con todo, se apunta a profundizar la caracterización de la oferta educativa de carácter estatal para la formación de docentes de Nivel Inicial en la ciudad de Bahía Blanca y Coronel Rosales.

B. Preguntas de investigación y objetivos

Los interrogantes de esta investigación giraron en torno a los modos que adquieren los programas de formación de los y las docentes de las materias de segundo año del Campo de la Formación Específica de Profesorados de Educación Inicial, en vinculación con los entramados institucionales. En vista de ello, las preguntas fueron qué características de lo

institucional están vinculadas a las decisiones de los y las docentes al momento de la definición de sus programas de formación; cómo inciden las experiencias previas y de formación de los y las docentes en su lectura de las normativas institucionales para tomar las decisiones curriculares respecto de sus programas de formación y qué similitudes y diferencias se reconocen entre los programas de formación en vinculación con los rasgos institucionales.

En función de estas preguntas, el objetivo general se propuso describir los modos que adquieren los programas de formación de los y las docentes de las materias de segundo año del Campo de la Formación Específica de los Profesorados de Educación Inicial, en vinculación con los entramados institucionales. Los objetivos específicos buscaron identificar características institucionales vinculadas a las decisiones de los y las docentes al momento de la definición de sus programas de formación; indagar la incidencia de las experiencias previas y de formación de los y las docentes en su lectura de las normativas institucionales para tomar las decisiones curriculares respecto de sus programas de formación; reconocer similitudes y diferencias entre los programas de formación en vinculación con los rasgos institucionales.

De acuerdo a la Real Academia Española (RAE) el término ‘reconocer’ significa “examinar algo o a alguien para conocer su identidad, naturaleza y circunstancias” mientras que ‘comparar’ significa “analizar con atención una cosa o a una persona para establecer sus semejanzas o diferencias con otra”. En el tercer objetivo específico se emplea el verbo reconocer ya que no se persigue comparar ambas instituciones ni los procesos de desarrollo curricular que se dan al interior de los dos establecimientos sino, sobre todo, re-conocer sus particularidades sin pretensiones de adjudicar cargas valorativas a lo examinado.

C. Estado del arte

El presente apartado sintetiza el buceo bibliográfico realizado en pos de conocer qué estudios se han llevado a cabo en vinculación con la temática. Según la lógica de su recorte se ordenan en nacional, regional y local.

Hisse (2015), como coordinadora de la comisión de evaluación curricular de formación inicial a nivel nacional, presenta un informe que expresa los resultados obtenidos a partir de la construcción de un dispositivo de evaluación curricular focalizado en cinco profesorados, entre ellos, el Profesorado de Educación Inicial. Para llevar adelante la indagación mencionada se definió como objeto de estudio el desarrollo de los diseños

curriculares jurisdiccionales y se relevaron datos provenientes de las apreciaciones de los protagonistas de las prácticas del desarrollo curricular en el nivel institucional (equipos directivos, docentes y estudiantes). Este trabajo representa un antecedente para esta investigación porque contempla las condiciones institucionales para el desarrollo curricular desde la gestión institucional y con las condiciones materiales y los recursos disponibles en las instituciones de formación docente. El reconocimiento de que las condiciones institucionales pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo curricular y los procesos de formación de los futuros docentes brinda referencias para el desarrollo del análisis de esta investigación.

Por su parte, Pedranzani et al. (2014) en un trabajo que forma parte de una compilación de Mónica Insaurralde a partir de las II Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas” se preguntan por el lugar que ocupa la problemática curricular en distintos escenarios de la Educación Superior. Su análisis recupera la incidencia de esta temática en la formación académica de algunos profesorado del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Es de destacar el apartado que refiere a los docentes como sujetos de la estructuración curricular porque pone de relieve su papel activo en las decisiones curriculares y enumera ciertas problemáticas de la Educación Superior donde se ponen en juego lo curricular y la formación.

Desde la Universidad Nacional de la Plata, Sofía Picco y Noelia Orienti (2017) coordinan un trabajo que se propone recuperar las relaciones entre Didáctica y Curriculum a partir de sus reflexiones desde su experiencia como formadoras en la cátedra Diseño y Planeamiento del Curriculum de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la mencionada Universidad y de sus prácticas de investigación e intervención en la enseñanza. Resultan de particular interés los tres primeros capítulos de la publicación que abordan aspectos del campo curricular, didáctico e institucional. Las lecturas de los referentes de cada temática y las ideas y análisis que presentan son un aporte para pensar el desarrollo curricular en la instancia de programación de la enseñanza en el ámbito institucional considerado para esta investigación.

A nivel local, se rastrearon producciones que tomen como objeto de estudio las instituciones educativas en análisis. Acerca del Instituto Superior de Formación Docente N°3, Bonino y Ulloa (2014) sistematizan sus reflexiones al frente de dos espacios curriculares y el proceso de su articulación a partir de la implementación del Diseño Curricular del

Profesorado de Educación Inicial en 2008. Desde su postura, perciben la existencia de tensiones respecto a los diferentes posicionamientos epistemológicos de la formación de docentes. Estos cruces remiten al saber disciplinar respecto del saber didáctico; la autonomía de los estudiantes frente al paternalismo docente y; la articulación entre campos formativos y espacios curriculares. En su análisis se hace referencia a la respuesta institucional frente a los cambios curriculares y a la nueva demanda de trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los docentes.

Por otro lado, Santos La Rosa (2014) realiza una producción que focaliza en el Instituto Superior de Formación Docente N° 3 y la UNS en tanto que son las únicas dos instituciones que ofrecen formación de docentes de Historia en la ciudad de Bahía Blanca y analiza los planes de estudio. Si bien no toma en consideración el Profesorado de Educación Inicial, su trabajo es de interés puesto que busca visibilizar las políticas de formación docente que pueden evidenciarse a través de los mismos, las lógicas que explican las características de dichos planes de estudio y su impacto en la formación de futuros profesionales críticos.

Por su parte, Raúl Menghini profundiza en varios trabajos lo que ha sido y es la formación de profesores para nivel primario e inicial en la Escuela Normal Superior “Vicente Fatone”, dependiente de la UNS⁴, en la ciudad de Bahía Blanca. A su vez, es autor de capítulos de libros y artículos de revistas de relevancia nacional e internacional. También es compilador de varios libros sobre formación de docentes. En sus numerosas producciones sobre esta temática en los últimos 10 años, aborda las políticas educativas de los últimos cincuenta años y cómo éstas incidieron en los aspectos organizativos y curriculares de los profesorado en cuestión y analiza el proceso de revisión curricular en la Escuela Normal Superior en particular (Menghini y Fernández Coria, 2010; Menghini, 2016; Menghini y Adrián, 2016; Menghini et al., 2018). En todos los casos, para el abordaje de la temática predomina una mirada cualitativa, crítica de los documentos oficiales y curriculares que permite ampliar miradas y preguntas sobre la presente investigación.

Respecto del Profesorado de Educación Inicial que se dicta en el Instituto Superior de Formación Docente N°79 ubicado en la ciudad de Punta Alta, cabe destacar que en la sección “Publicaciones de docentes” de su página web oficial se han encontrado producciones referidas sólo al Profesorado de Geografía y a ese campo de conocimiento.

Previo al cierre de este apartado, se mencionan dos compilaciones de trabajos que adquieren relevancia en tanto fueron publicadas en el marco de la UNS, aluden el tema de

⁴ Actualmente ambas carreras dependen del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNS de acuerdo a la resolución del CSU 024-2021.

investigación de este estudio y, algunos de sus autores y autoras son referentes en el campo de los estudios sobre formación docente inicial e investigación didáctico-curricular en el contexto local, regional y nacional.

Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente (2014) es una publicación de Ana María Malet y a Elda Monetti cuyo eje se centra en las “fecundaciones recíprocas” en el decir de Camilloni respecto de la Didáctica General y las didácticas específicas. Las ideas fundamentales para esta investigación giran en torno, por una parte, al reconocimiento de la Didáctica General como campo consolidado y perteneciente a las Ciencias de la Educación (Souto; Menghini, 2014) y, por otra parte, a las didácticas específicas clasificadas por nivel educativo o por disciplina que dialogan entre sí y con la Didáctica General (Menghini; Lucarelli, 2014). Se suman a estos análisis las categorías de transposición didáctica y de encuentros en vinculación con las estrategias de enseñanza y los ambientes de aprendizaje (Sanjurjo; Malet, 2014).

Didáctica de Nivel Superior en agenda (2022) fue compilado por Laura Iriarte y Andrea Montano quienes sistematizaron los debates que se iniciaron en las III Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas” en el año 2018 en la UNS. Algunas ideas centrales en cada una de las partes en las que se divide este libro ayudan a enriquecer la mirada desde la dimensión de análisis de la Didáctica de Nivel Superior. Entre ellas se recuperan en especial: la descripción de algunas problemáticas de la Educación Superior que enfatizan sobre el circuito universitario pero sin dejar de aclarar que los Institutos Superiores ameritan una reflexión particular (Araujo, 2022); la posibilidad de trabajar en los intersticios entre lo disciplinar y lo didáctico (Mastache, 2022) y; que entre la Didáctica General y la Didáctica de la Matemática [didácticas específicas] cabe la posibilidad de generar un diálogo plausible⁵ (Peralta, 2022).

A partir de los desarrollos teóricos presentados en sus diferentes recortes de escala de análisis y contextualizados en diversas instituciones y experiencias de investigación, la principal contribución de esta investigación está orientada al análisis respecto del devenir curricular para el Profesorado de Educación Inicial en vinculación con los entramados institucionales en dos Institutos Superiores de Formación Docente.

⁵ “Pensado tanto en su acepción de digno y merecedor de un elogio, como en la de creíble, recomendable y aceptable” (Peralta en Iriarte y Montano, 2022, p. 221)

Capítulo II

La Formación Docente Inicial

Respecto de la noción de formación, Gilles Ferry (1996) es un pedagogo referente en el tema. En sus palabras, “uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros. Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo” (p. 53). En pos de aportar mayor especificidad a esta noción al interior del Campo de la Formación Docente, se recupera a Gvirtz (2004), quien refiere a distintas instancias o fases: la experiencia como alumnos, la formación inicial, la iniciación de la vida profesional y la formación permanente. En este caso, puesto que el objeto de estudio está inmerso en una carrera de formación de grado, la formación se piensa en términos de Formación Docente Inicial. Ésta es caracterizada como una etapa que dota a los docentes de los saberes habilitantes para la práctica profesional de manera sistemática (Gvirtz en Serra, 2004).

En este capítulo se presentan tres divisiones. En primer lugar, se recupera parte del desarrollo histórico de la educación en Argentina y del origen de la formación docente inicial en líneas generales. Luego, se mencionan particularidades del Nivel Inicial y de la formación de docentes para el nivel mencionado. Por último, el desarrollo se orienta a los campos de formación como orientaciones curriculares y a la tensión que emerge entre la Didáctica General y las didácticas específicas.

A. Configuración histórica del Sistema Educativo Argentino.

En Argentina, el campo de la formación docente responde a una historia de conformación singular. Autoras como Alliaud (1993) y Davini (1995) expresan que durante el último tercio del siglo XIX la clase dirigente se valió, entre otras políticas, de la construcción de un sistema educativo nacional estatista y centralizado para llevar a cabo la consolidación del Estado-Nación, cuya misión era la formación de un ciudadano caracterizado como civilizado y homogéneo. Para lograrlo, la educación primaria se convirtió en un objetivo prioritario, por lo que se volvió necesario el impulso de la formación de docentes. Puntualmente, el Estado creó las Escuelas Normales para preparar maestros de

Nivel Primario. La Escuela Normal de Paraná (1869) fue un hito fundamental en la formación del magisterio argentino e inició sus actividades en 1871.

En sus orígenes, y siguiendo las tendencias de la época, la formación de maestros tuvo una impronta positivista que implicaba un carácter instrumentalista y enciclopedista del conocimiento, la pasividad de los alumnos como meros receptores y la autoridad del docente como portador de conocimientos y reproductor del status quo. En este contexto, se reconoce al normalismo como el modelo metodológico y curricular que se difundirá a todo el sistema educativo, que imponía un carácter moralizante en torno a las formas de ser docente y de concebir los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Alliaud, 1993). De allí que, era considerado maestro aquel que recibía una formación especializada y que portaba en su persona “(...) aquellos atributos que se consideraban “legítimos” y que, por lo tanto, debían internalizar los destinatarios de la escuela pública” (Alliaud, 1993, p.8).

Más allá de la cuestión de la formación docente, dos hechos marcaron la creación del sistema de enseñanza básica: la creación del Consejo Nacional de Educación (1880) y la sanción de la Ley 1420 (1884). La concreción del sistema supuso, por un lado, asegurar la continuidad y la homogeneidad en la instrucción, y por otro, formar un sujeto acorde con el modelo de país que se estaba gestando. Específicamente en relación a la educación inicial y las instituciones destinadas a ella, los Jardines de Infantes, la Ley 1420 impulsó la creación de jardines anexos a las escuelas que constituían parte del Departamento de Aplicación. El primer jardín de esta categoría fue fundado por Rosario Vera Peñaloza en 1884 en la Escuela Normal de Paraná.

La Escuela Normal de Paraná comenzó a formar docentes para el Nivel Inicial en 1886. Para inscribirse era requisito poseer el título de Maestra Normal. La dirección del Kindergarten estuvo a cargo de Sara Chamberlain de Eccleston, experimentada docente norteamericana. A partir de allí, las egresadas de este Profesorado fueron posteriormente las fundadoras de Jardines de Infantes en diferentes provincias del país.

De acuerdo con lo señalado por Ponce (2006), en los umbrales del siglo XX, el Jardín de Infantes afrontaba una serie de embates y descalificaciones que, en buena medida, condicionaron su expansión y desarrollo. Al debate con respecto al lugar que el Jardín de Infantes debía tener en el sistema educativo y el papel que debía adoptar del Estado se le sumaban resistencias de orden pedagógico, social y económico. En ese contexto, la defensa del Jardín de Infantes fue sostenida por maestras de Jardín de Infantes convencidas de la importancia de la educación para los niños pequeños. Estos avatares que sucedían al interior del nivel tuvieron repercusión en la formación de docentes.

En las primeras décadas del siglo XX, frente a los problemas sociales ocasionados por la crisis en los años treinta, recobraron fuerzas las asociaciones que promovían la creación de jardines de infantes, particularmente la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten (1935), que mantuvo como petición constante la reapertura de la formación docente en la especialidad. Esto se consiguió con la creación del Profesorado de Jardín de Infantes Sara C. de Eccleston (1938) y del Jardín de Infantes Mitre (1939). Por otra parte, el primer intento de regulación de la organización del Nivel Inicial se puede encontrar en la Ley SIMINI (1946), la cual estableció a la educación preescolar/preprimaria como la etapa inicial del sistema educativo. La finalidad de esta norma fue organizar las instituciones, acentuar la concepción pedagógica y universalizar el nivel, declarando en su Artículo 2 la obligatoriedad y gratuidad desde los 3 a los 5 años. También hizo referencia a la creación de los Jardines de Infantes como instituciones específicas donde se imparte la educación inicial. Asimismo, dio origen a la Inspección General de los Jardines de Infantes, bajo la figura de Jaime Glasttstein. Este avance da cuenta de una organización, jerarquización y consolidación del nivel a escala provincial. La Educación Inicial cobraría una mayor dimensión durante los gobiernos peronistas. Hubo políticas públicas dirigidas a la infancia y el Jardín de Infantes tuvo un lugar destacado, en tanto que se lo consideró parte de la educación popular. Al mismo tiempo, se fundaron institutos para la formación de docentes de la especialidad.

Durante la última dictadura cívico-militar la expansión de los Jardines de Infantes se detuvo y, como todas las demás instituciones, fue controlada y vigilada. Los lineamientos curriculares fueron taxativos y los docentes, sus meros ejecutores, sin posibilidades de creación y recreación. En los años 90, la Ley Federal de Educación 24.195/93 fijó sus lineamientos de acuerdo a lo establecido por los organismos internacionales de financiamiento como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. Cabe señalar que esta fue la primera ley de educación de carácter nacional, razón por la cual, más allá de sus propuestas controvertidas, fue pionera en organizar la educación argentina. En particular sobre el Nivel Inicial, en su Artículo 10 planteó la obligatoriedad de la sala de 5 años y, en su Artículo 13, fijó los objetivos para el nivel.

Por otra parte, dos leyes nacionales regulan la formación docente: la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521/95 y la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (Alliaud y Feeney, 2014). La Ley de Educación Superior dispone que la formación docente se realizará

en Institutos Superiores de Formación Docente⁶ reconocidos, que integren la Red Federal de Formación Docente Continua prevista en la Ley 24.195 o en Universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad (Artículo 18). La Ley de Educación Nacional 26.206/06 consagra a la educación como un derecho individual y social a ser garantizada por el Estado. Respecto a la formación docente para Nivel Inicial, le dedica a ello su segundo capítulo, cuya finalidad 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.” (Artículo 71). A su vez, extiende la formación de maestros a cuatro años.

Al hacer referencia a la formación docente, no se puede dejar de mencionar al Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) que funciona desde 2007 (según la Res. CFE N° 251/05 y Decreto N° 374/07 del Poder Ejecutivo Nacional) y es una pieza clave para comprender las tensiones que emergen en sintonía con el devenir curricular. Este organismo lleva a cabo regulaciones que se traducen en resoluciones y documentos oficiales. Es pertinente resaltar que estas reglamentaciones cuentan con el apoyo del Consejo Federal de Educación, lo cual le imprime un carácter obligatorio a las mismas (Menghini y Fernández Coria, 2010). Los marcos regulatorios más destacables son las resoluciones 24/07 (Lineamientos Curriculares Nacionales) y 30/07 (Institucionalidad del sistema formador). Con la creación del INFoD, el Estado Nacional, en acuerdo con los 24 Estados provinciales, establece criterios básicos de formación docente para todo el país a través de Planes Nacionales de Formación Docente.

B. Consideraciones sobre el Profesorado de Educación Inicial

Si bien coexisten desde lo normativo, el subsistema universitario y no universitario de formación se presentan como circuitos diferenciados por variables que tienen que ver con lo institucional, lo académico y lo administrativo siendo distante su articulación (Boquín, 2016). De acuerdo con Alliaud y Feeney (2014) la presencia de estos dos circuitos formativos con características y tradiciones diferenciadas, se asocia a la persistencia de la lógica fundante del sistema formador, que creó Escuelas Nacionales e Institutos de Profesorado para la formación de los docentes que se iban a desempeñar en el sistema educativo, reservando a las universidades la formación académica y profesional en los distintos campos del saber. Así, el

⁶ En adelante ISFD

carácter heterogéneo de la formación de docentes se instala dentro de una realidad dinámica y conflictiva cuyo desarrollo se encuentra marcado por las vicisitudes de los modelos político-económicos vigentes en cada momento histórico.

