

Ushuaia, 7 de marzo de 2016

Honorable Concejo Deliberante
de la Ciudad de Ushuaia
Presidente
Don Juan Carlos Pino

CONCEJO DELIBERANTE USHUAIA	
MESA DE ENTRADA LEGISLATIVA	
ASUNTOS INGRESADOS	
Fecha: 8/3/16	Hs. 16,14
Numero: 111	Folios: 05 y Anexo
Expte. N°	
Grado:	
Re. bido:	

Ref.: Los docentes de las Escuelas Provinciales y Provinciales Municipales generadas con la propuesta educativa del Instituto de Educación Superior "Roberto Themis Speroni", solicitan el marco legal de establecimiento público de gestión estatal del Instituto de Educación Superior "Terra Nova" que funciona por convenio con la primera institución mencionada en la Escuela Provincial Municipal "Las Lengas" ubicada en la ciudad de Ushuaia.

De nuestra consideración:

Tenemos el agrado de dirigirnos a usted por el motivo de la referencia, haciéndole saber que desde el año 2006 a la fecha funciona el Instituto de Educación Superior "Terra Nova" que desarrolla las carreras de profesor para nivel inicial y primario.

Fueron sostenidas las diligencias en el ámbito del Ministerio de Educación de esta provincia que tuvieron por objetivo lograr el marco legal de un establecimiento público de gestión estatal para la institución que nos ocupa. Estas diligencias entraron en complejos sistemas burocráticos de requerimientos que cumplíamos y aparecían otros requerimientos que alejaban más y más este anhelo, al punto que se nos pidió tornar al espacio de escuela pública de gestión privada.

Por supuesto que la "escuela" es una (privada o estatal) en el profundo sentido que esta palabra evoca y por supuesto también que nuestro mayor anhelo aspira a la escuela pública de gestión estatal, porque nos proponemos seguir fortaleciendo esa espacio educativo, que le da posibilidades a

todos aquellos, de cualquier condición económica, que anhelan realizar una carrera terciaria.

//..

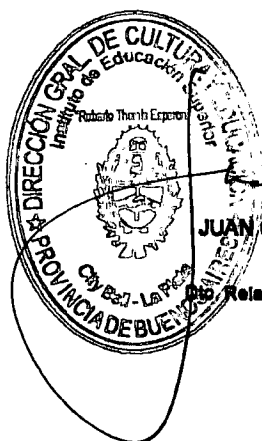
La Municipalidad de Ushuaia ha sido pionera (desde 1993) en cobijar a las llamadas Escuela Experimentales y es así que actualmente funcionan bajo esa órbita "Las Lenguas", "La Bahía" y "Los Alakalufes".

Se podrá imaginar, señor presidente, la alegría que sería para nosotros que la Municipalidad de Ushuaia cobije en un futuro cercano al Instituto de Educación Superior "Terra Nova".

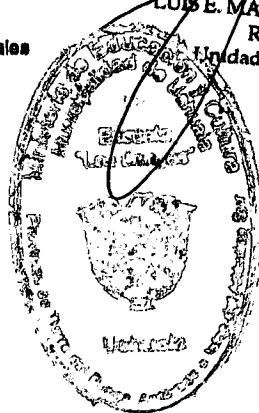
Así entonces le adjuntamos:

- a) Proyecto Educativo Institucional del Nivel Inicial, que incluye el Diseño Curricular pertinente y el mapa respectivo de las horas cátedras que consta en el punto 4 (ver índice).
- b) Proyecto Educativo Institucional de Nivel Primario que incluye el Diseño Curricular pertinente y el mapa respectivo de las horas cátedras que consta en el punto 4.3 (ver índice).
- c) Proyecto de Ordenanza.

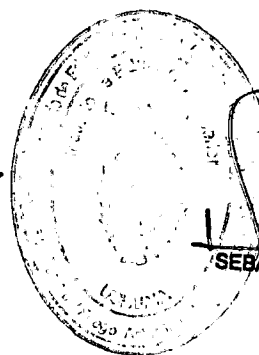
Reciba el afecto de todos los maestros y el agradecimiento por leer la presente documentación, y desde ya cuente con nosotros para trabajar par a par, como siempre lo hemos hecho.



JUAN CARLOS VIDELA
Abogado
Director
Relaciones Institucionales



LUIS E. MAZZEO CAINZO
Rector
Unidad Educativa



SEBASTIAN PUIG UBOS
Director

PROYECTO DE ORDENANZA

CREACIÓN DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR “TERRA NOVA”

Ushuaia...

VISTO el Expediente Nº .../16 del Registro de esta Municipalidad las Resoluciones M.E. y C. Nros 72/93, 115/93, 281/93, 917/98, 931/02, 31/05, 32/05 y los Decretos Provinciales Nros 419/01 y 971/03 y

CONSIDERANDO:

Que mediante dicho Expediente se trata la creación de un Instituto de Formación Docente denominado Instituto de Enseñanza Superior “Terra Nova”, en la ciudad de Ushuaia, Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Que por el plexo de las Resoluciones y Decretos enunciados en el VISTO se aprobó la creación dentro del Sistema Educativo Provincial de las Escuelas Municipales “Las Lengas”, “La Bahía” y “Los Alakalufes”.

Que desde la creación de la primer Escuela “Las Lengas” y la subsiguientes ya mencionadas todas ellas con las características de la propuesta pedagógica del Instituto de Educación Superior Roberto Themis Speroni (Institución Pública de Gestión Estatal de la Provincia de Buenos Aires), se constató, mediante la supervisión técnico pedagógica respectiva que la propuesta mencionada se insertó y se inserta en una simbiosis armoniosa con los programas educativos de esta Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, habiéndose desarrollado y completado ampliamente el concepto de la Ley Provincial de Educación Nº 159 y la actual Ley de Educación Nacional Nº 26206, especialmente en sus Artículos Nros 14, 15, 37, 63 Inciso a) , 72, 73 Incisos c), h), 75, 76, 85 muy especialmente el Inciso e), 86, 123 Inciso h) y también especialmente Inciso k) y muy especialmente el Artículo 124, alentando de este modo el desarrollo de la creatividad en todas las áreas del trabajo.

Que los Centros Educativos mencionados han generado múltiples materiales de carácter pedagógico que están circulando en todo el país y también en el exterior, como en España y EE.UU (juegos de matemáticas y geometría, amplias matrices de escritura rítmica, facsimilares de documentos históricos en todas las áreas de la ciencias, material musical acompañado por sus respectivos CD: Canciones, romances y baladas, Golondrina fugaz, Rin a ring o’roses y otros).

Que los docentes comprometidos con la propuesta que nos ocupa dictan seminarios en las áreas de su competencia, con amplia participación no solo de los docentes interesados, sino de la comunidad en general.

Que el crecimiento vegetativo de las escuelas nombradas y las que en el devenir de estos años fueron creadas dentro de la Jurisdicción Provincial exclusivamente, demanda la incorporación de docentes que conozcan la propuesta educativa y en tal sentido, resulta de indudable interés la creación de un Instituto de Nivel Terciario no Universitario destinado a la formulación y puesta en práctica de presupuestos teóricos y prácticos acerca de la formación de docentes y de cuyos resultados podrán beneficiarse cada vez mayor número de maestros que podrán satisfacer la demanda de matrícula en los niveles inicial y primario.

Que por sus características, el proyecto propuesto consiste en un Instituto Público de Gestión Estatal y es factible su creación teniendo en cuenta, además que los docentes que han intervenido en su elaboración acreditan una trayectoria de más de cincuenta años en la docencia innovadora.

Que por todo lo expuesto y atento la significación que la cuestión educativa tiene en toda sociedad que propicia el desarrollo creador de sus integrantes, se hace necesario crear un establecimiento de formación docente de las mismas características aquí laudadas que se denominará Instituto de Educación Superior "Terra Nova.

Por ello:

EL HONORABLE CONCEJO DELIBERANTE DE LA CIUDAD DE USHUAIA

RESUELVE:

Artículo 1º Crear el Instituto de Educación Superior "Terra Nova" con las carreras de Nivel Inicial y Primario que funcionará en la Escuela Provincial Municipal "Las Lenguas" de Ushuaia, Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Artículo 2º Establecer que la estructura curricular será la de esta provincia tanto para el Nivel Inicial como para el Primario.

Artículo 3º Asignar al Instituto mencionado en el Artículo 1º la Planta Funcional que corresponde a los cargos de Director, Vice Director y Secretario y las horas cátedra establecidas en los diseños respectivos (ver Anexo I), las que se asignarán durante los cuatro años de duración de la carrera, comenzando así este año con los cargos de la Planta Funcional y las horas cátedra correspondientes al 1er año de la carrera.

Artículo 4º Establecer que el presupuesto de los cargos y las horas cátedra estarán enjuagados por la Municipalidad de Ushuaia y la Supervisión Técnico Pedagógica será la del Ministerio de Educación de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Artículo 5º Comunicar a quienes corresponda, dar al Boletín Oficial de la provincia y archivar.

ANEXO I DE LA RESOLUCIÓN N°

PLANTA FUNCIONAL DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR "TERRA NOVA"
DETALLE DE HORAS CÁTEDRA Y CARGOS ASIGNADOS

AÑO 2016

45 HORAS CÁTEDRA SEMANALES

1 CARGO DE DIRECTOR

1 CARGO DE VICEDIRECTOR

1 CARGO DE SECRETARIO

AÑO 2017

40 HORAS CÁTEDRA SEMANALES

AÑO 2018

35 HORAS CÁTEDRA SEMANALES

AÑO 2019

35 HORAS CÁTEDRA SEMANALES

**INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
"TERRA NOVA"**

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Propuesta de una Institución Pública de Gestión Estatal

Por ante el:

HONORABLE CONCEJO DELIBERANTE DE LA MUNICIPALIDAD DE USHUAIA,
Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur



TERRA NOVA

**PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
y
DISEÑO CURRICULAR DE NIVEL PRIMARIO**

Ushuaia, 8 de marzo de 2016

Chubut n° 1857 (9410) Ushuaia. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
Argentina. Teléfono: (02901) 443112 e-mail: institutoterranova@gmail.com

Contactos: Director del IES Terranova: Profesor Sebastián Puig Ubios-sapu11@hotmail.com-Cel 2901-487-403

Coordinadora: Profesora María Ortiz-mariaxcuatro@yahoo.com.ar-Cel 2901- 405-210

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR “TERRA NOVA”
Profesorado de Educación Primaria

ÍNDICE

1	<u>MARCO GENERAL</u>	
1.1	BREVE SEMBLANZA DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA. La historia de nuestra propuesta en el país y en la provincia.	4
1.2	MARCO POLÍTICO-NORMATIVO. Una propuesta innovadora.	7
1.3	MARCO REGIONAL. Una demanda creciente, sobre todo en la Patagonia.	10
2	<u>MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM</u>	
2.1	EDUCACIÓN. El desarrollo del potencial creativo, expresivo y artístico en todas las áreas.	11
2.2	APRENDIZAJE. Una perspectiva heurística.	12
2.3	ENSEÑANZA. La atención en el proceso más que en el producto.	13
2.4	CONOCIMIENTO. Integración, reconstrucción y experiencia.	15
2.5	ESCUELA. El Instituto de Educación Superior “Terra Nova” y las Escuelas Experimentales.	16
2.6	EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN. Un proceso formativo y compartido.	17
2.7	CURRÍCULO. Una formación integral.	19
3	<u>PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES</u>	20
4	<u>MALLA CURRICULAR.</u>	
4.1	CAMPOS DE FORMACIÓN	20
4.2	CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	20
4.3	MAPA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	21
4.4	PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	25
5	<u>ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL</u>	
5.1	GENERALIDADES	26
5.2	RÉGIMEN ACADÉMICO INSTITUCIONAL (RIA)	27
5.2.1	INGRESO	27
5.2.2	TRAYECTORIAS FORMATIVAS	27
5.2.3	EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN	28
5.2.4	CONVIVENCIA	29
5.3	REGLAMENTO ORGÁNICO INSTITUCIONAL (ROI)	
5.3.1	IDENTIDAD	30
5.3.2	CONFORMACIÓN	30
5.3.3	PRINCIPIOS GENERALES	30
5.3.4	MISIÓN	30
5.3.5	ESTRUCTURA	
	a) Rectorado	30
	b) Consejo Directivo	32
	c) Secretaría académica	34
	d) Secretaría administrativa	35
	e) Coordinación de carreras	35
	f) Área de estudiantes	36
	g) Centro de documentación (Biblioteca)	36
	h) Centro de recursos de apoyo técnico-pedagógico	37
5.3.6	COMUNIDAD EDUCATIVA	
	a) Profesores	37
	b) Estudiantes	38

c) Graduados	39
5.3.7 RELACIONES INSTITUCIONALES	39
5.3.8 MONITOREO Y NECESIDAD DE REFORMA	40
5.4 ASOCIACIÓN COOPERADORA	40
6 <u>BIBLIOGRAFÍA GENERAL</u>	41
7 <u>UNIDADES CURRICULARES</u>	
7.1 <u>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</u>	45
7.2 <u>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</u>	46
7.3 <u>ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL</u>	47
7.4 <u>CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE</u>	47

1 - MARCO GENERAL

1.1 - BREVE SEMBLANZA DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

La historia de nuestra propuesta en el país y en la provincia.

Nos toca, como representantes de los maestros, los padres de nuestros niños y los estudiantes del Instituto de Educación Superior "Terra Nova" (en formación) la difícil tarea de presentar una Escuela en pocas líneas. Tarea difícil porque el modo de llevar a cabo nuestra labor tiene como fundamento –no siendo una escuela de arte– la tarea artística, y sabido es que el arte no es algo que se pueda expresar con palabras en su sentido literal.

La propuesta pedagógica que presentamos comenzó hace cincuenta y ocho años en el ámbito privado, en el marco de una Asociación Civil sin fines de lucro que se denominó Centro Pedagógico de La Plata, y estuvo a cargo de personas hondamente preocupadas por el rumbo de la educación. Con muy pocos estudiantes en los inicios, fue creciendo, principalmente en número, ya que el modo de "echar a andar" la Escuela todos los días, no ha variado desde entonces en su sentido profundo; sí han cambiado aspectos vinculados al trabajo cotidiano, pero, repetimos, no la esencia.

Por el año 1984, el Estado Nacional Argentino, interiorizado en la tarea de nuestra Escuela y profundamente interesado en ésta, invitó a quienes propiciaban entonces el trabajo, a incorporarse a la órbita del Ministerio de Educación de la Nación. De este modo, y con el absoluto respeto por la propuesta educativa, nuestra Escuela comenzó a ser parte de la enseñanza oficial de nuestro país, es decir, Escuela Pública de Gestión Estatal, y se caracterizó como una Unidad Educativa, con los niveles inicial, primario, secundario y terciario. Así se creó el Instituto de Educación Superior "Roberto Themis Speroni". El nivel terciario, con sus dos carreras de Magisterio, formaría los maestros que luego trabajarían en las escuelas que se fueron generando.

El paso de los años hizo que algunos grupos de padres de comunidades de otras localidades, preocupados también por la educación de sus hijos, se acercaran al I.E.S. "R.T. Speroni" para ver la posibilidad de crear una escuela en sus pueblos o ciudades. Así se han generado, hasta la fecha, treinta y uno establecimientos educativos en todo el país y uno en New Jersey, Estados Unidos de Norteamérica. Estas escuelas no sólo están sostenidas por los maestros egresados del I.E.S. "R.T. Speroni", sino que los docentes y/o profesionales interesados pueden incorporarse a la planta funcional con un simple sistema de adscripción.

Como decíamos al comienzo, difícil es poner en palabras el trabajo que desarrollamos en nuestra Escuela por la índole del trabajo mismo y, también, por su carácter de "experiencia", aspecto éste que significa que nunca la teoría se antepone a la práctica. No es posible encasillar nuestra experiencia pedagógica en una sola teoría de la educación debido a que su misma génesis no está determinada por ninguna teoría particular, aunque se haya nutrido de varios aportes que se mencionarán más adelante. Pero circunscribirse a una sola corriente teórica constituiría a nuestro entender, una primera delimitación y cota a la libertad que nutre en su esencia a la propuesta pedagógica, una de sus características esenciales.

A nuestras escuelas las constituyen estudiantes y maestros; no hay otro personal además del docente; esto significa que toda tarea necesaria para la marcha de la Escuela es hecha o bien por un maestro o bien por un estudiante. El trabajo que se realiza es posible porque se lleva a cabo en pequeña escala; nuestras escuelas son chicas, sólo ingresan entre quince y veinte chicos por año, por lo cual una planta funcional formada por un maestro por grupo de niños y un director (que oficia de representante y coordinador), es suficiente; cabe aclarar que en el Nivel Secundario, y en la carrera de Magisterio, el maestro es sustituido por un maestro de área, con formación más específica.

La pintura, la poesía, la música, la danza y el teatro, como distintas manifestaciones del arte y de la capacidad creadora del hombre, están presentes diariamente en la Escuela, y más aún, *son* el sostén de todo el trabajo que maestros y chicos realizan. Dentro de este contexto se desarrollan las áreas curriculares.

En el arte y no en la técnica está el trabajo, del mismo modo que lo encontramos en el camino, en el proceso, y no en el resultado. La actitud de los más pequeños es la que nos guía en este sentido: una total entrega en la realización de una pintura, por ejemplo, y un caso más o menos omiso cuando la misma se halla terminada. Los chicos un poco más grandes pueden "preparar" durante un tiempo extenso una obra de teatro, obra que representarán tal vez sólo una vez. Algunos adultos –ajenos a la Escuela– suelen comentar que es una lástima tanto trabajo para una sola representación. Tales consideraciones muestran a las claras que no han comprendido que ese tiempo de "preparación" es, en realidad, tan "obra de teatro" como el momento de la representación ante el público. Esto es lo que nuestros chicos comprenden y saben desde el momento que ingresan a la Escuela: lo que vale la pena es el trabajo, lo que se hace momento a momento, y el resultado se valora como una parte más de ese trabajo.

Del mismo modo, no se plantea a los chicos la idea de que van a aprender algo en determinado momento. La propuesta del maestro es siempre la de hacer algo: cantar, bailar, leer en voz alta, hacer matemáticas, etc. Es justamente en el transcurso de ese hacer, que el aprendizaje se realiza pues todo en la Escuela tiene que ver con la experiencia. Sólo en los grados superiores, cuando no puede la experiencia llevarse a cabo dentro de la Escuela, el maestro cuenta sobre algunos temas que a él –al maestro– le resultan particularmente interesantes, de la misma manera que propone diferentes obras para su lectura.

¿Cómo puede ser posible que los niños aprendan a leer sin un método estricto y explícito de enseñanza? Aprenden a leer por el interés que les despierta la palabra escrita. Aprenden a leer porque desde el comienzo leen carteles con sus nombres, con nombres de animales, con poesías, etc. Aprenden a leer porque hacen juegos con palabras escritas. Todo esto desde que ingresan a la Escuela a los tres años; cada uno lee a su tiempo; ninguno de los chicos se verá apurado por el maestro para que lea, ya que leer debe ser algo deseado por el niño y no impuesto por el adulto. Cuando son mayores leen cuentos tradicionales o novelas en voz alta, turnándose en la lectura compartida.

Así se aprende todo en la Escuela. Las Matemáticas, contando desde pequeños, sumando, restando, resolviendo problemas de ingenio. La Historia, escuchando relatos mitológicos y vida y costumbres del pasado. La Geografía, mirando y dibujando mapas, etc.

El material con el cual se trabaja es algo siempre cuidado. Las versiones de cuentos o novelas son siempre originales y nunca adaptadas; si se trata de ver fotografías, han de ser de máxima calidad, al igual que los elementos de pintura (óleos, témpera, pinceles, fibras). Los maestros no utilizan para el trabajo el material que es diseñado especialmente para niños, ya que éstos, generalmente, no consideran al niño como un ser capaz de interesarse vivamente por distintos temas más allá de que pueda o no entender algún vocabulario específico; lo que interesa en estos casos es que puedan los chicos captar el sentido general de las cosas y, si algo quedó sin aclararse totalmente, será lo que lo impulse a seguir escuchando o investigando sobre el tema.

La jornada tiene, como última actividad, el canto y la danza, que se realizan en una gran rueda de la que participan todos los chicos y maestros de la Escuela, en la que se comparte una galletita o pan. Mientras dura el baile, un maestro va llamando a los chicos cuyos padres han llegado a retirarlos.

Ya sin los niños, los maestros comparten un té o un almuerzo durante el cual intercambian opiniones y conversan acerca de los chicos, del trabajo en general o particular, en fin, de todos aquellos temas que la marcha de la Escuela requiera. En estos momentos es cuando se realiza la evaluación, que siempre es conjunta y global; no existen las calificaciones numéricas ni los boletines. Cuando los maestros o los padres tienen algo para decirse, se concerta una entrevista y, en ese marco, se conversa acerca de aquéllo que es necesario o se cree conveniente.

Teniendo en cuenta lo expresado, nos importa señalar lo siguiente:

a) La Escuela, en todos sus niveles, desarrolla los programas oficiales y, sobre ellos, se articulan las características que venimos de señalar.

b) Las cuestiones disciplinarias no se resuelven con las llamadas “amonestaciones” sino que lo que se intenta es una serena convivencia con pautas claras, pautas que en primer término son para los maestros, y de allí la comprensión y el respeto que los estudiantes despliegan frente a las situaciones críticas.

c) La jornada laboral es más amplia que la exigida oficialmente puesto que así lo requiere la tarea que se desarrolla. Durante la tarde funciona la “Escuela complementaria”, ámbito éste pensado para los chicos que necesitan algún tipo de apoyo escolar, y que es sostenida *ad honorem* por los docentes que se ofrecen voluntariamente. Asimismo, durante la tarde, con los estudiantes se realizan tareas como las panaderías, el teatro, caminatas, etc. Generalmente esta escuela tiene mucha convocatoria, y los chicos piden venir aun cuando no son convocados.

d) Intensa participación de la Comunidad Educativa dentro de la Escuela.

e) El grupo de maestros y los estudiantes prestan diversos servicios a la comunidad: en el barrio, en los hospitales, en los asilos de chicos huérfanos, en los hogares de día para la tercera edad, en las escuelas de la zona llevando música, teatro, talleres de distintas ciencias y en general aportando material confeccionado por estudiantes y maestros.

f) Respuesta inmediata a las invitaciones para recorrer nuestra propuesta pedagógica ante los foros nacionales e internacionales.

g) Nuestra Escuela es internamente no graduada. Esto nos permite consustanciarnos con los distintos “tiempos” de cada chico y así entonces no se alienta lo que se conoce como “progreso” sino que se intenta recuperar la alegría del trabajo por el trabajo mismo.

Si el lector no se siente ya cansado de leer lo que casi es imposible escribir, como dijimos antes, cuando de la vida se trata, entonces lo invitamos a recorrer juntos un día en la Escuela.

Los chicos llegan acompañados por sus padres, y sus maestros los esperan con la rueda de alfombras o almohadones ya armada. Se distribuyen en quince grupos, diferenciados por edades, que van desde los tres (Grupo 1) hasta los dieciocho años (último año del Secundario), existiendo absoluta movilidad de acuerdo al ritmo de cada uno. De este modo se conforman el Nivel Inicial y la Primaria que se conectan armoniosamente con el Secundario y el Magisterio, constituyendo una verdadera Unidad Educativa.

Comienzan la jornada poniéndose sus delantales, cambiándose sus zapatillas; desde el Grupo 1 (de tres años) se tiende a que sean independientes, el maestro interviene en última instancia. Muchas veces, sus compañeros pertenecientes a grupos de mayor edad, comparten este momento ayudándolos, dialogando y acompañando el clima de serenidad que reina en la Escuela.

Generalmente la tarea se inicia con una rueda de lectura en voz alta. Cada grupo lee una novela, un cuento, que siempre es la versión original. Los más chicos recorren carteles con imágenes significativas (animales, plantas, etc.) y su correspondiente nombre en letra de imprenta. Otras veces, la rueda se echa a andar con cálculos mentales, cantando o tocando la flauta.

Luego se desarrollan las materias correspondientes (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Geometría, Poesía, Escritura rítmica, Témpera, Música, etc.). A media mañana, luego de compartir una taza de leche, mate cocido o té con un pancito, existe una pausa donde todos los chicos juegan. Por eso el ámbito debe ser apropiado: predios amplios, con mucho verde, donde puedan moverse libremente, estar distendidos y conectarse con la naturaleza. Después del juego vuelven a trabajar con sus maestros, que van rotando tanto en los grupos como en las áreas.

Al menos una vez por día, cualquiera sea la materia, los niños pintan y, justamente, la pintura, junto con la música, son los pilares de la experiencia, son las vías que, partiendo de un silencio generador, los conectan con su interior favoreciendo el verdadero trabajo creativo.

Al final de la jornada comparten una rueda donde todos cantan, junto a sus maestros, canciones y romances tradicionales de todo el mundo. En el mismo sentido, las danzas. Naturalmente, las canciones, los romances y las danzas surgen de un cuidadoso trabajo de selección. De este modo y en la más absoluta tranquilidad, los maestros que diariamente actúan como porteros –ya que, como dijimos, la Escuela no tiene personal auxiliar– van llamando a los chicos a medida que los padres los vienen a retirar.