En pos de aludir a los ejes que sostienen ambos circuitos de Educación Superior se recuperan las ideas de Araujo (2022). La distinción que plantea la autora entre ellos ayuda a la comprensión de la dinámica que presentan estos espacios y refleja la necesaria articulación a la vez que su complejidad para llevarla a cabo:

Por un lado, los Institutos Superiores cuya finalidad es la formación y capacitación para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema donde la práctica profesional docente es el eje de la formación en la mayor parte de las carreras. Por el otro, el sector universitario, más heterogéneo y complejo, con instituciones donde la investigación y la extensión, además de la docencia, son dos pilares centrales (...) (Araujo, 2017, p. 44).

Respecto del profesorado sobre el que se centra esta investigación, y para pensar políticas de formación de docentes en el Nivel Inicial, se acuerda con Menghini et al. (2018) que “resulta necesario conocer dicho nivel, cómo ha sido su construcción histórica, cómo se configura en la actualidad y cuáles son sus puntos fuertes y débiles, así como su proyección hacia el futuro, porque eso nos brinda pistas para pensar la formación de estos docentes” (Menghini et al., 2018, p. 5). En la actualidad, el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires se estructura según la Ley de Educación Provincial 13.688/07 la cual, dentro de los términos fijados por la Ley de Educación Nacional 26.206/06, establece que “el Nivel Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años” (Art. 25).

Desde la creación del INFoD y, puntualizando sobre lo curricular en la jurisdicción bonaerense, el Diseño Curricular para la Educación Superior en los Niveles Inicial y Primario se mantiene vigente desde 2008. Por otro lado, el Diseño Curricular para la Educación Inicial también implementado en 2008 fue actualizado en 2012 para primer ciclo y en 2019 para segundo ciclo. Sin embargo, a finales de 2022 se aprobó un nuevo Diseño Curricular común para ambos ciclos que se comienza a implementar en 2023. En lo que respecta a la incidencia de un Diseño Curricular sobre otro, no resulta menor destacar, tal como señala el Diseño Curricular para la Educación Superior (2008), que deberán incluirse en el desarrollo de las

materias de formación docente el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para cada área del saber, se presenten en el Diseño Curricular para la Educación Inicial.

En esta línea, los planes de estudio para la formación docente inicial están enmarcados por los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE 24/07), que se constituyen en 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.

C. Campos de formación

La Formación Docente Inicial se estructura en dos ciclos: una formación básica común y, una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad (LEN, Art. 75). Los ciclos están pensados como espacios transversales a la totalidad del curriculum. A su vez la organización curricular general contempla distintos campos entendidos como estructuras de elementos y relaciones objetivas constituidas por un conjunto de materias. La noción de campo disipa la idea de fronteras delimitadas entre uno y otro a la vez que promueve las vinculaciones y la complementariedad entre los mismos.

El Diseño Curricular para la Educación Superior (2008) de la Provincia de Buenos Aires propone cinco campos de saberes entre las diferentes materias que los componen. A saber: Campo de la Actualización Formativa, Campo de la Fundamentación, Campo de la Subjetividad y las Culturas, Campo de los Saberes a Enseñar y Campo de la Práctica Docente. Resulta importante también mencionar que el Campo de la Práctica Docente se sostiene como “eje vertebrador” de la organización curricular en tanto que “se articulan todos los demás campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre todos ellos” (p. 33). Al interior de este campo se especifican tres componentes: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario. De allí que, los demás campos formativos se orienten a buscar articulaciones con la práctica desde el inicio de la formación.

Los ISFD de nuestro país respetan los lineamientos y diseños curriculares de cada jurisdicción mientras que las Universidades, en el marco de su autonomía, contemplan los Lineamientos Curriculares Nacionales en sus propuestas de planes de estudio para las carreras de formación de docentes. Si bien desde 1.983 las universidades públicas argentinas son autónomas y a partir de 1.994 la autonomía universitaria y su autarquía están

garantizadas en la Constitución Nacional (Art. 75, inciso 19), la mencionada regulación enfatiza que “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” (Res. CFE 24/07, Art. 21).

El recorte sobre el que se pensó este estudio incluyó las materias del Campo de la Formación Específica que se concentran en el segundo año de la carrera de Profesorado de Educación Inicial: Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación Plástica. De acuerdo con el Diseño Curricular para la Educación Superior (2008) de la Provincia de Buenos Aires: “el Campo de los Saberes a Enseñar debe articular el dinamismo histórico-crítico en la construcción de saberes con el carácter constitutivo de la enseñanza de los mismos. En su interior conjuga cuestiones epistemológicas, objetos de conocimiento y configuraciones didácticas específicas” (p. 32). En la totalidad del diseño, es un Campo que necesariamente se articula y trabaja conjuntamente con los elementos de la Didáctica general y el currículum del Nivel, espacios curriculares que se enmarcan en el Campo de la Fundamentación. En esta línea, las materias mencionadas engloban los saberes considerados socialmente significativos e interpelan su enseñanza atendiendo a las particularidades del Nivel para el que se destina la formación docente y que, a la vez, se entrecruzan con aspectos disciplinares.

La postura que sostienen Picco y Orienti (2017) esclarece la permeabilidad entre el campo didáctico y el curricular y permite tomar dimensión de la complejidad de sus elementos: “consideramos que el currículum se concreta en la enseñanza y que la enseñanza se realiza en un contexto curricular. Se visualiza acá un punto de contacto, una imbricación en las prácticas concretas de enseñanza entre lo que podríamos denominar como los objetos de estudio de las dos disciplinas que nos ocupan: la Didáctica y el Currículum” (p. 16). A efectos de este estudio, actúa articulando el desarrollo de los distintos campos curriculares y la tensión entre la Didáctica General y las didácticas específicas que se analiza seguidamente.

1. Tensión de la/s didáctica/s

“La didáctica es una de las ramas o disciplinas centrales de las ciencias de la educación. Es propia de este campo científico y cuenta con una historia en su constitución y construcción como no tiene casi ninguna otra” (Menghini, 2014, p. 28). En tanto que existen

múltiples criterios de análisis cuando se refiere a la didáctica o a la Didáctica -con mayúscula- o a las didácticas específicas, especiales o disciplinares, a secas, se vuelve necesario tomar posición. En primera instancia, se parte de reconocer a la Didáctica General como ciencia cuyo objeto de estudio es la enseñanza así como a las didácticas específicas que también estudian el fenómeno de la enseñanza pero desde su óptica particular. Sin ánimos de enfrentarlas o de discriminar una por sobre las otras o viceversa es que se denomina este apartado con la categoría de tensión. Como expresa Sanjurjo (2014) “se producen tensiones cuando hay diversas opciones valiosas para abordar una situación, cuando debemos optar por resoluciones aparentemente contradictorias y opuestas, pero todas necesarias” (p. 18).

Como segundo punto, se plantea de acuerdo con Camilloni (2007) que el curriculum es una preocupación de la Didáctica en nuestro país porque en los orígenes de la Didáctica como campo de estudio se ocupó de acoger y analizar la teoría curricular. En este análisis la didáctica brinda sus reflexiones de carácter generalista mientras que las didácticas específicas “desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza” (Camilloni, 2007, s/p). En consecuencia, la misma autora señala que las didácticas “especiales” se pueden discriminar por los niveles del sistema educativo formal, las edades de los alumnos, las disciplinas, el tipo de institución, las características de los sujetos. Souto (2014) se pregunta cómo pensar las relaciones entre didáctica general y didácticas especiales y entre las diversas formas pertenecientes a este último grupo. Ante este interrogante se vuelve clave reconocer la importancia de los aportes de ambos grupos de teorías que sirven a la comprensión del fenómeno educativo al margen de enfocar cuál es la mejor o más importante respuesta a los problemas de la enseñanza y virar la discusión hacia un enfrentamiento entre las teorías más que en las intencionalidades de los aportes. Como expresan Basabe y Cols (2007):

la comprensión de los procesos de enseñanza es una empresa dificultosa. En esta tarea, la didáctica es auxiliada por diversas disciplinas del campo de las ciencias sociales y humanas, cuyos aportes han permitido más de una vez desarrollar nuevos modelos de inteligibilidad de los fenómenos, así como idear formas más adecuadas de intervención pedagógica (p. 157).

En este sentido, la autora antes mencionada expresa que “se trata de aportar nuevos sentidos que al entrecruzarse pueden enriquecer cada una de las especificidades didácticas en

juego, al tiempo que pueden aportar nuevas miradas a la didáctica general” (Souto, 2014, p. 15).

Por último, por la relevancia que presenta para esta investigación, se recuperan las conceptualizaciones de Elisa Lucarelli, referente en el campo de la Didáctica de Nivel Superior, quien la define en estos términos:

La Didáctica Universitaria (y de Nivel Superior en general) encuentra su raigambre, y así lo reconoce, en el campo didáctico en el que las disciplinas tienen como objeto común a la enseñanza; se considera Didáctica específica pues entiende las problemáticas particulares de la enseñanza identificadas por el nivel del sistema educativo en que se desarrolla y, en consecuencia por los rasgos propios de la instituciones terciarias y universitarias (Lucarelli, 2022, p.44).

La autora también considera la tensión entre la Didáctica General y las distintas vertientes de definición de las Didácticas Específicas, por contenido y por nivel, y agrega: “se hace presente con mayor énfasis en la determinación de cuáles deberían ser los espacios curriculares que definen, en esta área, la propuesta de formación de profesores de nivel superior, así como los correspondientes a los profesionales en Ciencias de la Educación” (Lucarelli, 2014, p. 77). Sus ideas son de relevancia no solo por su posicionamiento fundamentado frente a la Didáctica de Nivel Superior sino también porque sus palabras invitan a reflexionar sobre las propuestas de formación en sí mismas en términos de “reconocimiento de la institución, el contenido altamente especializado y la profesión como estructurantes del curriculum, de la enseñanza y de la evaluación” (Lucarelli, 2014, p. 78).

Capítulo III

El desarrollo curricular en la Formación de Docentes

El presente capítulo se desagrega en tres divisiones. El primero, desarrolla consideraciones sobre los términos curriculum y desarrollo curricular desde distintos teóricos que interesa recuperar. En segundo lugar, se distinguen los niveles de concreción curricular y los documentos que objetivan cada instancia. Por último, los aportes de algunos autores y autoras se toman como referencia para puntualizar en la programación como proceso y en los programas de formación como documento que sintetiza las decisiones de los y las docentes al momento de presentar su propuesta de formación.

Para dar comienzo a la descripción del entramado desde el que se plantea el análisis en esta investigación, se parte desde los planteos de Pedranzani et al. (2014) que expresan:

considerar al currículum como campo ya nos sitúa en una mirada compleja y problematizadora sobre el mismo. Según Bourdieu (1991) todo campo se rige por leyes generales de funcionamiento, invariables y válidas para los campos de conocimiento, que logran ser comprendidas en relación con otros conceptos, tales como capital, posición, interés, espacio social (p. 519).

A. Curriculum y desarrollo curricular

En el presente apartado se exponen algunas categorías teóricas nodales para la investigación, en tanto que serán potentes al momento del análisis. En primer lugar, se recuperan las conceptualizaciones de Alicia de Alba quien plantea que por curriculum se entiende a la:

síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, (...). Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las

instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1995, p. 59-60).

La potencia de esta definición permite posicionarse desde una perspectiva crítica, con una visión amplia de lo curricular no restringida al documento síntesis de carácter formal. En relación con los sujetos, De Alba (1995) considera la noción de sujeto social y distingue tres tipos de sujetos sociales: los sujetos de la determinación curricular; los sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum; y los sujetos del desarrollo curricular. Los sujetos de la determinación curricular se interesan por la orientación del curriculum en sus rasgos básicos o esenciales pero no están presentes en el ámbito escolar: el Estado, los partidos políticos, la Iglesia, entre otros. Los sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum trabajan sobre la forma y estructura del curriculum hasta la elaboración del plan de estudios en el ámbito institucional escolar. Por último, los sujetos del desarrollo curricular son “los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos” (p. 15 y 16).

Es interesante recuperar estos últimos puesto que son quienes intervienen desde sus prácticas cotidianas, a nivel institucional y áulico. Específicamente en este estudio, se refiere a los y las docentes a cargo de las materias de segundo año del Campo de la Formación Específica. En la misma línea, Sonia Araujo (2017) reconoce que:

los docentes nunca son meros ejecutores que desarrollan al “pie de la letra” las especificaciones del diseño curricular. Además de la historia personal y de la biografía escolar, intervienen una serie de creencias y teorías personales, y estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza, que actúan mediando y otorgándole sus propios significados, en contexto institucionales con características particulares, a aquello que está públicamente establecido para ser enseñado (p. 28 y 29).

Estas nociones pueden enlazarse con la categoría de amasado propuesta por Gimeno Sacristán (1988) quien también piensa al curriculum como algo que se construye, como la expresión de un equilibrio entre múltiples compromisos. En sus palabras, “es el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias, adquiriendo de este modo la característica de ser un objeto amasado en un proceso complejo, que se transforma y construye en el mismo” (p. 120 y 121). Es en esta arena de carácter política y no

neutral que Terigi (1999) se vale de la definición de procesos curriculares. Los define en términos de “procesos de aceptación, rechazo, redefinición que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo” (p.43).

En la misma línea, otra categoría teórica construida es la de desarrollo del curriculum cuya definición encuentra varios significados. Contreras (1994) explica que para algunos autores se asocia al diseño del curriculum mientras que para otros encuentra su propósito en su puesta en práctica. En su escrito, el autor para referirse al desarrollo del curriculum se centra en el “aspecto dinámico del curriculum, así como en el marco social y político en que ocurre esa dinámica” (Contreras, 1994, p. 215). Araujo (2017) cita a Contreras para luego dar cuenta de las categorías de desarrollo y de diseño en la teoría curricular; mientras que el diseño supone la relación de componentes, la estructura y la justificación del curriculum, el desarrollo “en cuanto atiende a los procesos de elaboración (planificación) y de puesta en práctica (implantación), es un reflejo de la concepción que tiene la teoría con respecto a su forma de entender su relación con la práctica” (p. 36).

Las categorías entramadas y las ideas recuperadas de los autores y autoras actúan como sostén teórico para la investigación que se propone estudiar los modos de desarrollo curricular en la instancia de programación de la enseñanza y el rol activo de los y las docentes en ese devenir. Por tanto, en el próximo apartado, se desagregan los diferentes niveles de concreción curricular.

B. Niveles de concreción curricular

Desde la literatura (Terigi, 1999; Picco y Orienti, 2014; LCN, 2007) se discriminan cuatro niveles de concreción curricular en el marco del sistema educativo argentino: nacional, jurisdiccional, institucional y áulico. En cada uno de estos niveles se toman decisiones en torno al curriculum y cada uno de estos niveles es interdependiente de los demás. En el documento que define los Lineamientos Curriculares Nacionales se discriminan tres niveles de decisión y desarrollo del curriculum: nacional, jurisdiccional e institucional (Res N° 24/07, p. 6). Por su parte, Terigi (1999) presenta tres recortes de escala y los define de acuerdo a las objetivaciones que se producen en el proceso: el nivel de las políticas curriculares donde se definen los diseños curriculares, el nivel del accionar institucional donde se elaboran los planes institucionales y el nivel del trabajo didáctico en el aula cuyo documento es la planificación que realiza el docente. La autora señala que “lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de

acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en una serie de ámbitos” (Terigi, 1999, p. 44).

El nivel que presenta un mayor nivel de generalidad es el nacional cuyo marco legal general es la Ley de Educación Nacional⁷N° 26.206/06. En esta instancia se acuerdan los lineamientos generales de la política educativa, como ser los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA). Estos acuerdos no prescriben una organización curricular particular sino que sirven de base en la construcción de los Diseños Curriculares en las distintas jurisdicciones. Los Diseños Curriculares son los documentos que expresan la propuesta educativa acordada en el nivel jurisdiccional de especificación y afecta a todos los niveles y modalidades del sistema educativo que dependen de cada una. Específicamente en la provincia de Buenos Aires, las decisiones en materia curricular se toman en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y su marco regulatorio es la Ley de Educación Provincial N°13.688/07. El siguiente nivel según el criterio de generalidad es el institucional. En esta instancia, cada institución educativa analiza el contexto en el que se encuentra inmersa y construye su planificación institucional expresando sus objetivos, su estructura organizativa y decisiones ligadas a lo curricular y la enseñanza y los acuerdos de convivencia. Las planificaciones y proyectos que realiza el Equipo Directivo junto con los Equipos Docentes deben guardar relación con lo que expresa el Proyecto Educativo Institucional. Como instancia cúlmine de este devenir, el nivel áulico consta de la definición de la propuesta de formación por parte de los y las docentes y de la toma de decisiones acerca de las propuestas de clase. Sobre este punto, anticipan y esquematizan sus prácticas de enseñanza desde una dimensión potencial a desarrollarse en el futuro puesto que, hasta su concreción, algunos aspectos de las mismas pueden variar por diferentes motivos. El documento síntesis es el programa de formación.

Este devenir pone de relieve que la teoría curricular no se aplica unidireccionalmente en las instituciones a la vez que visibiliza las diferentes instancias donde el currículum prescripto se modifica, se adecúa y se resignifica y que los sujetos que intervienen en cada una de las mencionadas instancias tienen una autonomía relativa para tomar las decisiones que consideran más adecuadas al contexto en el que se encuentran inmersos.

Ante la clasificación descripta, resulta de interés recuperar a Gimeno Sacristán (1988) quien agrega otras categorías, entre ellas el *currículum moldeado por los profesores*. Este

⁷ En adelante LEN.

término es clave para esta investigación puesto que es precisamente esta instancia del desarrollo curricular sobre la que se procura hacer énfasis; el “momento” en el que lo prescriptivo, lo normativo, lo metodológico y lo pedagógico-didáctico se conjugan en la propuesta de formación. El autor expresa al respecto que:

El profesor es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados de los currícula, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga (...) es un “traductor” que interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares. El diseño que hacen los profesores de la enseñanza, o lo que entendemos por programación, es un momento de especial significado en esa traducción (Gimeno Sacristán, 1988, p. 123).

En esas traducciones, no solo se describen los niveles de concreción curricular desde el nivel de mayor generalidad hasta las particularidades de cada aula sino que también se visibiliza el campo de tensiones que pueden surgir en el camino más allá de las decisiones docentes. Sin perder de vista el Campo de Formación Específica sobre el que se centra este estudio, también los contenidos curriculares “están sujetos a una serie de recortes, adecuaciones, traducciones u omisiones, que son producto del inevitable y necesario proceso de selección al que deben someterse, ante la presencia de universos más amplios y de intereses diversos y contradictorios” (Araujo, 2017, p. 129). Sobre este punto, se vuelve a recuperar a Terigi (1997) cuyo aporte es esclarecedor. La autora precisa que “los actores no se apropian de lo prescripto solo en el nivel del aula: también en los niveles institucional y político encontramos sujetos concretos que producen permanentemente resignificaciones de lo que se prescribe” (Terigi, 1997, p. 52).

En esta instancia de la descripción de los entramados curriculares, se vuelve clave destacar que “el trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica” (Chevallard, 1991 como se citó en Malet, 2014). Esta categoría cuya difusión, extensión y aceptación pertenece al campo de las didácticas específicas, actualmente es compartida también por la Didáctica General en tanto posibilita explicar situaciones vinculadas al conocimiento escolar (Malet, 2014). Su comprensión como proceso a través del cual el docente logra que el contenido científico se transforme en contenido a enseñar y en contenido aprendido sin que sea deformado, resulta esclarecedor y orientador para la práctica (Sanjurjo, 2014). “Permite, además, visualizar la

importancia de que los docentes se formen tanto en los contenidos disciplinares a enseñar como en los problemas que su comprensión y enseñanza generan” (Sanjurjo, 2014, p. 22).

C. Programación de la formación

Del nivel de concreción curricular áulico se desprenden como documentos formales los programas de formación. De acuerdo con Feldman y Palamidessi (2001) la programación de la enseñanza se da siempre en un doble marco. Por un lado, algún conjunto de normas relativamente oficializadas por una institución de naturaleza y fuerza prescriptiva variable. Por otra parte, el proceso de preparación de la actividad y el de enseñanza están guiados por una manera de ver las cosas, propias de cada profesor. “Estos modos generales de definir la situación son producto de su conocimiento y de su experiencia y forman una amalgama personal que define una perspectiva” (Feldman y Palamidessi, 2001, p. 19). Asimismo, Basabe y Cols (2007) se pronuncian sobre esta segunda vertiente señalando que

el conocimiento que el docente tiene de su materia y la relación que establece con ese saber se inscriben en su historia como sujeto y, por lo tanto, están acompañados de representaciones identitarias y teñidos de valoraciones, emociones y afectos de diferente signo. Su biografía personal, escolar y profesional aporta la matriz experiencial sobre la cual el docente construye una serie de sentidos en torno a esos objetos de saber (Basabe y Cols, 2007, p. 149).

Picco y Orienti (2017), por su parte, entienden la programación de la enseñanza como un proceso complejo de concreción progresiva de las intencionalidades educativas que abarca las decisiones que se toman en los diferentes niveles de especificación curricular, las decisiones que toma el docente al anticiparse a la enseñanza, incluyendo las opciones que elige, las que descarta y la justificación de esas decisiones en ambos casos. Su mirada dialoga con los aportes de Feldman y Palamidessi (2001) respecto de que entre el Plan de estudios y la enseñanza “se estructura un intenso proceso de selección, organización y establecimiento de secuencias y estrategias” (p. 14). Los autores denominan como programación al mencionado proceso de estructuración y programa a su expresión en textos.

Feldman (2010) define al programa como “una representación acerca de cómo se desarrollarán las situaciones educativas” (p. 15) y aclara, a continuación, que la amplitud de

su definición puede incluir desde un programa anual hasta una unidad didáctica. El rasgo común que el autor identifica entre estos documentos es que todos ellos marcan una intención educativa, algo que “debería suceder”. Asimismo, recupera cuatro rasgos propuestos por Gvirtz y Palamidessi (1998) que se pueden reconocer en cada programa; a saber: tiene un problema como núcleo fundamental, implica una representación y una anticipación de la acción y posee un grado de incertidumbre; es un intento. Según el modo de entender las relaciones entre la intención, el proyecto, y lo que sucede en la práctica, se distinguen dos imágenes de la programación (Feldman, 2010). Por un lado, un modelo similar a un plano detallado exhaustivamente y sistemático respecto de qué podrán hacer los estudiantes al finalizar el recorrido. Por otro lado, como un esbozo de las intenciones educativas que funciona con características propias de una hipótesis. “Esta hipótesis suele ser más general o contener un menor grado de detalle ya que la intención principal es que se elabore en su desarrollo” (Feldman, 2010, p. 42). El autor categoriza a estas dos formas de programar como modelos exhaustivos y modelos hipotéticos, respectivamente.

Puntualizando sobre el proceso de programación en el Nivel Superior de formación, Steiman (2007) define al proyecto de cátedra como una:

propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con los alumnos/as y con la Institución (p. 3).

Las ideas del autor se tienen en cuenta como orientaciones para la escritura y redacción de los proyectos de cátedra⁸. El texto resalta el valor pedagógico de los proyectos de cátedra por sobre la dimensión burocrática-administrativa en relación con tres componentes: el docente, el/la alumno/a y la Institución. En referencia al propio equipo docente, el autor plantea que contar con el proyecto de cátedra como instrumento de comunicación facilita el intercambio académico con colegas y permite a cada docente reflexionar sobre su propia práctica. Asimismo, en tanto que el documento da cuenta de una serie de previsiones, condiciones y decisiones, posibilita la mejora del intercambio con los y las estudiantes quienes pueden organizar su estudio, conocer la postura de la cátedra sobre la unidad curricular, entre otras. La importancia del proyecto de cátedra vinculado a la Institución se asocia con poder tomar decisiones respecto de la ausencia o superposición de

⁸La Disposición de la Dirección de Educación Superior N° 30/05 de la jurisdicción bonaerense explicita el uso bibliográfico de este documento para la confección de los proyectos de cátedra en los Institutos Superiores de gestión estatal.

contenidos, enfoques y criterios entre áreas, poder documentar la relación entre los proyectos académicos de la institución y su concreción en los distintos espacios curriculares; ser un elemento más para la evaluación de la calidad educativa; entre otros.

Capítulo IV

Los entramados institucionales en la Formación de Docentes

Pensar los rasgos institucionales como un entramado permite visibilizar la multiplicidad y complejidad de elementos que componen y se vinculan en las instituciones educativas y que las significan. En las diferentes instituciones educativas la formación de docentes se encuentra enmarcada por un conjunto de normas que la regulan y se concretan en aquellas. Sobre el estudio de estos espacios es una referente clave Lidia Fernández (1998) quien define que “cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la organización social general y donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan” (p.21). Por otro lado, aclara el carácter polisémico del término institución en tres sentidos: como sinónimo de regularidad social, como sinónimo de establecimiento y como un entramado de significados.

Por su parte, Santos Guerra (1997) considera a la escuela como una organización que presenta dos dimensiones sin las cuales no puede ser comprendida. “La primera se refiere al contexto macro en el que se instala, al que sirve y que la rige. El segundo hace referencia a las características de cada escuela en su contexto concreto, en su funcionamiento interno y peculiar, absolutamente irrepetible” (Santos Guerra, 1997, p. 95). Es desde esta perspectiva que al interior del presente capítulo los dos primeros apartados se refieren a cada una de las miradas mencionadas; a lo institucional-normativo, primero y, a lo cultural-particular, luego. “La combinación de ambas permite entender lo que sucede en cada escuela. Se puede hacer hincapié en una dimensión o en otra. En su vertiente macro (legislativa, política, social, económica...) o en su vertiente micro (relaciones, tensiones, conflictos, peculiaridades...) (Santos Guerra, 1997, p. 97). El tercer y último apartado del capítulo presenta y caracteriza sintéticamente a los dos Institutos Superiores de Formación Docente que fueron seleccionados para llevar adelante la investigación.

A. Mirada institucional macro

Autoras como Harf y Azzerboni (2003) consideran a la institución desde una mirada sistémica en tanto que la misma se ve atravesada por conflictos que se asemejan a los de la realidad social más amplia. Entre estos conflictos se ponen en juego cuestiones relacionadas con el poder y las responsabilidades y con la distribución de tiempos, espacios, objetos, información, entre otros.

Sus aportes también son esclarecedores respecto de la distinción entre las categorías de organización e institución. Por un lado, las autoras plantean que la organización remite “a un sistema cuyos aspectos técnicos y socioculturales están integrados entre sí en función de una meta o propósito, configurado a modo de proyecto” (Azzarboni y Harf, 2003, p. 14). En cambio, la institución puede ser considerada en términos de regularidad cultural; en tanto está regida por reglas, reglamentaciones u ordenamientos de todo tipo y, tiene un cierto grado de continuidad en el tiempo y en el espacio. Por otra parte, señalan y agregan: “Y cultural en tanto responde a las características de los diferentes contextos, a la vez que produce modificaciones en ellos” (Azzarboni y Harf, 2003, p. 13). Beltrán Llavador (2000) también se expresa al respecto, con estas palabras: “si bien existe una correspondencia entre las normas institucionales y las organizativas, éstas no agotan aquellas sino que las traducen operativamente; algo así como si las organizaciones constituyeran la dimensión estratégica de las instituciones” (p. 45). En consecuencia, la institución escolar podría decirse que refleja en gran parte los principios educativos de una sociedad y las organizaciones escolares plantean el conjunto de regulaciones referidas a las relaciones entre los sujetos en pos de lograr los propósitos que se refieren a los principios propuestos. En este estudio, se optó por dar mayor relevancia a los rasgos institucionales por sobre los aspectos organizacionales en tanto que lo que se pretende destacar son las características particulares del desarrollo curricular en cada uno de los ISFD desde la perspectiva de los actores que habitan esa institución, lo definen y redefinen.

En atención a la perspectiva institucional vinculada a lo curricular, Díaz Barriga (2005) aborda las tensiones que existen entre las demandas e intereses de la institución y la dimensión profesional del quehacer docente. En su análisis propone articular ambos elementos: “reconocer la planificación curricular global, que organiza al conjunto del sistema educativo o a una institución escolar, y la necesidad de respetar los procesos, formas de trabajo y condiciones particulares de cada escuela, grupo de docentes y alumnos y de su comunidad” (p. 50). En este estudio, se considera la multidimensionalidad de lo institucional en el Nivel Superior de enseñanza en particular buscando enriquecer y complejizar el análisis de la información recabada. Asimismo, se considera valioso mencionar las ideas de De Vita (2009) en Picco y Orienti (2017) respecto de que el planeamiento institucional tiene una dimensión didáctica y la planificación didáctica tiene una dimensión institucional.

El planeamiento institucional no puede perder de vista su dimensión didáctica, su centralidad debe estar puesta siempre en la enseñanza. Complementariamente, la

planificación didáctica o el trabajo áulico, no puede descuidar la dimensión institucional. Las decisiones curriculares que se toman a nivel áulico, son también decisiones colectivas e institucionales, afectadas pero que también afectan al proyecto institucional. (Picco y Orienti, 2017, p. 53).

En alusión a lo institucional en términos normativos, se parte de la definición legal de la categoría de institución educativa explicitada en la LEN. La misma estipula que la Institución Educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por dicha ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumno/as, ex alumno/as, entre otros/as (LEN, 2006, Art. 122).

Tanto desde esta definición como desde las acepciones y consideraciones recuperadas de los autores mencionados se desprende, como expresa De Alba (1995), que “la dimensión institucional es el espacio privilegiado del curriculum, toda vez que es la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales que conforman una determinada propuesta académico – educativa” (p. 8). Para la autora “es válido afirmar que la dimensión social amplia se expresa y desarrolla en la institución escolar a través de mediaciones y particularidades. La organización de tiempos y espacios, el manejo del contenido, la dinámica particular de relaciones y de trabajo, la jerarquía escolar, la burocracia en la institución escolar, la certificación, etc., son algunos de los tópicos más significativos en la dimensión institucional del curriculum” (De Alba, 1995, p.8). Lo institucional resulta así la “dimensión en que, bajo la forma de concepciones y representaciones, se articula lo colectivo y lo individual sobre todo en las facetas que tienen que ver con el poder, la autoridad, la repetición y el cambio” (Fernández, 1996, p. 9).

1. La estructura normativa

La estructura como un aspecto del hecho organizativo en sí mismo “cumple el papel asignado de estabilizar y orientar las relaciones garantizando su operatividad” (Beltrán Llavador, 2000, p. 46). De este modo, se establecen algunas regulaciones mínimas y se obturan posibles iniciativas individuales. El marco legal de Educación en Argentina está conformado por la Constitución Nacional, las normas nacionales dictadas en consecuencia,

las Resoluciones del Consejo Federal de Educación y las normas provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La estructura normativa que ordena y regula a las Instituciones Educativas de Nivel Superior no Universitario de la provincia de Buenos Aires de gestión estatal está constituida por las prescripciones emanadas de la LEN y la Ley de Educación Provincial 13.688/07, la Resolución 4043/09, el Comunicado 32/10 (Ampliatoria Res 4043/09), los Diseños Curriculares de cada carrera, el Régimen Académico Institucional, el Plan Institucional de Evaluación, el Régimen de Convivencia Institucional y de los Acuerdos curriculares institucionales. Además del cuerpo normativo referido, a continuación se consideran algunas precisiones en el marco de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del COVID-19 que comenzó en 2020 e incidió también en el desarrollo del ciclo lectivo 2021, momento en que se llevó adelante la recolección de datos para esta investigación.

A partir del 20 de marzo de 2020, el DNU N° 297/20 estableció el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en el marco de la declaración de pandemia del COVID-19 por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y de asumir la salud pública como una obligación inalienable del Estado. Días antes del aislamiento social, por razones sanitarias, en el territorio nacional, desde el Ministerio de Educación ya habían sido suspendidas las clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario y superior no universitario (Resolución N° 108/20). Para las instituciones universitarias públicas y privadas, el Ministerio de Educación recomendó la adecuación de la actividad académica presencial conforme a las recomendaciones del Ministerio de Salud en esta situación de excepcionalidad. Frente a esto, “se pasó a la enseñanza en entornos virtuales, con escaso tiempo para una planificación acorde a las nuevas demandas de la enseñanza y el aprendizaje” (Araujo, 2020, p. 5). El gobierno nacional, por su parte, inició una respuesta multiplataforma (sitio web, programación diaria en la televisión y radio pública, que se complementan con la distribución de cuadernillos impresos) con contenidos educativos para todos los niveles.

Ante el contexto de excepcionalidad por la pandemia, se decretaron una serie de comunicaciones dirigidas a los Jefes Regionales y Distritales de ambas gestiones (estatal y privada), a los Equipos de Conducción Institucional y a los Equipos Docentes convocando a la disposición en un doble sentido: “por un lado, por la responsabilidad que nos atañe como Instituciones de Educación Superior formadoras de docentes. Por el otro, por la necesidad de atender la planificación de la continuidad pedagógica que el actual contexto también exige” (Comunicación N° 1/2020, Dirección Provincial de Formación Docente Inicial).

Por otro lado, desde el Consejo Federal de Educación se aprobaron un conjunto de acuerdos que fueron la base de las definiciones de reorganización institucional y curricular anunciadas para la provincia de Buenos Aires, considerando el bienio 2020-2021 como una “unidad pedagógica y curricular” (Res 1872/20, art. 1). La noción de unidad refería a la articulación de los contenidos y actividades previstas para 2020 con la planificación del año siguiente, con el objetivo de garantizar el acompañamiento a las trayectorias educativas de todos los y las estudiantes de la provincia de Buenos Aires. De acuerdo con el análisis de Nicastro (2021) “este proceso de reconfiguración supone también tener en cuenta la imposibilidad de anticipación respecto de una gran cantidad de decisiones conocidas, habituales, acostumbradas; la necesidad de reubicación rápida e imprevista ante situaciones inéditas; la resolución de problemas nunca anticipados tras un propósito explícito ligado a dar continuidad pedagógica a la experiencia educativa” (p. 50).

Entre las múltiples preguntas ligadas a los procesos de formación en tiempos de confinamiento, las dos que resonaron con mayor énfasis refirieron a las preocupaciones por la organización curricular de la enseñanza y por el desarrollo de las prácticas y residencias (Birgin, 2020). En cuanto a la primera preocupación, que tiene mayor vinculación con la temática de investigación, la Comunicación N° 11 de la Dirección General de Cultura y Educación publicada en el mes de octubre de 2020 se explaya sobre el “Currículum prioritario, evaluación y acreditación”. De la misma se destaca el siguiente enunciado: “Se trata de decidir un reordenamiento global de la enseñanza que no puede hacerse individualmente, ni por materias, sino institucionalmente. Es así porque supone coordinar el desarrollo curricular en términos de trayectorias de estudiantes en diálogo con trayectorias docentes, vinculadas con propósitos u horizontes de la formación docente” (Circular Técnica Conjunta N° 11/2020).

Ante este desarrollo, se recupera nuevamente a Beltrán Llavador (2000) quien precisa que “las actuaciones colectivas en marcos institucionales son las que les dan vida a las condiciones estructurales” (p. 48). De allí que, la dimensión cultural se genere por la copresencia de los actores institucionales y sean ellos quienes le den una apariencia diferencial a las instituciones a pesar de que presenten una estructura semejante.

B. Mirada micro: la cultura institucional

Los procesos de formación, anclados en las instituciones de Nivel Superior, se ven permeados por estas en relación a los tiempos, los espacios, los modos de relacionarse de los

sujetos entre sí, las interpretaciones del diseño curricular, entre otros. De esta manera, si bien las instituciones formadoras obedecen a finalidades educativas similares, cada una le adjudica su propia impronta. Lo desarrollado hasta aquí fue estudiado por Antonio Viñao, quien acuña el término de cultura escolar y la define en términos de “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao, 2002, s/p). Para Lidia Fernández (1998) la categoría de cultura institucional encierra una serie de características que puede brindar aproximaciones para el conocimiento de las instituciones. Dado que cada establecimiento hace una versión única de los modelos institucionales generales, la cultura institucional

incluye un lenguaje, un conjunto de imágenes sobre la institución misma, sus tareas, los distintos roles fundacionales y cada una de sus condiciones, un conjunto de modalidades técnicas para el cumplimiento de las acciones vinculadas a su producción y mantenimiento; una particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo, el espacio y los recursos, una serie organizada de maneras de ordenar las relaciones de los individuos entre sí en lo referente a la tarea y el gobierno institucionales (Fernández, 1998, p. 29).

En la misma línea, Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) expresan que cada institución escolar tiene un estilo característico sobre el que los actores construyen una “imagen-representación”. En sus palabras, “cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios; ambos constituyen y simultáneamente son aprehensibles en lo que denominaremos cultura institucional” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, p. 35). Las autoras enuncian tres tipos de culturas institucionales escolares: como una cuestión de familia; una cuestión de papeles o expedientes o; una cuestión de concertación. Cabe destacar que los estilos no son conceptualizaciones rígidas u obedecen a modelos puros sino que los rasgos que se expresan están permeados por las particularidades de la institución, el contexto próximo y la realidad social amplia. Es importante aclarar también que, si bien el trabajo se enmarca en el Nivel Superior de enseñanza, la categorización de las autoras referida a las instituciones escolares es un aporte a pensar los entramados institucionales en el marco de la formación docente y a profundizar la comprensión de las vinculaciones entre los elementos.

C. Institutos Superiores de Formación Docente en análisis

Este estudio se focalizó en dos Institutos Superiores que brindan Formación Docente para el Nivel Inicial. Se definió como recorte la carrera de Profesorado de Educación Inicial que se dicta en el Instituto Superior de Formación Docente N°79 (Coronel Rosales) y en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 (Bahía Blanca). A continuación se presenta brevemente cada establecimiento resaltando sus particularidades.