Los niños de los grupos más grandes realizan la tarea de limpieza acompañados por los maestros y también participan en la “Panadería” que elabora el almuerzo para todos.

Son hábitos cotidianos, simples, pero que adquieren tal significado que los hace sentir como “en casa” y revalorizar cada cosa.

Es importante resaltar que para comprender y vivenciar profundamente la tarea diaria, los maestros han participado de un Magisterio donde se recorre el mismo camino que emprenderán los chicos.

Este camino no tiene final, ya que es un continuo y constante trabajo con uno mismo, que transforma una aparente cuestión pedagógico-educativa en una verdadera actitud frente a la vida, que substancia el desarrollo de lo esencial, cuidando cada uno de los momentos y, como dice el poeta, cada día de nuestra vida.

1.2 - MARCO POLÍTICO – NORMATIVO

Una propuesta innovadora

Quizás pueda sorprender el que se sostenga que una propuesta que tiene una historia de cincuenta años, constituya en sí misma una propuesta innovadora. En efecto, suele asociarse lo innovador con algo “nuevo” y es indudable que, más allá de los inevitables y beneficiosos cambios necesarios para el desarrollo de la labor cotidiana en un mundo cambiante, mucho de lo esencial en el proyecto que nos ocupa no es en absoluto nuevo.

Aun así sostenemos que se trata de una propuesta innovadora, y esto debido a la persistencia en muchos sistemas educativos modernos de prácticas y formas de organización y gestión que se han mantenido y se mantienen inmodificadas, aun con el sucederse de reformas y transformaciones.

En este sentido resulta esclarecedora la distinción que realiza Antonio Viñao Frago entre los conceptos de innovación y de reforma educativa: “Las reformas educativas que se plantean desde los poderes públicos, suelen tener forma legal [...] Suele imputárseles su carácter meramente retórico, su formalismo y burocratización, sus efectos imprevistos y no deseados, y su escasa incidencia en lo que realmente sucede entre las cuatro paredes del aula”. Según este autor, un camino de gestación diferente tienen las innovaciones: “Suelen generarse en un número limitado de aulas o de establecimientos docentes a partir de la acción de algún o de algunos profesores, y son de índole curricular u organizativa. No afectan pues, en principio, a la estructura o gestión político-administrativa del sistema educativo. [...] Surgen más habitualmente allí donde es más débil el control y las tendencias normalizadoras y burocratizadoras de los poderes públicos o de los titulares de los establecimientos privados. De allí que muchos de los ejemplos históricos de innovación educativa hayan surgido en escuelas rurales y alejadas del control de sus titulares públicos o privados, en la educación infantil o en establecimientos creados al margen de dichos controles y tendencias”. (Entrevista a Antonio Viñao Frago, por Inés Dussel: “Las innovaciones surgen donde el control es más débil”. En Revista *El monitor de la educación*. Nro. 14 - 5ta. Época. Septiembre / Octubre 2007).

Como se ha descrito en el apartado anterior, el origen de la propuesta que nos ocupa refleja claramente estas características propias de la innovación. Pero además, y tal como se señalará más adelante, se ha nutrido teóricamente de las producciones de otras innovaciones tanto de nuestro país como del extranjero, como son las experiencias pedagógicas del maestro Iglesias o de las hermanas Cossettini como ejemplos locales, o de los programas de Montessori, de la Escuela Serena de María Boschetti Alberti, o de la Escuela de Summerhill de Neill, entre las experiencias generadas en el exterior.

Es de lamentar, sin embargo, que la suerte de gran parte de estas innovaciones (tal como se dieron en muchos de estos casos “famosos” y tal también como ocurre con muchas innovaciones más “desconocidas”, por decirlo de alguna manera) esté linealmente ligada a la suerte de las personas que son sus autores. En efecto, muchas propuestas valiosas permanecen desconocidas en el interior de las aulas, y muchas otras, a pesar de lograr trascender ese primer ámbito, mueren o desaparecen junto con el docente o grupo de docentes que les dieron origen, puesto que no logran alcanzar un grado de institucionalización que les permita una mayor permanencia en el tiempo. En otros casos, finalmente, es el ámbito privado el que, por estar menos sujeto a controles y más permeable a los cambios, absorbe la innovación generada en el ámbito estatal y la hace suya, con el consecuente empobrecimiento relativo de este último ámbito de gestión.

En este sentido, Antonio Viñao Frago señala con agudeza y en relación a las innovaciones: “El problema que de inmediato se plantea es el de su difusión. Entre otras razones, porque dicha difusión implica la existencia de grupos y redes de establecimientos docentes y profesores formados en la aplicación de la metodología o innovación de que se trate. Es decir, porque exige un sistema de formación de profesores [...]” (Entrevista ya citada).

Este camino de formación de profesores ha sido comenzado en nuestro caso por el I.E.S. “Roberto Themis Speroni”; pero esta institución ya no puede por sí sola cubrir la demanda de docentes que se genera, y se torna imprescindible que se acompañe su labor con otro establecimiento de formación docente de características similares, pero ubicado en la Región Patagónica, en la cual se encuentran muchas de las escuelas generadas.

Cabe decir también que la no implementación de tal tarea de formación docente equivale en la práctica, si no exactamente a la desaparición de la propuesta pedagógica en sí misma, por lo menos a dificultar seriamente su crecimiento.

En este sentido, Viñao Frago señala que hay reformas que ahogan las innovaciones, pero las hay también de las que las promueven. Y muchos indicadores objetivos señalan que en la actualidad nos encontramos frente al segundo de estos casos.

En efecto son muy numerosas las referencias en la actual Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 a la promoción de la innovación educativa. Por ejemplo, el artículo 73 de la misma determina que la política nacional de formación docente tiene entre otros el siguiente objetivo: “c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares”. Otro ejemplo en la misma dirección se presenta en el artículo 85 de la misma ley, que entre las obligaciones del Estado, afirma que éste “e) Estimulará procesos de innovación y de experimentación educativa”. Finalmente, en el artículo 123 se señala que el Consejo Federal de Educación deberá “k) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica”.

Asimismo, muchas de las recomendaciones que realiza el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) siguen también esta línea de acción y son perfectamente coincidentes con muchas de las decisiones tomadas en el pasado en relación a la formación docente por el I.E.S. “R.T. Speroni” y a sostener en el futuro también por el I.E.S. “Terra Nova”.

Estas recomendaciones están plasmadas en el Plan Nacional de Formación Docente y en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación docente inicial. Mencionaremos algunas que nos parecen particularmente significativas y que se vinculan directamente con nuestra propuesta:

a) Los Lineamientos Curriculares afirman, por ejemplo, que “La organización y dinámica institucional es, también, parte fundamental del proceso formativo. En otros términos, el ambiente organizacional, su dinámica y sus reglas no son factores aleatorios y son parte del mensaje de formación, determinando en buena medida los procesos y productos de aprendizaje. El esfuerzo por actualizar o cambiar el currículo tiene efectos limitados en el tiempo, si no se acompaña de un fortalecimiento del ambiente y organización del contexto de formación, facilitando la construcción de experiencias significativas y variadas de aprendizaje”. (INFD (2007): *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente. Resolución N° 24/07*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Art.: 97)

En absoluto acuerdo con estas afirmaciones, destacamos que las decisiones de organización institucional del I.E.S. “R. T. Speroni” que se aspira se puedan sostener también en el I. E. S. “Terra Nova”, a pesar de tener particularidades que se diferencian de otros Institutos de Formación Docente, no son en absoluto antojadizas o casuales, sino que responden justamente a esa búsqueda de coherencia entre lo que se pregonaba y se enseñaba explícitamente en las clases, y lo que se vive cotidianamente en la institución. De esta manera, cuando se dice que esta propuesta pone el énfasis en el maestro y en su tarea creadora, se acompañan estas palabras con la construcción real de un espacio íntegro, donde el estudiante se conecte, vivencie y desarrolle su innata capacidad creativa, trascendiendo sus condicionamientos; un espacio que estimule en él o ella el anhelo y el interés por el auto-conocimiento y el desarrollo interior. El entorno, para ello, es de vital importancia, y, por lo mismo se lo cuida especialmente, para que pueda ser vivido y valorado como propio. Estudiantes y profesores mantienen el lugar limpio y ordenado. El canto, la danza, la poesía y la plástica son áreas medulares de la propuesta. Se utilizan imágenes y materiales de primera calidad para el trabajo. También la jardinería y las actividades de panadería son tareas muy importantes y están incorporadas en la currícula del Profesorado.

b) En otro orden de cosas, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente proponen “afianzar la articulación de los Institutos Superiores con determinadas escuelas asociadas, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda [...] en organizaciones dinámicas, abiertas y en redes”. (INFD (2007): *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente*. Documento aprobado Resolución Nro. 24/07.CFD. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Inciso: 58 y 60)

Al respecto debemos decir que, de hecho, el I. E. S. “Speroni” y las demás escuelas experimentales de Tierra del Fuego y del país¹ han conformado una red de instituciones a la cual es esperable que se pueda integrar el I. E. S. “Terra Nova”. Cabe destacar que en el ámbito de las mismas se estimula el intercambio de estudiantes (de nivel secundario) y de docentes como forma de enriquecimiento en el proceso de crecimiento que vivencian los integrantes de esa gran comunidad

¹ Para consultar el listado completo de instituciones de esta red véase página 10.

c) Por su parte, el Plan Nacional de Formación Docente también diagnosticaba: “Los cambios en los planes de estudio no han estado generalmente acompañados por mejoras en la dinámica y condiciones de desarrollo curricular. Se mantienen estructuras y reglas institucionales clásicas, sin modificaciones en el ambiente de aprendizajes. En general, no se han observado nuevas modalidades de transmisión del conocimiento ni de construcción y evaluación del aprendizaje, aun con nuevos planes de estudio”. Y, ante esta situación, se propone “el mejoramiento del ambiente institucional de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de nuevas modalidades y experiencias de formación, enseñanza y evaluación acordes con las capacidades y competencias profesionales que se esperan desarrollar. Se aspira a incorporar los resultados de la experimentación e investigación pedagógica a fin de mejorar las prácticas de enseñanza y a sistematizar experiencias innovadoras [...]” (INFD (2007): *Plan Nacional de Formación Docente*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Problema y Estrategia 7). Como se verá más adelante, la propuesta que estamos presentando puede ser considerada un aporte también en este sentido.

En relación a esta normativa, se señalará que la propuesta aquí presentada, cumple con la normativa específica para el nivel, puesto que amolda su plan de estudios a lo pautado por Resolución M. E. C. C. y T. N° 3326/2010, a la vez que, en aras justamente de promover el mejoramiento de la calidad educativa y en vistas a las necesidades propias de la propuesta innovadora que sostiene, supera esas exigencias incorporando algunas materias más que se consideran necesarias para este fin.

En coherencia con todo lo dicho hasta aquí, queremos señalar que la versión del Proyecto Curricular Institucional que se presenta aquí se enmarca entonces en la Resolución Nro. 24/07 del Consejo Federal de Educación así como en la ya mencionada Resolución M. E. C. C. y T. N° 3326/2010 de la Provincia de Tierra del Fuego en los siguientes aspectos²:

- **carga horaria:** el diseño contempla la carga horaria establecida en el capítulo IV inciso 26 de la resolución de Nación así como la carga horaria establecida por la normativa provincial, puesto que prevé que la misma sea de 4176 que equivalen a 2784 horas reloj. Por otro lado, las horas totales sin EDI serán: 3872 horas cátedra.³
- **duración de la carrera:** la duración de la carrera es de 4 (cuatro) años, tal como indica el inciso 28, de la misma resolución de Nación.
- **porcentaje relativo de cada campo de formación:** el diseño presentado contempla un 27% de horas correspondientes al Campo de Formación General, un 54% de horas correspondientes al Campo de Formación Específica y un 19% de horas de Formación en la Práctica Profesional, tal como prescribe la mencionada Resolución Ministerial.

² Véase al respecto cuadros incluidos en páginas 22 a 25.

³ La carga horaria total mínima establecida por la Resolución M. E. C. C. y T. Nro. 3326/2010 para el Profesorado de Educación Primaria es de 4064 horas cátedra, equivalentes a 2709 horas reloj.

1.3 – MARCO REGIONAL

Una demanda creciente, sobre todo en la Patagonia

Como ya se ha dicho, y dado el progresivo aumento del número de escuelas generadas así como de su crecimiento vegetativo, el I.E.S. “Roberto Themis Speroni” de la Provincia de Buenos Aires no alcanza a cubrir la creciente demanda de maestros. Esta situación motivó hace diez años el inicio de los trámites para la aprobación del I.E.S. “Terra Nova”, en la ciudad de Ushuaia.

Sustenta la necesidad de este segundo instituto el hecho de que gran parte de las escuelas generadas se concentran en esta ciudad, y unas cuantas más se hallan incluidas en la Región Patagónica.

Para mayor precisión se incluye la nómina completa de centros educativos generados por el grupo de investigación del Centro Pedagógico de La Plata:

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Instituto de Educación Superior “Roberto Themis Speroni” (1984)

Escuela “Las Casuarinas” (1986)

Escuela “La Garza” (1987)

Escuela “El Rincón” (1988)

Escuela “Barrio Jardín” (1989)

Escuela “Los Aromos” (1992)

Jardín Maternal “Raíces” (1994)

Escuela “Los Hornos” (2001)

Escuela “Los Biguaes” (2009)

Escuela “El Pampero” (2009)

Escuela “Las Algarrobas” (2010)

PROVINCIA DE CHUBUT

Escuela “El Molino” (1988)

Escuela “Esquel” (1991)

PROVINCIA DE TIERRA DEL FUEGO ANTÁRTIDA E ISLAS DEL ATLÁNTICO SUR

Escuela “Las Lenguas” (1993)

Escuela “La Bahía” (1993)

Escuela “Los Alakalufes” (1996)

Escuela “Bandurrias” (1994)

Escuela “Los Calafates” (2001)

Escuela “Las Gaviotas” (2003)

Escuela “Los Cauquenes” (2005)

Taller Lúdico “Los Zorzaes” (2011)

PROVINCIA DE NEUQUÉN

Escuela “Fuente Serena” (1997)

Escuela “De la Estepa” (2014)

PROVINCIA DE CÓRDOBA

Escuela “La Serrana” (2001)

U.S.A. (GLADSTONE, ESTADO DE NUEVA JERSEY)

“The Cottage School” (2002)

PROVINCIA DE SANTA FE

Escuela “Los Trigales” (2004)

PROVINCIA DE LA PAMPA

Escuela “Los Chañares” (2005)

PROVINCIA DE TUCUMÁN

Escuela “Las Verbenas” (2011)

PROVINCIA DE RÍO NEGRO

Escuela “Los Radales” (2013)

PROVINCIA DE JUJUY

Escuela “De los Valles” (2016)

PROVINCIA DE SALTA

Escuela “Las Moras” (2016)

2 - MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM

2.1 – EDUCACIÓN

El desarrollo del potencial creativo, expresivo y artístico en todas las áreas

A pesar de lo dificultoso de describir una propuesta pedagógica como la que nos ocupa, tal como se ha señalado antes, es el pensamiento de Herbert Read, volcado en su libro *Educación por el arte*, uno de los que mejor refleja los fundamentos del accionar en nuestras Escuelas.

Sin embargo, antes de abocarnos a este autor, comenzaremos con señalar otros aportes también significativos en relación a la naturaleza del arte, para luego pasar a su relación con la educación.

Uno de los que podemos destacar en primer lugar es Kandinsky, quien expresa el valor del arte en la vida humana de la siguiente manera: “La vida espiritual, a la que también pertenece el arte y de la que el arte es uno de sus más poderosos agentes, es un movimiento complejo pero determinado, traducible en términos simples, que conduce hacia delante y hacia arriba”. (Kandinsky, Vasili (2004): *De lo espiritual en el arte*. Buenos Aires, Paidós. Página 25.) De esta manera Kandinsky describe al arte como un agente poderoso de la vida espiritual del ser humano, sin por ello asociar esa vida espiritual a ningún credo religioso o dogmático. Además, para este autor, un rasgo distintivo del arte es la expresión, que en el accionar del artista se traduce, no en el reflejo de lo externo, sino en la búsqueda del sonido interior. La función del artista es la sensibilización del alma de los que contemplan la obra de arte: “El arte, en su aspecto global, es [...] una fuerza útil que sirve al desarrollo y a la sensibilización del alma humana [...] El arte es el lenguaje que habla al alma de cosas que son para ella el *pan cotidiano*, que sólo puede recibir en esta forma”. (Kandinsky, (2004): *Op. cit.* Página 102.)

La concepción artística de Herbert Read difiere en algunos aspectos de la de Kandinsky, puesto que para Read la naturaleza del arte no implica elemento trascendental alguno; es un fenómeno orgánico y medible, que como la respiración posee elementos rítmicos, y como el habla elementos expresivos, pero que se halla profundamente incorporado en el proceso real de percepción, pensamiento y acción corporal. Sin embargo, Read, a semejanza de Kandinsky, encuentra en el arte una actividad humana intrínsecamente ligada a una expresión espontánea que considera inherente a la vida y que, tanto colectiva como individualmente, es una pauta evolutiva.

Además para Read, así como para Kandinsky, el arte tiene una función que va más allá de la de entretener o adornar: “No es tanto un *principio* rector a aplicar a la vida, como un *mecanismo* regulador que sólo podemos desconocer a costa nuestra. Mi afirmación final será que, sin este mecanismo, la civilización pierde su equilibrio y cae en el caos social y espiritual”. (Read, Herbert (1986): *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós. Página 38.)

Otra diferencia entre ambos autores se refiere a cómo caracterizan al artista: para Kandinsky el artista es *un* tipo de persona, ya que no todos los seres humanos son artistas, sino que aquellos que tienen el talento y asumen la responsabilidad de utilizarlo en sus trabajos creativos que brotan de la necesidad anímica interior, se constituyen en una avanzada y abren un camino que luego transitarán los demás.

Nuestra opción, en este aspecto, es decididamente coincidente con la de Read, quien más allá de las diferencias individuales entre las personas, reconoce en todos los seres humanos una dimensión artística: “Se deduce que si algún tipo ha de ser considerado como el tipo ideal, es el artístico. Mas hemos visto que no existe un tipo ‘artístico’: todos los tipos tienen su actitud artística (es decir, estética), sus momentos de desarrollo espontáneo, de actividad creadora. Todo hombre es una suerte especial de artista y en su actividad creadora, su juego o trabajo (y en una sociedad natural, hemos sostenido, no habría distinción entre la psicología del trabajo y la del juego), hace algo más que expresarse a sí mismo: está manifestando la forma que en su desenvolvimiento debería tomar nuestra vida común”. (Read: *Op. cit.* Página 298.)

Y lo que en su época Read caracterizaba como “tipos” es análogo en parte a lo que en la actualidad podríamos nombrar como “estilos cognitivos”. Tomamos este concepto de Howard Gardner (aunque no acordemos del todo con sus recomendaciones en el ámbito de la enseñanza), cuando afirma: “Pero existe una visión alternativa que me gustaría presentar, una visión que se basa en un enfoque de la mente radicalmente distinto y que conduce a una visión muy diferente de la escuela. Se trata de una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de cognición, que tiene en cuenta

que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos”. (Gardner, Howard (2003): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires, Paidós. Página 24.)

Gardner plantea la existencia de siete inteligencias: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial-visual, la musical, la corporal y kinestésica, la interpersonal y la intrapersonal. A éstas agrega posteriormente la inteligencia naturalista. Sin embargo, el distinguirlas de esta manera no le impide ver la relación entre todas ellas a la hora de resolver cualquier tarea cotidiana, ni tampoco desligarlas de los procesos artísticos y creativos. Al igual que Read, Gardner considera que no hay una “inteligencia artística”, sino que todos los tipos de inteligencia pueden tener su veta creativa o artística: “Técnicamente, sin embargo, ninguna inteligencia es inherentemente artística, o no artística. Más bien las inteligencias funcionan de forma artística (o no artística) en la medida en que explotan ciertas propiedades de un sistema simbólico. [...] El que una inteligencia sea utilizada de forma artística es una decisión tomada por el individuo y/o por la cultura. [...] Sin embargo, las culturas destacan o frustran la posibilidad de los usos artísticos de una inteligencia”. (Gardner: *Op. cit.* Páginas 61 y 62.)

La *Educación por el Arte* será entonces la manera de desarrollar ese potencial creativo de todo ser humano en todas las áreas de conocimiento. Según Read: “la finalidad general de la educación es fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo. [...] La educación estética es fundamental en este proceso”. (Read: *Op. cit.* Páginas 33 y 34.) Sólo de esta manera se logra tal objetivo respetando la libertad individual de cada niño; de otro modo, la adaptación a la pauta social, se torna impuesta desde el exterior.

2.2 – APRENDIZAJE

Una perspectiva heurística

Desde el punto de vista psicológico, lo propuesto por Read sería posible debido a la relación estrecha entre la expresión artística individual y las imágenes simbólicas propias de un colectivo cultural dado. Elena Oliveras lo explica de esta manera, al referirse a lo que Carl Jung llama creación psicológica: “En relación a lo conocido plasmado en la obra de arte, hay algo que no deja de sorprendernos: cuando tomamos contacto con ella sentimos que aquello que nos muestra, de alguna manera ya lo habíamos visto antes, sólo que no lo habíamos visto con claridad. Así tomamos conciencia de que la obra de arte es, como ya obsevamos, *apariencia lúcida*, lugar privilegiado de visión que vuelve comprensible lo que muchas veces en la vida cotidiana se nos ha presentado incoherente o confuso”. (Oliveras, Elena (2007): *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires, Emecé. Página 138.)

Según Jung, además de esta creación psicológica, existe una creación visionaria, que refleja el inconsciente colectivo, la zona más profunda de la psiquis. Esta creación visionaria es profundamente educadora en el sentido más amplio de la palabra, ya sea para quien crea, ya sea para quien se nutre con el producto de esa creación, porque constituye el punto de contacto entre lo que Read llamaba la “individualidad” por un lado, y “la unidad orgánica del grupo social” por el otro. En palabras de Oliveras: “Lo que explica la ‘gran poesía’, que es aquella que surge del alma de la humanidad, no es el factor personal. Por eso la fama de Dante es inmortal. Su obra plasma el alma inconscientemente activa de la humanidad, su memoria ancestral. Más allá de la psicología personal y del narcisismo, nos pone en contacto con el ‘hombre colectivo’. Uno de los mayores aportes de Jung está, precisamente, en el hecho de mostrar que la obra de arte no es asunto exclusivo del artista, sino también y fundamentalmente signo del espíritu de toda una comunidad. En otras palabras, la obra de arte es un mensaje surgido desde el inconsciente colectivo que el creador da a luz”. (Oliveras: *Op. cit.* Páginas 141 y 142.)

Y es en este sentido también que queremos distinguir entre *Educación por el Arte* y lo que comúnmente se denomina Educación Artística. Con el primer término, entonces, nos referimos a una educación integral en todas las áreas del conocimiento en la cual toda expresión artística (la pintura, la música, la danza, el teatro, la poesía, etc.) tendrá un lugar fundamental, sin recurrir a técnicas enseñadas previamente para la obtención de un logro determinado. Lo que por lo general se denomina Educación Artística, por el contrario, supone la especialización y el progresivo dominio de técnicas enseñadas adrede para el logro de un producto artístico bueno según cánones establecidos previamente.

Uno de los antecedentes más lúcidos generados en nuestro país que puso en práctica estos principios fue la lamentablemente perdida experiencia pedagógica de Olga y Leticia Cossettini, quienes entre los años 1935 y 1950 concretaron un proyecto decididamente innovador en la Escuela “Gabriel

Carrasco” de Rosario. Sus escritos reflejan con mucha claridad esta diferencia señalada entre la Educación Artística y lo que estamos caracterizando como *Educación por el Arte*: “Era una escuela que aspiraba a hacer seres armoniosos, no poetas, ni artistas, ni pintores, ni músicos, ni mimos, no en desmedro del conocimiento y de la realidad tal como cierta anquilosada pedagogía expresaba su prevención frente a aquel testimonio vital”. (Cossettini, Leticia (1977): *Del juego al arte infantil*. Eudeba. en Cossettini Olga y Cossettini Leticia: *Obras Completas*. Santa Fe, Editorial AMSAFE, 2001. Página 571.)

Esta autora también distingue entre el artista profesional y el niño que se expresa creativamente en la escuela. Para ello, cita a André Malraux, y dice: “Sentimos que si el niño es a menudo artista, no es *un* artista. Porque su talento lo posee y él no posee su talento. Su actividad es distinta ya que el artista se propone no perder nada, cosa que el niño no busca nunca. Reemplaza la maestría con el milagro”. (Cossettini: *Op. cit.* Página 641.)