1. Caracterización del Instituto Superior de Formación Docente N°3

El Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza” forma parte del sistema de educación pública de gestión estatal en el Nivel Superior de enseñanza. Inició sus actividades el 1 de agosto de 1950. En la portada de su página web se aclara que su nombre “Dr. Julio César Avanza” recuerda al abogado, poeta, político y bahiense quien fuera Jefe comunal de la Ciudad y, al tiempo de la creación del Instituto, Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Allí se dictan las carreras de Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Especial y Profesorados de Educación Secundaria en las áreas de Biología, Matemática, Lengua y Literatura, Historia e Inglés. Algunas de estas carreras presentan dos divisiones de cursado y las clases se dictan en tres turnos: mañana, tarde y vespertino. Esta exclusividad de la oferta de carreras de formación de docentes lo distingue de otras instituciones educativas en las que además de formación docente se dicta formación de carácter técnico.

Este establecimiento de la ciudad de Bahía Blanca se encuentra en zona céntrica, en una esquina privilegiada para congregar a los estudiantes de la ciudad y de la región que buscan formarse como docentes siendo el Instituto de mayor trayectoria en la ciudad. La matrícula inicial para el ciclo lectivo 2021 fue de 1860 estudiantes de las y los cuales 400 aproximadamente estaban inscriptos en el Profesorado de Educación Inicial.

A nivel institucional, anualmente se lleva adelante la Jornada de Puertas Abiertas en el mes de octubre donde se organizan diferentes actividades y exposiciones que dan a conocer las carreras de formación que allí se imparten. Desde el año 2015 también se realizan en el mes de junio y cada dos años las Jornadas María Eva Rossi. Este espacio se consolidó en la agenda institucional para reflexionar y compartir experiencias educativas y de investigación vinculadas a la educación, la formación docente, las instituciones educativas y las

diversidades. Además, desde 2020, se organizan las Jornadas denominadas "Desafíos en y para la Educación Superior".

2. Caracterización del Instituto Superior de Formación Docente N°79

El 30 de junio de 1986 se inaugura en el partido de Coronel Rosales el anexo del ISFD N° 3 de Bahía Blanca que surge por iniciativa de la entonces Inspectora de Educación Superior Prof. Nora Electra Santa María y la Inspectora de Inicial Sra. Marta Poggiese. La primera carrera fue el Profesorado Especializado en Educación Preescolar que se dictaba en el edificio ubicado en calle Passo esquina Ingeniero Luigi de la ciudad de Punta Alta. El 15 de julio de 1994, el Instituto se independiza del mencionado instituto y pasa de denominarse Instituto Superior de Formación Docente N°79 en su actual sede de calle Rivadavia 140. El nombre "Nora Electra Santa María" le fue adjudicado en el año 2018.

El establecimiento funciona en tres turnos y se dictan las carreras de Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual, Profesorado en Matemática, Lengua y Literatura, Geografía, Historia e Inglés y las Tecnicaturas Superiores en Acompañamiento Terapéutico y en Comunicación Social para el Desarrollo.

La Planta Orgánica Funcional de la institución suma 118 docentes. De este grupo, 3 son bibliotecarios y 7 docentes son preceptores. La matrícula de estudiantes llegó al número de 628 estudiantes en el año 2021, todos locales de la ciudad de Punta Alta y 117 estudiantes en particular para el Profesorado de Educación Inicial. Los Espacios de Definición Institucional para el Profesorado de Educación Inicial son "Recuperar el placer de jugar"; "Teatro y títeres" y "Taller de jardín maternal" para el primer, segundo y tercer año de formación respectivamente.

Capítulo V

Los procesos de desarrollo curricular en vinculación con los entramados institucionales

El presente capítulo, destinado al desarrollo de los hallazgos de investigación de acuerdo a los objetivos previamente definidos, se desagrega en tres apartados. Al interior del primero de ellos, se explicitan las decisiones metodológicas. En el segundo apartado, se condensa la presentación y el análisis de los datos a la luz de los aportes teóricos. Finalmente, se esbozan las principales conclusiones, reflexiones personales en torno al proceso de investigación y posibles nuevas líneas de investigación.

A. Decisiones metodológicas

Las decisiones de las docentes respecto de sus programas de formación enmarcados en el Campo de la Formación Específica y entramados en lo institucional dejan su impronta en el recorrido de formación que atraviesan los y las estudiantes. De allí que los objetivos planteados demandaron abordar esta investigación desde un enfoque cualitativo de alcance descriptivo. En este enfoque resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades por lo que “la preocupación del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas” (Hernández Sampieri, 2014, p. 8). El alcance descriptivo de la investigación buscó especificar características y propiedades del fenómeno en análisis, sin pretender indicar cómo se relacionan las variables entre sí. Todo el proceso de investigación fue contemplado bajo el paradigma interpretativista, cuyo objetivo es “penetrar en el mundo construido y compartido por los sujetos y comprender cómo funcionan a partir de sus acuerdos intersubjetivos” (García Montejo, 2015, p. 107).

El recorte sobre el que se pensó este estudio incluyó las materias: Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación Plástica. Todas ellas forman parte del Campo de la Formación Específica de acuerdo a los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. 24/07) recomendados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y, específicamente, conforman el Campo de los Saberes a Enseñar según el Diseño Curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (2008) concentrándose en el segundo año de la carrera. Dicho Diseño Curricular (2008) está

organizado alrededor de cinco campos: Campo de Actualización Formativa, Campo de la Fundamentación, Campo de la Subjetividad y las Culturas, Campo de los Saberes a Enseñar y Campo de la Práctica Docente. Los Lineamientos Curriculares Nacionales, por su parte, consideran el Campo de la Formación General que comprende los campos de Actualización Formativa y de la Fundamentación; el Campo de la Formación Específica que comprende los Campos de la Subjetividad y las Culturas y de los Saberes a Enseñar y; el Campo de la Práctica Profesional que corresponde al Campo de la Práctica Docente.

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas en profundidad a informantes clave y análisis de documentos. Específicamente sobre los documentos, intentar comprender cómo se relacionan entre sí “implica no sólo concentrarse en el análisis de palabras, información, instrucciones, sino en cómo el documento puede influenciar la interacción social y esquemas de organización social” (Rivera, 2017, p. 114). La triangulación de la información recabada, desde los relatos y desde los documentos, se empleó como estrategia para analizar y presentar los datos de esta investigación.

Las unidades de análisis involucraron los programas de formación de las materias del segundo año del Profesorado de Educación Inicial que pertenecen al Campo de la Formación Específica para el año 2021. De los diez espacios curriculares seleccionados, se tuvo acceso en total a nueve planificaciones, cinco de ellas del ISFD N°3 y cuatro del ISFD N°79, a la vez que se analizaron las normativas que enmarcan los programas de formación. Además, durante el mes de diciembre de 2021, se entrevistó a un miembro del Equipo Directivo de ambas instituciones y a nueve docentes a cargo de los espacios curriculares, cuatro profesoras del ISFD N° 3 y a cinco del ISFD N° 79.

El protocolo de entrevista confeccionado para las docentes a cargo de los espacios curriculares en análisis consistió en tres partes referidas a su trayectoria educativa y laboral; a las decisiones que toman al momento de definir su propuesta de formación y a los vínculos de esas decisiones curriculares con el encuadre institucional.

La viabilidad del estudio en su totalidad se afirmó en la proximidad territorial a las sedes educativas, el contacto con algunos de los y las docentes que se desempeñan en el ISFD N°3 y; a su vez, porque los instrumentos de recolección de datos escogidos habilitaron a concretar estas actividades tanto de manera presencial como desde la virtualidad, dado el contexto de pandemia en que se realizó el trabajo de campo.

Los análisis que se ofrecen a continuación responden a los objetivos de investigación y se presentan no de modo lineal o consecutivo sino más bien se entrecruzan como un tejido que sustenta y le da cuerpo al desarrollo en tanto están íntimamente vinculados. Para el

desarrollo que sigue, la enunciación de fragmentos de las entrevistas es meramente expositiva en tanto que algunos de ellos pueden ser analizados desde más de una de las categorías propuestas.

B. Análisis de datos

En vistas a los objetivos de investigación planteados y, a partir de los análisis de los documentos y de las entrevistas realizadas, se construyó una categorización desde una perspectiva situada sin desdibujar la mirada desde la complejidad (Morin, 1990). Los hallazgos realizados se presentan como un tejido entre las distintas decisiones que toman las docentes al momento de elaborar sus programas de formación en vinculación con los entramados institucionales.

En suma, de manera esquemática, el desarrollo del análisis de datos se presenta como se muestra a continuación:

1. Acuerdos que ajustan la planificación
2. Precisiones de la práctica de enseñanza
3. Pareceres que se resignifican de la experiencia
4. Decisiones en perspectiva sobre las intencionalidades educativas
5. Notas distintivas del ISFD N°3
6. Notas distintivas del ISFD N°79
7. Similitudes y diferencias entre los programas de formación

En atención al primer objetivo específico de investigación definido, que se proponía describir las características institucionales vinculadas a las decisiones de los y las docentes al momento de la definición de sus programas de formación, lo hallado se presenta en dos apartados. Según sus resultados, el primero de ellos, *Acuerdos que ajustan la planificación*, discrimina las decisiones vinculadas a las normativas que englobaremos bajo la categoría de “normativas base” de aquellas relacionadas a “normativas focalizadas” en tanto que se mantiene una mirada atenta a la coyuntura socioeducativa del año 2021. Otra serie de decisiones se vinculan con *Precisiones de la práctica de enseñanza* y tienen que ver con la dimensión temporal, las características del grupo de estudiantes y las vinculaciones que establecen las docentes a cargo de las didácticas específicas con otros espacios curriculares que conforman el plan de estudios para el Profesorado de Educación Inicial.

Con el objeto de visibilizar las experiencias previas y de formación de las docentes y su incidencia en la lectura de las normativas institucionales para tomar las decisiones curriculares respecto de sus programas de formación, los análisis se desagregan en dos apartados. El primero de ellos se denomina *Pareceres que se resignifican de la experiencia* y en el que desde las voces de las entrevistadas se entran sus recorridos. El segundo, *Decisiones en perspectiva sobre las intencionalidades educativas* recupera los modos en que las experiencias de las docentes actúan como marco de referencia para pensar no solo en los contenidos y su transmisión en las clases planificadas sino también en las formas de enseñanza que hacen al acto educativo.

Los puntos bajo el nombre de *Notas distintivas* sitúan las decisiones específicas ancladas en el ISFD N°3 y en el ISFD N°79 respectivamente. El alcance y las estrategias metodológicas empleadas en la investigación limitan realizar un detalle exhaustivo de la cultura institucional de cada establecimiento, por lo que, se desarrollan algunos rasgos sobresalientes que reconocen la unicidad de cada espacio de formación. El último punto sintetiza las similitudes y diferencias entre los programas de formación en vinculación con los entramados institucionales respondiendo al tercer y último objetivo específico.

Acuerdos que ajustan la planificación

Acerca de la consideración del curriculum como norma a la que se remiten los docentes, cinco de las docentes lo vinculan estrechamente con el Diseño Curricular como documento que presenta fuerza de ley y como herramienta de las docentes. Tal como lo expresa una de ellas, *“yo lo utilizo mucho como herramienta, también les digo a ellas. Ustedes cuando planifican es con el Diseño Curricular siempre al lado porque es el documento del que vos te podés agarrar y defenderte con eso. O sea yo hago mi planificación y lo fundamento con esto”* (E9). En los otros cuatro casos, aparece respondiendo a una visión más abierta de lo curricular, en términos de orientaciones. En palabras de una entrevistada, *“entran en juego lo que son, no solo los conocimientos, sino también las creencias, las costumbres, y que esas creencias y costumbres y los conocimientos que se van a enseñar apuntan, digamos, a un tipo de persona que uno quiere formar”* (E1).

En lo que respecta a las normativas de carácter general o base que prescriben la actividad en las instituciones educativas, una de las docentes expresa: *“Nosotros usamos el Proyecto Institucional, después está todo lo que es el Proyecto de práctica, la normativa de cursada, la 4043; que es la que nosotros manejamos para la acreditación de la cursada,*

Diseño Curricular,...” (E7). Con respecto al Proyecto Institucional particularmente, otra docente señala que:

“siempre se trata de tener algún proyecto marco que tenga el propio Instituto como para que tenga un matiz diferente esa planificación de Educación Plástica en el Instituto. Sería diferente si yo diera Educación Plástica, por ejemplo, en otro Instituto (...). Entonces ahí se empiezan a trabajar otros proyectos transversales a esa planificación que sustentan todas estas actividades o contenidos que se van trabajando” (E4).

En relación a los proyectos que menciona la entrevistada, en siete casos las docentes mencionan los espacios de Taller integrador interdisciplinario (TAIN) como instancias de formación que atraviesan la práctica de enseñanza en el aula. En general, las opiniones hacen referencia a trabajos compartidos con colegas del Profesorado de Educación Inicial del mismo año de formación del espacio curricular donde se desempeñan. Tal como expresa el Diseño Curricular para la Educación Superior (2008) “un Taller integrador interdisciplinario tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente” (p. 35). Más allá de eso, es de destacar que tres del total de las entrevistadas también comentan que alguna vez realizó un TAIN en conjunto con colegas de otras carreras de formación que se dictan en el mismo ISFD. A continuación se recuperan algunas de sus expresiones.

“Ese Taller Institucional lo armamos los profesores con líneas, justamente, transversales, y que sean comunes, de algún modo distintas materias o al menos dos, tres, nos podemos sumar y armar un trabajo en conjunto” (E2).

“Tenemos estos espacios de TAIN donde podemos armar proyectos, incluso en la misma carrera, en el mismo año, en otros años de la carrera. Incluso me ha tocado armar proyectos de TAIN con, por ejemplo, al trabajar en otras carreras, con Primaria o Especial, y eso es muy enriquecedor. Así que hay un margen de acción, de poder de decisión, siempre que se fundamente por qué y para qué” (E3).

Uno de los rasgos más valorados por las docentes respecto de los espacios de TAIN es el momento que pueden compartir con sus colegas. Las docentes se valen de este tiempo compartido no solo para proyectar trabajos en conjunto sino para intercambiar opiniones o tratar situaciones particulares. Así lo expresan:

“Creo que el espacio del TAIN es un espacio muy rico, para el intercambio; nosotros por ahí cuando nos juntamos armamos proyectos o trabajamos cuestiones específicas de algún conflicto con algún alumno o alguna dificultad de algún alumno” (E7).

“Todos los planes de esta carrera tienen dos horas reloj con las alumnas y una hora TAIN que te la pagan y no la tenés frente a las alumnas; podés hacer otras cosas, corregir.... Siempre tenés que anotar qué hacés en esa hora. Es un incentivo también para el docente porque sabe que se puede reunir con los profesores” (E6).

Las propuestas de TAIN se vuelven, de este modo, en consonancia con lo prescripto en la normativa, en “el espacio de encuentro mensual de la comunidad de los docentes y los estudiantes de cada año de la Carrera” (Diseño Curricular para la Educación Superior, 2008, p. 35) y, como se pudo dar cuenta desde las entrevistas, puede incluir también colegas y estudiantes de otros años o de otras carreras enriqueciendo la articulación del Campo de la Formación Específica con el Campo de la Práctica Docente y el Campo de la Fundamentación.

En pos de profundizar en el análisis de las normativas base, una de las entrevistadas caracteriza las distintas instancias de decisión frente a las prescripciones curriculares en términos de “recortes” (E2) y las implicancias que conllevan dichas decisiones. La riqueza de sus palabras permite recuperar, en primer instancia, la categoría de amasado propuesta por Gimeno Sacristán (1988) ya que la docente explicita que debe considerar las prescripciones curriculares pero que, asimismo, tiene la posibilidad de decidir sobre ese marco teórico que se le ofrece y reconoce, además, la responsabilidad que le competen sus decisiones.

“El Curriculum es este marco teórico, justamente este recorte particular que se nos ofrece a los docentes para hacer nuevamente otro recorte; esta porción del conocimiento que puede ser enseñable, y bueno, que nosotros debemos volver a recortar. Es una operación que requiere mucha responsabilidad por parte del docente porque justamente ese recorte va a implicar que queden temas y conceptos y contenidos fuera de ese recorte, entonces tenemos que ser muy responsables de qué recortamos ¿no? Con qué nos quedamos, a qué le damos prioridad y a qué no le damos prioridad. Estos años de pandemia fueron tremendos porque del recorte que ya significa un Diseño Curricular, más el recorte que habitualmente hacemos, tuvimos que hacer otro recorte más, que fue el Curriculum Prioritario y bueno, a veces sentimos que quedó un mini mini recorte” (E2).

De este modo, se ve reflejado como “el curriculum moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. La influencia es recíproca” (Gimeno Sacristán, 1988, p. 196). Es en la mediación de las docentes entre lo curricular y sus decisiones, es en

esa influencia recíproca, que el currículum puede pensarse como un amasado por las diversas instancias de recorte que va atravesando. Específicamente para el ciclo lectivo 2021, las docentes tuvieron que considerar al Currículum Prioritario y sus normativas afines dado el contexto de la pandemia.

Respecto de sus impresiones al momento de considerar las normativas focalizadas, los análisis posibilitan configurarlas como las dos caras de una misma moneda (Araujo, 2020): el desarrollo curricular en la excepcionalidad como oportunidad y el desarrollo curricular en la excepcionalidad como contrariedad. Por un lado, la excepcionalidad como oportunidad, alude a “un contexto que propició la reflexión y la modificación de la enseñanza en varios sentidos” (Araujo, 2020, p. 6). Las palabras de dos entrevistadas remiten a reflexiones en los aspectos didácticos, tecnológicos y de los programas de formación. *“La pandemia cambió esta cuestión de pensar en nuevas maneras de enseñar y de aprender. Entonces en general, yo ya venía introduciendo las tecnologías pero las incluí más porque, bueno, en este momento, no quedaba más que encontrarnos con los alumnos de forma virtual ¿sí? lo vi como oportunidad”* (E3); *“Ya desde antes de la pandemia, y aún con la pandemia, fueron temas que hubo que volver a ver, nos interpeló mucho, tuvimos que volver a sentarnos y reflexionar como docentes y decir ‘bueno, a ver, cómo hago para explicar lo mismo que explicaba en el aula sin el aula y en la pantalla’ o sea eso también me llevó a toda una revisión de mi propia planificación que tenía ya preparada”* (E4).

Mientras que, por otra parte, la excepcionalidad como contrariedad, refiere a las sensaciones de incertidumbre y de mayor tiempo de dedicación a la actividad de docencia. Así se expresa una entrevistada: *“en el inicio de la pandemia entramos todos en pánico, incluida yo porque decía ‘cómo vamos a hacer para poder sostener, por ejemplo, esta práctica de lectura en voz alta que a mí me interesaba tanto (...) Entonces bueno, esta cuestión fue una de las que me preocupó mucho y la salvé aprendiendo a grabar videos”* (E2).