En relación a cómo es posible llevar a la práctica concreta lo que se propone, es decir, cómo es posible lograr que el arte atraviese toda actividad escolar y todos los contenidos a trabajar, citamos: “El arte infantil es posible cuando la escuela conduce al niño al descubrimiento del mundo que lo rodea y de sus relaciones de orden y armonía, cuando la autoridad del maestro está hecha de amor y conocimiento y el niño se deja conducir por su experiencia que lo ayuda a crecer. La ternura del maestro lo salva del miedo, de la timidez y de la indecisión y el arte infantil nace con natural sencillez como un don de la gracia. Su acción es decisiva y cualquiera que sea la asignatura o el aspecto de la educación, el maestro logra del niño lo mejor de sí mismo, al expresarse con sinceridad, al descubrir la armonía y la belleza en lo cotidiano y al conducirlo insensiblemente a niveles de expresión más altos, pero siempre verdaderos. La aceptación de la disciplina y la asimilación de conocimientos son consecuencia de esa necesidad recíproca de amor y de libertad de expresión, y del logro de ambas”. (Cossettini: *Op. cit.* Página 653.)

A pesar de la referencia al descubrimiento del mundo por parte del niño, no es ésta una propuesta que proponga para el docente un rol abstinentes. El docente conserva su rol de mediador entre los estudiantes y el conocimiento, aunque no es el único mediador presente: los niños en sus relaciones entre ellos, así como en su participación activa y su relación con el maestro, son también mediadores entre el conocimiento y los otros niños, y entre el conocimiento práctico y el maestro. Todos enseñan y todos aprenden, aunque enseñen y aprendan diferentes cosas.

Desde un enfoque teórico, nos encontramos frente a lo que Ángel Pérez Gómez describe como un modelo de enseñanza mediacional centrado en el alumno y en el cual el énfasis está más puesto en los procesos de aprendizaje que en los productos del mismo. Así describe este autor al modelo señalado: “El comportamiento del profesor/a, así como los materiales y estrategias de enseñanza no causan directamente el aprendizaje, influyen en los resultados sólo en la medida en que activan en el alumno/a respuestas de procesamiento de la información. Ante un mismo comportamiento docente o ante una misma estrategia de enseñanza, distintos alumnos/as pueden activar diferentes procesos cognitivos y afectivos, provocando, por lo mismo, resultados de aprendizaje muy distintos”. (Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1996): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata. Página 87.)

Sin embargo, esta descripción no agota lo que entendemos por aprendizaje en la escuela. Se refleja mejor aún en lo que el autor antes mencionado desarrolla bajo el nombre de perspectiva heurística, como un modelo superador del anteriormente mencionado: “La vida del aula debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados. Los procesos de aprendizaje son, en definitiva, *procesos de creación y transformación de significados*. La intervención docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los alumnos/as y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes”. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.* Página 99.)

2.3 – ENSEÑANZA

La atención en el proceso más que en el producto

Coherentemente con lo dicho hasta aquí, es importante recordar que lo que se propicia es una actitud artística y no el desarrollo de técnicas y habilidades especiales, en consonancia con la perspectiva heurística ya mencionada. Significa poner la atención en los medios y en los caminos, y no tanto en los resultados. Es en este sentido en que el arte está detrás de toda la enseñanza, dotándola de un carácter eminentemente participativo y vivo. En palabras del ya citado Gimeno Sacristán: “Del mismo modo, la actuación del docente es, en parte, siempre un acto de creación, una actividad artística apoyada en el conocimiento y las experiencias pasadas, pero proyectada más allá de sus límites. El profesor/a y los alumnos/as se embarcan en una empresa de reflexión y experimentación que es más imprevisible cuanto más rica y profunda sea. [...] Por otra parte, y puesto que la creación y transformación de significados sobre la vida natural, individual y social es un proceso de elaboración subjetiva de los individuos y los grupos [...] es necesario que en dicho proceso se respeten los ritmos y las diferencias individuales. [...]

No es el *currículum* común, ni la metodología homogénea la que garantiza la igualdad de oportunidades para los diferentes grupos y culturas [...] sino la atención a las diferencias individuales mediante una metodología y un *currículum* lo suficientemente flexible y diversificado como para potenciar el intercambio y la participación activa de todos y cada uno de los alumnos/as en los procesos de aprendizaje, experimentación y comunicación”. (Gimeno Sacristán: *Op. cit.* Página 101 y 102.)

En relación a la formación docente, por lo tanto, la propuesta apunta a desarrollar en el futuro maestro su disposición creativa, su actividad artística tal como la describimos antes, su sensibilidad. Sin embargo, esto no se realiza en desmedro de su formación académica. Todo lo contrario: también su formación académica buscará el más alto nivel posible. En última instancia, es también en este aspecto que se cultiva una actitud artística en el sentido de Read: “[...] La educación es el fomento del crecimiento, pero aparte de la maduración física el crecimiento se hace evidente sólo en la expresión – símbolos y signos audibles o visibles–. La educación puede definirse, por consiguiente, como el cultivo de los modos de expresión –consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios–. Un hombre que puede hacer bien estas cosas es un hombre bien educado. Si puede hacer buenos sonidos, es un buen orador, un buen músico, un buen poeta; si puede hacer buenas imágenes, es un buen pintor o escultor; si buenos movimientos, un buen bailarín; si buenas herramientas y utensilios, un buen artesano u obrero. Todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en tales procesos, y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte, pues arte no es otra cosa que la buena factura de sonidos, imágenes, etc. El objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión”. (Read: *Op. cit.* Página 36.)

Esta propuesta considera que el cambio que todos reclaman no está conectado principalmente con el contenido de los planes y programas sino con la necesidad de formar maestros capaces de actuar creativamente, y, por lo tanto, generar otras actitudes en los estudiantes. Lo que se enseña puede ser lo de siempre, lo que importa es el modo en que se lo hace y el grado de compromiso que el maestro tiene con lo que enseña. Incluso Gardner, a propósito de la creatividad señala: “Estos estudios recientes han aportado dos hallazgos. Por un lado, los individuos creativos no parecen tener a su disposición operaciones mentales que les pertenezcan sólo a ellos; los individuos creativos utilizan los mismos procesos cognitivos que utilizan las demás personas, pero los usan de manera más eficiente y flexible. [...] Por otro lado, es cierto que los individuos creativos parecen llevar su vida de manera diferente a la mayoría. Están plenamente entregados y apasionados por su trabajo; muestran necesidad de realizar cosas nuevas y tienen un sentido intenso de su finalidad y objetivos últimos; son extremadamente reflexivos acerca de sus actividades, de su uso del tiempo y de la calidad de sus productos”. (Gardner: *Op. cit.* Página 184.)

Esto naturalmente implica una honda transformación humana y desestructuración mental que sólo puede ocurrir si la formación del maestro es la adecuada. Nadie puede interesar al otro en lo que no quiere, no respeta o no comprende. Nadie puede generar una actitud creadora en el otro si no ha reconocido esa capacidad en sí mismo.

El maestro que estimula la condición creadora tiene ante sí un estudiante que manifiesta un paisaje inédito, que vuelve a su vez sobre el maestro como estímulo para su propio mundo creador. Es un verdadero proceso de generación y crecimiento mutuo que puede manifestarse en cualquier campo: en una clase de Lengua, de Ciencias Naturales o de Matemáticas. El proceso es artístico y afecta el modo en que maestro y estudiante se mueven y relacionan.

Habitualmente se cree que el maestro requiere aprender e incorporar conocimientos y que son esos mismos conocimientos los que él después transfiere. Esto sólo requeriría un magisterio con un buen nivel académico. Lo cierto es que la función del maestro excede totalmente el conocimiento de lo puntual e informativo. Lo que él realmente transmite después, es su comprensión, las relaciones que es capaz de descubrir entre sí mismo y el mundo y la alegría de compartirlo con los demás. Por eso es necesario que desarrolle al máximo su potencial creativo. En esta dirección se encuentran también, por ejemplo, las recomendaciones de Ángel Díaz Barriga: “Cuando abordamos la problemática metodológica, siguiendo el pensamiento de Freinet, abrimos el concepto de ‘**imaginación creadora**’ para recordarle al docente que la innovación en los métodos depende en gran medida de la capacidad que tenga para idear estrategias de enseñanza adecuadas a su grupo escolar. [...] Recordemos que no estamos obligados, como docentes, a que toda propuesta educativa funcione sin contradicciones; sí estamos obligados a innovar, a no ser rutinarios”. (Díaz Barriga, Ángel (1994): *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Aike. Páginas 140 y 141.)

Esta propuesta de formación docente, entonces, se aboca justamente en esta dirección. Es decir que concibe al maestro como quien está atento a lo que está ocurriendo en el presente y no un maestro sólo pendiente de lo que intenta enseñar. Un ser sensible a las potencialidades para preservar el carácter original de todas esas manifestaciones primeras.

Los años iniciales en la Escuela son totalmente determinantes en cuanto a la formación de los hábitos de convivencia y es fundamental que los más pequeños vivan las primeras manifestaciones de su expresión junto a un maestro capaz de disfrutarlas en lo que significan. Esta relación de confianza inicial es una referencia importantísima para la vida adulta y es tarea principal de la Escuela sostenerla a través de todos sus años de trabajo.

En la tarea cotidiana que requiere este Magisterio, maestros y estudiantes comparten estudios, tareas y paseos dirigidos a abrir canales creativos. Es fundamentalmente una *Educación por el Arte* en la que cada uno descubre, en presente, y por experiencia, su condición de creador; esta realidad, como ya se ha dicho con Gardner, no es producto de aprendizajes especiales ni de un talento singular. Propiciar esta manifestación expresiva es la verdadera y esencial tarea del maestro, sin que importe en qué nivel trabaje. Y esto es válido y necesario para los chicos y para los adultos por igual.

Por lo tanto, ser docente en esta experiencia requiere una actitud de sincero interés por la autorrealización. Así entonces, esta propuesta educativa no es sólo para los estudiantes sino también para los profesores, pues se trata de un proceso de auto y mutuo descubrimiento. El memorable maestro argentino Ezequiel Martínez Estrada, fundador de la Universidad Nacional del Sur, recuerda esta situación cuando evoca a Sócrates: "...Sócrates –que era, como su madre Fenarete, un partero y, como su padre Sofronisco, un escultor– ayudaba a dar a luz las ideas. Y, en esta forma, Sócrates no enseñaba sino que aprendía. Debemos aprender permitiendo que los niños y los jóvenes aprendan; ellos creerán que les enseñamos, aunque en realidad (lo sabemos bien, aunque no lo digamos) ellos nos instruyen a nosotros y nos dignifican. Pues, nada dignifica tanto como el trato con un alma pura, y los niños y los jóvenes, son todos puros de alma si no los han echado a perder los mayores". (Martínez Estrada, Ezequiel: *A los maestros*. En:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UC0SIf0U6IUJ:www.geocities.ws/clescudero2003/maest.html&hl=es&gl=ar&strip=1> Fecha de consulta: 03/02/2014)

2.4 – CONOCIMIENTO

Integración, reconstrucción y experiencia

Otra característica que queremos señalar tiene que ver con lo global e integral de la propuesta que nos ocupa. Ya se ha dicho que en la Escuela conviven cotidianamente estudiantes de diferentes edades y niveles educativos. Además, la integración entre las diferentes expresiones artísticas y los contenidos de las materias tradicionales garantizan la variedad de estímulos que se ofrecen al niño, permitiéndole a cada uno acercarse al conocimiento de la manera más adecuada: el kinestésico tendrá su momento de danzas y rondas, juegos al aire libre, caminatas; el que se siente más seguro en la expresión lingüística encontrará en las poesías, los relatos tradicionales y la rueda de cuentos inventados, el momento de expresarse con mayor comodidad; el que tiene una inteligencia musical disfrutará de los cantos en la rueda final de cada día, en la escucha y ejecución de instrumentos musicales; el que tiene habilidad lógico-matemática tiene su momento de juegos de ingenio, problemas cotidianos, etc.

Pero es en las actividades relacionadas con la vida cotidiana cuando mejor se manifiesta la globalidad de los conocimientos y la manera práctica en que el docente acompaña la transmisión de valores y la producción de saberes. Cuando, por ejemplo, los niños de un grupo se reúnen en la cocina a preparar galletitas para luego compartir entre todos:

- aprenden Lengua, puesto que deben leer y comprender el texto escrito de la receta que van a usar, y si no lo comprenden correctamente, no se darán cuenta de ello porque el maestro les haya indicado que contestaron mal a las preguntas de comprensión lectora de una prueba, sino simplemente porque las galletitas saldrán menos dulces o más duras de lo que deberían;
- también aprenden Matemática, puesto que deben calcular por proporcionalidad directa la cantidad de cada ingrediente en función de la receta utilizada y la cantidad de galletitas que tienen que preparar, y, si se equivocan en las cuentas no lo sabrán porque el docente les señale el error en un problema alejado de su realidad concreta, sino porque nuevamente las galletitas no alcanzarán para todos, o, aún peor, al no tener los diferentes ingredientes en la proporción justa, no saldrán todo lo ricas que se podría;
- desarrollan habilidades manuales, ya que es tan importante para el logro de un buen pan el amasado como los ingredientes;
- incorporan valores, ya que al ver a su maestro trabajando a la par de ellos no suponen que el resolver un problema matemático sea una tarea de mayor importancia que la de elaborar un alimento, así como cuando comparten luego con el docente la tarea naturalmente necesaria de limpiar y ordenar todo lo utilizado, no suponen que la limpieza sea un trabajo de menor rango que, por ejemplo, la confección de un mapa;

- también incorporan hábitos de trabajo cooperativo, al abordar juntos la tarea en pos de un mismo objetivo, y estrategias de trabajo en grupo, no porque alguien les enuncie verbalmente los beneficios de esto, sino por la propia y compartida vivencia.

Todo en la Escuela tiene este mismo carácter integrador y global. La separación de los contenidos en materias tiene como único sentido el de organizar semanalmente los horarios, pero de ninguna manera supone una clasificación fuerte del conocimiento, y los niños pintan en todas las áreas, pueden coser “patchwork” en Matemática o encuadernar un libro de informes propios sobre alguna temática de Ciencias Sociales.

En este sentido, la relación que establecen con el conocimiento tanto estudiantes como docentes, refleja en gran medida lo propuesto por Basil Bernstein cuando dice: “La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios”. (Bernstein, Basil: *The varieties of pluralism*. En Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.* Página 31.)

De esta manera en la Escuela, la integración entre conocimientos no es algo forzado o artificial, o algo que se impone desde afuera, sino que es lo que surge espontáneamente del trabajo compartido y de cada tarea cotidiana. Además, la integración de contenidos en la Escuela se da en múltiples sentidos:

- entre el conocimiento escolar y el conocimiento extraescolar, toda vez que en la escuela se desarrollan múltiples actividades cotidianas de las que no se excluyen ni maestros ni estudiantes (cuidando, por supuesto, de evitar los riesgos propios para cada edad);
- entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, tal como ya se ha señalado;
- en la forma de trabajar en el Nivel Inicial, en el Nivel Primario, en el Secundario y en el Magisterio, lo cual disuelve las dificultades de articulación entre los mismos;
- entre los aportes al conjunto que pueden hacer los que tienen capacidades intelectuales o motrices muy desarrolladas, y los aportes que pueden hacer los que tienen capacidades diferentes, los cuales por lo tanto no requieren de un proyecto extra para ser incluidos: se incluyen naturalmente desde sus posibilidades, como todos los demás.

Este carácter integral y centrado en la experiencia, además, es sumamente motivador, permitiendo a todos comprometerse con la tarea y las actividades, y evitando así las consecuencias que señala José Gimeno Sacristán de la parcelación del conocimiento en el currículum: “El conocimiento parcelado en el currículum, una de las causas del aprendizaje desconectado en la mente de los que aprenden, tiene varias consecuencias: 1) [...] la imposibilidad de la utilización del saber para entender el mundo; 2) el saber parcelado en materias revela su utilidad muy tarde a los estudiantes para que éstos puedan explicar el mundo. De ese modo se somete a los aprendices a un constante proceso de asimilar introducciones entrecortadas, lo que exige del alumno una especie de fe en que encontrará sentido a todo lo que se le impone si se mantiene disciplinado, esperando la síntesis que llegará más tarde [...] No es ajeno a este análisis el estado de desmotivación generalizada que presentan los estudiantes en el sistema escolar; 3) [...] las formas de clasificar el conocimiento en el currículum, que separan a unos contenidos de otros, refuerzan las relaciones jerárquicas, pues se tiene que imponer con disciplina lo que no tiene sentido por sí mismo”. (Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.* Página 212.)

En la propuesta educativa que venimos de presentar, por el contrario, la integración de conocimientos y la reconstrucción de los mismos tanto por estudiantes como por docentes, así como la experiencia de compartir y recrear significados y modos de actuación, genera un clima de interés, compromiso y bienestar. Sin embargo, todo esto tiene sus exigencias. Según Ángel Pérez Gómez, este propósito “requiere otra forma de organizar el espacio, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales en el aula y la escuela. Es preciso transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como a otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación”. (Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.* Página 32.)

2.5 – ESCUELA

El Instituto de Educación Superior “Terra Nova” y las Escuelas Experimentales

En consonancia con lo dicho hasta aquí, reiteramos que el modelo educativo experimental cuyos antecedentes teóricos y prácticos ya se han descrito, tuvo su origen en el Centro Pedagógico de La Plata hace más de cincuenta años, como un pequeño núcleo educativo que sostuvo un trabajo de investigación

práctica pensado para preservar y estimular la capacidad creadora propia del ser humano desde los primeros años.

En 1984 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación creó el Instituto Nacional de Enseñanza Superior “Roberto Themis Speroni” con un Magisterio y “Grupo de Aplicación Experimental” (según el nombre que se le dio entonces) con el objeto de formar maestros para esta propuesta educativa.

Toda esta experiencia básica de más de cincuenta años de trabajo sostenido, avala la creación del I.E.S. “Terra Nova” y tiene como objetivo principal seguir generando una formación y capacitación docente adecuada a los fines y modalidades de la enseñanza dentro de las Escuelas Experimentales y, por supuesto, con total competencia en distintas instituciones del sistema educativo.

Desde esta ubicación interior creadora y por lo tanto totalizadora, la tarea del maestro pierde su contorno especializado y abarca todo lo que es necesario resolver y conformar dentro de la Escuela. El trabajo ya no es intelectual o práctico, importante o secundario, fácil o difícil. Es simplemente lo necesario en ese momento. Tampoco es destino de nadie sino de todos, de los maestros y estudiantes por igual. En esto consiste el carácter participativo de la Escuela. No son palabras, ni ideales, sino realidades humanas totalmente posibles. Esto provee a la Escuela de un clima de alegría y profundo bienestar.

Y en relación a la integración entre trabajo intelectual y trabajo manual queremos citar a María Montessori, quien ya a principios del siglo XX se preguntaba “de dónde salió la teoría de que para trabajar con la manos no se puede cultivar la mente, ¡o de que una mente cultivada hace pareja con el desvalimiento manual! ¿Acaso hay que clasificar a los hombres entre los que trabajan con la mente y los que lo hacen con las manos? ¿No sería mejor dejar que todos utilizaran la totalidad de su personalidad? ¿Cuál es la lógica de decir que el desarrollo de un solo aspecto es beneficioso para la totalidad? Hoy por hoy, existe gente muy distinguida que ha consagrado su vida a la causa de la educación y que va a conferencias a debatir si hay que darle preferencia al método práctico o a una disciplina intelectual. Pero a nosotros, los niños nos han revelado que la disciplina no se logra sino a través de todo un proceso, en el que el funcionamiento de la mente se ve ayudado por la actividad manual. Dejemos que el todo funcione en conjunto y habrá disciplina, ¡y de ninguna otra manera!” (Montessori, María (1998): *La educación de las potencialidades humanas*. Buenos Aires, Errepar. Página 19.)

A pesar del siglo transcurrido llama la atención la vigencia de este fragmento. Sin embargo, en el marco de esta propuesta el esfuerzo es diario y sostenido a la hora de conjugar lo intelectual y lo manual. Lo importante es que desde esta perspectiva las actividades humanas cotidianas tienen la posibilidad de perder su connotación doméstica o rutinaria y recobrar en cambio su condición original de juego, al decir de Huizinga en su esclarecedor libro *Homo ludens* (Buenos Aires, Emecé, 1998). La mejor enseñanza, en este sentido, es ver jugando a los chicos espontáneamente.

Uno de los principios esenciales y básicos del trabajo es que los maestros sean capaces de asumir estas actitudes a través del ejemplo y no como discurso para los demás. Y lo harán no sólo a través del cursado de materias en el Instituto, sino compartiendo el trabajo con los niños en las Escuelas Experimentales íntimamente ligadas a él, a las que irán desde el primer año a observar, para ampliar progresivamente el tiempo de prácticas en los años sucesivos. En el último año, la Residencia Docente se efectúa compartiendo en tiempo completo las actividades de una Escuela, aunque el estudiante, futuro docente, continuará asistiendo semanalmente al Instituto algunas horas.

2.6 – EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Un proceso formativo y compartido

Comenzaremos con precisar qué entendemos por *evaluación*. Según José Gimeno Sacristán, “*evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación*”. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.*) Desde esta definición, entonces, la evaluación es un concepto muy amplio que puede abarcar tanto los aprendizajes de los estudiantes, como el proceso grupal, o la vida institucional, o los recursos materiales, o el currículum, etc. Pero nos referiremos en este punto exclusivamente a la evaluación de los aprendizajes escolares de los estudiantes.

Sin embargo, aún circunscribiéndolo de esta manera, hay una serie de reflexiones que no se pueden evitar. En primer lugar, es necesario remarcar que esta acción de atender y valorar, en nuestro caso, los aprendizajes de los estudiantes, es absolutamente inevitable en cualquier accionar docente, ya que cualquier maestro o profesor precisa en todo momento conocer los saberes y las posibilidades de sus estudiantes a la hora de decidir qué actividad les va a proponer, qué conocimientos puede compartir con ellos y cuáles todavía no, etc.

Ésta es la razón por la cual la evaluación es una práctica tan antigua en la enseñanza, al punto que en la *Didáctica Magna* de Comenio, escrita en el año 1657, ya se hace referencia a la necesidad de que el maestro periódicamente obtenga información acerca de los avances del estudiante, para poder, de esa manera, seguir adelante con sus enseñanzas.

La segunda reflexión ineludible es que de ninguna manera es imprescindible que este proceso de evaluación se lleve adelante mediante la acción de *calificar numéricamente* los resultados de la misma. Se suele definir a la acción de *calificar* como el establecer una “equivalencia entre un cierto nivel de logros y aprendizajes y una categoría de una escala definida por convención” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. 2003: *Relevamiento de la Normativa en Materia de Evaluación, Acreditación y Promoción para los Niveles Inicial y EGB.*)

Desde el punto de vista histórico, la acción de calificar es muy posterior a la de evaluar y surge recién en el siglo XX en conjunción con la teoría del test. Según Ángel Díaz Barriga “el paso de la pedagogía humanista a la pragmática significa el tránsito de una noción amplia de formación hacia otra de aprendizaje como cambio de conducta, susceptible de ser medible y verificable. El aprendizaje deja de ser una cualidad y se convirtió en una cosa cuantificable que puede ser medible [...] y [posteriormente] asignar la calificación. [...] La teoría del test posibilitó legitimar como naturales, esto es de carácter biológico, desigualdades sociales. De esta manera la teoría del test es una teoría política”. (Díaz Barriga: *Op. cit.*)

Sin embargo, y más allá de lo dicho por este autor como por tantos otros, y más allá también de las opciones teóricas proclamadas, las prácticas escolares más frecuentes siguen reflejando en mucha mayor medida el paradigma de la racionalidad técnica que un enfoque superador del mismo. En este sentido resulta muy pertinente la reflexión del ya citado Gimeno Sacristán cuando dice: **“De hecho hay que preguntarse la razón de que determinadas formas de evaluar, que no se aconsejan desde hace mucho tiempo, sigan practicándose tan masivamente”**. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.*)

Pero, más allá de estas reflexiones, desde que la educación se tornó una acción pública de los Estados Nacionales, la acción de evaluar incorporó también la función asociada de *acreditar* determinados saberes. Según el ya mencionado documento del DiNIECE, la *acreditación* “es el acto por medio del cual se reconoce el logro de un alumno de los aprendizajes establecidos por el equipo docente de la institución escolar [...] en un período determinado, de acuerdo a la propuesta curricular vigente”, y tiene por lo tanto relación directa con la función administrativa de las instituciones de otorgar certificados. Por su parte, este documento define la *promoción* como “el acto mediante el cual se toman decisiones vinculadas con el pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad, a partir de criterios definidos”. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. 2003: *Relevamiento de la Normativa en materia de Evaluación, Acreditación y Promoción para los Niveles Inicial y EGB.*)

Sin embargo, es importante señalar aquí que es perfectamente posible, y además deseable, evaluar y acreditar los aprendizajes escolares de los estudiantes sin, por ello, calificarlos numéricamente. Muchos pensadores en la actualidad coincidirán con esta afirmación, pero se citarán aquí unos pocos.

El ya mencionado Díaz Barriga, por ejemplo, afirma al respecto: “Cuando se asigna una nota, esa nota no puede reflejar lo que han aprendido [los alumnos] y no hay forma de que lo haga. Este reconocimiento permite que el docente se separe de la acreditación y busque desarrollar también actividades reales de evaluación”. (Díaz Barriga, Ángel: *Op. cit.*)

En esta misma línea de pensamiento Inés Dussel y Myriam Southwell sostienen en un artículo que apareció recientemente en la revista *El monitor de la educación* dedicado al tema de la evaluación que: “En nuestra opinión, la evaluación no es, ni debería ser nunca considerada, un “aparato de medición” puramente contable y administrativo [...] Las instituciones escolares están llenas de actividades, sentimientos o relaciones que tienen un peso fundamental a la hora de condicionar los aprendizajes”. (Dussel, Inés y Southwell, Myriam, 2008: *Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza*. En Revista *El monitor de la educación*. Nro. 17 - 5ta. Época. Julio/Agosto 2008.)

También el INFD recomienda esta mirada amplia en relación a la evaluación cuando prescribe: “No se puede ni se debe evaluar del mismo modo en todas la unidades curriculares del plan de estudios” (INFD (2007): *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente*. Documento

aprobado Resolución Nro. 24/07.CFD. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Inciso: 87) y más adelante establece entre las funciones ligadas a la gestión institucional “la organización del trabajo colectivo, la participación y el desarrollo de **distintas modalidades de evaluación de los aprendizajes**, como asimismo, la apertura al desarrollo profesional de los mismos profesores”. (INFD: Op. Cit. Art.: 100).

La propuesta pedagógica que estamos presentando comparte esta concepción de evaluación amplia y absolutamente integrada a todo el quehacer de la escuela. También considera que, cuando se evalúan los aprendizajes de un estudiante, no deben los docentes restringirse a medir fríamente qué puede y qué no puede resolver ese estudiante, qué le falta saber para alcanzar la “norma” establecida para su edad, sino que es fundamental que puedan ver a cada estudiante como una totalidad (en la cual lo que sabe o no sabe es sólo un aspecto más) y valorarlo con una mirada amplia y desprejuiciada que pueda también ver y transmitir los avances, los procesos en curso, los sentimientos y emociones compartidas con los demás, etc.

Por todo esto, es **decisión actual del I. E. S. “Terra Nova” compatibilizar en la práctica todas estas recomendaciones en relación a la evaluación con la reglamentación vigente para la evaluación en los profesorados de la Provincia de Tierra del Fuego, la cual exige la calificación numérica**. Este propósito es indudablemente un complejo desafío, que, como se verá más adelante, exige por parte de cada profesor un compromiso profundo y una dedicación sostenida. Por ahora, baste explicitar que en cumplimiento con estas reglamentaciones, se respetará la calificación numérica en lo referido a la acreditación, pero de ninguna manera la evaluación de los estudiantes en las diferentes materias se verá restringida a esta tarea de asignar una nota, sino que será complementada por otras formas de evaluación e información tales como: valoración de los procesos de aprendizaje independientemente del producto final alcanzado, la ponderación del esfuerzo y las actitudes de respeto, responsabilidad, compromiso con la tarea, etc.. Dichas evaluaciones serán llevadas a cabo por el cuerpo docente en su conjunto, y no de manera individual por cada docente. Asimismo, será conversada con los interesados en entrevistas periódicas.

2.7 – CURRÍCULO

Una formación integral.

En relación a lo curricular, esta propuesta quiere hacer suyos algunos desafíos mencionados en el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego:

- “Relación teoría–práctica: La enseñanza en el campo de la formación profesional tiene la peculiaridad de estar orientada no sólo a comprender sino a desarrollar capacidades de intervención y transformación de situaciones. Así como los docentes no pueden renunciar a la práctica de la intervención, tampoco pueden renunciar a un soporte teórico que sintetice el conocimiento sobre la tarea de educar desde un conjunto de perspectivas disciplinares.
- Superación de atomizaciones: entre enfoques generales y específicos, entre distintos tipos de experiencias formativas, entre prácticas de enseñanza y de evaluación diversos, entre las Instituciones Formadoras y las Escuelas, entre otras.
- Precaución frente a tendencias reduccionistas y unidimensionales de la formación y de la actividad docente.
- Atención al problema del fracaso escolar y al desgranamiento de los estudiantes.

El Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego pone el acento en el retorno a la enseñanza como base fundamental de la formación docente, lo que no implica una vuelta al normalismo o a concepciones perimidas sino que intenta revalorizar la función sustantiva del maestro así como a poner de relieve los saberes que va construyendo en sus prácticas docentes cotidianas.

En este sentido, nos interesa subrayar que esta función sustantiva del maestro requiere imperiosamente de una formación integral sólida. Como ya se ha mencionado más arriba en relación a las características peculiares de la propuesta pedagógica que se sostiene en el ámbito de las escuelas experimentales, el desarrollo de las competencias necesarias para desempeñarse en las mismas requiere un gran compromiso. Y uno de los requerimientos básicos para que los alumnos del profesorado puedan gradualmente ir desarrollando esas competencias es que puedan recorrer ellos mismos el camino que luego invitarán a recorrer a los niños. Este requerimiento supone dedicar mucho tiempo a reconstruir habilidades artísticas que en ocasiones se van perdiendo a lo largo de la educación formal, y generan adultos con escasa o nula capacidad de expresión creativa.

Es por ello que el Instituto Terra Nova propone profundizar a través de unidades curriculares incluidas como EDI las prácticas artísticas esenciales como la pintura, la música, la danza, etc. Ésta entonces es la razón de la necesidad de agregar al plan de estudios aprobado por Resolución M. E. C. C. y T. N° 3326/2010, algunos talleres cuyo cursado permitirá a los alumnos justamente un tiempo en contacto con actividades centrales en la propuesta pedagógica de las escuelas experimentales. Las unidades curriculares que se incluyen son, entonces: Lenguaje corporal y su enseñanza y Lenguaje musical y su enseñanza en primer año; y Lenguaje visual y su enseñanza y Educación Física y su enseñanza en cuarto año.

Por otro lado, el caso del taller Producción de materiales y objetos lúdicos se incluye con la finalidad de recuperar un espacio fundamental en el quehacer de los maestros de las escuelas experimentales: nos referimos a la producción de materiales de enseñanza para sus alumnos y para la escuela tales como carteles, rompecabezas, pinches, etc. sobre diversas temáticas y para el trabajo cotidiano en las diferentes áreas.

3 – PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES

Los estudiantes que se inscriben en nuestra carrera de Magisterio son por lo general personas de cualquier edad que han tenido contacto con la experiencia pedagógica de las Escuelas Experimentales y se han sentido atraídas por ella.

En algunos casos se trata de estudiantes egresados de las propias Escuelas; en otros casos son padres de alumnos o personas que por diversas razones han tenido alguna referencia de la labor que se realiza, y desean conocerla más a fondo.

El concurrir durante cuatro años al Magisterio y acercarse gradualmente a las Escuelas en los espacios de la práctica, les permite interiorizarse gradualmente en las pautas de trabajo, así como el ir desarrollando los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para poder luego desenvolverse con comodidad como maestros.

Parte fundamental de este proceso, como ya se ha señalado, es el desarrollo del propio potencial creativo del docente, que se trabaja abocándose a las mismas tareas que se les propone a los niños: la pintura, la música, las danzas, el teatro, las actividades en contacto con la naturaleza, etc.

Los egresados pueden, de esta manera, desenvolverse con idoneidad tanto en el ámbito de las Escuelas Experimentales, como en otras escuelas del sistema.

4 – MALLA CURRICULAR

4.1 – CAMPOS DE FORMACIÓN

Tal como ya se ha dicho, y en consonancia con la normativa vigente, las unidades curriculares de la carrera se agrupan en tres campos:

- Campo de la Formación General, que asociamos con los aspectos ligados a la fundamentación del accionar en la escuela.
- Campo de la Formación Específica, y
- Campo de la Práctica Profesional.

4.2 – CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Como ya se ha dicho, el principal criterio para la organización de los contenidos ha sido el de presentarlos de la manera más integrada posible. Aun así, se ha mantenido una organización curricular que respeta la especificidad epistemológica de cada materia, en respeto de las recomendaciones de la normativa nacional y provincial vigente.

Los contenidos de *Educación por el arte* se ofrecen de manera transversal a todas las unidades curriculares, puesto que sería contradictorio con todo lo fundamentado incluirlos en una unidad curricular aparte.



*Concejo Deliberante
de la Ciudad de Ushuaia*

CONCEJO DELIBERANTE USHUAIA MESA DE ENTRADA LEGISLATIVA ASUNTOS INGRESADOS	
Fecha:	10-3-16 Hs. 11:21 hs
Numero:	115 Fojas: 3
Expte. N°	
Girado:	
Recibido:	I n t e r

NOTA N°: 30

LETRA: P.S.P.

Ushuaia, 09 de Marzo de 2016

Sr. Presidente

Concejo Deliberante de Ushuaia

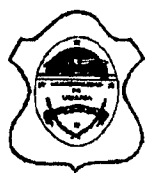
Dn. Juan Carlos Pino

S _____ / _____ D

Por medio de la presente, me dirijo a Ud. a los efectos de incorporar para su tratamiento en la próxima sesión, el siguiente proyecto de Resolución, solicitando al DEM, la instalación de cartelería indicativa del nombre de la Rotonda Dr. José Antonio Salomón, nombre asignado mediante Ordenanza Municipal N° 3181.

El mismo se presenta acompañando de sus correspondiente fundamento, tal lo establecido en el artículo 94° del Reglamento Interno, Decreto C.D. 09/2009.-

Silvio BOCCHICCHIO
Concejal P.S.P.
Concejo Deliberante Ushuaia



**Concejo Deliberante
de la Ciudad de Ushuaia**

FUNDAMENTOS

Dice en uno de sus considerandos la Ordenanza 1494: *"...se pretende otorgar un reconocimiento a distintas personalidades que desde un cargo público o desde su simple quehacer cotidiano brindaron su vida al servicio de una comunidad que en la mayoría de estos casos esta tierra los vió nacer;..."*

En ese marco, con fecha 14/12/2006, se sanciona la Ordenanza Municipal N° 3181, que asigna el nombre "Doctor José Antonio Salomón", a la rotonda ubicada en la intersección de las calles Malvinas Argentinas e Hipólito Irigoyen.

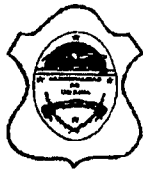
Vale recordar que dicha designación se realizó en reconocimiento a un vecino de la ciudad, hijo de una familia pionera (su padre fue el propietario del Almacén de Ramos Generales, uno de los negocios más reconocidos de la ciudad), el Dr. José Antonio Salomón, que fue uno de los primeros abogados fueguinos.

Como tal participó en la defensa legal de los 18 jóvenes (estudiantes, obreros, sindicalistas y periodistas) que participaron en el "Operativo Cóndor", que aterrizaron en la Islas Malvinas en un intento de reafirmar la soberanía nacional. Además de su actividad como abogado, tuvo una activa participación en diversos ámbitos de la vida cotidiana de la ciudad, fue uno de los fundadores del Movimiento Popular Fueguino, y culminó su carrera profesional como Juez del Superior Tribunal de Justicia de Tierra del Fuego.

Han pasado 10 años desde la sanción de la Ordenanza Municipal N° 3181, y estamos lejos del espíritu de reconocimiento que mediante la misma se buscaba, ya que hasta la fecha , no se ha instalado la cartelería correspondiente.

Por todo lo expuesto solicito a mis pares su acompañamiento en el presente Proyecto de resolución.

Silvio BOCCHICCHIO
Concejal P.S.P.
Concejo Deliberante Ushuaia



*Concejo Deliberante
de la Ciudad de Ushuaia*

**EL CONCEJO DELIBERANTE
DE LA CIUDAD DE USHUAIA
RESUELVE**

ARTÍCULO 1º.- ENCOMENDAR al Departamento Ejecutivo Municipal, a través de área que corresponda, la instalación de cartelería urbana indicando el nombre de "DR. JOSÉ ANTONIO SALOMÓN", en la rotonda ubicada en la intersección de las calles Malvinas Argentinas e Hipólito Irigoyen, de acuerdo a lo previsto en la Ordenanza Municipal N° 3181.

ARTICULO 2º.- De forma.-

Silvio BOCCHICCHIO
Concejal P.S.P.
Concejo Deliberante Ushuaia

4.3 – MAPA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Se presenta a continuación el Mapa Curricular correspondiente a la carrera de Profesor de Educación Primaria.

MAPA CURRICULAR NIVEL PRIMARIO

TALLER DE INGRESANTES	PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
	I CUATRIMESTRE	II CUATRIMESTRE	I CUATRIMESTRE	II CUATRIMESTRE	I CUATRIMESTRE	II CUATRIMESTRE	I CUATRIMESTRE	II CUATRIMESTRE
	PSICOLOGIA EDUCACIONAL 64 HS	DIDÁCTICA GENERAL I 48 HS	DIDÁCTICA GENERAL II 48 H.	TICS Y LA LA ENSEÑ 48 HS	LENGUA EXTRANJERA 64 HS	HISTORIA Y POLITICA EDUCACIONAL 64 HS	FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA 48 HS	INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 32 HS
TALLER DE INGRESANTES	PEDAGOGIA 64 HS	HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAM. 64 HS	FILOSOFIA DE DE LA EDUCAC 48 HS		SOCIOLOGIA DE LA EDUC. 48 HS	ED. FISICA 32 Hs		
		CUERPO, JUEGO Y EXPRESION 32 HS	SUJETOS DE LA EDUCACION PRIMARIA 96 HS		LENGUAJES ARTISTICOS 64 HS			
	ALFABETIZACION ACADÉMICA 64 HS		PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA 64 HS		EDUCACION SEXUAL INTEGRAL 32 HS	PROY. ED. CON TICS 32 HS		
	LENGUA Y LITERATURA 96 HS		ALFABETIZACION INICIAL 48 HS	CIENCIAS SOCIALES 96 HS	DIDACTICA CIENCIAS SOCIALES 96 HS			
	MATEMATICA 96 HS		DIDÁCTICA MATEMATICA 96 HS	TICS	DIDACTICA LENGUA Y LITERATURA 96 HS			
	CIENCIAS NATURALES 96 HS		DIDACTICA CIENCIAS NATURALES 96 HS		PRACTICA III: PRACTICA DE ENSEÑANZA 128 hs			
	PRACTICA I: INSTITUCIONES ESCOLARES Y COMUNIDAD 64 HS		PRACTICA II. ENSEÑANZA Y CURRÍCULUM 96 HS					
• Métodos y Técnicas de recolección y análisis de información		• Programación de la Enseñanza y gestión de la clase		• Evaluación de los Apje		Didáctica de la Lengua y la Literatura 48 hs		
• Escuela y Comunidad		• Currículo y Organizadores Escolares		• Coord. Grupos de Apje		Didáctica de la Matemática 48 hs		
EQUIPOS DE PRÁCTICA								
PRÁCTICA IV: RESIDENCIA PEDAGOGICA Seminario: sistematización de Experiencias Pedagógicas 152 HS								
Didáctica de las Cs Naturales 48 hs								
Didáctica de las Cs Sociales 48 hs								

⁵ Los Espacios de Integración, responden a un criterio transversal, no suman carga horaria al mapa curricular. De igual manera, la articulación entre TICS y las Didácticas Específicas de 2º y 3º año. Las Didácticas Específicas de 4to. año se articulan con la Residencia; tienen una carga horaria propia que se destina a la orientación y asesoramiento a los estudiantes, distribuidas en la sede del Instituto y en las escuelas asociadas, para acompañar el proceso de Residencia.

PROFESORADO EDUCACIÓN PRIMARIA

1º AÑO						2º AÑO						3º AÑO						4º AÑO					
1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre		
Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s
Psicología Educativa	6	4	Didáctica general I	4	2h 40'	Didáctica general II	4	2h 40'	TICs y la enseñanza	4	2h 40'	Lengua extranjera	3	2	Lengua extranjera	3	2	Introducción a la inv. educ.	3	2	EDI: Educación física y su ens.	4	2h 40'
Pedagogía	6	4	Historia Argentina y Lat.	6	4	Filosofía de la educación	4	2h 40'				Historia y Pol. Educac.	6	4	Formación ética y ciud.	4	2h 40'	Didáctica específica(mat)	4	2h 40'	Didáctica específica(mat)	4	2h 40'
EDI: Lenguaje corporal y su enseñanza	4	2h 40'	Cuerpo, juego y expresión	3	2	Sujetos de la educ. primar.	4	2h 40'	Sujetos de la educ. primar.	4	2h 40'	Sociología de la educación	4	2h 40'	Educación física	3	2	Didáctica específica(CLen)	4	2h 40'	Didáctica específica(CLen)	4	2h 40'
Alfabetización Académica	3	2	Alfabetización Académica	3	2	Prob. de la educ. primaria	3	2	Prob. de la educ. primaria	3	2	Lenguajes artísticos	3	2	Lenguajes artísticos	3	2	Didáctica específica(C.S)	4	2h 40'	Didáctica específica(C.S)	4	2h 40'
Lengua y Literatura	4	2h 40'	Lengua y Literatura	4	2h 40'	Alfabetización Inicial	4	2h 40'	Ciencias sociales	9	6	Educación sexual integral	3	2	Proy. Educ. con TICs	3	2	Didáctica específica(C.N)	4	2h 40'	Didáctica específica(C.N)	4	2h 40'
Matemática	4	2h 40'	Matemática	4	2h 40'	Didáctica matemática	4	2h 40'	Didáctica matemática	4	2h 40'	Didáctica ciencias social.	4	2h 40'	Didáctica ciencias social.	4	2h 40'	Residencia pedagógica	10	6h 40'	Residencia pedagógica	10	6h 40'
Ciencias Naturales	4	2h 40'	Ciencias Naturales	4	2h 40'	Didáctica ciencias natural.	4	2h 40'	Didáctica ciencias natural.	4	2h 40'	Didáctica lengua y lit.	4	2h 40'	Didáctica lengua y lit.	4	2h 40'	EDI: Lenguaje visual y su enseñanza	4	2h 40'			
Práctica I	3	2	Práctica I	3	2	Practica II	4	2h 40'	Practica II	4	2h 40'	Práctica III	6	4	Práctica III	6	4						
			EDI: Lenguaje musical y su enseñanza	4	2h 40'										EDI: Prod. de mat. y obj. lúdicos	3	2						
TOTAL SEMANAL	34	22h 40'	TOTAL SEMANAL	35	23h 20'	TOTAL SEMANAL	31	20h 40'	TOTAL SEMANAL	32	21h 20'	TOTAL SEMANAL	33	22h	TOTAL SEMANAL	33	22h	TOTAL SEMANAL	33	22h	TOTAL SEMANAL	30	19h 20'
1º Cuatrimestre: 544 hs cátedra			2º Cuatrimestre: 560 hs cátedra			1º Cuatrimestre: 496 hs cátedra			2º Cuatrimestre: 512 hs cátedra			1º Cuatrimestre: 526 hs cátedra			2º Cuatrimestre: 526 hs cátedra			1º Cuatrimestre: 528 hs cátedra			2º Cuatrimestre: 480 hs cátedra		
TOTAL 1º AÑO: 1104 hs cátedra= 738 hs reloj						TOTAL 2º AÑO: 1008 hs cátedra= 672 hs reloj						TOTAL 3º AÑO: 1056 hs cátedra= 704 hs reloj						TOTAL 4º AÑO: 1008 hs cátedra= 672hs reloj					
CARGA HORARIA DIARIA PROMEDIO=4 Hs 40' reloj						CARGA HORARIA DIARIA PROMEDIO=4 Hs reloj						CARGA HORARIA DIARIA PROMEDIO=4 Hs 20' reloj						CARGA HORARIA DIARIA PROMEDIO= 4 Hs 20' reloj					

TOTAL PROFESORADO= 4176 hs cátedra=2784 hs reloj

TOTAL= 3872 hs cátedra sin EDI

EDI = cinco espacios curriculares distribuidos en los cuatro años de carrera.

CAMPO DE LA FORMACION GENERAL =1056 hs cátedra, 27 %

CAMPO DE LA FORMACION ESPECIFICA = 2080 hs cátedra, 54%

CAMPO DE LA PRACTICA = 736 hs cátedra, 19%

4.4 – PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Nombre de la materia	Hs	Año	Período Dictado
Psicología Educacional	6	1º	1er.cuatrimestre
Pedagogía	6	1º	1er. cuatrimestre
Lenguaje Corporal y su Ens. (EDI)	4	1º	1er. cuatrimestre
Didáctica General I	4	1º	2do.cuatrimestre
Historia Argentina y Latinoamérica	6	1º	2do.cuatrimestre
Lenguaje Musical y su Ens. (EDI)	4	1º	2do. cuatrimestre
Cuerpo, Juego y Expresión	3	1º	2do.cuatrimestre
Alfabetización Académica	3	1º	Anual
Lengua y Literatura	4	1º	Anual
Matemática	4	1º	Anual
Ciencias Naturales	4	1º	Anual
Práctica I	3	1º	Anual
Didáctica General II	4	2º	1er.cuatrimestre
Filosofía de la Educación	4	2º	1er.cuatrimestre
Alfabetización Inicial	4	2º	1er.cuatrimestre
TICs y la Enseñanza	4	2º	2do.cuatrimestre
Ciencias Sociales	9	2º	2do.cuatrimestre
Sujeto de la Educación Primaria	4	2º	Anual
Problemática de la Educación Primaria	3	2º	Anual
Didáctica Matemática	4	2º	Anual
Didáctica Ciencias Naturales	4	2º	Anual
Práctica II	4	2º	Anual
Historia y Política Educacional	6	3º	1er.cuatrimestre
Sociología de la Educación	4	3º	1er.cuatrimestre
Educación Sexual Integral	3	3º	1er.cuatrimestre
Formación Ética y Ciudadana	4	3º	2do.cuatrimestre
Educación Física	3	3º	2do.cuatrimestre
Proyectos Educativos con TICs	3	3º	2do.cuatrimestre
Prod. de Mat. y Obj. Lúdicos (EDI)	3	3º	2do.cuatrimestre
Lengua Extranjera	3	3º	Anual
Lenguajes Artísticos	3	3º	Anual
Didáctica Ciencias Sociales	4	3º	Anual
Didáctica Lengua y Literatura	4	3º	Anual
Práctica III	6	3º	Anual
Introducción a la Inv. Educ.	3	4º	1er. cuatrimestre
Lenguaje Visual y su Ens. (EDI)	4	4º	1er. cuatrimestre
Educación Física y su Ens. (EDI)	3	4º	2do.cuatrimestre
Didáctica Específica Matemática	4	4º	Anual
Didáctica Específica Lengua	4	4º	Anual
Didáctica Específica Ciencias Sociales	4	4º	Anual
Didáctica Específica Ciencias Naturales	4	4º	Anual
Residencia Pedagógica	10	4º	Anual

5 – ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

La organización institucional es de vital importancia para el armonioso desarrollo de la propuesta de formación que se lleva adelante. Tal como ya se ha dicho, el cuidado de la misma es indispensable, y recae no sólo en las autoridades y los docentes, sino también en los estudiantes.

En el presente apartado se enuncian las normas básicas de funcionamiento de la institución. Las mismas respetan la normativa vigente a nivel provincial, pero incluyen también pautas propias de la propuesta: estas últimas se incluyen en primer lugar.

5.1 – GENERALIDADES

Este Instituto presenta una serie de características particulares de funcionamiento que es necesario explicitar.

Docentes y estudiantes comparten la totalidad de las actividades. Cabe señalar que por su propuesta educativa, la Institución no tiene personal administrativo ni de limpieza.

En síntesis, la actividad cotidiana del Instituto se asienta sobre bases firmes de confianza y responsabilidad compartida. Toda la tarea tiende a desarrollar en docentes y estudiantes la capacidad de resolver en conjunto los problemas de la vida diaria en la Institución. Diríamos: un sistema particular de cogobierno en la práctica.

Las normas de convivencia son compartidas por docentes y estudiantes.

Horario

Las labores se desarrollan de 16.00 a 21.20 horas.

Seguimiento de los estudiantes.

Cada profesor o maestro deberá corregir los trabajos que correspondan a su materia debiendo efectuar un índice de los mismos.

A cada estudiante a principio de año se le asigna un profesor corrector al cual deberá entregarle la carpeta, cuaderno de poesías y otras actividades que se realicen. El profesor deberá encaminar al estudiante para que el trabajo por éste realizado se desarrolle dentro de las pautas que establece el Instituto. La entrega de la carpeta debe ser como mínimo dos veces al año.

Con posterioridad a cada entrega de carpetas se realizará una reunión por grupo con la presencia de los profesores del grupo, más los directivos, preceptores y ayudantes de clases prácticas, y se evaluará individualmente a cada estudiante. La evaluación comprenderá la actitud del estudiante en relación a las tareas que deba realizar, el comportamiento en general y el plano académico.

El claustro de profesores decidirá si el estudiante debe realizar trabajos complementarios para poder cursar el año siguiente o bien quedarse un año más en el curso actual.

Periódicamente se realizarán entrevistas a fin de conversar con cada estudiante sobre el resultado de las evaluaciones que surgan del claustro docente.

5.2 RÉGIMEN ACADÉMICO INSTITUCIONAL (RIA)

Este Régimen es en un todo coherente con la Resolución M.E.C.C. Y T. Nro. 2047/11.