Además, cuatro docentes refieren y explicitan lo expresado en la Comunicación N°11/20 denominada Currículum prioritario, evaluación y acreditación emitida en el mes de octubre de 2020. *“En pandemia, hubo un montón de reglamentaciones que nos pautaron; quién puede ir a pendiente, quién no puede ir a pendiente, quién puede hacer tal cosa, quién no... cuestiones que por ahí a veces, no estamos de acuerdo o nos parece y bueno, nos tenemos que acatar porque viene así, de La Plata ¿no?”* (E2). Por su parte, una docente expresa que *“a partir del Currículum Prioritario que nos pidieron fue como decir bueno, concentremos en estos pilares que sí o sí tiene que tener un alumno de segundo año para*

poder continuar sus aprendizajes en tercer año con tal campo, tal otro y tal otro. Entonces trato de priorizar actividades que ellos puedan, o herramientas, actividades, contenidos, que ellos puedan autoasimilar” (E4). En relación a la priorización de los contenidos una docente señala, “este año, igual que el año pasado, lo único que hicimos fue una adaptación de resumir, no de sacar ejes... son los mismos de siempre que son los que corresponden con el diseño curricular” (E8). En cuanto a la organización institucional, que también se vio afectada por las especificaciones del contexto, una docente comenta: “Después ya a mitad de año, todo el Instituto ¿no? profes y directivos nos fuimos organizando mejor y ya el 2021 fluía mucho mejor y teníamos una semana con una carrera, una semana con otra, ya eso empezó a circular mejor pero vuelvo a repetirte que siempre, de acuerdo a cada grupo de alumnos, con sus posibilidades y limitaciones, consensuábamos si teníamos clase” (E3).

Esta expresión de alternancia en las clases, que en el decir de Nicastro (2021) se dio en el marco de lo imprevisto, visibiliza uno de los modos posibles en el que las condiciones institucionales sostuvieron la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia y, al mismo tiempo, permite plantear preguntas reflexivas sobre las experiencias vividas. La autora reconoce que el trabajo docente “ya no seguirá siendo igual, por el cambio y la invención que se infiere cuando los profesores reconocen que sus propuestas de enseñanza ya no volverán a ser como antes” (Nicastro, 2021, p. 59). Lo mencionado por una docente ilustra lo que plantea la autora a la vez que permite visibilizar decisiones respecto de los modos que adquirieron los programas de formación pero también proyecciones a futuro a partir de esta experiencia: “Yo espero que no vuelva a como si no hubiera pasado nada, pero esto que vos decís puede ser que en algunas instituciones y aún lo pasemos como si no hubiera pasado nada, pero pasó algo importante. Y aún nos sigue atravesando esta pandemia desde distintas áreas, lo social, lo económico, o sea lo que más a mi me atravesó es muchas veces quizás esto de la brecha digital que te hablo” (E3).

En adelante, otra circunstancia que dos docentes reconocieron como un aspecto con incidencia para la toma de decisiones curriculares respecto de su materia tiene que ver con tener a cargo otro espacio curricular en la carrera en el año posterior a la didáctica específica: “Teniendo en cuenta que tengo una ventaja, que los tengo al año siguiente entonces puedo seguir haciendo cosas” (E3). También se da el caso de que una docente se desempeña en una materia del primer año de formación; en consecuencia “me permite también hacer como un seguimiento mayor de las alumnas y formarlas... y estar de acuerdo con la cátedra anterior” (E5). En relación con lo curricular, en el primer caso, la docente reconoce la importancia de la articulación con el Campo de la Práctica en ambos años de formación “acompañándolas,

desde mi área, en sus planificaciones, a las que están en tercero y, en segundo, haciendo el análisis cualitativo-institucional” (E3). En el segundo caso, la docente trabaja en las dos materias con los mismos ejes curriculares desde distintos encuadres, desde el pensamiento propio y la resolución de problemas en primer año y, desde la mirada del aula en el segundo año de formación.

Otro denominador común en cuatro relatos de las docentes tiene que ver con la actividad de planificación entre y con colegas. Esta particularidad se da tanto entre aquellas que tienen a cargo materias vinculadas a distintas disciplinas pero que pertenecen al mismo año de formación como entre aquellas que tienen a cargo la misma materia en distintas divisiones de cursado.

“Como hay cuestiones personales y de formación, de posicionamiento didáctico, no siempre coincidimos en todas las propuestas con mis paralelos de las didácticas pero con algunos sí coincidimos, y mucho, y podemos incluso hacer planificaciones en conjunto ¿por qué? Porque, justamente, como las prácticas del lenguaje son transversales nosotros vemos en nuestro espacio que nos alfabetizamos cuando estudiamos Matemática, o cuando estudiamos Ciencias Naturales” (E2).

“pero sí al momento de planificar la planificación tiene la propia impronta. Si bien ves el matiz de cada docente, cada docente tiene un perfil particular, capaz que a través de distintos caminos pero llegábamos al mismo punto de encuentro (...). Ahora estamos tomando mesas juntas y durante el año hicimos un proyecto en conjunto dialogando con las alumnas de ambos cursos. Tratamos siempre de ir conectando para que justamente la tanda de alumnos tenga el mismo cúmulo, acervo de conocimientos, más allá de que por ahí se llega de una u otra manera” (E4).

En el primer caso, el sentido que orienta las decisiones tiene que ver con la transversalidad de los contenidos y su posible vinculación entre distintas áreas de conocimiento. En el segundo caso descrito, las decisiones de las docentes son de carácter institucional en tanto que acuerdan los contenidos de formación para ambos grupos de estudiantes independientemente de la división de cursado en que están inscriptas.

En lo que respecta al programa de formación como documento y a los actores institucionales a quienes está dirigido, una docente comenta: *“la planificación sirve como herramienta si el día de mañana tiene que venir alguien como suplente, para que la pueda consultar. Y la división la voy haciendo en ejes temáticos” (E8).* Por su parte, otra docente, desarrolla que: *“Soy consciente de que soy responsable de lo que dejo en la planificación en pos de quien toma esa planificación. Entonces no es un mero detalle, una opción, decir,*

'bueno, se resuelve de esta manera' sino que, por el contrario, es un diálogo que va y viene hasta que cuadra lo mejor que se pueda" (E4). Ambas ideas posibilitan dar cuenta del valor pedagógico de los proyectos de cátedra como refiere Steiman (2007) en términos de "facilitar el intercambio académico con sus colegas al constituirse como un instrumento de comunicación referido fundamentalmente a la propuesta de enseñanza de cada docente o equipo docente" (Steiman, 2007, p. 4). En este caso, el énfasis está puesto sobre uno de los tres componentes que propone el autor: sobre el equipo docente más que con el alumno y la institución.

Como síntesis, los acuerdos que ajustan la planificación entramando lo curricular y lo institucional están vinculados a los Talleres Integradores (TAIN), las normativas base y focalizadas y las interacciones entre docentes lo que deriva en pensar aspectos de la programación de manera conjunta.

Precisiones de la práctica de enseñanza

La programación como proceso es realizada por las docentes en una instancia preactiva a la enseñanza en las aulas. Entre los rasgos con los que caracterizan a la planificación emerge la categoría de autonomía. Al margen del encuadre institucional en el que se desarrolla su propuesta, ocho docentes explicitan que tienen autonomía para tomar decisiones en relación con la organización de los contenidos, el manejo de los tiempos y las actividades y salidas educativas que plantean en sus propuestas de formación. También refieren que cuentan con el respaldo institucional para llevar adelante esas decisiones de manera autónoma. Frente a lo prescripto, las palabras de las entrevistadas que se presentan a continuación visibilizan en relación a sus decisiones que "los procesos de apropiación no son meros procesos de recepción: son procesos de significación que, de modo ineludible, devienen transformaciones de aquella prescripción" (Terigi, 1997, p. 52).

"Planificar a un nivel anual en un primer momento; o sea pensar, anticipar y llevar adelante digamos un plan de trabajo que sea pensado para todo el año, y pensar después en secuencias de actividades que ya sean propias para tiempos más específicos de trabajo para llevar adelante la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos" (E2).

"Después otra de las tareas que, en mi caso particular, yo asumo con mucho compromiso es el seguimiento y el acompañamiento de las alumnas. (...) Entonces yo en mi planificación, (...) les planteo siempre visitas o salidas, que hacemos en forma conjunta o

algunas las hacen ellas como tarea para la materia y vamos a distintos eventos de narración o eventos vinculados con la literatura para chicos” (E2).

“De acuerdo a cómo me fue el año pasado reflexiono, pienso y hago los cortes y todo lo demás en función de ese tiempo y de algunas cuestiones que son prioritarias y que vienen por supuesto de lo institucional, de lo curricular, como algunos contenidos fundamentales” (E6).

“La planificación también, es una propuesta, donde el docente tiene a su cargo tomar decisiones: para qué, qué, cómo” (E3).

El último fragmento destacado se encuentra en sintonía con lo que plantean los autores respecto de que “los programas son el producto que concreta, materializa la reflexión sobre qué, cómo, cuándo y con qué estrategias asistir el aprendizaje de los alumnos específicos en situaciones determinadas” (Feldman y Palamidessi, 2001, p.18). En línea con esa autonomía percibida, algunas docentes reconocen que su plan de trabajo puede sufrir modificaciones a lo largo del ciclo lectivo. Concretamente, una de ellas emplea la metáfora de un itinerario de viaje para representar su planificación. De este modo se pronuncian al respecto dos de ellas:

“Después hablando con las profesoras por ejemplo del año siguiente al mío, es fácil ponernos de acuerdo para decir bueno qué cosas serían necesarias adaptar para que sea más enriquecedor para este grupo en particular. Qué vieron las chicas, qué no vieron las chicas” (E8).

“Entonces es como que una traza un plan, como un itinerario de viaje, puede ser que el viaje se trunque, puede ser que vaya más rápido de lo pensado, puede ser que nos encontremos con otras cuestiones a revisar. Esa autonomía de poder decir, bueno, la unidad uno que se programa en ocho encuentros, a veces se va a seis y a veces se va a diez y no voy a estar preocupadísima por llegar a los encuentros en tiempo y forma” (E4).

En lo que sigue, aparece la idea del tiempo como agente regulador de la enseñanza. El presupuesto de tiempo en términos de anualidad para armar la programación de las unidades didácticas y los proyectos de cada espacio curricular y, a la vez, en palabras de una entrevistada, los “recortes de tiempo” (E2) que condicionan el desarrollo de lo pautado anticipadamente.

“Y lo primero es el presupuesto de tiempo, y los materiales con los que contamos. En este caso en particular al estar en cursada extendida que tuvo que terminar antes ese fue un factor limitante de todo lo demás” (E8).

“Lo que sí, hay veces que uno no sabe si todo va a resultar como espera, si vas a llegar a dar todo lo que se puede, pretendés que sí pero tampoco querés correr para llegar porque en realidad no sirve, no tiene resultado” (E4).

“Si, generalmente en el primer corte de cuatrimestre digo ‘¿cuánto me falta?’ Y es ahí donde, por ahí, ya voy seleccionando con qué sigo o qué dejo de lado o qué afianzo... porque por ahí, más que nada, como es todo teórico, en este año particular con la pandemia y todo se van corriendo los tiempos, entonces, no quiero que me quede solo en la teoría porque lo que hace falta en mi materia es lo práctico” (E9).

“Y después como que lo vemos, si lo vamos a hacer o no... a último momento; o bueno, lo volvemos a hacer con estas condiciones, entonces como que surge también de la trayectoria del año” (E5).

De acuerdo a lo que expone Feldman (2010), “hay, en general, distintas maneras de entender las relaciones entre la intención, el proyecto, y lo que suceda en la práctica” (p. 42). Desde los relatos de las docentes se puede inferir que sus planificaciones poseen rasgos propios del modelo hipotético de planificación por sobre el modelo exhaustivo. Algunas frases como “surge de la trayectoria del año” y no querer correr con los tiempos visibilizan que, aun habiendo tomado decisiones en un momento previo, estas pueden reformularse durante el tiempo de cursada.

Frente a los ajustes en términos temporales que pueden ocurrir, las prescripciones u orientaciones curriculares aparecen como idea-fuerza en segundo lugar. Una de las docentes articula ambos condicionantes adjudicándole una connotación de “idealista” (E7) al documento del Diseño Curricular por la extensión del mismo y las restricciones de tiempos. En sus palabras:

“Es idealista en el sentido de, eso que decíamos recién, que es muy amplio lo que hay que enseñar en muy poco tiempo, sumado a las realidades que puedan surgir... te quedás sin agua, suspenden las clases... pasa algo, suspenden las clases... Entonces por ahí de la realidad que plantean nos da un 70% y, si pasa algo, esto se va como recortando” (E7).

Asimismo, en relación con la extensión, otra de las docentes describe su experiencia en estos términos:

“El curriculum lo pensé como una orientación a lo que yo tengo que trabajar. Siempre priorizo lo que considero que tiene que saberse en el momento o que es necesario para lo próximo. En el caso de este [Diseño Curricular], de Inicial, sí pude trabajar con todo el curriculum, la verdad que siempre trabajé bien, pero hay curriculums que son muy extensos entonces sí o sí hay que priorizar” (E5).

Los autores se refieren a la cuestión de la extensión. “La fórmula es muy sencilla: un programa debe ser posible de cumplirse sin que signifique una proeza (...). El tiempo de trabajo es siempre restringido frente al cúmulo de conocimiento existente y por eso afecta a la selección de contenidos que se realiza” (Feldman y Palamidessi, 2001, p. 36). En este caso la docente explicita que considera al curriculum como una orientación con proyección a los contenidos que serán necesarios en un tiempo futuro en el marco de la formación.

Otro punto a destacar son las características del grupo de estudiantes como actores institucionales a quienes se destina la formación que tienen incidencia en las decisiones docentes respecto de la programación y sus posteriores modificaciones. Las docentes que se refieren a esta idea piensan en las distintas cohortes de estudiantes que tienen en cada ciclo lectivo. Explicitan esto de la siguiente manera:

“Porque si bien reconozco que es algo que tengo determinado, establecido, no todos los años lo repito exactamente igual porque justamente todos los años tengo un grupo diferente de alumnado, entonces teniendo en cuenta el grupo, sus necesidades, sus intereses ocultos, tal vez se modifica el orden de algún contenido, se modifica el orden de algún tema, se canaliza otro proyecto con otro docente” (E4).

“Yo por ahí te lo digo así pero uno después lo va adaptando, va adaptándolo al grupo de alumnos porque yo no sé qué alumnos voy a tener este año, qué alumnas, con qué nivel, entonces el diagnóstico previo es muy importante. E ir adaptando la propuesta ¿sí? Eso es fundamental, y que sea flexible, que tenga apertura, también que se consensúe con los alumnos ¿no? Estamos hablando de futuros profesionales docentes” (E3).

Desde una mirada atenta a los saberes previos que poseen sus estudiantes, cuatro docentes los consideran para tomar algunas de las precisiones previas a sus clases:

“Por ahí vienen de experiencias o de una historia escolar donde, bueno, no han tenido buena relación con las ciencias o porque la han visto de forma muy estructurada, un modelo tradicional, o no la han terminado de entender. Pero un poco desde la Didáctica busco esta cuestión ¿no? esto del disfrute, de acercarnos con emoción a las ciencias, sin que por eso se pierda el rigor científico, o sea, que se trabaje igual en paralelo el contenido disciplinar y el contenido pedagógico-didáctico” (E3).

“Las alumnas de nivel inicial vienen con su propia historia educativa y sus propios saberes previos que, a veces, hay que afinar, corregir un poco para evitar problemas durante la transmisión de esos saberes” (E8).

“Tomé la decisión como docente de mostrarles un poquito más el Diseño anterior con el nuevo que, obviamente, hay que trabajar con el nuevo pero viene como bien específico y por ahí hay alumnas que están un poco perdidas con los contenidos y demás” (E9).

“También a veces hago un sondeo de que es lo que tienen incorporado del nivel. En inicial siempre son chicas muy jóvenes que vienen del secundario. Entonces vos decís ‘nuestro país tiene un sistema’... cómo es el sistema de gobierno y si no dicen ‘representativo, republicano y federal’...Tengo que arrancar por ahí.” (E7).

Otro de los elementos que sobreviene en las decisiones sobre el desarrollo curricular y sobre los que reflexionan las entrevistadas son las articulaciones con los espacios curriculares del Campo de la Fundamentación según el Diseño Curricular para la Educación Superior (2008), particularmente con Didáctica y Curriculum de Nivel Inicial. En primer lugar, se presenta lo dicho por las entrevistadas; luego, el análisis en base a sus palabras.

“Yo hablo mucho con la profesora de Curriculum. Yo voy viendo, si ella ya trabajó secuencia, yo trato de trabajar secuencias de Ciencias Sociales; si ya vieron cómo es una unidad didáctica, bueno, tratamos de armar una unidad didáctica y, a su vez, vamos trabajando con lo específico del Estado, de la formación del Estado” (E7).

“Surge porque nos pasó de compartir mesas, por ejemplo, con Didáctica y Curriculum he compartido mesa y esa parte, de las Ciencias de la Educación, tiene otra mirada (...). Y teniendo a alguien de Ciencias de la Educación al lado es como que se enriquecía mucho más y aportábamos mucho en el tema de evaluación; de plantear lo que es lo otro, no el formato” (E5).

De acuerdo con el Diseño Curricular para la Educación Superior (2008), en la materia Didáctica y Curriculum de Nivel Inicial “se pretende fundamentar una construcción curricular colectiva, que permita identificar y orientar la particularidad de las prácticas de la enseñanza” (p. 59) y uno de sus contenidos mínimos es la organización didáctica de la clase. Es por esto que, en la práctica, las docentes de las didácticas disciplinares eligen organizar y trabajar en conjunto con la Didáctica General algunas de sus clases respecto de los formatos de planificación que las estudiantes deben aprender, no solo al momento de elaborar o analizar planificaciones sino también en instancias evaluativas. En consecuencia, las articulaciones descriptas permiten revisar la tensión entre las teorías, didácticas general y específicas, desde una mirada dialéctica y productiva hacia ambos campos del conocimiento.

Para concluir, los análisis realizados posibilitan reflexionar que el conjunto de decisiones de las docentes sobre el proceso de desarrollo curricular no siempre aparece explícito en el proyecto de cátedra como documento síntesis del devenir curricular y sus

diferentes objetivaciones. Sobre este punto, se puede recuperar lo propuesto por Feldman y Palamidessi (2001) respecto del doble marco en que se da la programación de la enseñanza puntualizando sobre el marco mental del proceso que orienta la toma de decisiones. Tres de las docentes contaron sus ideas, desde su experiencia, como sigue:

“Todo esto que yo te fui contando está todo escrito que, por supuesto, a veces se reformula, como cualquier planificación pero bueno, al año siguiente se hacen esos ajustes necesarios o se modifica lo que sea necesario modificar y se continúa o se le da nueva vigencia a esa propuesta” (E2).

“Y uno la planificación la entrega en el momento que se pide, como una manera de cumplir, pero yo creo que en el diario uno lo va haciendo de manera inconsciente, le va haciendo diferentes ajustes, que por ahí, no los lleva al papel. Capaz que uno le pone ‘ajustes’ atrás a la planificación pero nunca vas a buscarlo y ajustarlo, uno lo va ajustando en la medida que lo va necesitando” (E7).