5.2.1- INGRESO:

Para ingresar como alumno al Instituto “Terra Nova”, se debe haber aprobado el Nivel Medio o la Escuela Secundaria. Aquellos alumnos que adeuden Espacios Curriculares del Nivel Medio o Secundario podrán inscribirse en carácter de condicional debiendo regularizar su situación al 31 de agosto del año de ingreso. La presentación del certificado/título definitivo de finalización de estudios del Nivel Medio o Secundario deberá realizarse antes del 31 de marzo del año siguiente. Los alumnos que posean títulos de Nivel Medio o Secundario de países extranjeros con Convenio con la República Argentina deberán presentar el Certificado de Convalidación del Título antes del 31 de agosto del año de inicio.

Los mayores de 25 años que no hayan cursado el Nivel Medio o Secundario podrán ingresar aprobando las evaluaciones que se establezcan, que hayan sido aprobadas por la Dirección de Educación Superior, respetando los principios de no discriminación y de igualdad de oportunidades.

5.2.2 - TRAYECTORIAS FORMATIVAS:

Ingreso:

El ingreso al Nivel Superior será directo, garantizando la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Se ofrecerán diversas actividades de acompañamiento estudiantil durante el Primer Año de la Carrera.

Régimen de Permanencia:

Los alumnos podrán transitar las distintas instancias curriculares en calidad de:

Alumno Regular: La condición de alumno regular en la Unidad Curricular (Materias o Asignaturas, Talleres, etc.) estará determinada por dos elementos, la asistencia a clases y la aprobación de las instancias de evaluación. Dicha condición se mantendrá por dos (2) años calendario para la instancia de cierre y acreditación correspondiente.

Alumno Semi-presencial: La condición de alumno semi-presencial estará vigente para aquellos que habiten fuera de los ejidos urbanos de la Provincia. Se trata de una modalidad de cursada que tiene el fin de facilitar la trayectoria curricular de quienes viven en zonas de nuestra Provincia alejadas del IES “Terra Nova”. La formación profesional a adquirir y los títulos serán idénticos a los de los alumnos regulares, puesto que no se trata de un Título o de una Carrera a Distancia.

Alumno Condicional: Se considera alumno condicional a aquel que no haya cumplimentado con la presentación de todos los requisitos administrativos para el ingreso a una carrera, fundamentalmente por la no presentación del Título Secundario hasta el 31 de agosto del año de ingreso. En caso de no respetarse dicha fecha el alumno perderá la condición de Alumno de la Carrera y en consecuencia no podrá acceder a las instancias de Evaluaciones Finales.

Alumno oyente: El Instituto “Terra Nova” podrá aceptar en calidad de oyentes para cualquier unidad curricular a aquellos interesados en asistir a las clases. El alumno oyente deberá inscribirse como tal y no tendrá derecho a ser evaluado para la acreditación

Equivalencias:

Los alumnos podrán solicitar a las autoridades del Instituto “Terra Nova” la equivalencia de unidades curriculares que hayan cursado y aprobado en el Nivel Superior. A tal fin deberán presentar el Certificado Analítico de las unidades curriculares aprobadas, los programas de cada unidad curricular para las cuales soliciten equivalencia y los Planes de Estudio legalizados por la Institución de origen. Serán los docentes a cargo de las respectivas unidades curriculares los encargados de ponderar los programas presentados y dictaminar la equivalencia total, parcial o su denegatoria, de acuerdo a criterios objetivos. En caso de equivalencia parcial el docente establecerá los contenidos faltantes sobre los que el estudiante deberá ser evaluado y la forma de evaluación. No se podrá otorgar la totalidad de las unidades curriculares del Plan de Estudio como equivalencia, debiendo cursarse al menos dos unidades curriculares en esta Institución para que se otorgue el título.

Asistencia:

La asistencia de los alumnos regulares se computará en cada asignatura individualmente. Los alumnos deberán acreditar, al finalizar cada cuatrimestre (materias cuatrimestrales) o al finalizar la materia (materias anuales) un mínimo de asistencia equivalente al ochenta por ciento (80 %) de las clases efectivamente dictadas para conservar su condición de alumno regular. El no cumplimiento de este porcentaje de asistencia ocasionará la pérdida de la condición de alumno regular en la Unidad Curricular que corresponda. El régimen de asistencia para alumnos que cursen con modalidad semi-presencial será definido por el profesor de cada materia.

Pasantías:

Se instrumentará del siguiente modo: registrada la titulación del aspirante, incrito y acordado horarios, se establecen dos cuatrimestres con un período de trabajo de 300 hs. reloj cada uno. El aspirante recorrerá con un profesor tutor todas las áreas del diseño curricular de los distintos niveles que la propuesta conlleva. Tomará contacto asimismo con la bibliografía que hace a las materias y a los fundamentos pedagógicos, participará como acompañante en entrevistas y evaluaciones en relación con los alumnos, además de labores llamadas comunitarias, tales como campamentos, panaderías y jornadas de limpieza, talleres de maestros que se despliegan en ciencias, plástica, música y danzas. El seguimiento y evaluación de los aspirantes es tarea cotidiana no sólo del profesor tutor sino también del cuerpo docente en general. En ningún caso se admitirán pasantes rentados.

Otras actividades y trayectos formativos, alternativos:

El Instituto “Terra Nova” promoverá diferentes actividades – jornadas, simposios, tareas de inserción socio-comunitaria, proyectos de investigación, etc. – que propicien modos alternativos de formación y capacitación para los estudiantes con el objetivo de fortalecer y enriquecer las trayectorias estudiantiles garantizando un mejor y más amplio acceso a la cultura.

5.2.3 - EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

Regularidad:

Los alumnos deberán aprobar las instancias de evaluación parciales de cada unidad curricular para conservar su condición de alumno regular, de acuerdo con los siguientes criterios:

- a- Unidad curricular anual: las unidades curriculares anuales deberán ofrecer, como mínimo, una (1) instancia evaluativa en cada cuatrimestre, con una (1) instancia de recuperación.
- b- Unidad curricular cuatrimestral: las unidades curriculares cuatrimestrales deberán ofrecer, como mínimo, una (1) instancia evaluativa, con una (1) instancia de recuperación.

En todos los casos, las instancias evaluativas se considerarán aprobadas con una nota mínima de 6 (seis) sobre 10 (diez) y consistirán en la entrega de una carpeta completa con todos los trabajos realizados durante el cuatrimestre o el año según corresponda.

Aprobación/acreditación:

Los alumnos deberán aprobar las instancias evaluativas establecidas para poder acreditar una unidad curricular. Las modalidades podrán ser:

a – Examen final de los alumnos regulares: consistirá en un coloquio que se rendirá ante un tribunal compuesto como mínimo por tres (3) docentes, y será presidido en forma ordinaria por el docente que estuvo a cargo de la unidad curricular. El alumno, ya se trate de alumno regular o que haya cursado con modalidad semi-presencial, podrá ser evaluado en los distintos contenidos incluidos en el programa de la unidad curricular.

Se aprobará la unidad curricular en esta instancia con un mínimo de 6 (seis) sobre 10 (diez). Por razones excepcionales, cuando el docente que haya estado a cargo de la unidad curricular no pudiera estar presente en la mesa examinadora, la Rectoría del Instituto determinará qué docente de la misma carrera presidirá el tribunal examinador.

b - Promoción: la promoción de una unidad curricular implica que el alumno apruebe la misma sin necesidad de pasar por la instancia de examen final ante tribunal. Todas las materias ofrecerán esta opción.

Se podrá promocionar una unidad curricular cuando se cumplan los siguientes requisitos:

- a) El alumno haya acreditado su regularidad con una asistencia a clases del 90%.
- b) El alumno haya aprobado cada dispositivo de evaluación con una calificación mínima de 8 (ocho) sobre 10 (diez).

El alumno podrá solicitar la constitución de una mesa especial para rendir el examen final de la última unidad curricular de su carrera. El cuerpo docente establecerá las fechas y la cantidad de mesas que puedan ser solicitadas.

5.2.4 - CONVIVENCIA

Sin perjuicio de derechos y deberes que se establecen en el ROI, docentes y estudiantes se comprometen al respeto de las mismas pautas de convivencia a saber:

- a) Colaborar en el clima de convivencia armoniosa.
- b) Mantener una actitud de cuidado y respeto por las cosas y colaborar en el mantenimiento, orden y limpieza del local y de los materiales de trabajo.
- c) Respetar el horario de entrada y salida de clases. Si se llega tarde no se puede entrar.
- d) Los salones y el resto de las instalaciones deben quedar limpios antes de irse: las tareas de limpieza son compartidas por todos.
- e) No se debe usar en la Institución elementos ajenos a la tarea escolar (como celulares, juegos electrónicos, etc.).

5.3 – REGLAMENTO ORGÁNICO INSTITUCIONAL (ROI)

Este Reglamento es en un todo coherente con la Resolución M. ED. N° 448/2013

5.3.1 - IDENTIDAD

El Instituto “Terra Nova” es una institución educativa de carácter público especializada en la formación de docentes, con autonomía de gestión dentro de los lineamientos y disposiciones de la política educativa establecidos por la autoridad educativa provincial.

5.3.2 - CONFORMACIÓN

Conforman el instituto las autoridades, los docentes y los estudiantes. La pertenencia a la institución implica para sus miembros la aceptación de los principios, misión y funciones que sustentan sus actividades y el compromiso de adecuar su conducta a las prescripciones contenidas en este Reglamento y a las disposiciones que en su consecuencia se dicten.

5.3.3 PRINCIPIOS GENERALES

El Instituto “Terra Nova” desarrolla su actividad respetando los derechos, declaraciones y garantías establecidos en la Constitución Provincial, los derechos universales del ser humano, las prácticas democráticas y la responsabilidad del individuo ante la sociedad; y ajusta su funcionamiento a las políticas y normas que rigen la actividad de la educación en general y la educación superior en particular en esta jurisdicción.

5.3.4 MISIÓN

El Instituto “Terra Nova” tiene por misión la formación de profesionales docentes para los niveles inicial y primario, capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

5.3.5 ESTRUCTURA

La estructura organizativa básica del Instituto comprenderá las siguientes áreas de trabajo:

- a) Rectorado
- b) Consejo Directivo
- c) Secretaría académica
- d) Secretaría administrativa
- e) Coordinación de carreras
- f) Área de estudiantes
- g) Centro de documentación (Biblioteca)
- h) Centro de recursos de apoyo técnico-pedagógico

a) Rectorado:

Es la unidad de conducción de la gestión académica y administrativa de la institución y ejerce su representación, promoviendo la construcción colaborativa del proyecto institucional, la participación de los diferentes estamentos y colectivos institucionales, el funcionamiento de los órganos colegiados, la articulación interna y externa y el cumplimiento de las políticas definidas para el nivel superior por el Ministerio de Educación. El Rectorado está conformado por el Rector y el Vicerrector.

Rector/a. Requisitos y condiciones:

Es la máxima autoridad responsable por la gestión institucional. Al cargo de Rector/a podrá accederse mediante elección por parte de la Asamblea Docente. Para ello se requiere

presentar un proyecto institucional, poseer título de nivel superior, de grado o equivalente, ser profesor titular del Instituto y acreditar, como mínimo, diez (10) años de ejercicio de la docencia, cinco (5) de los cuales deberán ser en el ámbito de la educación de nivel superior y al menos los tres (3) últimos en el Instituto “Terra Nova”. El Rector/a se desempeña en sus funciones por un período de cuatro (4) años y puede acceder a un segundo mandato una sola vez en períodos consecutivos.

Incompatibilidad y situación de revista:

La función del Rector/a es incompatible con el desempeño de otro cargo jerárquico o directivo en todos los niveles o modalidades de la educación de gestión estatal o privada, a nivel nacional, provincial o municipal. El Rector/a podrá ejercer durante su mandato el número de horas cátedra que fija la normativa vigente en relación al régimen de incompatibilidades.

Funciones del Rector/a:

- a) Ejercer la conducción del Instituto.
- b) Convocar y presidir las reuniones de los órganos colegiados.
- c) Asumir la representación del Instituto.
- d) Llevar adelante las relaciones institucionales con las autoridades educativas y con la comunidad local.
- e) Dirigir la labor académica y administrativa del Instituto.
- f) Proponer, en acuerdo con los órganos colegiados, las designaciones para cargos y horas cátedra conforme la normativa vigente.
- g) Proponer acciones de fortalecimiento y mejora institucional a las autoridades correspondientes.
- h) Promover la articulación de las actividades académicas y administrativas del Instituto en el marco de la planificación y de las acciones de fortalecimiento y mejora institucional previstos.
- i) Firmar conjuntamente con el Secretario los certificados y diplomas que otorga el Instituto.
- j) Intervenir en la aplicación del régimen de convivencia.
- k) Fomentar la constitución y funcionamiento de la Asociación cooperadora y/u otras personas jurídicas sin fines de lucro, informando de su funcionamiento a la autoridad competente.
- l) Asumir la responsabilidad patrimonial del establecimiento.
- m) Coordinar la actividad del personal bajo su dependencia directa.

Ausencia del Rector/a:

En caso de ausencia temporaria del Rector/a, por remoción transitoria, enfermedad u otra licencia, lo reemplazará el Vicerrector/a, con todos los derechos y obligaciones inherentes al desempeño del cargo.

Vacancia del cargo de Rector/a:

En caso de vacancia por renuncia, jubilación, separación del cargo, fallecimiento o cualquier imposibilidad que afecte definitivamente al Rector/a en el ejercicio del cargo, asumirá el Vicerrector/a siempre que faltare un año o menos para completar el período. Si el mandato finalizara después del año, se convocará dentro de un plazo no mayor de treinta días, a elecciones de un nuevo Rector/a.

Vicerrectoría. Requisitos y condiciones:

Es la autoridad responsable de la coordinación de las actividades de gestión administrativa y de información institucional-académica. Integra el Rectorado y asiste al Rector/a en el ejercicio de sus funciones específicas. Para ser Vicerrector/a es necesario reunir los mismos requisitos exigidos para ser Rector/a y la designación y el desempeño de sus funciones se ajusta las mismas condiciones de acceso al cargo.

Incompatibilidad y situación de revista:

La función de Vicerrector/a es incompatible con el desempeño de otro cargo jerárquico o directivo en todos los niveles o modalidades de la educación de gestión pública o privada, a nivel nacional, provincial o municipal. Mientras dure su mandato, el Vicerrector/a podrá ejercer el número de horas cátedra que fija la normativa vigente en relación al régimen de incompatibilidades.

Funciones del Vicerrector/a:

- a) Desarrollar en forma coordinada con el Rector/a las funciones inherentes a la conducción del Instituto.
- b) Ejercer la conducción del Instituto en los casos en que deba reemplazar al Rector/a.
- c) Asumir la representación del Instituto en los casos en que deba reemplazar al Rector/a.
- d) Llevar adelante relaciones con la comunidad local.
- e) Participar cuando así corresponda, de los órganos colegiados de conducción.
- f) Supervisar las actividades administrativas y de mantenimiento del Instituto.

Ausencia del Vicerrector/a

En caso de ausencia temporaria del Vicerrector/a por remoción transitoria, enfermedad u otra licencia, lo reemplazará el Secretario académico del Instituto, con todos los derechos y obligaciones inherentes al desempeño del cargo.

Vacancia del Vicerrector/a

En caso de vacancia por renuncia, jubilación, separación del cargo, fallecimiento o cualquier imposibilidad que afecte al Vicerrector/a en el ejercicio del cargo, asumirá el Secretario académico siempre que faltare un año o menos para completar el período. Si el mandato finalizara después del año se convocará, dentro de un plazo no mayor de treinta días, a elecciones para un nuevo Vicerrector/a.

b) Consejo Directivo:

El Instituto “Terra Nova” constituye como órgano colegiado a un Consejo Directivo. El mismo es el órgano responsable del desarrollo del proyecto institucional y de la orientación asesoramiento y supervisión de su gestión, promoviendo la participación de los claustros que lo componen.

Funciones del Consejo Directivo:

- a) Promover el cumplimiento de las normas jurisdiccionales aplicables, del Reglamento Orgánico Institucional y demás normas que en su consecuencia se dicten.
- b) Elaborar el Reglamento Orgánico Institucional, explicitando aquellas responsabilidades y aspectos inherentes al gobierno y funcionamiento de la institución.
- c) Proponer el Proyecto Institucional en el marco de las prioridades definidas por las políticas educativas y las necesidades locales.
- d) Convocar a elecciones de los cargos electivos y periódicos de la Institución.

- e) Intervenir en la cobertura de cargos y horas cátedra, de acuerdo a la normativa vigente.
- f) Aprobar la delegación provisoria de las funciones correspondientes a cargos o unidades faltantes, observando criterio de compatibilidad y competencia.
- g) Evaluar y emitir opinión respecto de los proyectos de modificación de los planes de estudio vigentes.
- h) Aprobar los programas anuales de trabajo de las distintas unidades de gestión del Instituto en el marco de las funciones establecidas por los reglamentos específicos.
- i) Aprobar la planificación del proceso de autoevaluación del Instituto, los informes correspondientes y las propuestas de mejoramiento.
- j) Intervenir en el proceso para otorgar equivalencias de unidades curriculares aprobadas en otros establecimientos de nivel superior conforme la normativa vigente.
- k) Asesorar el Rectorado en todos los asuntos que se sometan a su consulta y/o crear comisiones *ad hoc* para el asesoramiento y tratamiento de cuestiones específicas.
- l) Emitir opinión acerca de los recursos de apelación que se interpongan contra las resoluciones de carácter académico adoptadas por el Rectorado.
- m) Elaborar y aplicar el Reglamento de convivencia de la Institución.
- n) Promover el funcionamiento del Centro de estudiantes.
- o) Convalidar la participación, cogestión u otras formas de vinculación del Instituto en eventos científicos y académicos.

Conformación y funcionamiento del Consejo Directivo:

El Consejo Directivo del Instituto “Terra Nova” estará integrado por el/la Rector/a y los representantes de los diferentes claustros que componen la Institución: docentes, estudiantes y graduados, todos ellos, electos en elecciones públicas. El cuerpo docente tendrá mayor representación en el Consejo y se garantizará la representación de las diferentes carreras que se dicten en el Instituto. El número total de miembros integrantes del Consejo será de dieciséis (16) consejeros, distribuidos de la siguiente manera: trece (13) docentes, un (1) graduado y dos (2) estudiantes. El cargo de consejero es electivo, temporario y su desempeño *ad honorem*.

Deberá reunirse, en sesión ordinaria, al menos una vez por mes. La convocatoria a reunión y el orden del día deberán ser comunicados por la Rectoría formalmente, a todos los integrantes, con setenta y dos (72) horas de antelación.

Será presidido por el Rector/a o, en su ausencia, por el Vicerrector/a o por un consejero/a docente elegido por el Consejo, en todos los casos con voz y sin voto excepto en caso de empate.

Para poder sesionar deberá contar con la mitad más uno de sus integrantes. Deberá contar con el voto de la mitad más uno de los integrantes presentes para adoptar resoluciones. En los casos de empate es el Rector/a el/la responsable de dirimir la decisión. Las sesiones extraordinarias serán convocadas por solicitud expresa y formal de al menos tres (3) integrantes del Consejo Directivo.

Elección y duración de los mandatos.

Todos los consejeros de claustros serán electos en elecciones públicas a partir de padrones de cada claustro confeccionados a tal efecto. Serán electos titulares y suplentes por cada uno de los estamentos. Los actos electorales, serán convocados, organizados y monitoreados por una Junta electoral convocada a tal efecto por el propio Consejo. La duración de los mandatos será de 3 años para docentes, 2 años para graduados y 1 año para los estudiantes. Todos los consejeros tienen la posibilidad de ser reelectos en tanto mantengan los requisitos para el cargo. En el caso de que un consejero deba cambiar de claustro durante el ejercicio de su mandato, cesará en el mismo y será reemplazado por el suplente. En el caso de que se hubiera agotado el número de suplentes, podrá permanecer en

el cargo hasta finalizar el período. En el supuesto de que el Consejo quede sin quórum para sesionar por las sucesivas vacancias o ausencias y quedara agotado el número de suplentes, el Rector/a convocará a elecciones para cubrir los cargos vacantes en el claustro respectivo, cuando 1 período a completar sea mayor de tres (3) meses. Estos consejeros durarán en sus cargos hasta la terminación del período que hubiera correspondido a quienes sustituyen.

Requisitos para los Profesores.

Para ser consejero por el claustro de docentes se requiere ser docente titular, interino o suplente a cargo de una o más unidades curriculares con un (1) año de antigüedad en el Instituto.

Requisitos para los Graduados.

Para ser consejero por el claustro de graduados se requiere ser graduado del Instituto, no desempeñar funciones rentadas en el mismo y estar inscripto en el padrón respectivo.

Requisitos para los Estudiantes.

Para ser consejero por el claustro de estudiantes se requiere ser alumno regular del Instituto con un mínimo de un (1) año de regularidad en el mismo en las condiciones fijadas por el Régimen Académico, y registrar asistencia en no menos de dos (2) unidades curriculares del ciclo lectivo en curso.

c) Secretaría Académica:

Es la unidad responsable de la coordinación académica, articulando las acciones de docencia y otras actividades académicas a cargo del Instituto, la programación y el personal docente responsable de tales acciones con el objetivo de fortalecer la trayectoria formativa de los estudiantes. Funciona bajo la dependencia del Rectorado.

Requisitos y condiciones.

Se accede al cargo de Secretario/a Académico/a por elección. Para ello se requiere presentar un proyecto institucional, poseer título de grado o equivalentes, ser docente del Instituto y acreditar cinco (5) años en la docencia en el nivel superior y tres (3) años en el Instituto. El Secretario/a académico/a se desempeña en sus funciones por un período de cuatro (4) años y podrá acceder a un segundo mandato una sola vez en períodos consecutivos.

Funciones de la Secretaría Académica.

- a) Ejercer la coordinación académica del Instituto.
- b) Articular las acciones vinculadas al desarrollo de las diferentes carreras y supervisar el desarrollo de las actividades académicas.
- c) Intervenir en la programación y organización de las acciones pedagógicas de actualización y perfeccionamiento docente, de investigación educativa y de apoyo pedagógico a las escuelas.
- d) Intervenir en la planificación y organización de las acciones de extensión y de investigación.
- e) Analizar los proyectos anuales presentados para las distintas unidades curriculares y elevarlos, fundamentando su opinión, al Consejo Directivo para su aprobación.
- f) Coordinar las actividades del personal docente.
- g) Participar en el asesoramiento, evaluación y seguimiento de la trayectoria formativa del alumno.
- h) Establecer horarios de clases y exámenes.
- i) Asesorar al Consejo Directivo, si correspondiere, en los asuntos técnico-docentes.

- j) Participar, cuando corresponda, de los órganos colegiados de conducción.
- k) Supervisar las acciones del Área de Estudiantes.
- l) Articular con las Coordinaciones de carreras y la Biblioteca el relevamiento de las necesidades de material bibliográfico y documental.

d) Secretaría Administrativa:

Es la unidad responsable de la coordinación administrativa, la gestión de recursos del instituto, la gestión y resguardo de la documentación del establecimiento, del personal y de los estudiantes. Funciona bajo dependencia del Rectorado.

Requisitos y condiciones.

Se accede al cargo por elección. Se requiere título secundario o superior.

Funciones de la Secretaría Administrativa.

- a) Ejercer la coordinación administrativa del Instituto.
- b) Refrendar toda la documentación que emane de la institución
- c) Ejercer la gestión de la documentación del establecimiento como así también del personal docente y de los estudiantes.
- d) Gestionar y ejercer el resguardo de la documentación del Instituto.
- e) Sistematizar la información estadística, documental y de gestión.
- f) Articular acciones con el Área de Estudiantes a los fines de consolidar la información de los estudiantes recabada por dicho Departamento.
- g) Colaborar con la Secretaría Académica para la coordinación de horarios de clases y exámenes.
- h) Gestionar los requerimientos de recursos materiales e infraestructura.
- i) Participar de los órganos colegiados de conducción según corresponda.

e) Coordinación de Carreras:

Es la unidad responsable de coordinar la labor académica de las carreras bajo su órbita, acordando criterios pedagógicos y organizativos con el colectivo docente al interior de la carrera y con el conjunto de instancias del Instituto, a fin de fortalecer las trayectorias formativas de los estudiantes. Funciona bajo dependencia de la Secretaría académica. El cargo de Coordinador/a será electivo y la duración del mandato no excederá los 4 años.

Funciones de la Coordinación de Carreras:

- a) Coordinar el desarrollo de las unidades curriculares y labor académica de su coordinación.
- b) Analizar las planificaciones educativas presentadas por los docentes de su coordinación, coordinando las propuestas entre las diferentes unidades curriculares, y elevarlos a la Secretaría académica.
- c) Unificar criterios pedagógicos y organizativos con el resto de los Departamentos o Coordinaciones de carrera.
- d) Organizar las acciones de los docentes de su coordinación.
- e) Asesorar en el tratamiento de las solicitudes de equivalencia de estudios.
- f) Participar de los órganos colegiados de conducción en los que sea convocado.

f) Área de estudiantes:

Es la unidad que presta asistencia a los estudiantes para acompañar su trayectoria formativa y facilitar su desenvolvimiento dentro de la institución educativa. Participa en el relevamiento de información y en la asistencia a los docentes a fin de favorecer un mejor desarrollo de la actividad pedagógica. Funciona bajo dependencia de la Secretaría académica.