“Cuando planificamos hay un sector donde uno pone las observaciones (...). Uno va y vuelve de la planificación y, si bien vamos tomando decisiones en la marcha, volvemos a veces a ver los propósitos iniciales que nos propusimos y vamos haciendo modificaciones, algunos ajustes, pero sí, la idea es que todo el tiempo... y que sea en beneficio de los alumnos, del acceso al conocimiento que ellos puedan tener” (E3).

Feldman y Palamidessi (2001) mencionan tres aspectos asociados a los modos de definir las situaciones educativas: concepciones en torno al aprendizaje, a la enseñanza y a la definición de la actividad de quien enseña. En los casos analizados, se pueden vincular con las concepciones sobre la enseñanza y aquellos que aprenden en tanto que las docentes consideran sus ajustes en función de los rasgos de sus grupos de estudiantes y de sus saberes previos.

En suma, las precisiones de la práctica de enseñanza involucran decisiones por parte de las docentes en relación a la dimensión temporal, al grupo de estudiantes y a las articulaciones con otros espacios curriculares.

Pareceres que se resignifican de la experiencia

Al momento de analizar las narrativas docentes respecto de sus experiencias previas y de formación surgen tres denominadores comunes que inciden en las decisiones que toman sobre los programas de formación. Uno de ellos tiene que ver con experiencias personales que las docentes vivenciaron en su formación como estudiantes del nivel medio o superior.

Los puntos restantes describen vivencias de las entrevistadas ya cumpliendo funciones como docentes. En este sentido, por un lado, algunas de ellas sintetizan experiencias de la práctica que resignificadas, a partir de la reflexión, aparecen como rasgo del proceso de programación. Por otro lado, se presentan reflexiones vinculadas con los entramados institucionales y se visibiliza la tensión que emerge entre las experiencias y recorridos previos de las docentes en el dictado de clases y la planificación como actividad de anticipación de la acción.

En lo que sigue, se destacan algunas experiencias de las docentes siendo estudiantes que inciden en las decisiones que toman respecto de sus planificaciones porque las atraviesan tanto positiva como negativamente.

“Yo siempre recuerdo varios episodios positivos que me impactaron para continuarlo o para mejorarlo; esta práctica que yo te digo de la lectura en los Jardines, yo tuve la oportunidad de vivenciarlo cuando hice primaria, cuando yo era alumna del Profesorado de Primaria. Mi profesora de, en ese momento se llamaba Didáctica de la Lengua, nos hizo hacer esta experiencia de formarnos como narradores o como buenos lectores e ir a leer a una escuela” (E1).

“Después positivamente, tuve docentes que me hicieron relacionar un montón de contenidos, un montón de temas, desde áreas muy diferentes entonces esta impronta también la tengo porque el arte, justamente, nos permite abordar multiplicidad de cuestiones, de campos y de materias desde distintas facetas. (...) O sea todo lo que propongo llevar como docente lo tengo que haber vivenciado primero” (E4).

“Mi primera experiencia fue con una profe de Nivel Secundario que yo tuve, que me trajo la naturaleza al aula. Y es lo que yo intento trabajar con los alumnos, o sea, esta cuestión de abrir, de ir en busca de otras aulas, ya sea que llevemos la naturaleza al aula o que nosotros salgamos en búsqueda de la naturaleza” (E3).

Al repensar positivamente estas experiencias, buscan recuperar esas prácticas para incorporarlas en sus planificaciones o; en contrapartida, a aquellas experiencias con connotación negativa las recuperan para no reproducirlas como se ejemplifica a continuación:

“La primera serie de quizás también cosas más fuertes en la universidad me marcaron para no hacerlo ¿no? de cuidado y respeto por los seres vivos. Por ejemplo algunas disecciones que hacíamos en la universidad. Nosotros, gran parte de los alumnos y las alumnas no estábamos a favor. Bueno, ahora con la Ley de Educación Ambiental, también estaríamos de avanzada en esto” (E3).

“Si pienso en prácticas de evaluación negativas, sobre todo en el secundario, que hemos tenido lectura en voz alta como control, ‘leemos hasta el punto y cuando llegamos al punto aparte le toca al compañero’, (...) o preguntas de comprensión minuciosas ¿viste? hasta el inciso W que te querés matar. Y bueno, vos decís ‘esas prácticas, no, eso no tiene nada que ver con ser lector’ (...). Ese tipo de prácticas, sí, las recuerdo por suerte bastante como para no repetirlas” (E1).

En atención a los fragmentos desarrollados, se puede considerar que “las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones” (Litwin, 1996 como se citó en Menghini, 2014, p. 33). Es en este sentido que las docentes significan sus prácticas y los contextos en donde estas tienen lugar permitiendo entrever algunos aspectos del entramado en el que están inmersas.

A partir de aquí, las voces de tres entrevistadas destacan experiencias que las atravesaron ya desde su rol como docentes. A la postura que asumen se le adjudica el carácter de reflexividad en tanto que la resignificación de esas situaciones vividas puede dar pie a modificaciones en su planificación.

“Por allí ese plan se hace al principio de año o uno también lo que hace es retomar planes de los años anteriores y después de acuerdo a las distintas demandas o al tiempo también que nos lleve la enseñanza y el aprendizaje de cierto contenido se va modificando; por allí con algunos grupos estamos más clases y con otros grupos a veces estamos menos clases” (E1).

“A los contenidos uno los tiene, pero calcular los tiempos, pensar los contenidos que pueden ser de acuerdo a la trayectoria anterior, recuerdo el caso mío porque yo voy regulando porque tengo pocos años... de acuerdo a cómo me fue el año pasado reflexiono, pienso y hago los cortes” (E6).

“Después me senté a leer y claro no era solo enseñar qué es una flor y para qué sirve sino cómo se trasmite eso. Eso me pareció un desafío muy lindo porque me hizo a mí misma rever mi actividad docente, qué haría yo para enseñarlo y poder tratar de transmitir esas herramientas a un nivel que yo no manejo” (E8).

En la última parte de este apartado, se presentan reflexiones ligadas con condiciones institucionales y sus entramados y se visibiliza la tensión que emerge entre la experiencia y la planificación de las docentes trabajando en su contexto institucional particular.

El vínculo con las colegas y las decisiones que toman para su materia en relación con lo curricular es un punto que se manifiesta reiteradamente. El análisis que sigue lo aborda en concreto:

“Yo aprendí incluso en el Nivel Superior... uno aprende mucho de sus colegas. Esta pandemia también nos ayudó a poner en la mira nuevas maneras de enseñar y aprender ¿no? porque sigo aprendiendo desde ya, todo el tiempo, recién te tiré los títulos pero en realidad uno sigue aprendiendo” (E3). Sobre lo mismo, otra docente puntualiza, *“a mí me gusta trabajar con el otro. El tema del intercambio, la otra mirada, así que estoy abierta a trabajar. A veces, por una cuestión de tiempos, no puede ser porque todos estamos trabajando mucho entonces... encontrarse pero esto de enriquecer...”* (E5). En las apreciaciones destacadas, las docentes formadoras le otorgan gran importancia a los espacios de trabajo colaborativo entre colegas, lo que contribuye a la articulación entre los campos de formación tal como prescriben las normativas. Al mismo tiempo, “refieren a la necesidad de acrecentar la participación en “espacios de reflexión” en el Instituto. Sin embargo, (...) el aumento en los niveles de participación se ve restringido, desde la perspectiva de los docentes, por la escasez de horas rentadas para efectivizarla” (Hisse, 2015, p.43).

Frente a la tensión emergente entre acceder a una mayor disponibilidad horaria para ocuparse de las tareas docentes y el pago de esa cantidad de horas destinadas al trabajo otra de las entrevistadas expresa: *“Lo ideal sería que solo pudiera dedicarse a una tarea; a una de las tareas. ¿Qué pasa? La calidad del pago docente no es buena entonces uno tiene que hacer las dos cosas, por ejemplo a mí; es como que ser docente en la misma institución donde soy regente, es un poco chocante”* (E7).

Por lo que se refiere a la experiencia de recorridos previos en el ámbito educativo de las docentes, ésta tiene injerencia en, al menos, dos sentidos. Por una parte, una de las docentes afirma *“a veces me surgen cuestiones que no están dentro de la planificación, me surge esto de ser espontánea. Esto claramente lo hace la experiencia... yo no voy con la planificación al aula (...). Creo que la experiencia hace que la planificación termine siendo un papel, como un formalismo para entregar”* (E5). Por otro lado, ante la pregunta por el reconocimiento como sujeto activo del desarrollo curricular en el decir de De Alba (1995), otra docente responde: *“después como que con la experiencia, el aprendizaje, me fui animando también, digamos a ir convirtiéndome en ese sujeto activo ¿no? de tomar decisiones, de tener en cuenta este contexto, sobre todo el contexto institucional, social, cultural”* (E3).

Para la primera situación, las experiencias vividas por la docente inciden en la toma de decisiones que tienen que ver con el desarrollo curricular en tanto que su planificación anual *“no la tengo ni siquiera en mi carpeta, sí tengo una guía de lo que puedo llegar a dar... en mi caso son ejercicios, actividades específicas; eso sí, pero tampoco es que voy y tengo que dar eso sí o sí”* (E5). Mientras que en el segundo caso, las decisiones de la docente se ven atravesadas por las consideraciones que recupera de sus vivencias previas en tensión con las prescripciones dadas por el Diseño Curricular: *“si el Diseño me dice que hay una determinada manera o forma o estrategia o lo sugiere y yo noto que hay otra estrategia que puede servir más, podría ser una salida educativa, o noto que en esa salida educativa puedo acercarle a los alumnos ese conocimiento que me propongo; bueno, entonces habrá más salidas educativas”* (E3). En suma, si bien ambas docentes han transitado por ese espacio curricular varios años y comparten una sensación de confianza para desarrollar su tarea docente es diferente el modo en el que perciben al documento que sintetiza su propuesta de formación. *“La articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes, en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos”* (Sanjurjo, 2014, p. 23). En estos casos, la teoría estaría en diálogo permanente con la experiencia al momento de la toma de decisiones desde ambos puntos de vista en relación a la planificación.

Para cerrar, las experiencias previas y de formación inciden en las decisiones docentes que en su lectura de las normativas institucionales y curriculares fruto de su recorrido en el ámbito educativo como estudiantes y como docentes, resignificando las situaciones vividas desde la reflexión y sus miradas del contexto donde trabajan.

Decisiones en perspectiva sobre las intencionalidades educativas

Las decisiones docentes en el desarrollo curricular en virtud de las intencionalidades educativas ligadas a la formación docente abren dos perspectivas de análisis. En un sentido, atienden la formación en el Nivel Superior para que luego las estudiantes puedan enseñar en el Nivel Inicial. En otro sentido, priorizan enseñar en los cuatro años de formación todos los contenidos prescriptos, fundamentando que no conocer el contenido obstaculiza la transmisión de ese conocimiento.

Desde los relatos se pueden reconstruir dos imágenes asociadas. En la primera de ellas, se priorizan las formas de enseñanza que las docentes en formación experimentan en pos de que puedan llevarlas adelante durante su desempeño laboral, por sobre la apropiación

en profundidad de los contenidos. Los fragmentos de tres docentes que se recuperan a continuación ilustran esta idea:

“Sí, lo que planteé en la planificación fue apartarme un poco de lo que es el contenido específico y cuidar mucho más lo que es ‘cómo lo vas a enseñar vos para que el otro aprenda’ que es seguro y significativo. Fue un desafío, tuve que leer mucho” (E8).

“Que sea un espacio de ensayo para que primero tengan otro par de oídos, otro par de ojos arriba de lo que piensan hacer, antes de hacerlo en el jardín. Por eso te digo que es como centrar bases” (E8).

“Después otro de los grandes desafíos fue la bibliografía, porque no toda la bibliografía está digitalizada, por lo menos la que yo uso. Hay mucha bibliografía que ellas tienen que ir a buscar a la biblioteca; con toda la intención, que vayan a la biblioteca, que conozcan la biblioteca, que sepan lo que hay en el Instituto, que se manejen con un fichero, con una ficha personal, con un carnet. Hay chicas que realmente nunca lo han hecho” (E2).

“La estrategia va a tener que ver con un modelo de enseñanza y aprendizaje en acción donde el alumno y la alumna pueda plantearse problemas, preguntas, primero en mi propia aula como futuro docente y, luego, en pensar cómo esto lo trasladaría al Nivel Inicial. Y ahí, ir pensando los recursos ¿no? qué soportes, qué andamiajes me van a acompañar, en qué tiempos” (E3).

“Tengo en cuenta qué profesional docente quiero formar. Entonces, yo no quiero formar ni un Biólogo, un Físico, ni un Químico sino un Profesor de Educación Primaria o un Profesor de Educación Inicial. En ese sentido, ahí uno prioriza qué contenidos son importantes para ese alumno, ese año, ese contexto y, también, articulando con el Campo de la Práctica. Entonces, prioricé la Didáctica junto con algunos núcleos de contenidos disciplinares de astronomía, de biología, que le van a servir para la práctica” (E3).

En efecto, las docentes piensan su materia como un espacio de ensayo, de encuentros, donde las estudiantes se sientan seguras, se permitan cometer errores y sean capaces de interpretar críticamente el Diseño Curricular. De acuerdo con Feldman (2010) “las tareas y actividades enfrentan a los alumnos con experiencias y modos de apropiación del conocimiento y desarrollo de competencias. No son solo un vehículo. Ellas mismas tienen valor formativo. Son maneras de definir las intenciones educativas” (p. 56). La docente que considera en su materia el espacio de la biblioteca del Instituto para la consulta de material bibliográfico y que la conozcan ejemplifica esta cuestión.

La segunda imagen, se asocia al dictado de los contenidos desde una postura atenta a las orientaciones o prescripciones curriculares respecto de los contenidos que deben aprender

las estudiantes en cada año de formación. Cuatro docentes se expresan al respecto como sigue:

“Es lo que yo les digo a mis alumnas siempre, si ustedes no conocen el contenido, nunca lo van a poder transmitir. Nosotras vemos, siempre el Diseño para la enseñanza de los profesorados es muy amplio, lo que nosotros tenemos siempre son problemas de tiempos reales. Entonces uno va haciendo las diferentes adaptaciones necesarias en base a lo que uno ve que el alumno va necesitando” (E7).

“Capaz que yo no me enfoco tanto en si los objetivos están bien, o sea, me apunto más al contenido. Es inconsciente, no es que digo ‘bueno, no voy a revisar los objetivos y esas cosas’, pero uno apunta a ver qué contenido hiciste ¿no?” (E5).

“Sí lo que, por ahí, tengo en cuenta es trabajar con los conceptos que sean básicos de cada uno de los tres bloques que propone el Diseño Curricular de Nivel Inicial de Matemática. Vienen 3 ejes: Sistemas de Numeración y Números, Espacio y Formas Geométricas y Medidas” (E1).

“Después en la planificación acoté temas y los nucleé. Esto sí o sí tiene que estar. La autoexploración, los trabajos de lenguajes artísticos, fue menor cantidad pero sí la intención de que se continúen atravesando, porque no puedo hablar de Educación Plástica, de lenguajes artísticos si el propio alumno no los conoce, no puedo obviar ese paso para que conozca el Diseño e interprete los contenidos” (E4).

Desde las últimas ideas enunciadas, se puede decir que las miradas de las docentes consideran, en primera instancia, la apropiación de los contenidos por parte de las alumnas. Asimismo, como expresa una de ellas, esta atención no solo se ve reflejada respecto del Nivel Superior de enseñanza sino que también consideran los contenidos que propone Diseño Curricular destinado al nivel en que se van a desempeñar laboralmente. Por último, se presenta la voz de una docente que articula las dos perspectivas abordadas previamente. En sus palabras: *“es como preparar el terreno al adulto para que el propio adulto después pueda encontrar ese camino para acompañar al niño. Entonces son dos procesos a la vez, digo yo, acompañarlo al alumno de un Instituto terciario pero, a su vez, que pueda pararse y posicionarse como futuro docente de niños. Tenemos que hacer la bajada. Son dos caminitos simultáneos”* (E4).

Asimismo, adquiere relevancia recuperar las palabras de las docentes a cargo de la misma Didáctica disciplinar en cada Instituto puesto que, explicitan cómo piensan el aporte de su espacio curricular a la formación de sus estudiantes enfatizando en los saberes más representativos de esa disciplina en particular. En las dos referencias que se citan a

continuación se presentan sus ideas: *“Desde la Didáctica de las Ciencias Naturales, creo que se busca contribuir a la formación del perfil profesional docente desde el desarrollo de capacidades que hacen a la actividad científica”* (E3). *“Con selección de contenido bibliográfico para que las alumnas puedan ir acercándose a los conceptos e ideas de alfabetización científica que hay en la escuela. Y, lo otro, es organizar actividades para que vayan poniendo en práctica competencias de la enseñanza y la transmisión de saber-haceres de Ciencias Naturales”* (E8). En sintonía con las voces de las docentes, el primer contenido prescripto para la asignatura de Didáctica de las Ciencias Naturales versa *“El Área de Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Alfabetización científica”* (Diseño Curricular para la Educación Superior, 2008, p. 67).

Para finalizar, las decisiones de las docentes en relación a las intencionalidades educativas se desagregan en dos perspectivas. Sintéticamente, se podría decir que, desde una mirada, se considera prioritariamente la transmisión de los contenidos mientras que, por otra parte, se piensa en la apropiación de las estudiantes de las formas de enseñanza durante la apropiación de los conocimientos prescriptos.

Notas distintivas del ISFD N°3

El siguiente apartado se enfoca específicamente en el Instituto Avanza de la ciudad de Bahía Blanca. Esta institución presenta una cultura particular delineada a partir de su devenir histórico, los actores que la habitan y el contexto en el que está inmersa. A partir del diálogo con las docentes que trabajan allí en vinculación con los entramados institucionales, tres ideas emergen con fuerza. La primera de ellas parte de escuchar las voces de tres entrevistadas. Sus miradas estarían más vinculadas a pensar los entramados institucionales con rasgos asociados a la concertación en un marco de familiaridad y confianza pero sin descuidar lo curricular y la formación.

“Esa autonomía del docente sí, la tengo y, del propio instituto todas las alternativas o el espacio nos lo dan a conciencia como docentes de cátedra, nos dan esa confianza y ese respaldo de poder tomar ciertas decisiones siempre y cuando sean fundamentadas como para poder llevar adelante un aprendizaje de mejor calidad siempre. O sea la idea siempre de mejorar” (E4).

“Las personas que veo que trabajan en administración del Instituto, que conocen a las chicas, que conocen su trayectoria, que si tienen un problema saben que pueden ir y pedir

ayuda, siempre va a haber alguien que les va a dar una respuesta, que las va a tratar de ayudar, eso es lo que veo yo como bastante fuerte” (E1).

“El Instituto está abierto a que el docente también pueda llevar alternativas o propuestas y el marco que nos dan se entiende, está establecido pero no es una cuestión autoritaria o impuesta, sino que tiene un sentido de por qué es así y tenemos el respaldo para conversar o dialogar, la verdad que esa cuestión de responsabilidad, compromiso y de unidad” (E4).