Funciones del Área de Estudiantes:

- a) Promover actividades de socialización entre estudiantes y de integración a la institución.
- b) Colaborar en la organización de actividades formativas extracurriculares.
- c) Informar a los estudiantes sobre cuestiones administrativas, reglamentarias y académicas.
- d) Informar a los estudiantes sobre las prescripciones de los reglamentos académicos, los proyectos de cátedra y las actividades curriculares y extracurriculares.
- e) Brindar información a los tutores y profesores de práctica sobre la trayectoria académica de los estudiantes.
- f) Colaborar en las tareas de organización y gestión de las actividades institucionales, difundiendo y notificando las directivas y comunicaciones internas y externas que se le encomienden.
- g) Relevar la información y mantener actualizados los datos estadísticos correspondientes a estudiantes y graduados, conforme a las pautas establecidas.
- h) Realizar la inscripción de estudiantes en las instancias curriculares y mesas de exámenes.
- i) Confeccionar las constancias requeridas por los estudiantes.
- j) Asistir a docentes y estudiantes a fin de facilitar un mejor desarrollo de la actividad pedagógica.

g) Centro de Documentación (Biblioteca):

Es la unidad responsable de la organización, conservación y distribución de bibliografía, documentación e información vinculada a las actividades académico-pedagógicas del Instituto, asistiendo a los alumnos y docentes, facilitándoles el acceso a diferentes fuentes de información por medios propios o a través de vínculos con otros centros documentales. Funciona bajo la dependencia del Rectorado.

Funciones de la Biblioteca:

- a) Administrar los servicios de la biblioteca, asegurando la organización, mantenimiento, seguridad y adecuada utilización de los recursos.
- b) Asistir a los estudiantes y docentes en el uso de la biblioteca, facilitándoles el acceso a diferentes fuentes de información y orientándolos sobre su utilización.
- c) Elaborar el proyecto de reglamento interno de la biblioteca.
- d) Articular con la Secretaría académica y los Departamentos o Coordinaciones el relevamiento de necesidades de material bibliográfico y documental.
- e) Asesorar en la adquisición de nuevos materiales para la biblioteca.
- f) Difundir entre los docentes y los estudiantes la existencia de material bibliográfico y documental.
- g) Colaborar en la planificación y el desarrollo del trabajo del Instituto favoreciendo la utilización de diferentes recursos documentales.
- h) Promover la lectura como medio de información.
- i) Establecer vínculos con otras bibliotecas o centros documentales de manera de tener actualizada su base bibliográfica y poder realizar los asesoramientos pertinentes.

h) Centro de Recursos de Apoyo Técnico – Pedagógico:

Es la unidad responsable de asistir en la utilización de los recursos técnicos y los materiales didácticos necesarios para el óptimo desarrollo del proceso formativo, asegurando la disponibilidad de los mismos para docentes y estudiantes. Funciona bajo la dependencia de la Secretaría académica.

Funciones del Centro de Recursos de Apoyo:

- a) Proveer recursos técnicos y materiales didácticos a los docentes y estudiantes.
- b) Orientar a estudiantes y docentes sobre la utilización de recursos técnicos y materiales didácticos.
- c) Articular con la secretaría académica el relevamiento de necesidades de material didáctico.
- d) Asesorar en la adquisición de nuevos materiales y equipamiento.
- e) Informar a la Secretaría la necesidad de adquisición de nuevos materiales tecnológicos y didácticos.
- f) Colaborar en la planificación y el desarrollo del trabajo del Instituto.
- g) Difundir entre los docentes y los estudiantes la existencia de recursos técnicos, equipos y materiales didácticos.

5.3.6 COMUNIDAD EDUCATIVA

a) Profesores:

Los profesores del IES Terra Nova accederán al cargo por elección ante la Asamblea Docente, quien informará al Rector/a de los resultados para la correspondiente designación.

Funciones de los Profesores:

- a) Desarrollar la unidad curricular a su cargo de acuerdo con las exigencias académicas y metodológicas propias de la enseñanza superior.
- b) Participar en la elaboración del proyecto curricular institucional.
- c) Confeccionar el proyecto anual de las unidades a su cargo, en función del proyecto curricular institucional.
- d) Registrar la actuación académica de los estudiantes.
- e) Intervenir en la evaluación de las solicitudes de equivalencias efectuadas por los estudiantes.
- f) Integrar los equipos docentes y los órganos de participación del Instituto, asistiendo a las reuniones que fuese convocado.
- g) Participar en las actividades de formación, extensión, investigación u otras enmarcadas en el proyecto institucional.

Derechos de los Profesores:

Son derechos de los profesores, sin perjuicio de lo establecido en la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Provincial, el Estatuto del Docente y demás normas generales:

- a) Tener acceso al conocimiento del presente Reglamento y demás normas aplicables al Instituto.
- b) Tener acceso al conocimiento de los mecanismos y procedimientos vigentes para el acceso a los cargos.
- c) Tener acceso al conocimiento de las garantías y procedimientos dispuestos para la defensa de sus derechos.

- d) Recibir información acerca de los objetivos institucionales, y capacitación adecuada para su desempeño en las funciones asignadas.
- e) Participar en la vida institucional, según las tareas y responsabilidades asignadas.
- f) Expresarse y peticionar de manera libre y responsable, con arreglo a las prácticas y principios democráticos.

Deberes de los Profesores:

Son deberes de los profesores sin perjuicio de lo establecido en la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Provincial, el Estatuto Docente y demás normas generales:

- a) Observar el presente Reglamento y demás normas aplicables al Instituto.
- b) Observar los mecanismos y procedimientos vigentes para el acceso a los cargos.
- c) Desempeñar su tarea eficaz y responsablemente, con arreglo a los programas institucionales de trabajo y a las indicaciones específicas que se le impartan.
- d) Capacitarse y actualizarse conforme a las actividades dispuestas al efecto.
- e) Mantener un trato respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando el espíritu de iniciativa, colaboración y solidaridad en el desempeño de su tarea y absteniéndose de toda actitud discriminatoria.
- f) Cooperar en las tareas extraordinarias inherentes a sus funciones que se le requieran.

b) Estudiantes:

Son estudiantes del Instituto quienes se encuentren matriculados de acuerdo con las disposiciones reglamentarias y conserven sus derechos de asistir a clase y rendir exámenes, conforme lo establecido en el régimen de estudios.

Derechos de los Estudiantes:

- a) Conocer los lineamientos y planes de estudio que regularán su trayectoria académica y recibir una formación acorde a las características, necesidades y propósitos de la profesión y del sistema educativo.
- b) Tener acceso al conocimiento de los reglamentos y disposiciones de aplicación en el Instituto y las garantías y procedimientos dispuestos para la defensa de sus derechos.
- c) Recibir asistencia y orientación y un trato respetuoso e igualitario.
- d) Participar en la vida institucional, integrándose en las organizaciones previstas a tal efecto, y estar representados en el Consejo Directivo.
- e) Elegir a sus representantes y ser elegidos para el Consejo Directivo.
- f) Participar de eventos académicos y culturales que enriquezcan su formación profesional.
- g) Expresarse y peticionar de manera libre y responsable, con arreglo a las prácticas y principios democráticos.
- h) Constituir el Centro de Estudiantes y participar en sus actividades.
- i) Hacer uso de los materiales del centro de documentación, equipamientos y dependencias del Instituto de acuerdo con las normas establecidas.

Deberes de los Estudiantes:

- a) Conocer y cumplir el presente Reglamento y demás normas reglamentarias y disposiciones de aplicación en el Instituto.
- b) Mantener un trato respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando el espíritu de iniciativa, colaboración y solidaridad, absteniéndose de toda actitud discriminatoria, agresiva o lesiva de la convivencia dentro del Instituto.
- c) Cumplir responsablemente con el programa de estudios elegido y atender al régimen de regularidad de los estudios vigente.

- d) Procurar la mejor formación académica y cultural, haciendo uso activo de los espacios institucionales y externos dispuestos al efecto.
- e) Integrarse activamente a la vida institucional.

c) Graduados:

Son graduados del Instituto quienes hubieren finalizado los estudios conforme los planes establecidos y obtenido el título correspondiente.

Derechos de los graduados:

- a) Tener acceso al conocimiento de los reglamentos y disposiciones de aplicación en el Instituto y las garantías y procedimientos dispuestos para la defensa de sus derechos.
- b) Solicitar orientación en los temas vinculados a su formación.
- c) Participar en la vida institucional.
- d) Expresarse y peticionar de manera libre y responsable, con arreglo a las prácticas y principios democráticos.
- e) Estar representados en el Consejo Directivo.
- f) Constituir el Centro y/o Asociación de Graduados.
- g) Los graduados del Instituto, en ocasión de la modificación de los planes de estudio, podrán cursar y aprobar las materias de un nuevo plan que no se acrediten en planes anteriores. Se extenderá una certificación que acredite la capacitación.
- h) Los graduados del Instituto podrán cursar y aprobar las materias de distintos profesorados o tecnicaturas que profundicen su formación. Se extenderá una certificación que acredite la capacitación.

Deberes de los graduados:

- a) Observar el presente Reglamento y demás normas reglamentarias y disposiciones de aplicación en el Instituto.
- b) Procurar la mejor formación académica y cultural, haciendo uso activo de los espacios institucionales.
- c) Mantener un trato respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando el espíritu de iniciativa, colaboración y solidaridad, absteniéndose de toda actitud discriminatoria.
- d) Cooperar, orientar y asistir a los estudiantes en aquellas actividades para las que fueran convocados por las autoridades del Instituto, siempre que existiera consentimiento por parte de estos graduados.

5.3.7 RELACIONES INSTITUCIONALES

El Instituto “Terra Nova” podrá celebrar acuerdos con otras instituciones del sistema educativo y/o con organismos e instituciones de la comunidad.

Los acuerdos serán celebrados toda vez que se deba establecer una relación institucional con otras instituciones, con los siguientes objetos:

- a) Cooperación académica
- b) Desempeño de prácticas o residencias pedagógicas
- c) Desempeño de prácticas profesionalizantes
- d) La articulación curricular y de carreras con instituciones universitarias o de formación superior
- e) La elaboración e implementación de programas y actividades de formación con apoyo de las universidades
- f) La realización de actividades educativas conjuntas y de investigación o extensión

- g) La asistencia técnica, académica, el intercambio cultural y de experiencias académicas
- h) Ejecución de programas educativos, de desarrollo profesional, de extensión y actividades culturales que respondan a las demandas de los distintos sectores comunitarios.
- i) El uso de la infraestructura edilicia del Instituto para actividades comunitarias, siempre que las mismas no interfieran con los fines institucionales
- j) El uso de infraestructura edilicia, talleres, laboratorios o equipamientos tecnológicos de otras instituciones civiles o comerciales para su aplicación en el proceso formativo.
- k) Toda otra actividad de cooperación que involucre compromisos de ambas partes.

5.3.8 MONITOREO Y NECESIDAD DE REFORMA

El presente Reglamento Orgánico Institucional tendrá una evaluación integral de su puesta en práctica y un monitoreo de su desarrollo por parte de la Comunidad Educativa del Instituto, a los fines de identificar las eventuales necesidades de adecuación al contexto y práctica del sistema educativo.

En caso de que se determine la necesidad de introducir modificaciones al Reglamento Orgánico Institucional, las mismas se realizarán con amplia participación y consulta a los distintos claustros y luego se informarán a la Dirección de Educación Superior e Investigación.

5.4 - ASOCIACIÓN COOPERADORA

Constituida por docentes, estudiantes, padres de estudiantes y miembros de la comunidad interesados en la tarea del Instituto.

Son sus facultades:

- a) Recaudar y administrar fondos para apoyar la tarea del Instituto.
- b) Llevar a los órganos de gobierno del establecimiento las propuestas pertinentes y coadyuvar con las acciones tendientes a concretarlas.

Dice Dorothy Ling, una de las iniciadoras de esta propuesta:

“Que nadie se deje seducir por este panorama educativo. Estas acciones propuestas sólo son realizables a partir de una firme convicción interior, y un esfuerzo sostenido. Son implacablemente reales, muy difíciles de llevar a la práctica, y más difíciles aún de mantener, debido a la fragilidad de la naturaleza humana con sus inevitables altibajos. Esta inestabilidad humana genera, periódicamente, profundas crisis que a menudo han amenazado con terminar con la experiencia. Pero hasta ahora, hemos podido sobrellevarlas, afortunadamente, como ‘crisis de crecimiento’. La fe y un intenso trabajo interior y exterior mantienen el barco a flote.”

“Esta experiencia puede resumirse como un experimento nacido de una idea original, puesta en práctica en la vida diaria y orientada hacia el pleno desarrollo del ser humano. En su máxima expresión, mejor o peor, no es más que un sincero intento de implementar nuestra supervivencia y pleno desarrollo en un mundo de locura, aspiración adherida estrictamente a la realidad y despojada de ilusiones.”

6 - BIBLIOGRAFÍA GENERAL

La bibliografía presentada bajo este ítem corresponde a la citada en los capítulos del Marco General y del Marco Referencial, más otra que, sin haber sido citada, forma igualmente parte de los fundamentos de la experiencia pedagógica presentada.

Por otro lado, queremos referirnos a la misma, señalando lo siguiente: el material literario que acercamos a nuestros estudiantes y cuya lectura compartimos con ellos, no es elegido en función de su pertenencia a alguna época histórica, o a algún país o a algún movimiento o escuela literaria, sino que en cada caso los profesores tratamos de compartir con nuestros estudiantes todas aquellas lecturas que han sido hondamente significativas y atractivas para nosotros. Tratamos de abarcar un espectro de lectura lo más amplio posible y de hacer, en síntesis, de cada futuro maestro un lector apasionado, único modo de que él, en su momento, logre hacer de sus estudiantes lectores apasionados.

La siguiente lista de lecturas, por lo tanto, no es de ningún modo excluyente. Se ha confeccionado en su mayor parte con el material actualmente existente en nuestras bibliotecas o de fácil acceso en librerías y responde a las características enunciadas más arriba.

- Armstrong T. *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial, 1999.
- Beaudot, A. *La creatividad*. Madrid: Narcea, 1980.
- Bernardo, Calviño, Fessler, Frega Gainza, Malatrasi, Marelli, Sonnoli, Stocoe. *Educación y expresión artística*. Buenos Aires, 1978.
- Bettelheim, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica, 1999.
- Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen. *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Bordieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 1998.
- Bruner. *El proceso de la educación*. México, 1963.
- Campbell, Joseph. *El héroe de las mil caras*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Campbell, Joseph. *El poder del mito*. Barcelona: Emecé, 1991.
- Campbell, Joseph. *Tú eres eso*. Buenos Aires: Emecé, Editores.
- Cassirer, Ernst. *Antropología filosófica*. México: FCE, 1999.
- Cohen, Rachel. *Aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Cossettini Olga y Cossettini Leticia. *Obras Completas*. Santa Fe: Editorial AMSAFE, 2001.
- Cullen Carlos. *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- Daumal, R. *El monte análogo*. Barcelona: Atalanta, 2006.
- De Ulloa, J. y A. *Noticias secretas de América. Parte I y II*. Madrid: Turner, 1982.
- Díaz Barriga, Ángel. *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- Díaz Barriga, Ángel. *Tarea docente*. México: Nueva Imagen, 1995.
- Doman, Glenn. *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar, 1978.
- Dussel, Inés. "Las innovaciones surgen donde el control es más débil". Entrevista a Antonio Viñao Frago. En Revista *El monitor de la educación*. Nro. 14 – 5ta. Época. Septiembre / Octubre 2007.
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam. *Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza*. En Revista *El monitor de la educación*. Nro. 17 – 5ta. Época. Julio/Agosto 2008.

- Eliade, Mircea. *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Guaderrama, 1981.
- Eliade, Mircea. *Imágenes y símbolos*. Madrid: Taurus Ediciones, 1974.
- Eliade, Mircea. *Mito y realidad*. Madrid: Guadarrama, 1973. Buenos Aires: Paidós.
- Elola, Hilda. *Teatro para maestros*. Buenos Aires: Marymar, 1989.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1982.
- Ferreiro, Emilia. *El proceso de alfabetización y la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: C.E.D.A.L
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1996.
- Gamow, George. *Uno, dos, tres... infinito*. Madrid: Espasa Calpe, 2004.
- Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1996.
- Godoy, R. y A. Olmo. *Textos de cronistas de Indias y poemas precolombinos*. Madrid: Editora Nacional, 1979.
- Gorostegui de Torres, H. y R. Figueira. *Documentos para la historia integral argentina*. Buenos Aires: C.E.D.A.L., 1981.
- Guinnard, A. *Tres años de cautividad entre los patagones*. Buenos Aires: EUDEBA, 1961.
- Güiraldes, R. *Don Segundo Sombra*. Madrid: Espasa Calpe, 1979.
- Gottfried - Heinelt. *Maestros creativos – alumnos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz, 1979.
- Gusdorf, George. *Mito y metafísica*. Buenos Aires: Ed. Nova, 1960.
- Haigh, S. *Bosquejos de Buenos Aires, Chile y Perú*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1988.
- Hernández, J. *Martín Fierro*. Buenos Aires: Ciordia, 1968.
- Herrigel, Eugen. *Zen en el arte del tiro con arco*. Buenos Aires: Kier, 1993.
- Herrigel, Gustie. *El camino de las flores, el arte del arreglo floral japonés*. Barcelona: Integral, 1995.
- Hudson, Guillermo. *Días de ocio en la Patagonia*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1986.
- Hudson, W.H. *Far Away and Long Ago*. London, J.M. Dent and Sons Ltd., 1967.
- Huizinga, Johan. *Homo ludens*. Madrid: Alianza, 2007.
- Iglesias, Luis F. *La escuela rural unitaria*. Magisterio del Río de la Plata, 1995.
- Iglesias, Luis F. *Los guiones didácticos*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1988.
- INFoD: *Plan Nacional de Formación Docente*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2007.
- INFoD. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Documento aprobado Resolución Nro. 24/07.CFD. Inciso 100.
- Illich, Iván. *Alternativas de la educación*. Buenos Aires: Apez, 1978.
- Illich, Iván. *La convivencialidad*. Barcelona: Barral, 1974.
- Jesualdo. *Vida de un maestro*. Buenos Aires: Losada, 1947.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Jordán, José Antonio *La escuela multicultural*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Kandinsky, Vasili. *De lo espiritual en el arte*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Krishnamurti. *La educación y el significado de la vida*. México: Editorial Orión, 1959.
- Krishnamurti, J. *Education and the Significance of Life*.
- Ley de Educación Nacional Nro. 26.206.
- Ling, D. *El arte original de la música*. La Plata: Ediciones Centro Pedagógico, 1990.
- López Quintás, Alfonso. *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Docencia, 1981.
- López Quintás, Alfonso. *Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora*.
- Lupasco, Stéphane. *Las tres materias*. Buenos Aires: Sudamericana, 1963.
- Mansilla, L. *Una excursión a los indios ranqueles*. Buenos Aires: Tor, 1956.
- Martínez, J. *Pasajeros de Indias*. Buenos Aires: Alianza, 1983.
- Martínez Sarasola, Carlos. *Nuestros paisanos los indios*. Buenos Aires: Emecé, 1993.
- Maslow, A. H. *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario, 1964.
- Maturana H. y Nisis, S. *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile: UNICEF/Dolmen, 1997.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. *Relevamiento de la Normativa en materia de Evaluación, Acreditación y Promoción para los Niveles Inicial y EGB*.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Tierra del Fuego: *“Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego”*. Tierra del Fuego, 2008.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Tierra del Fuego: *“Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego”*. Tierra del Fuego, 2008.
- Montessori, María 1998. *La educación de las potencialidades humanas*. Buenos Aires: Errepar, 2003.
- Montessori, María. *El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.
- Muñoz Soler, Ramón. *Universidad de Síntesis*. Buenos Aires: Depalma.
- Musters, G. *Vida entre los patagones*. Buenos Aires: Solar, 1964.
- Neill, A. S. 1970. *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: F.C.E., 1984.
- Oliveras, Elena. *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires: Emecé, 2007.
- Orlick, T. *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular, 1986.
- Pearson, Nelly (Comp.) *Ring-a-ring of roses*. La Plata, Centro Pedagógico, 2004.
- Pearson, Nelly (Comp.) *Canciones, romances y baladas*. La Plata, Centro Pedagógico, 2004.

- Picard, Max. *El mundo del silencio*. Caracas: Monte Ávila, 1971.
- Pigafetta, Antonio. *Primer viaje en torno al globo*. Madrid: Espasa Calpe, 1963.
- *Popol Vuh o Libro del Consejo de los indios Quichés*. Buenos Aires: Losada 1979.
- *Popol Wiej. Antiguas historias de los indios Quichés de Guatemala*. México: Porrúa, 1984.
- Read, Herbert. *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós, 1986.
- Rivas, A. *Las Escuelas Experimentales de Tierra del Fuego: sentidos y condiciones de una propuesta educativa alternativa*. Informe del CIPPEC, 2003.
- Rivas Gutiérrez, Jesús y Ruiz Ortega, José. *¿Control, castigo o premio en el otorgamiento de calificaciones?* en Revista *Contexto Educativo*. Año V, Número 29, 2003.
- Resolución Nro. 24/07 del Consejo Federal de Educación.
- Resolución Nro. 59/08 del Consejo Federal de Educación.
- Rilke, Rainer María. *Cartas a un joven poeta*. Buenos Aires: Weimar, 1984.
- Ripa, Julián. *Recuerdos de un maestro patagónico*. Buenos Aires: Marymar, 1980.
- Roszack, Theodore. *Persona/Planeta*. Barcelona: Kairós, 1985.
- Russel, Bertrand. *Ensayos impopulares*. Buenos Aires: Hermes, 1952.
- Schumacher, E.F. *El buen trabajo*. Madrid: Debate, 1980.
- Schumacher, E.F. *Lo pequeño es hermoso*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1983.
- Souto, M. *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- Tagore, R. *Artículos sobre educación y arte*. Correo de la UNESCO.
- Torrance, E.P. *Educación y capacidad creativa motora*. Madrid: Marova, 1977.
- Wallach, M.A. y Cogann. *Destrucción, creatividad-inteligencia*. Nueva York: 1965.
- Whitehead. A.N. *Los fines de la educación y otros ensayos*. Buenos Aires: Paidós, 1957.
- Young, Robert. *Teoría crítica y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós, 1993
- Weinberg, G. *Ley 1420. Debate parlamentario*. Buenos Aires: C.E.D.A.L., 1984.

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR “TERRA NOVA”

Profesorado de Educación Primaria

7 – UNIDADES CURRICULARES

7.1 - CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Tal como establece la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07 y los documentos correspondientes del ámbito provincial, las unidades curriculares incluidas dentro del Campo de la Formación General se proponen desarrollar una sólida formación humanística y el dominio de los campos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo, el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio – culturales diferentes.

Por otro lado, las unidades curriculares que integran este campo fortalecen las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y, desde esos contextos, las prácticas docentes para promover mejores y más comprensivas formas de aprender.

Es importante destacar que tanto en este campo como en siguiente la enseñanza no sólo debe concebirse como un modo de transmisión del conocimiento sino también como una intervención en los modos de pensamiento y en los hábitos que se construyen. Por eso las diferentes unidades curriculares pueden diferentes formatos: asignaturas o materias, pero también seminarios, talleres o trabajos de campo.

Por últimos es imprescindible explicitar que **los propósitos y contenidos de todas las unidades curriculares incluidas en este campo serán en un todo coincidente con lo establecido en el Diseño Curricular Provincial.**

Las unidades curriculares del Campo de la Formación General son:

1. Psicología Educacional
2. Pedagogía
3. Alfabetización Académica
4. Didáctica General I
5. Historia Argentina y Latinoamericana
6. Cuerpo, Juego y Expresión
7. Didáctica General II
8. Filosofía de la Educación
9. Las TICs y la Enseñanza
10. Lengua Extranjera: Inglés
11. Historia y Política Educacional
12. Sociología de la Educación
13. Formación Ética y Ciudadana
14. Introducción a la Investigación Educativa

7.2 – CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE Nro. 24/07) y el Diseño Provincial, la Formación Específica se orienta al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la Didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades propias de los estudiantes a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, el Profesorado de Educación Primaria y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel. Este campo, constituye un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículo de la escuela primaria. Ello significa tener presente, de modo fundamental, que no se está formando a un especialista en la disciplina ni a un investigador en Didáctica de las áreas, sino a un profesional que tiene una tarea específica, que es la enseñanza.

Es importante señalar que los saberes que componen la Formación Específica proceden de fuentes diversas. Las disciplinas, en primer lugar, constituyen una fuente ineludible, en la medida en que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, valores. Los elementos de una disciplina que un docente debe aprender están ligados, sin duda, a los contenidos que integran el currículo del nivel para el que se forma, pero éstos no lo agotan en ningún sentido. Resulta necesario garantizar una formación profunda sobre los aspectos que hacen a la estructura de la disciplina y, a la vez, dotar a los estudiantes de estrategias y categorías de pensamiento que les posibiliten la apropiación de nuevos conocimientos a futuro y el abordaje de nuevas problemáticas y cuestiones más allá de la formación inicial. La formación disciplinar requiere, asimismo, la inclusión de aquellos aspectos que posibiliten la comprensión de los contextos históricos de producción de los conocimientos y la reflexión sobre ciertos aspectos epistemológicos que permitan dar cuenta de la naturaleza de los objetos en estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación. La formación específica se nutre, asimismo, del conocimiento didáctico relativo a la enseñanza de contenidos específicos correspondientes a las distintas áreas curriculares, de las teorías psicológicas necesarias para conocer los rasgos distintivos del proceso de aprendizaje de esos contenidos y las características evolutivas de los estudiantes desde el punto de vista motriz, cognitivo, emocional, moral y social. Del mismo modo, los estudios de carácter histórico, sociológico y cultural constituyen una referencia curricular importante en la medida en que posibilitan perspectivas y modos de comprensión más amplios acerca de la infancia y su problemática.

La Formación Específica debe dar al futuro docente herramientas conceptuales y prácticas para programar la enseñanza, poner en práctica distintas estrategias, coordinar la tarea de la clase y evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y sus resultados. A su vez, el campo de la Formación Específica debe estar en estrecha articulación con el Campo de la Formación en la Práctica y el Campo de la Formación General.⁶

Las unidades Curriculares del Campo de la Formación Específica son:

1. Lengua y Literatura
2. Matemática
3. Ciencias Naturales
4. Alfabetización Inicial
5. Ciencias Sociales
6. Sujeto de la Educación Primaria
7. Problemática de la Educación Primaria
8. Didáctica de la Matemática
9. Didáctica de las Ciencias Naturales

⁶ Consideraciones generales acerca de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Primaria. INFD. 2008

10. Educación Sexual Integral
11. Educación Física
12. Proyectos Educativos con TICs
13. Lenguajes Artísticos
14. Didáctica de las Ciencias Sociales
15. Didáctica de la Lengua y Literatura
16. Didáctica Específica: Lengua
17. Didáctica Específica: Matemática
18. Didáctica Específica: Ciencias Naturales
19. Didáctica Específica: Ciencias Sociales

El Instituto de Educación Superior “Terra Nova” adhiere al Diseño Provincial, por lo cual la fundamentación, el formato, los propósitos y los contenidos prioritarios de estas unidades curriculares son coincidentes con los del mencionado documento. En consecuencia, no se considera necesario incluir aquí más detalles al respecto.

7.4 – ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

1. Lenguaje corporal y su enseñanza
2. Lenguaje musical y su enseñanza
3. Lenguaje visual y su enseñanza
4. Educación Física y su enseñanza
5. Producción de materiales y objetos lúdicos

7.5 – CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

1. Fundamentación General

La formación del profesorado se orienta hacia la habilitación para una **práctica profesional** específica, que no es otra que la de asumir la responsabilidad docente de “enseñar”. La enseñanza es a la vez una práctica social y humana por la que se preserva el acervo cultural de la sociedad a la vez que se acrecientan sus posibilidades transformativas. Al ubicarla como una práctica humana se recupera el sentido moral de la misma y el compromiso político que implica asumir el compromiso de que otros aprendan. No basta dedicarse a transmitir un saber, sino además, de custodiar el aprendizaje de ese saber. En la sociedad del conocimiento la desigualdad se impone también desde el no aprendizaje de los cuerpos del saber que aquélla prioriza. De ahí la importancia fundamental que asume el **Campo de la Práctica Profesional** en esta propuesta, concebida como eje articulador de los otros dos Campos: Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica.

La Práctica: Si bien este término forma parte del lenguaje cotidiano, no deja de presentarse ambiguo y conflictivo. En la perspectiva de Schön (1988) y de Kemmis (1988) puede concebirse como el conjunto de actuaciones ejercidas en distintas situaciones profesionales, en nuestro caso situaciones educativas enmarcadas en un espacio y tiempo determinados.

“Sin embargo también puede incluir aquellas actividades repetitivas por las que se busca el dominio de alguna competencia. Por eso se dice “practicar danzas”, por ejemplo. En este caso una práctica puede generalizarse al aparecer en casos reiterativos lo que hace posible recurrir a ese repertorio de acciones cuando aparece un caso semejante... Entonces, se ha aprendido un saber sobre la práctica lo que permite practicar esa práctica. A medida que se usa en nuevos casos la práctica va ganando en estabilidad y brinda contextos de seguridad al docente. Pero en este aspecto reiterativo de la práctica se puede correr el riesgo de llegar a la automatización de actividades que se realizan cada vez más asidas a la rutina hasta dejar de pensar en lo que se hace” (Pruzzo, 2005).

Schön lo ha descrito como el sobreaprendizaje de lo que el docente sabe sobre la práctica. Por eso comienza a revalorizarse las posibilidades de reflexionar en el mismo momento en que la acción se desarrolla de manera que pueda actuar como correctivo del sobreaprendizaje. La reflexión aparece como detonante de la autocomprensión que permite revisar alternativas con mirada transformativa. En este sentido nuestros estudiantes adelantan los procesos de socialización profesional situándolos en el espacio de la práctica para aprender también a reflexionar sobre la acción.

La Práctica en la Formación del Profesorado: Durante mucho tiempo ha primado la perspectiva que ubicaba la Práctica al final de la formación, concibiéndola como la aplicación de marcos teóricos referenciales y priorizando la teoría sobre la práctica. En esta mirada, primero se aprende la teoría y luego ésta se aplica en situaciones prácticas. Esta perspectiva, quita conflictividad al campo de la enseñanza, como si existiera una verdad única para cada situación compleja del aula y desproblematiza el ámbito de la Práctica. La concepción técnica se fue generalizando en Argentina a partir de mediados del siglo XX.

En otra perspectiva, la teoría se vuelve importante porque ilumina la práctica, y ésta se revaloriza como espacio situado en el que las interrelaciones humanas dan lugar a situaciones problemáticas sobre las que es necesario deliberar para interpretarlas, sopesar posibilidades y tomar decisiones fundadas en valores humanos que refieren no sólo a los problemas sino a las consecuencias humanas de las decisiones a tomar. Se revaloriza el espacio de la Práctica, como espacio de deliberación previa a la toma de decisiones que implica siempre el ejercicio de la libertad responsable. En ella se encarna la faz moral y política de la enseñanza. En esta mirada, los estudiantes del profesorado se insertan desde el inicio de la formación, en la realidad situada de las escuelas, con sus problemas y limitaciones, sus posibilidades para tomar decisiones justas o para anclarse en intolerancia y la incomprensión. La práctica es un espacio para la deliberación que favorece la comprensión de la situación, el análisis de posibilidades, el juicio valorativo ante las consecuencias morales de la acción probable y la decisión anclada en la libertad del docente. Estas actuaciones no pueden aprenderse de los libros, pero los libros pueden iluminar desde la teoría la interpretación, la deliberación, el juicio informado. Esa situación práctica a la vez produce conocimiento capaz de enriquecer los marcos referenciales. Históricamente esta perspectiva encuentra anclaje en la Formación Docente de principios del Siglo XX con una organización que incluyó a los estudiantes normalistas desde su primer año del secundario, a los trece años, en las aulas de las escuelas primarias. La duración de los estudios de magisterio en ese entonces abarcaba cuatro años, en todos los cuales se disponía de un espacio para las Prácticas. Los estudiantes se incorporaban en las clases de los maestros del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal acompañando al docente e incluso ocupándose de las clases cuando aquél no concurría. Este sistema se transforma a mediados del siglo, cuando se alarga la carrera a cinco años y se separa en dos ciclos. En ese momento las Prácticas sólo se realizan a partir del cuarto año, inaugurando su distanciamiento de la formación teórica.

En la última década de ese siglo se inicia un período de revaloración de la Práctica que comienza a incluirse desde primer año en las carreras del Profesorado. Esta inclusión, sin embargo, encontró limitaciones en su implementación especialmente porque no se comprometió el Estado en la apertura de las escuelas sedes de las Prácticas. Así, las Prácticas no se pudieron desarrollar en escuelas o se transformaron en espacios conseguidos por esfuerzos personales, sin efectiva coordinación entre las instituciones. En la actualidad, el Estado asume como prioridad la articulación entre instituciones para tornar posible el encuentro de los estudiantes del profesorado con la realidad de su futuro ejercicio profesional.

En esta concepción se entiende la Práctica como la actuación de los estudiantes en el ámbito de su futuro desempeño profesional, adelantando los procesos de socialización que el docente realiza cuando asume su fuente de trabajo. Pero implica también, en una perspectiva epistemológica, una forma de concebir la construcción del conocimiento docente.

En este caso, se redimensiona las posibilidades de “aprender a enseñar” en los complejos escenarios sociales de la cultura de nuestro tiempo. A la vez que se revaloriza la enseñanza situada en el espacio de una realidad social con historia, se enaltecen los procesos de comunicación en interacciones reales que implican el ámbito vincular social de la enseñanza. Y esta concepción incorpora la visión política de la educación porque en estas interacciones de estudiantes de nivel superior con los estudiantes del nivel en el que se prepara y con docentes de la institución superior y de la escuela participante se priorizarán

las relaciones de reciprocidad que implican la democratización de los intercambios, alterando las clásicas relaciones de poder pero con la preservación del principio de autoridad.

Por eso el diseño curricular se transforma en cuanto a la articulación de espacios curriculares, pero a la vez en la articulación de nuevas relaciones cooperativas en el seno de las Prácticas. Éstas, en lugar de ser concebidas como espacio de aplicación de la teoría, se perciben como escenario de aprendizaje que relaciona campos de saber especulativo con el ámbito de la realidad socioeducativa situada. En esta mirada, las Prácticas también convocan a otros sujetos en la tarea de enseñar a enseñar: allí estarán coordinando su tarea, docentes de las disciplinas pedagógicas, de las especialidades y de la escuela de inserción. Esta nueva concepción implica un espacio de diálogo ampliado, democratiza las relaciones, brinda soporte contingente a los estudiantes y habilita el ámbito de la reflexión desde diversas miradas.

En síntesis, en esta concepción curricular, la Práctica se concibe como espacio de coordinación de espacios disciplinares y también de sujetos implicados en la formación.

Si bien la Práctica favorece los procesos de análisis, comprensión, reflexión, experimentación, etc., los mismos no se producen sino por la especial intervención de los profesores, considerados en su potencia modelizadora, que se constituyen en andamios para aprender a enseñar. Dichos procesos, en especial la reflexión sobre la acción, no se desarrollan en forma espontánea y es más, existen restricciones culturales que obstaculizan los procesos reflexivos. De ahí la importancia de acompañar los procesos reflexivos en la práctica creando dispositivos didácticos que los activen siendo para ello necesario desarrollar una **cultura colaborativa** que vincule a docentes de nivel medio con los de Universidad e Institutos formadores.

Se instalan así nuevas formas de relaciones sociales en la búsqueda de formar docentes comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes como forma de limitar los procesos de desigualdad que llevan a la exclusión de sectores populares. Porque todo proceso en que se detiene el aprendizaje implica situaciones de exclusión del sistema educativo que concluye en la exclusión social del individuo y su marginación de la vida ciudadana.

El papel del estudiante en las Prácticas: Es un rol en el que se articula el aprendizaje y la ayuda contingente. Por una parte aprenderán las actuaciones propias de la profesión ante las problemáticas cotidianas y a la vez proveerán ayuda tanto al docente de nivel medio, como a los estudiantes.

El estudiante del profesorado deja su rol de evaluador implacable al fondo de la clase, para involucrarse en los roles que le va sugiriendo el docente de la escuela: prepara material didáctico que se le solicita, acompaña a los estudiantes que el docente identifica con dificultades de aprendizaje, se incluye en los grupos de trabajo enseñando la coordinación de grupos, la búsqueda de información, su sistematización, su exposición, etc. Es una tarea de acompañamiento, que favorece la ayuda contingente, el andamiaje de los aprendizajes, mientras se aprende la actuación docente iluminándola desde los marcos teóricos.

¿Cuáles son los saberes que aprenden los estudiantes en la Práctica?:

- Los modos de actuación propios de la tarea profesional de enseñar.
- La necesidad de tomar decisiones que comprometen moralmente.
- Las posibilidades de ejercitar la libertad responsable de elegir entre opciones.
- El ejercicio de la autonomía profesional.
- La elección de sistemas de relaciones humanas que favorecen la comunicación.
- Alternativas para custodiar el aprendizaje atendiendo al derecho a aprender.
- El ejercicio de la actividad cognitiva grupal, aprender a pensar con otros.
- La inclusión de las herramientas de la cultura para andamiar el aprendizaje.
- Las normas, rituales, rutinas, expectativas, e historia institucionales
- La reflexión en y sobre la acción. La reflexión sobre la teoría en acción.
- La activación del juicio crítico y del juicio estético, entre otros.

2. Propósitos de la Práctica Profesional:

- Desarrollar competencias profesionales propias de la enseñanza.
- Habilitar espacios para la reflexión crítica.

- Ofrecer oportunidades para interactuar en escenarios diferentes y en cursos diversos.
- Ampliar los ámbitos de interacción hacia la institución y la comunidad.

3. Formato

La práctica docente es el eje vertebrador del diseño curricular de la formación docente. Es el espacio donde se articulan los contenidos de los otros espacios, a saber, el de la fundamentación, el del acompañamiento en el crecimiento y el de la orientación.

En esta área la tarea consiste en integrar de algún modo a los estudiantes del Magisterio, desde el comienzo, a la vida práctica de las escuelas. El ámbito de desempeño será el de alguna de las escuelas generadas por el I.E.S. "Roberto Themis Speroni" desde su formación en 1984.

Para ello se propone en:

Primer año: **Período de observación:** presencia en clase y en tareas docentes auxiliares.

Segundo año: **Períodos de práctica docente:** frente a distintos grupos de estudiantes, con la orientación de los maestros de las escuelas y los profesores de iniciación docente.

Tercer año: **Residencia durante un año lectivo completo** frente a distintos tipos de estudiantes, asumiendo la responsabilidad global de la tarea docente.

Cuarto año: **Residencia durante un año lectivo completo** frente a distintos tipos de estudiantes, asumiendo la responsabilidad global de la tarea docente.

Ushuaia, 7 de marzo de 2016

Honorable Concejo Deliberante
de la Ciudad de Ushuaia
Presidente
Don Juan Carlos Pino

CONCEJO DELIBERANTE USHUAIA MESA DE ENTRADA LEGISLATIVA ASUNTOS INGRESADOS	
Fecha: 8/3/16	Hs. 16,14
Numero: 111	Fojas: 25 y 4 verso
Expte. N°	
Grado:	
Re. bido:	Ubaldo

Ref.: Los docentes de las Escuelas Provinciales y Provinciales Municipales generadas con la propuesta educativa del Instituto de Educación Superior "Roberto Themis Speroni", solicitan el marco legal de establecimiento público de gestión estatal del Instituto de Educación Superior "Terra Nova" que funciona por convenio con la primera institución mencionada en la Escuela Provincial Municipal "Las Lengas" ubicada en la ciudad de Ushuaia.

De nuestra consideración:

Tenemos el agrado de dirigirnos a usted por el motivo de la referencia, haciéndole saber que desde el año 2006 a la fecha funciona el Instituto de Educación Superior "Terra Nova" que desarrolla las carreras de profesor para nivel inicial y primario.

Fueron sostenidas las diligencias en el ámbito del Ministerio de Educación de esta provincia que tuvieron por objetivo lograr el marco legal de un establecimiento público de gestión estatal para la institución que nos ocupa. Estas diligencias entraron en complejos sistemas burocráticos de requerimientos que cumplíamos y aparecían otros requerimientos que alejaban más y más este anhelo, al punto que se nos pidió tornar al espacio de escuela pública de gestión privada.

Por supuesto que la "escuela" es una (privada o estatal) en el profundo sentido que esta palabra evoca y por supuesto también que nuestro mayor anhelo aspira a la escuela pública de gestión estatal, porque nos proponemos seguir fortaleciendo ese espacio educativo, que le da posibilidades a todos aquellos, de cualquier condición económica, que anhelan realizar una carrera terciaria.

//..

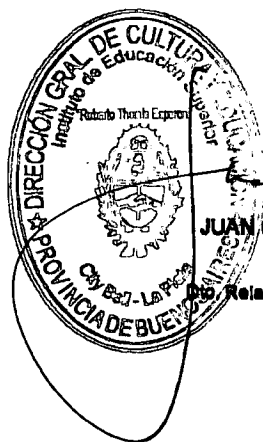
La Municipalidad de Ushuaia ha sido pionera (desde 1993) en cobijar a las llamadas Escuela Experimentales y es así que actualmente funcionan bajo esa órbita "Las Lenguas", "La Bahía" y "Los Alakalufes".

Se podrá imaginar, señor presidente, la alegría que sería para nosotros que la Municipalidad de Ushuaia cobije en un futuro cercano al Instituto de Educación Superior "Terra Nova".

Así entonces le adjuntamos:

- a) Proyecto Educativo Institucional del Nivel Inicial, que incluye el Diseño Curricular pertinente y el mapa respectivo de las horas cátedras que consta en el punto 4 (ver índice).
- b) Proyecto Educativo Institucional de Nivel Primario que incluye el Diseño Curricular pertinente y el mapa respectivo de las horas cátedras que consta en el punto 4.3 (ver índice).
- c) Proyecto de Ordenanza.

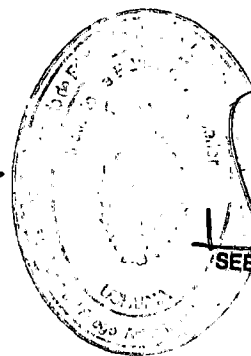
Reciba el afecto de todos los maestros y el agradecimiento por leer la presente documentación, y desde ya cuente con nosotros para trabajar par a par, como siempre lo hemos hecho.



[Signature]
JUAN CARLOS VIDELA
Abogado
Director
Relaciones Institucionales



[Signature]
LUIS E. MAZZEO CAINZO
Rector
Unidad Educativa



[Signature]
SEBASTIAN RUIG UBIO
Director

PROYECTO DE ORDENANZA

CREACIÓN DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR “TERRA NOVA”

Ushuaia...

VISTO el Expediente Nº .../16 del Registro de esta Municipalidad las Resoluciones M.E. y C. Nros 72/93, 115/93, 281/93, 917/98, 931/02, 31/05, 32/05 y los Decretos Provinciales Nros 419/01 y 971/03 y

CONSIDERANDO:

Que mediante dicho Expediente se trata la creación de un Instituto de Formación Docente denominado Instituto de Enseñanza Superior “Terra Nova”, en la ciudad de Ushuaia, Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Que por el plexo de las Resoluciones y Decretos enunciados en el VISTO se aprobó la creación dentro del Sistema Educativo Provincial de las Escuelas Municipales “Las Lengas”, “La Bahía” y “Los Alakalufes”.

Que desde la creación de la primer Escuela “Las Lengas” y la subsiguientes ya mencionadas todas ellas con las características de la propuesta pedagógica del Instituto de Educación Superior Roberto Themis Speroni (Institución Pública de Gestión Estatal de la Provincia de Buenos Aires), se constató, mediante la supervisión técnico pedagógica respectiva que la propuesta mencionada se insertó y se inserta en una simbiosis armoniosa con los programas educativos de esta Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, habiéndose desarrollado y completado ampliamente el concepto de la Ley Provincial de Educación Nº 159 y la actual Ley de Educación Nacional Nº 26206, especialmente en sus Artículos Nros 14, 15, 37, 63 Inciso a) , 72, 73 Incisos c), h), 75, 76, 85 muy especialmente el Inciso e), 86, 123 Inciso h) y también especialmente Inciso k) y muy especialmente el Artículo 124, alentando de este modo el desarrollo de la creatividad en todas las áreas del trabajo.

Que los Centros Educativos mencionados han generado múltiples materiales de carácter pedagógico que están circulando en todo el país y también en el exterior, como en España y EE.UU (juegos de matemáticas y geometría, amplias matrices de escritura rítmica, facsimilares de documentos históricos en todas las áreas de la ciencias, material musical acompañado por sus respectivos CD: Canciones, romances y baladas, Golondrina fugaz, Rin a ring o’roses y otros).

Que los docentes comprometidos con la propuesta que nos ocupa dictan seminarios en las áreas de su competencia, con amplia participación no solo de los docentes interesados, sino de la comunidad en general.

Que el crecimiento vegetativo de las escuelas nombradas y las que en el devenir de estos años fueron creadas dentro de la Jurisdicción Provincial exclusivamente, demanda la incorporación de docentes que conozcan la propuesta educativa y en tal sentido, resulta de indudable interés la creación de un Instituto de Nivel Terciario no Universitario destinado a la formulación y puesta en práctica de presupuestos teóricos y prácticos acerca de la formación de docentes y de cuyos resultados podrán beneficiarse cada vez mayor número de maestros que podrán satisfacer la demanda de matrícula en los niveles inicial y primario.

Que por sus características, el proyecto propuesto consiste en un Instituto Público de Gestión Estatal y es factible su creación teniendo en cuenta, además que los docentes que han intervenido en su elaboración acreditan una trayectoria de más de cincuenta años en la docencia innovadora.

Que por todo lo expuesto y atento la significación que la cuestión educativa tiene en toda sociedad que propicia el desarrollo creador de sus integrantes, se hace necesario crear un establecimiento de formación docente de las mismas características aquí laudadas que se denominará Instituto de Educación Superior "Terra Nova.

Por ello:

EL HONORABLE CONCEJO DELIBERANTE DE LA CIUDAD DE USHUAIA

RESUELVE:

Artículo 1º Crear el Instituto de Educación Superior "Terra Nova" con las carreras de Nivel Inicial y Primario que funcionará en la Escuela Provincial Municipal "Las Lenguas" de Ushuaia, Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Artículo 2º Establecer que la estructura curricular será la de esta provincia tanto para el Nivel Inicial como para el Primario.

Artículo 3º Asignar al Instituto mencionado en el Artículo 1º la Planta Funcional que corresponde a los cargos de Director, Vice Director y Secretario y las horas cátedra establecidas en los diseños respectivos (ver Anexo I), las que se asignarán durante los cuatro años de duración de la carrera, comenzando así este año con los cargos de la Planta Funcional y las horas cátedra correspondientes al 1er año de la carrera.

Artículo 4º Establecer que el presupuesto de los cargos y las horas cátedra estarán enjuagados por la Municipalidad de Ushuaia y la Supervisión Técnico Pedagógica será la del Ministerio de Educación de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Artículo 5º Comunicar a quienes corresponda, dar al Boletín Oficial de la provincia y archivar.

ANEXO I DE LA RESOLUCIÓN N°

PLANTA FUNCIONAL DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR "TERRA NOVA"
DETALLE DE HORAS CÁTEDRA Y CARGOS ASIGNADOS

AÑO 2016

45 HORAS CÁTEDRA SEMANALES

1 CARGO DE DIRECTOR

1 CARGO DE VICEDIRECTOR

1 CARGO DE SECRETARIO

AÑO 2017

40 HORAS CÁTEDRA SEMANALES

AÑO 2018

35 HORAS CÁTEDRA SEMANALES

AÑO 2019

35 HORAS CÁTEDRA SEMANALES

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR “TERRA NOVA”

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Propuesta de una Institución Pública de Gestión Estatal

Por ante el:

HONORABLE CONCEJO DELIBERANTE DE LA MUNICIPALIDAD DE USHUAIA,
Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur



TERRA NOVA

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL y DISEÑO CURRICULAR DE NIVEL PRIMARIO

Ushuaia, 8 de marzo de 2016

Chubut n° 1857 (9410) Ushuaia. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
Argentina. Teléfono: (02901) 443112 e-mail: institutoterranova@gmail.com

Contactos: Director del IES Terranova: Profesor Sebastián Puig Ubios-sapu11@hotmail.com-Cel 2901-487-403

Coordinadora: Profesora María Ortiz-mariaxcuatro@yahoo.com.ar-Cel 2901- 405-210

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR “TERRA NOVA”
Profesorado de Educación Primaria

ÍNDICE

1	<u>MARCO GENERAL</u>	
1.1	BREVE SEMBLANZA DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA. La historia de nuestra propuesta en el país y en la provincia.	4
1.2	MARCO POLÍTICO-NORMATIVO. Una propuesta innovadora.	7
1.3	MARCO REGIONAL. Una demanda creciente, sobre todo en la Patagonia.	10
2	<u>MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM</u>	
2.1	EDUCACIÓN. El desarrollo del potencial creativo, expresivo y artístico en todas las áreas.	11
2.2	APRENDIZAJE. Una perspectiva heurística.	12
2.3	ENSEÑANZA. La atención en el proceso más que en el producto.	13
2.4	CONOCIMIENTO. Integración, reconstrucción y experiencia.	15
2.5	ESCUELA. El Instituto de Educación Superior “Terra Nova” y las Escuelas Experimentales.	16
2.6	EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN. Un proceso formativo y compartido.	17
2.7	CURRÍCULO. Una formación integral.	19
3	<u>PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES</u>	20
4	<u>MALLA CURRICULAR.</u>	
4.1	CAMPOS DE FORMACIÓN	20
4.2	CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	20
4.3	MAPA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	21
4.4	PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	25
5	<u>ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL</u>	
5.1	GENERALIDADES	26
5.2	RÉGIMEN ACADÉMICO INSTITUCIONAL (RIA)	27
5.2.1	INGRESO	27
5.2.2	TRAYECTORIAS FORMATIVAS	27
5.2.3	EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN	28
5.2.4	CONVIVENCIA	29
5.3	REGLAMENTO ORGÁNICO INSTITUCIONAL (ROI)	
5.3.1	IDENTIDAD	30
5.3.2	CONFORMACIÓN	30
5.3.3	PRINCIPIOS GENERALES	30
5.3.4	MISIÓN	30
5.3.5	ESTRUCTURA	
	a) Rectorado	30
	b) Consejo Directivo	32
	c) Secretaría académica	34
	d) Secretaría administrativa	35
	e) Coordinación de carreras	35
	f) Área de estudiantes	36
	g) Centro de documentación (Biblioteca)	36
	h) Centro de recursos de apoyo técnico-pedagógico	37
5.3.6	COMUNIDAD EDUCATIVA	
	a) Profesores	37
	b) Estudiantes	38

c) Graduados	39
5.3.7 RELACIONES INSTITUCIONALES	39
5.3.8 MONITOREO Y NECESIDAD DE REFORMA	40
5.4 ASOCIACIÓN COOPERADORA	40
6 <u>BIBLIOGRAFÍA GENERAL</u>	41
7 <u>UNIDADES CURRICULARES</u>	
7.1 <u>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</u>	45
7.2 <u>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</u>	46
7.3 <u>ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL</u>	47
7.4 <u>CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE</u>	47

1 - MARCO GENERAL

1.1 - BREVE SEMBLANZA DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

La historia de nuestra propuesta en el país y en la provincia.