“En el Avanza, la impronta es la puerta abierta, esta invitación al cambio, y si hay algo que no funciona se puede hablar o sea, como que es más abierto en ese sentido. Pero bueno, cada institución tiene sus propias, bueno, sus propias... pautas ¿no? no son ni mejores ni peores, pero por ahí el Avanza tiene esta impronta” (E3).

La relación entre las palabras de las docentes y las ideas expresadas por quien encabeza el Equipo Directivo del establecimiento no resulta un detalle menor: *“hay una... sí es una vinculación de pertenencia muy importante, me parece que es característica. Hay un compromiso, no te podés hacer de todos, nuestro plantel es de casi 200 profesores, y estamos hablando de 2.000 estudiantes. No estamos diciendo que todos tenemos esa vinculación, pero creo que sí, una de las características, uno de los rasgos que mencionan en general es ese reconocimiento; que quizás está en el aula, quizás está en los grupos, también está acá porque pueden pasar por la oficina y preguntar algo. En ese sentido, hay un rasgo que tiene que ver con pertenecer al instituto, con identificarse” (Equipo Directivo ISFD N°3).* Siguiendo los aportes de las autoras citadas, los referentes de la institución *“tendrán que equilibrar y coordinar la diversidad de intereses a fin de que los individuos puedan trabajar juntos en las tareas sustantivas de la institución y en el cumplimiento del contrato global que liga la escuela a la sociedad” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, p. 51).*

En sintonía con esas voces recuperadas, la segunda idea que se infiere desde los relatos es que el acompañamiento a los procesos de formación está sostenido por el trabajo articulado entre las distintas funciones. En particular, dos de las cinco docentes entrevistadas de esta institución mencionan que la figura de Jefa de Área en la carrera de Profesorado de Educación Inicial adquiere relevancia en el devenir del desarrollo curricular de los programas que definen las docentes. En palabras de una de ellas: *“digo ‘voy a hacer esto, voy a hacer aquello, propuse tal cosa’ con mi Jefa de Área, porque allá tenemos una jefa de carrera, o con los directivos entonces eso también te da un respaldo en lo que vas haciendo (...). Tengo autonomía total y realmente puedo tomar todas las decisiones que me parezcan, y sé que me van a respaldar” (E2).*

Al respecto, otra entrevistada expresa que: *“las modificaciones y demás, siempre las consulto, en general con mi Jefa de Área o con mis directivos para ver realmente si tengo este margen, se puede, no, cuánto. Y sí tengo un margen de autonomía propio en el hecho de poder modificar esa cuestión, adecuarla, y siempre que se justifique por qué adecuó o no, es un diálogo. Es una reflexión, una conversación entre ambos actores”* (E4). Así como menciona a la Jefa de Área como referente para la consulta de sus decisiones recupera también el vínculo con ella y con otros docentes para considerar precisiones sobre la trayectoria de las estudiantes: *“año a año es flexible, se adapta, no quiere decir que deja de lado si no que te revisa y se mira entonces se reajusta, se acomoda, puede ser que uno revise contenidos, espacios, unidades, planificaciones, se consulta con la Jefa de Área, me dan el OK, no, lo revisamos, lo diálogo, no es que decido modificarlo y bueno, lo arreglé, lo acomodé, saco esto, pongo esto y no tengo en cuenta más nada. A veces pregunto qué han visto antes, o me encuentro con otros docentes, a veces en sala de profesores, o ahora vía celular, conversamos y tratamos de continuar el camino que deja el otro más o menos como para también hacerlo”* (E4).

Como cierre, se describen dos metáforas de las que se valen dos docentes para caracterizar al ISFD N°3.

“Siempre hay una puerta abierta al diálogo, también hay una mirada transformadora a los cambios. Me parece que es de avanzada el Avanza en muchas cosas, y con esto de la ESI, la educación inclusiva a través del profesorado de Educación Especial, los murales braille que se han hecho como un proyecto de TAIN también distinto. Siempre lo siento como una institución que acompaña, que abre la puerta al diálogo y al cambio, o sea, si uno va con una propuesta, se recibe bien” (E3).

“Desde el propio Instituto, trabajando en otros lugares, por ahí yo veo algún matiz diferente, y observo mucho compromiso, mucha responsabilidad, mucha conciencia sobre lo que se toma, lo que se dice, lo que se explica, cómo se acompaña al alumno. Sí se moldea en el sentido de... no. moldearlo me suena a que salgan con un molde. No decir, ‘bueno listo, salen con un molde y todos los profesores del Instituto Superior N° 3 salen con un molde’, si no con un molde que permite adecuarnos, adaptarnos, un molde con un poquito... una visión más positiva, te diría. No es el molde como en serie” (E4).

Notas distintivas del ISFD N° 79

En tanto que las instituciones son permeables a la cultura que allí se gesta y al contexto que la rodea, a continuación se presentan las características que distinguen al ISFD N°79 de la ciudad de Punta Alta. El edificio, el origen de la matrícula y la vinculación entre los colegas son rasgos de lo institucional que aparecerán en esta descripción.

En los relatos de tres entrevistadas, resuenan términos ligados a la proximidad en los vínculos entre las docentes y a la informalidad en los canales de comunicación con sus pares. Es de destacar, que estos intercambios tienen que ver con el acompañamiento de sus estudiantes y con acuerdos respecto de lo curricular. Esto permite reconocer que en este establecimiento en particular predominan rasgos institucionales asociados a la concertación.

“Y en la escuela secundaria donde estoy es una escuela muy grande; acá lo que tiene es que todos nos conocemos” (E6).

“Esto que te digo del trabajo en equipo. esto de que es también como una escuela, porque entrás, te conocés, te saludás con acá, allá... yo por ahí veo otras universidades y demás como que sos un número entonces entrás, salís y capaz que no... acá es como algo más familiar” (E9).

“Yo converso con algunos profesores de años anteriores y de años posteriores... yo trabajo muy bien con el profesor del Taller y con el que tiene a su vez el Ateneo, de hecho tomamos siempre mesa de exámenes juntos y yo digo ‘mirá, este año no llegué a dar tal contenido, fijate vos el año que viene’ cosa de que cuando lleguen a cuarto puedan tener todos los contenidos necesarios; por más que a veces no es parte de lo específico de ese año, sí del área pero no de ese año” (E7).

En la misma línea, dos docentes mencionaron un acuerdo que llevaron adelante en relación con las planificaciones que deben elaborar las estudiantes que cursan las didácticas específicas en el segundo año de formación del Profesorado de Educación Inicial. Dicho acuerdo implicó confeccionar un modelo de planificación como guía para las estudiantes. En sus palabras:

“Sí, creo que hay un andar, una trayectoria del conjunto de profesores que hacen a la institución. Me refiero a la institución pero, particularmente, a los docentes que están en esta carrera y que hacen acuerdos. Dicen ‘bueno, cambió el Diseño Curricular, cómo vamos a planificar, cómo vamos a armar una secuencia, un proyecto’. Y hemos diseñado una especie de modelo para seguir, cualquiera sea la materia. Ya lo tenemos y quedó en la sala de profesores. Se lo transmitimos a las chicas y ellas tratan de replicar. Y es más cómodo,

porque saben que en Matemática, Sociales, Naturales o Prácticas del lenguaje siguen el mismo modelo” (E6).

“Nosotros sí estamos muy organizados a nivel institucional con el formato de planificación, eso sí lo tenemos muy claro (...). Igual siempre nos basamos en documentos, no es que se nos ocurre hacer algo... pero sí, estamos organizados internamente en decir, bueno, la planificación es así, y todas hacemos lo mismo” (E5).

El acuerdo de unificar los criterios de las docentes en relación con el modelo de planificación y condensarlos en un documento da pie a destacar otros elementos de los entramados institucionales asociados a la concertación. En relación a esta última, y desde los planteos de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), “la negociación constituye una práctica siempre presente en las instituciones. A través de ella se pone de manifiesto una pluralidad de intereses y aspiraciones que pretenden satisfacerse en la institución escolar” (p.49). En alusión al carácter formal de los documentos institucionales y su elaboración sin perder de vista el eje curricular, la Directora del establecimiento se expresa en dos sentidos.

En primer lugar, menciona que: *“yo tengo por costumbre delinear las agendas de trabajo, quizás es un vicio que lo traigo... no un vicio, sino una competencia como Inspector uno organiza a los directores, bueno, siendo yo Directora, organizo a los profesores. A mí me gusta todo bajo acta, ordenado, fechas, movimientos, condiciones...” (Equipo Directivo ISFD N°79).* Con respecto al contexto de excepcionalidad, agrega *“nosotros el año pasado tuvimos presencial, fue el único Instituto de esta Región, que en agosto, yo armé una cruzada de horas y carreras, que hice yo por supuesto como directora, se trabajó al 70% presencial y 30% virtual” (Equipo Directivo ISFD N° 79).*

Para terminar, una de las entrevistadas se pronuncia respecto del devenir de las trayectorias de los y las docentes que ingresan por primera vez a trabajar en el establecimiento y los lazos que inician con aquellos docentes que tienen mayor antigüedad en la institución. Para ejemplificar tales consideraciones se recuperan sus palabras que dialogan con lo mencionado por otras dos docentes:

“Yo creo que nosotros tenemos un buen staff de docentes bien formados, con trayectoria y que los docentes que por ahí son nuevos e ingresan cuentan con la ayuda de esos docentes (...). Entonces creo que el staff de profesores, creo que es una fortaleza que tenemos. Hay gente de mucha trayectoria que tiene mucho conocimiento del terreno de Nivel Inicial” (E7).

“Yo cuando entré, hablé con las profes ‘yo necesito que me digan, por ejemplo, qué trabajan’. Alguna de las profes que tienen, por ejemplo, Curriculum, Didáctica, y ella me

dijo 'mirá te vas a la fotocopiadora y está todo lo que trabajamos'. Yo me fijé para ver unidad, secuencia, proyecto, saqué fotocopia a lo que necesitaba. 'Fijate la bibliografía que está ahí'... para no trabajar a destajo de lo que está ahí" (E6).

"Entonces me ofrecieron, bueno, acepté y bueno, ahí arranqué en Inicial. Y tomé contacto con las profesoras de práctica de ese momento para que ellas por ahí me orientaran en lo que es específico del nivel porque digamos que los contenidos troncales, los contenidos disciplinares en eso no tenía problema (...). Entonces ellas me prestaron algunos libros, me prestaron orientaciones didácticas, cómo trabajar efemérides, y bueno, fuimos trabajando un poco con la ayuda de ellas" (E7).

"El año pasado no, el anterior, nos dijeron 'bueno, pueden unirse una o dos profes y hacer algo en conjunto'. Sí nos habían recomendado. Yo el primer año no lo hice, ya te digo, agarré sobre el último momento. Este año me lo propusieron, si bien las otras materias eran Didácticas pero bueno, yo les decía a las chicas 'es muy fácil adaptarlo a todas las áreas'. Está Sociales, Naturales y Curriculum" (E9).

Similitudes y diferencias entre los programas de formación

Para realizar el siguiente análisis de los documentos que condensan las decisiones de las docentes entrevistadas respecto de sus propuestas de formación, se tendrán en cuenta puntos en común y diferencias entre programas del mismo instituto y entre institutos. Se toma como documento marco el Anexo de la Disposición 30/05 considerado un instructivo para la confección de proyectos de cátedra a nivel jurisdiccional. Desde esta perspectiva, se parte de reconocer que "cada una de las opciones del documento -componentes, formato y estructura interna, amplitud, grado de prescripción- constituye una forma de expresar las intenciones educativas. Si se analizan los distintos componentes de la programación se verá que, de una manera u otra, todos ellos definen aspectos de la formación. No sólo los contenidos lo hacen" (Feldman y Palamidessi, 2001, p. 48).

En primer lugar, respecto de los programas de formación del ISFD N° 3, de los cinco documentos rastreados, todos ellos presentan el logo de la institución en su encabezado señalando la pertenencia institucional como rasgo identitario. Asimismo, en todos se aclara la validez del documento para el año 2021; sin embargo, uno de ellos resalta en el encabezado la singularidad de la validez por dos años del programa en línea con la situación de excepcionalidad dada por el contexto de pandemia. Del ISFD N° 79, por su parte, se tuvo acceso a cuatro planificaciones del total de cinco docentes entrevistadas. En dos de ellas se

puede visualizar el logo de la institución y el logo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En las dos restantes aparece solamente la referencia al Instituto como parte del encabezado.

De la totalidad de los programas, sus componentes se presentan manteniendo el orden propuesto en el Anexo mencionado en cuatro de los casos; mientras que, en los cinco restantes, se alterna el orden de los apartados que refieren a los contenidos, la bibliografía obligatoria y de consulta y los recursos. Como parte del análisis, asimismo, en cuatro casos se explicita la ubicación de la materia en el plan de estudios según lo prescripto por el Diseño Curricular para la Educación Superior (2008) y los títulos de las unidades que comprenden los contenidos a trabajar suelen estar expresados de la misma manera que prescribe el documento curricular. En cuatro casos, por su parte, los nombres de las unidades aparecen especificados en forma de interrogación.

Con respecto a la bibliografía, aparece explícita debajo de cada unidad temática y en ocho de los casos incluye documentos oficiales y orientaciones didácticas emitidas por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Se destaca la incorporación del Diseño Curricular de Educación Inicial vigente desde 2019 como parte de la bibliografía para las estudiantes en formación en siete casos. A su vez, en cinco casos aparece una referencia al Diseño Curricular para el mismo nivel emitido en 2008. A efectos del análisis, se subraya que una docente del ISFD N°79 y dos docentes del ISFD N°3 han elaborado e incluido como parte de la bibliografía obligatoria apuntes de cátedra. En dos casos, la incorporación del documento de cátedra aparece enunciado en la primera unidad de la materia y aborda el campo de estudio de la disciplina específica para ese espacio curricular de manera introductoria. En el caso restante no hay referencia a la denominación del apunte.

El componente de la programación que se refiere a “Evaluación” aparece en ocho de los documentos y, al interior de los mismos, en seis de ellos se discriminan los criterios de evaluación y en siete los instrumentos de evaluación. En línea con las normativas de cada institución, en cinco casos aparece una referencia al Plan de Evaluación Institucional y en dos casos también a la Resolución 4043/09 para fijar las instancias de evaluación de la materia. Tres de la totalidad de los documentos en análisis aluden a las normativas emitidas durante 2020 y 2021 sobre el contexto de pandemia y explicitan distintas observaciones para el cursado y aprobación de la materia. Estas referencias aparecen expresadas en los siguientes términos: “régimen de cursada virtual”, “contexto inédito” y “adaptaciones al proyecto”.

Es de destacar que en cinco del total de las planificaciones analizadas se reconoce el carácter flexible de lo escrito en el documento pero cada docente lo expresa con su propia impronta. A continuación se ilustra lo mencionado:

“La propuesta de trabajo es de carácter flexible, por lo tanto a través de las evaluaciones de las clases se podrán realizar modificaciones a la propuesta.” (E7).

“Observación: la bibliografía del alumno, las pautas para el cursado de la materia, los instrumentos y criterios de evaluación, y las condiciones generales de la instancia de examen final podrán ser ampliadas o reestructuradas durante el transcurso del ciclo lectivo, adaptándose a las necesidades del alumnado y a los tiempos de enseñanza. Es responsabilidad del alumno informarse acerca de dichas modificaciones.” (E2).

“La bibliografía consignada como obligatoria se trabajará durante las clases; la ampliatoria se ofrece como opcional atendiendo al criterio de adecuación a los tiempos y modalidades de implementación de la propuesta.” (E1).

“La planificación es un proceso constante y flexible, pues al planificar se tienen en cuenta algunas de las variables concernientes a la realidad, las cuales se van “moldeando” de acuerdo a las necesidades de los alumnos y del docente.” (E5).

“La bibliografía obligatoria seleccionada para este período se señaló con un asterisco (), pero igualmente está sujeta a cambios, en función a como se prosiga en este contexto de ASPO” (E9).*

A modo de cierre, se recuperan algunas expresiones explicitadas en tres programas de formación que aluden a la importancia de las didácticas disciplinares y a sus aportes para la formación de docentes de Nivel Inicial. Las mismas aparecen en los apartados de Fundamentación y/o de Expectativas de Logro en los documentos y se pone el acento sobre ellas en tanto que se relacionan con las intenciones educativas de las docentes a cargo de las distintas materias y con las decisiones curriculares que se desagregaron en este estudio.

Reconocer la importancia de la enseñanza de las Ciencias Naturales en todos los niveles educativos, como base de una Alfabetización Científica y Tecnológica que permita el desarrollo de capacidades en los/as alumnos/as; Diseñar propuestas didácticas para en el nivel inicial en relación al área de las Ciencias Naturales, en el marco del Diseño Curricular Jurisdiccional (Programa E3).

Relacionar contenidos previos con nuevos, a través de la reflexión individual y grupal (Programa E1).

En este espacio de formación el estudiante se apropiará de aportes significativos provenientes de la Didáctica de la Matemática, que le permitirán fundamentar teóricamente

sus decisiones didácticas a la hora de enseñar matemática en el contexto específico de formación docente para el Nivel Inicial considerando ambos ciclos: Jardín Maternal y Jardín de Infantes (Programa E5).

Analizar, diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas, acordes al enfoque del área que, partiendo de los saberes de los niños, permitan la apropiación, organización, sistematización y aplicación de conocimientos (Programa E5).

C. Presentación de conclusiones

La presente investigación se propuso describir los modos que adquieren los programas de formación de las y los docentes de las materias de segundo año del Campo de la Formación Específica de los Profesorados de Educación Inicial, en vinculación con los entramados institucionales. Se partió de reconocer las categorías de formación, curriculum e institución como un entramado cuyas vinculaciones conforman un campo de poderes y conflicto. Se tomaron como objeto de estudio las carreras de Profesorado de Educación Inicial que se dictan en el Instituto Superior de Formación Docente N°79 (Coronel Rosales) y el Instituto Superior de Formación Docente N°3 (Bahía Blanca) con la intencionalidad de construir conocimiento desde una mirada situada en el contexto de la región.

El recorte sobre el que se pensó este estudio incluyó las materias: Didáctica de Prácticas del Lenguaje y Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación Plástica. Todas ellas forman parte del Campo de la Formación Específica de acuerdo a los Lineamientos Curriculares Nacionales y se concentran en el segundo año de la carrera según el Diseño Curricular para la Educación Superior (2008). Los objetivos de investigación planteados no persiguieron comparar ambas instituciones ni los procesos de desarrollo curricular que se dan al interior de los dos establecimientos sino, sobre todo, re-conocer sus particularidades sin pretensiones de indicar cómo se relacionan los elementos entre sí.

La categorización elaborada en virtud de los análisis se organizó en siete apartados desde una perspectiva situada sin desdibujar la mirada desde la complejidad (Morin, 1990). Los puntos forman un tejido entre las distintas decisiones que toman los docentes al momento de elaborar sus programas de formación en vinculación con los entramados institucionales considerando la Didáctica de Nivel Superior y la dimensión institucional como ejes de análisis.

Para la presentación de los análisis, por una parte, se decidió conjugar las voces de las entrevistadas de ambas instituciones en algunos apartados pensando en los elementos compartidos por las instituciones en el marco de la formación de docentes. Mientras que, por otra parte, bajo el nombre de “notas distintivas”, se dedicó un apartado del análisis a resaltar las particularidades de cada instituto que, por su rasgos institucionales y por los actores que se desenvuelven allí, reconfiguran y singularizan la estructura organizacional general.

Respecto de los apartados que conforman el análisis en líneas generales de esta investigación, en primer lugar, los *acuerdos que ajustan la planificación* entranan lo curricular y lo institucional en relación con los Talleres Integradores (TAIN), con las normativas base y focalizadas y en la interacción con otros docentes colegas que deriva en pensar aspectos de la programación de manera conjunta. Como segundo punto, las docentes toman decisiones en relación a la dimensión temporal, a las prescripciones curriculares y las características de sus grupos de estudiantes al momento de elaborar sus programas de formación. En este sentido, las entrevistadas reconocen que considerar estas *precisiones de la práctica de enseñanza* en sus clases lo hacen de manera autónoma y con el respaldo institucional de sus colegas y equipo directivo. En tercer instancia, los *pareceres que resignifican de su experiencia* son fruto de su recorrido en el ámbito educativo como estudiantes y como docentes resignificando las situaciones vividas desde la reflexión y sus miradas del contexto donde trabajan e inciden en las decisiones docentes en su lectura de las normativas institucionales y los aspectos curriculares. En cuarto lugar, desde los relatos se pudieron asociar dos imágenes vinculadas a las *decisiones en perspectiva sobre las intencionalidades educativas*: en un sentido, se considera prioritariamente la transmisión de los contenidos mientras que, por otra parte, se piensa en la apropiación de las estudiantes de las formas de enseñanza durante la apropiación de los conocimientos prescriptos.

Sobre el final del análisis, se recuperaron las similitudes y diferencias entre los programas de formación respondiendo al tercer objetivo específico planteado. Los mismos fueron analizados teniendo como referencia el Anexo de la Resolución 30/05 y los componentes que discrimina para la confección de los proyectos de cátedra. Es de destacar que en cinco del total de las planificaciones analizadas se reconoció el carácter flexible de lo escrito en el documento pero cada docente lo expresó con su propia impronta.

La mirada sobre ambas instituciones hizo posible abordar los procesos de desarrollo curricular y, específicamente, identificar características institucionales vinculadas a las decisiones de las docentes al momento de la definición de sus programas de formación; indagar la incidencia de las experiencias previas y de formación de las docentes en su lectura

de las normativas institucionales para tomar las decisiones curriculares respecto de sus programas de formación; reconocer similitudes y diferencias entre los programas de formación en vinculación con los rasgos institucionales. Con todo, se pudo profundizar la caracterización de la oferta educativa de carácter estatal para la formación de docentes de Nivel Inicial en la ciudad de Bahía Blanca y Coronel Rosales.

En lo que respecta a la programación de la enseñanza y, en virtud de los resultados de esta investigación, se reconoce su importancia considerando que habilita a anticipar la mayor cantidad posible de situaciones y alternativas frente al margen de imprevistos que pueden darse durante las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La programación en términos de anticipación permite liberar energía mental para poder atender los emergentes considerando las previsiones representadas previamente.

Por lo sostenido en párrafos anteriores y como proyección de los resultados de esta tesina, podría plantearse llevar adelante otra investigación bajo el mismo paradigma y recorte pero considerando como objeto de estudio también al Profesorado de Educación Inicial que se dicta en el Departamento de Ciencias de la Educación en la UNS. De esta manera, la presencia de dos lógicas de funcionamiento distintas: la gestión provincial de los ISFD, por un lado, y la gestión autónoma del ámbito universitario, por otro lado, enriquecería el análisis que se propone en este trabajo.

Otra línea de investigación podría abordar no solo las materias del Campo de los Saberes a Enseñar sino también las asignaturas del Campo de la Subjetividad y las Culturas de acuerdo a la estructura curricular planteada en el Diseño Curricular para la Educación Superior (2008) de la Provincia de Buenos Aires. De este modo, la articulación de ambos campos comprendidos en el Campo de la Formación Específica de acuerdo a los Lineamientos Curriculares Nacionales, permitiría profundizar la descripción de los modos de desarrollo curricular en la programación de la enseñanza para ese recorte particular.

En lo personal, todo el proceso de investigación fue muy movilizador y cada instancia representó grandes aprendizajes: la rigurosidad en la toma de decisiones frente a la construcción del problema de investigación, la actitud de escucha atenta y mirada situacional durante el trabajo de campo y el ejercicio crítico de redacción de los análisis. El principal aprendizaje implicó comprender que, al margen de que el carácter de esta investigación sea individual, la construcción de conocimiento se da siempre en vinculación con otros y otras, a quienes reconozco y valoro positivamente su tiempo y atención dedicados.

“La buena enseñanza es una compleja alquimia de estrategia y pericia técnica, imaginación artística, interacción y diálogo con el otro, deliberación y juicio conforme a valores” (Basabe y Cols, 2007, p. 152).

Referencias

- Alliaud, A. (1993). Orígenes de la profesión docente y una peculiar forma de vinculación con el saber. En Alliaud, A., *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino* (pp. 71-89). Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, A., y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 85(53), 125-134.
- Araujo, S. (2017). *Perspectivas curriculares: ideas para el diseño y desarrollo del curriculum*. (1a ed. 3a reimp.). Tandil. UNCPBA.
- Araujo, S. (2020). El desarrollo del curriculum universitario en tiempos de COVID19: oportunidad y contrariedad. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), Buenos Aires. UNLP.
- Beltrán Llavador, F., y San Martín Alonso, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. (pp. 36-59). Madrid. Ediciones Morata.
- Bonino, G. y Ulloa, S. E. (2014). Tensiones y articulaciones en la formación docente para el nivel inicial. La experiencia de trabajo con las prácticas del lenguaje y la reflexión filosófica. En Menghini, R., *Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana*. (1a ed.). Bahía Blanca.
- Boquín, M. (2016) Tendencias socio-educativas en el acceso al nivel educativo superior. Circuitos diferenciados, paralelos e inconexos en la ciudad de Bahía Blanca. Argentina. General Pico. La Pampa. Congreso. III Congreso Internacional de Educación. Formación de Sujetos y Prácticas. Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas.
- Contreras, J. D. (1994). Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. (pp. 205-224). Ediciones Akal. Madrid. España.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica. Volumen I • Número 2 • Noviembre de 2021 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433, 261.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Vol. 1). Buenos Aires. Paidós.
- de Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- de Camilloni, A. R.; Cols, E.; Basabe, L.; y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.

- Díaz Barriga, Á. (2005). El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico. (pp. 21-72). México. Ediciones Pomares.
- Feldman, D. (2010) *Didáctica general*. (1a ed.) Aportes para el desarrollo curricular. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Feldman, D. y Palamidessi M. (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Colección Universidad y Educación, Serie Formación Docente N°1. UNGS. Buenos Aires.
- Fernández, L. (1996). El análisis de lo institucional en los espacios educativos: una propuesta de abordaje. *Praxis Educativa*, 2(2), 9-22.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Ferry, G. (1996). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Novedades Educativas. Cap. 1.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel. Buenos Aires.
- García Montejó, S. (2015). Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. En Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., & Rojas Soriano, R. (Eds.) *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*. (pp. 101-118). CLACSO.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (9a ed.). Madrid. Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Harf, R. y Azzerboni, D. (2003). *Conociendo la escuela: manual de gestión directiva*. (pp. 11-56) 1a ed. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Hisse, M. C. (2015). Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial: Informe nacional sobre los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Iriarte, L. y Montano, A. (Comps.) (2022). *Didáctica de nivel superior en agenda: contextos, instituciones, prácticas profesionales y contenidos*. 1a ed. Bahía Blanca. Ediuns.
- Lucarelli, E. (1998). La didáctica de Nivel Superior. Sus notas distintivas (a manera de marco referencial de la asignatura). Ficha de cátedra. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Lucarelli, E. (2022). La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad. *Revista RAES*, XIV (25), pp. 34-47.

- Menghini, R. (2016). Docentes para nivel primario e inicial: de la formación terciaria a la formación universitaria. Implicancias para la enseñanza. En M. Insaurralde (Comp.) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires. Noveduc.
- Menghini, R. y Adrián, C. (2016). “Diseños curriculares de formación de profesores para nivel primario e inicial: entre tradiciones, enfoques y perspectivas”. XXIV Seminario Internacional sobre formación de profesores en los países del Mercosur/Cono Sur. Universidad Católica del Maule, Chile.
- Menghini, R., De La Fuente, L., Cánova, V. y Peciña, L. (2018) Formar docentes para el nivel inicial en la universidad. Hacia la construcción de un marco regulatorio. II Encuentro Latinoamericano Infancia y educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
- Nicastro, S. (2022). Las condiciones institucionales que sostienen y apuntalan el trabajo de educar. *Revista del IICE*, (51). (pp. 49-62). UBA
- Pedranzani, B.; Pereira, N.; Ezpeleta, A. y Marisol, M. (...) (2017). El currículo como problemática del campo de la enseñanza en la Educación Superior actual: Sentidos y legitimidades. En M. Insaurralde (Comp.), *Tender puentes: para enseñar y aprender en la educación superior*. 1a ed. Luján. EdUNLu.
- Picco, S. y Orienti, N. (Coords.) (2017). *Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. La Plata. EDULP.
- Ponce, R. E. (2006). “Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia”. En Malajovich, A., *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana* (pp. 19-102). Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Rivera, G. (2017). Los procesos de influencia global/local en políticas públicas: Una propuesta metodológica. *Psicoperspectivas*. (pp. 111-121).
- Sanjurjo, L. (2020). *Acerca de diseños curriculares*. Serie: "Desafíos Curriculares". Colección Perspectivas/Prospectivas. Nro. 1. Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR.
- Santos Guerra, M. Á. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. (pp. 53-110). Ediciones Aljibe.

- Santos La Rosa, M. (2014). Las tensiones entre el código disciplinar y la formación docente de grado. Análisis de los profesorados en Historia de la ciudad de Bahía Blanca. En Menghini, R., *Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana*. 1a ed. Bahía Blanca.
- Serra, J. C. (2004) *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. (pp. 39-69). Buenos Aires. Miño y Dávila/FLACSO.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica en la educación superior*. Miño y Dávila.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires. Santillana.
- Viñao, A.; Frago, A. V. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Vol. 10). Ediciones Morata.

Leyes y documentos legales

- Circular Técnica Conjunta N°11/20. [Dirección Provincial de Formación Docente Inicial] Currículum prioritario, evaluación y acreditación. 14 de octubre de 2020.
- Comunicación N° 1/2020 [Dirección Provincial de Formación Docente Inicial]. 17 de marzo de 2020.
- Constitución de la Nación Argentina. 22 de agosto de 1994.
- Decreto Presidencial N° 297/2020. [Boletín Oficial de la República Argentina]. Por el que se establece el aislamiento social preventivo y obligatorio para evitar la circulación y el contagio del virus COVID-19. 20 de marzo de 2020.
- Disposición 30/05. [Dirección de Educación Superior]. Por la que se detallan los puntos que deben contener los proyectos anuales de cátedra. 28 de marzo de 2005.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008) Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario.
- Dirección General de Cultura y Educación (2012). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Primer ciclo.
- Dirección General de Cultura y Educación (2019). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Segundo ciclo.
- Dirección General de Cultura y Educación (2022) Diseño Curricular para la Educación Inicial.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008) Marco general de Política Curricular.
- Ley N° 1.420/84. Ley de Educación Común. 8 de julio de 1884.
- Ley N° 24.195. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993.

Ley N° 24.521. Ley de Educación Superior. 20 de julio de 1995.

Ley N° 26.026. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.

Resolución 5886/03. [Dirección General de Cultura y Educación]. Por la que se establecen los criterios para acceder a la cobertura de cátedras en los Institutos de Nivel Terciario. 22 de diciembre de 2003.

Resolución 24/07. [Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología]. Por la que se aprueba el documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. 7 de noviembre de 2007.

Resolución 30/07. [Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología]. Por la que se aprueba el documento “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”. 29 de noviembre del 2007.

Resolución 4043/09. [Dirección General de Cultura y Educación]. Por la que se establece el Régimen Académico Marco para los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la Provincia de Buenos Aires. 18 de diciembre de 2009.

Resolución 108/2020. [Ministerio de Educación. Boletín Oficial de la República Argentina]. Por la que se establece la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior. 15 de marzo de 2020.

Resolución 1872/2020 [Dirección General de Cultura y Educación]. Por la que se aprueba el documento “Curriculum Prioritario”. Aprueba pautas de evaluación, acreditación y promoción para los Niveles inicial, primario, secundario, institutos de educación superior y para el resto de las modalidades. 5 de octubre de 2020.

PROTOCOLOS DE ENTREVISTAS

Encabezado: La presente entrevista forma parte del proceso de escritura del trabajo de grado para la obtención del título de Licenciatura en Ciencias de la Educación, carrera que pertenece al Departamento de Educación de la Universidad Nacional del Sur. La información recabada será insumo de análisis en relación con la temática en análisis exclusivamente. Se acordará con el/la entrevistado/a la grabación de la entrevista. Se resguardará la identidad de los entrevistados.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA ½

DIRIGIDA A: Docentes del ISFD N° 3 y N° 79

PARTE ½: Información personal

- 1) Nombre, espacio curricular que tiene a cargo, antigüedad en la materia
- 2) ¿Cómo describirías tu trayectoria educativa y laboral hasta ocupar tu actual cargo?
- 3) ¿Qué tareas/actividades involucra ocupar su rol actual?

PARTE ⅔: Información sobre los procesos curriculares

- 4) ¿Cómo definiría el currículum? ¿Y la planificación? ¿Qué variables/cuestiones toma en cuenta al momento de planificar?
- 5) ¿Cómo describiría el margen de autonomía que tiene como docente al momento de planificar? ¿Qué tipo de decisiones reconoce que se ponen en juego?
- 6) ¿Hay normativas que tiene que tener en cuenta? ¿Cuáles son? ¿Hay “pactos implícitos” que tiene en cuenta? ¿Cuáles son?
- 7) ¿Cómo cree que incide su trayectoria de formación en las decisiones que toma a la hora de planificar? ¿Alguna otra experiencia reconoce que influye en esas decisiones?
- 8) ¿En algún momento del dictado de clases vuelve sobre lo planificado? ¿En cuál/cuáles? ¿Realiza modificaciones? ¿Qué variables/cuestiones toma en cuenta?
- 9) ¿Qué modificaciones en sus planificaciones realizó a partir del contexto de pandemia?
- 10) ¿Qué modificaciones conllevó la implementación del currículum prioritario? ¿Y el regreso a la presencialidad?
- 11) Dentro de la propuesta de formación, ¿cómo se encuentra dividido? ¿Qué aspectos se describen con detalle y cuáles se mencionan sintéticamente? (espacios, tiempos, prácticas de enseñanza)

PARTE 3/3: Información sobre los procesos curriculares en el contexto institucional

- 12) ¿Qué relaciones puede reconocer entre currículum e institución? ¿Considera que la institución “amasa”/”moldea” al currículum? ¿De qué manera?
- 13) ¿Cómo describiría la impronta institucional sobre los procesos curriculares en esta institución en particular?
- 14) ¿Algún otro actor educativo interviene en la elaboración de los programas de formación? ¿Quién? ¿De qué modo?

- 15) ¿Trabaja en conjunto con docentes de la misma materia u otros? ¿Cómo se desenvuelve el momento de tomar decisiones?
- 16) ¿Trabaja en alguna otra institución? ¿De qué nivel/modalidad? ¿Reconoce la impronta institucional en ambos espacios? ¿Cómo las describirías?
- 17) ¿Considera que se promueve la articulación en el nivel institucional, entre los espacios curriculares y los campos de formación? ¿De qué modo? ¿Cómo repercute esto en el campo de formación específico?
- 18) ¿Qué fortalezas y/o vacancias en la formación considera que presenta esta carrera?
- 19) ¿Hay ausencia de contenidos significativos que cree que deberían estar en el diseño curricular? ¿Cuáles?
- 20) Después de todo lo dicho, ¿se considera un sujeto activo del desarrollo curricular?

PROTOCOLO DE ENTREVISTA 2/2

DIRIGIDA A: **Autoridades** del ISFD N° 3 y N° 79

PARTE 1/3: Información personal

- 1) Nombre, institución que tiene a cargo, hace cuánto forma parte del Equipo Directivo
- 2) ¿Cuál es el devenir de su trayectoria educativa y laboral hasta ocupar su actual cargo?
- 3) ¿Qué tareas involucra ocupar su rol actual?

PARTE 2/3: Información sobre la institución

- 4) Caracterización de la institución
- 5) Descripción histórica de la institución
- 6) ¿Qué carreras se dictan en la institución?
- 7) ¿Cómo está compuesta la planta orgánica funcional?
- 8) ¿Qué matrícula presenta la institución y la carrera de EI en particular?
- 9) ¿Qué tecnologías educativas están presentes en la institución?
- 10) ¿Cuáles fueron las principales modificaciones que exigió el contexto de pandemia a la dinámica institucional?
- 11) ¿Cómo se llevan adelante las Jornadas Institucionales? ¿Qué temáticas se desarrollan? ¿Se trabaja con cuestiones ya guionadas y/o se trata alguna cuestión en específico de la institución?
- 12) ¿Cómo describirías al instituto?

PARTE 3/3: Información sobre la institución y los procesos curriculares

- 13) ¿Cómo definiría usted al curriculum?
- 14) ¿Qué normativas lo regulan? ¿Cuáles de ellas son propias de la institución?
- 15) ¿Cómo caracterizaría usted a las planificaciones que realizan los docentes?
- 16) ¿Qué nivel de importancia les adjudica?
- 17) ¿Cómo describiría las prácticas de enseñanza que predominan en la institución? (se plasman)
- 18) ¿Cuáles son las unidades curriculares de definición institucional para la carrera de Profesorado de Educación Inicial? ¿Por qué razones fueron elegidas esas unidades?
- 19) ¿Cómo describiría el proceso de implementación del Curriculum Prioritario?
- 20) ¿Cómo se organizan los tiempos y espacios de trabajo?

- 21) ¿Cómo evalúa la organización lograda para el desarrollo de unidades curriculares con formatos semi presencial?
- 22) ¿Cómo caracterizaría la articulación de los espacios curriculares del campo de la formación específica con el campo de la formación práctica?
- 23) ¿Cómo es el desarrollo de los modos de evaluación y promoción?
- 24) ¿Hay equipos de trabajo docente conformados? ¿Cómo se desenvuelve el vínculo entre ellos?
- 25) ¿Reconoce alguna dificultad en la implementación del Diseño Curricular?
¿Cuál/cuáles? ¿A qué cree que se debe?