Nos toca, como representantes de los maestros, los padres de nuestros niños y los estudiantes del Instituto de Educación Superior "Terra Nova" (en formación) la difícil tarea de presentar una Escuela en pocas líneas. Tarea difícil porque el modo de llevar a cabo nuestra labor tiene como fundamento –no siendo una escuela de arte– la tarea artística, y sabido es que el arte no es algo que se pueda expresar con palabras en su sentido literal.

La propuesta pedagógica que presentamos comenzó hace cincuenta y ocho años en el ámbito privado, en el marco de una Asociación Civil sin fines de lucro que se denominó Centro Pedagógico de La Plata, y estuvo a cargo de personas hondamente preocupadas por el rumbo de la educación. Con muy pocos estudiantes en los inicios, fue creciendo, principalmente en número, ya que el modo de "echar a andar" la Escuela todos los días, no ha variado desde entonces en su sentido profundo; sí han cambiado aspectos vinculados al trabajo cotidiano, pero, repetimos, no la esencia.

Por el año 1984, el Estado Nacional Argentino, interiorizado en la tarea de nuestra Escuela y profundamente interesado en ésta, invitó a quienes propiciaban entonces el trabajo, a incorporarse a la órbita del Ministerio de Educación de la Nación. De este modo, y con el absoluto respeto por la propuesta educativa, nuestra Escuela comenzó a ser parte de la enseñanza oficial de nuestro país, es decir, Escuela Pública de Gestión Estatal, y se caracterizó como una Unidad Educativa, con los niveles inicial, primario, secundario y terciario. Así se creó el Instituto de Educación Superior "Roberto Themis Speroni". El nivel terciario, con sus dos carreras de Magisterio, formaría los maestros que luego trabajarían en las escuelas que se fueron generando.

El paso de los años hizo que algunos grupos de padres de comunidades de otras localidades, preocupados también por la educación de sus hijos, se acercaran al I.E.S. "R.T. Speroni" para ver la posibilidad de crear una escuela en sus pueblos o ciudades. Así se han generado, hasta la fecha, treinta y uno establecimientos educativos en todo el país y uno en New Jersey, Estados Unidos de Norteamérica. Estas escuelas no sólo están sostenidas por los maestros egresados del I.E.S. "R.T. Speroni", sino que los docentes y/o profesionales interesados pueden incorporarse a la planta funcional con un simple sistema de adscripción.

Como decíamos al comienzo, difícil es poner en palabras el trabajo que desarrollamos en nuestra Escuela por la índole del trabajo mismo y, también, por su carácter de "experiencia", aspecto éste que significa que nunca la teoría se antepone a la práctica. No es posible encasillar nuestra experiencia pedagógica en una sola teoría de la educación debido a que su misma génesis no está determinada por ninguna teoría particular, aunque se haya nutrido de varios aportes que se mencionarán más adelante. Pero circunscribirse a una sola corriente teórica constituiría a nuestro entender, una primera delimitación y cota a la libertad que nutre en su esencia a la propuesta pedagógica, una de sus características esenciales.

A nuestras escuelas las constituyen estudiantes y maestros; no hay otro personal además del docente; esto significa que toda tarea necesaria para la marcha de la Escuela es hecha o bien por un maestro o bien por un estudiante. El trabajo que se realiza es posible porque se lleva a cabo en pequeña escala; nuestras escuelas son chicas, sólo ingresan entre quince y veinte chicos por año, por lo cual una planta funcional formada por un maestro por grupo de niños y un director (que oficia de representante y coordinador), es suficiente; cabe aclarar que en el Nivel Secundario, y en la carrera de Magisterio, el maestro es sustituido por un maestro de área, con formación más específica.

La pintura, la poesía, la música, la danza y el teatro, como distintas manifestaciones del arte y de la capacidad creadora del hombre, están presentes diariamente en la Escuela, y más aún, *son* el sostén de todo el trabajo que maestros y chicos realizan. Dentro de este contexto se desarrollan las áreas curriculares.

En el arte y no en la técnica está el trabajo, del mismo modo que lo encontramos en el camino, en el proceso, y no en el resultado. La actitud de los más pequeños es la que nos guía en este sentido: una total entrega en la realización de una pintura, por ejemplo, y un caso más o menos omiso cuando la misma se halla terminada. Los chicos un poco más grandes pueden "preparar" durante un tiempo extenso una obra de teatro, obra que representarán tal vez sólo una vez. Algunos adultos –ajenos a la Escuela– suelen comentar que es una lástima tanto trabajo para una sola representación. Tales consideraciones muestran a las claras que no han comprendido que ese tiempo de "preparación" es, en realidad, tan "obra de teatro" como el momento de la representación ante el público. Esto es lo que nuestros chicos comprenden y saben desde el momento que ingresan a la Escuela: lo que vale la pena es el trabajo, lo que se hace momento a momento, y el resultado se valora como una parte más de ese trabajo.

Del mismo modo, no se plantea a los chicos la idea de que van a aprender algo en determinado momento. La propuesta del maestro es siempre la de hacer algo: cantar, bailar, leer en voz alta, hacer matemáticas, etc. Es justamente en el transcurso de ese hacer, que el aprendizaje se realiza pues todo en la Escuela tiene que ver con la experiencia. Sólo en los grados superiores, cuando no puede la experiencia llevarse a cabo dentro de la Escuela, el maestro cuenta sobre algunos temas que a él —al maestro— le resultan particularmente interesantes, de la misma manera que propone diferentes obras para su lectura.

¿Cómo puede ser posible que los niños aprendan a leer sin un método estricto y explícito de enseñanza? Aprenden a leer por el interés que les despierta la palabra escrita. Aprenden a leer porque desde el comienzo leen carteles con sus nombres, con nombres de animales, con poesías, etc. Aprenden a leer porque hacen juegos con palabras escritas. Todo esto desde que ingresan a la Escuela a los tres años; cada uno lee a su tiempo; ninguno de los chicos se verá apurado por el maestro para que lea, ya que leer debe ser algo deseado por el niño y no impuesto por el adulto. Cuando son mayores leen cuentos tradicionales o novelas en voz alta, turnándose en la lectura compartida.

Así se aprende todo en la Escuela. Las Matemáticas, contando desde pequeños, sumando, restando, resolviendo problemas de ingenio. La Historia, escuchando relatos mitológicos y vida y costumbres del pasado. La Geografía, mirando y dibujando mapas, etc.

El material con el cual se trabaja es algo siempre cuidado. Las versiones de cuentos o novelas son siempre originales y nunca adaptadas; si se trata de ver fotografías, han de ser de máxima calidad, al igual que los elementos de pintura (óleos, témpera, pinceles, fibras). Los maestros no utilizan para el trabajo el material que es diseñado especialmente para niños, ya que éstos, generalmente, no consideran al niño como un ser capaz de interesarse vivamente por distintos temas más allá de que pueda o no entender algún vocabulario específico; lo que interesa en estos casos es que puedan los chicos captar el sentido general de las cosas y, si algo quedó sin aclararse totalmente, será lo que lo impulse a seguir escuchando o investigando sobre el tema.

La jornada tiene, como última actividad, el canto y la danza, que se realizan en una gran rueda de la que participan todos los chicos y maestros de la Escuela, en la que se comparte una galletita o pan. Mientras dura el baile, un maestro va llamando a los chicos cuyos padres han llegado a retirarlos.

Ya sin los niños, los maestros comparten un té o un almuerzo durante el cual intercambian opiniones y conversan acerca de los chicos, del trabajo en general o particular, en fin, de todos aquellos temas que la marcha de la Escuela requiera. En estos momentos es cuando se realiza la evaluación, que siempre es conjunta y global; no existen las calificaciones numéricas ni los boletines. Cuando los maestros o los padres tienen algo para decirse, se concerta una entrevista y, en ese marco, se conversa acerca de aquello que es necesario o se cree conveniente.

Teniendo en cuenta lo expresado, nos importa señalar lo siguiente:

a) La Escuela, en todos sus niveles, desarrolla los programas oficiales y, sobre ellos, se articulan las características que venimos de señalar.

b) Las cuestiones disciplinarias no se resuelven con las llamadas “amonestaciones” sino que lo que se intenta es una serena convivencia con pautas claras, pautas que en primer término son para los maestros, y de allí la comprensión y el respeto que los estudiantes despliegan frente a las situaciones críticas.

c) La jornada laboral es más amplia que la exigida oficialmente puesto que así lo requiere la tarea que se desarrolla. Durante la tarde funciona la “Escuela complementaria”, ámbito éste pensado para los chicos que necesitan algún tipo de apoyo escolar, y que es sostenida *ad honorem* por los docentes que se ofrezcan voluntariamente. Asimismo, durante la tarde, con los estudiantes se realizan tareas como las panaderías, el teatro, caminatas, etc. Generalmente esta escuela tiene mucha convocatoria, y los chicos piden venir aun cuando no son convocados.

d) Intensa participación de la Comunidad Educativa dentro de la Escuela.

e) El grupo de maestros y los estudiantes prestan diversos servicios a la comunidad: en el barrio, en los hospitales, en los asilos de chicos huérfanos, en los hogares de día para la tercera edad, en las escuelas de la zona llevando música, teatro, talleres de distintas ciencias y en general aportando material confeccionado por estudiantes y maestros.

f) Respuesta inmediata a las invitaciones para recorrer nuestra propuesta pedagógica ante los foros nacionales e internacionales.

g) Nuestra Escuela es internamente no graduada. Esto nos permite consustanciarnos con los distintos “tiempos” de cada chico y así entonces no se alienta lo que se conoce como “progreso” sino que se intenta recuperar la alegría del trabajo por el trabajo mismo.

Si el lector no se siente ya cansado de leer lo que casi es imposible escribir, como dijimos antes, cuando de la vida se trata, entonces lo invitamos a recorrer juntos un día en la Escuela.

Los chicos llegan acompañados por sus padres, y sus maestros los esperan con la rueda de alfombras o almohadones ya armada. Se distribuyen en quince grupos, diferenciados por edades, que van desde los tres (Grupo 1) hasta los dieciocho años (último año del Secundario), existiendo absoluta movilidad de acuerdo al ritmo de cada uno. De este modo se conforman el Nivel Inicial y la Primaria que se conectan armoniosamente con el Secundario y el Magisterio, constituyendo una verdadera Unidad Educativa.

Comienzan la jornada poniéndose sus delantales, cambiándose sus zapatillas; desde el Grupo 1 (de tres años) se tiende a que sean independientes, el maestro interviene en última instancia. Muchas veces, sus compañeros pertenecientes a grupos de mayor edad, comparten este momento ayudándolos, dialogando y acompañando el clima de serenidad que reina en la Escuela.

Generalmente la tarea se inicia con una rueda de lectura en voz alta. Cada grupo lee una novela, un cuento, que siempre es la versión original. Los más chicos recorren carteles con imágenes significativas (animales, plantas, etc.) y su correspondiente nombre en letra de imprenta. Otras veces, la rueda se echa a andar con cálculos mentales, cantando o tocando la flauta.

Luego se desarrollan las materias correspondientes (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Geometría, Poesía, Escritura rítmica, Témpera, Música, etc.). A media mañana, luego de compartir una taza de leche, mate cocido o té con un pancito, existe una pausa donde todos los chicos juegan. Por eso el ámbito debe ser apropiado: predios amplios, con mucho verde, donde puedan moverse libremente, estar distendidos y conectarse con la naturaleza. Después del juego vuelven a trabajar con sus maestros, que van rotando tanto en los grupos como en las áreas.

Al menos una vez por día, cualquiera sea la materia, los niños pintan y, justamente, la pintura, junto con la música, son los pilares de la experiencia, son las vías que, partiendo de un silencio generador, los conectan con su interior favoreciendo el verdadero trabajo creativo.

Al final de la jornada comparten una rueda donde todos cantan, junto a sus maestros, canciones y romances tradicionales de todo el mundo. En el mismo sentido, las danzas. Naturalmente, las canciones, los romances y las danzas surgen de un cuidadoso trabajo de selección. De este modo y en la más absoluta tranquilidad, los maestros que diariamente actúan como porteros –ya que, como dijimos, la Escuela no tiene personal auxiliar– van llamando a los chicos a medida que los padres los vienen a retirar.

Los niños de los grupos más grandes realizan la tarea de limpieza acompañados por los maestros y también participan en la “Panadería” que elabora el almuerzo para todos.

Son hábitos cotidianos, simples, pero que adquieren tal significado que los hace sentir como “en casa” y revalorizar cada cosa.

Es importante resaltar que para comprender y vivenciar profundamente la tarea diaria, los maestros han participado de un Magisterio donde se recorre el mismo camino que emprenderán los chicos.

Este camino no tiene final, ya que es un continuo y constante trabajo con uno mismo, que transforma una aparente cuestión pedagógico-educativa en una verdadera actitud frente a la vida, que substancia el desarrollo de lo esencial, cuidando cada uno de los momentos y, como dice el poeta, cada día de nuestra vida.

1.2 - MARCO POLÍTICO – NORMATIVO

Una propuesta innovadora

Quizás pueda sorprender el que se sostenga que una propuesta que tiene una historia de cincuenta años, constituya en sí misma una propuesta innovadora. En efecto, suele asociarse lo innovador con algo “nuevo” y es indudable que, más allá de los inevitables y beneficiosos cambios necesarios para el desarrollo de la labor cotidiana en un mundo cambiante, mucho de lo esencial en el proyecto que nos ocupa no es en absoluto nuevo.

Aun así sostenemos que se trata de una propuesta innovadora, y esto debido a la persistencia en muchos sistemas educativos modernos de prácticas y formas de organización y gestión que se han mantenido y se mantienen inmodificadas, aun con el sucederse de reformas y transformaciones.

En este sentido resulta esclarecedora la distinción que realiza Antonio Viñao Frago entre los conceptos de innovación y de reforma educativa: “Las reformas educativas que se plantean desde los poderes públicos, suelen tener forma legal [...] Suele imputárseles su carácter meramente retórico, su formalismo y burocratización, sus efectos imprevistos y no deseados, y su escasa incidencia en lo que realmente sucede entre las cuatro paredes del aula”. Según este autor, un camino de gestación diferente tienen las innovaciones: “Suelen generarse en un número limitado de aulas o de establecimientos docentes a partir de la acción de algún o de algunos profesores, y son de índole curricular u organizativa. No afectan pues, en principio, a la estructura o gestión político-administrativa del sistema educativo. [...] Surgen más habitualmente allí donde es más débil el control y las tendencias normalizadoras y burocratizadoras de los poderes públicos o de los titulares de los establecimientos privados. De allí que muchos de los ejemplos históricos de innovación educativa hayan surgido en escuelas rurales y alejadas del control de sus titulares públicos o privados, en la educación infantil o en establecimientos creados al margen de dichos controles y tendencias”. (Entrevista a Antonio Viñao Frago, por Inés Dussel: “Las innovaciones surgen donde el control es más débil”. En Revista *El monitor de la educación*. Nro. 14 - 5ta. Época. Septiembre / Octubre 2007).

Como se ha descrito en el apartado anterior, el origen de la propuesta que nos ocupa refleja claramente estas características propias de la innovación. Pero además, y tal como se señalará más adelante, se ha nutrido teóricamente de las producciones de otras innovaciones tanto de nuestro país como del extranjero, como son las experiencias pedagógicas del maestro Iglesias o de las hermanas Cossettini como ejemplos locales, o de los programas de Montessori, de la Escuela Serena de María Boschetti Alberti, o de la Escuela de Summerhill de Neill, entre las experiencias generadas en el exterior.

Es de lamentar, sin embargo, que la suerte de gran parte de estas innovaciones (tal como se dieron en muchos de estos casos “famosos” y tal también como ocurre con muchas innovaciones más “desconocidas”, por decirlo de alguna manera) esté linealmente ligada a la suerte de las personas que son sus autores. En efecto, muchas propuestas valiosas permanecen desconocidas en el interior de las aulas, y muchas otras, a pesar de lograr trascender ese primer ámbito, mueren o desaparecen junto con el docente o grupo de docentes que les dieron origen, puesto que no logran alcanzar un grado de institucionalización que les permita una mayor permanencia en el tiempo. En otros casos, finalmente, es el ámbito privado el que, por estar menos sujeto a controles y más permeable a los cambios, absorbe la innovación generada en el ámbito estatal y la hace suya, con el consecuente empobrecimiento relativo de este último ámbito de gestión.

En este sentido, Antonio Viñao Frago señala con agudeza y en relación a las innovaciones: “El problema que de inmediato se plantea es el de su difusión. Entre otras razones, porque dicha difusión implica la existencia de grupos y redes de establecimientos docentes y profesores formados en la aplicación de la metodología o innovación de que se trate. Es decir, porque exige un sistema de formación de profesores [...]” (Entrevista ya citada).

Este camino de formación de profesores ha sido comenzado en nuestro caso por el I.E.S. “Roberto Themis Speroni”; pero esta institución ya no puede por sí sola cubrir la demanda de docentes que se genera, y se torna imprescindible que se acompañe su labor con otro establecimiento de formación docente de características similares, pero ubicado en la Región Patagónica, en la cual se encuentran muchas de las escuelas generadas.

Cabe decir también que la no implementación de tal tarea de formación docente equivale en la práctica, si no exactamente a la desaparición de la propuesta pedagógica en sí misma, por lo menos a dificultar seriamente su crecimiento.

En este sentido, Viñao Frago señala que hay reformas que ahogan las innovaciones, pero las hay también de las que las promueven. Y muchos indicadores objetivos señalan que en la actualidad nos encontramos frente al segundo de estos casos.

En efecto son muy numerosas las referencias en la actual Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 a la promoción de la innovación educativa. Por ejemplo, el artículo 73 de la misma determina que la política nacional de formación docente tiene entre otros el siguiente objetivo: “c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares”. Otro ejemplo en la misma dirección se presenta en el artículo 85 de la misma ley, que entre las obligaciones del Estado, afirma que éste “e) Estimulará procesos de innovación y de experimentación educativa”. Finalmente, en el artículo 123 se señala que el Consejo Federal de Educación deberá “k) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica”.

Asimismo, muchas de las recomendaciones que realiza el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) siguen también esta línea de acción y son perfectamente coincidentes con muchas de las decisiones tomadas en el pasado en relación a la formación docente por el I.E.S. “R.T. Speroni” y a sostener en el futuro también por el I.E.S. “Terra Nova”.

Estas recomendaciones están plasmadas en el Plan Nacional de Formación Docente y en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación docente inicial. Mencionaremos algunas que nos parecen particularmente significativas y que se vinculan directamente con nuestra propuesta:

a) Los Lineamientos Curriculares afirman, por ejemplo, que “La organización y dinámica institucional es, también, parte fundamental del proceso formativo. En otros términos, el ambiente organizacional, su dinámica y sus reglas no son factores aleatorios y son parte del mensaje de formación, determinando en buena medida los procesos y productos de aprendizaje. El esfuerzo por actualizar o cambiar el currículo tiene efectos limitados en el tiempo, si no se acompaña de un fortalecimiento del ambiente y organización del contexto de formación, facilitando la construcción de experiencias significativas y variadas de aprendizaje”. (INFD (2007): *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente. Resolución N° 24/07*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Art.: 97)

En absoluto acuerdo con estas afirmaciones, destacamos que las decisiones de organización institucional del I.E.S. “R. T. Speroni” que se aspira se puedan sostener también en el I. E. S. “Terra Nova”, a pesar de tener particularidades que se diferencian de otros Institutos de Formación Docente, no son en absoluto antojadizas o casuales, sino que responden justamente a esa búsqueda de coherencia entre lo que se pregonaba y se enseñaba explícitamente en las clases, y lo que se vive cotidianamente en la institución. De esta manera, cuando se dice que esta propuesta pone el énfasis en el maestro y en su tarea creadora, se acompañan estas palabras con la construcción real de un espacio íntegro, donde el estudiante se conecte, vivencie y desarrolle su innata capacidad creativa, trascendiendo sus condicionamientos; un espacio que estimule en él o ella el anhelo y el interés por el auto-conocimiento y el desarrollo interior. El entorno, para ello, es de vital importancia, y, por lo mismo se lo cuida especialmente, para que pueda ser vivido y valorado como propio. Estudiantes y profesores mantienen el lugar limpio y ordenado. El canto, la danza, la poesía y la plástica son áreas medulares de la propuesta. Se utilizan imágenes y materiales de primera calidad para el trabajo. También la jardinería y las actividades de panadería son tareas muy importantes y están incorporadas en la currícula del Profesorado.

b) En otro orden de cosas, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente proponen “afianzar la articulación de los Institutos Superiores con determinadas escuelas asociadas, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda [...] en organizaciones dinámicas, abiertas y en redes”. (INFD (2007): *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente*. Documento aprobado Resolución Nro. 24/07.CFD. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Inciso: 58 y 60)

Al respecto debemos decir que, de hecho, el I. E. S. “Speroni” y las demás escuelas experimentales de Tierra del Fuego y del país¹ han conformado una red de instituciones a la cual es esperable que se pueda integrar el I. E. S. “Terra Nova”. Cabe destacar que en el ámbito de las mismas se estimula el intercambio de estudiantes (de nivel secundario) y de docentes como forma de enriquecimiento en el proceso de crecimiento que vivencian los integrantes de esa gran comunidad

¹ Para consultar el listado completo de instituciones de esta red véase página 10.

c) Por su parte, el Plan Nacional de Formación Docente también diagnosticaba: “Los cambios en los planes de estudio no han estado generalmente acompañados por mejoras en la dinámica y condiciones de desarrollo curricular. Se mantienen estructuras y reglas institucionales clásicas, sin modificaciones en el ambiente de aprendizajes. En general, no se han observado nuevas modalidades de transmisión del conocimiento ni de construcción y evaluación del aprendizaje, aun con nuevos planes de estudio”. Y, ante esta situación, se propone “el mejoramiento del ambiente institucional de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de nuevas modalidades y experiencias de formación, enseñanza y evaluación acordes con las capacidades y competencias profesionales que se esperan desarrollar. Se aspira a incorporar los resultados de la experimentación e investigación pedagógica a fin de mejorar las prácticas de enseñanza y a sistematizar experiencias innovadoras [...]” (INFD (2007): *Plan Nacional de Formación Docente*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Problema y Estrategia 7). Como se verá más adelante, la propuesta que estamos presentando puede ser considerada un aporte también en este sentido.

En relación a esta normativa, se señalará que la propuesta aquí presentada, cumple con la normativa específica para el nivel, puesto que amolda su plan de estudios a lo pautado por Resolución M. E. C. C. y T. N° 3326/2010, a la vez que, en aras justamente de promover el mejoramiento de la calidad educativa y en vistas a las necesidades propias de la propuesta innovadora que sostiene, supera esas exigencias incorporando algunas materias más que se consideran necesarias para este fin.

En coherencia con todo lo dicho hasta aquí, queremos señalar que la versión del Proyecto Curricular Institucional que se presenta aquí se enmarca entonces en la Resolución Nro. 24/07 del Consejo Federal de Educación así como en la ya mencionada Resolución M. E. C. C. y T. N° 3326/2010 de la Provincia de Tierra del Fuego en los siguientes aspectos²:

- **carga horaria:** el diseño contempla la carga horaria establecida en el capítulo IV inciso 26 de la resolución de Nación así como la carga horaria establecida por la normativa provincial, puesto que prevé que la misma sea de 4176 que equivalen a 2784 horas reloj. Por otro lado, las horas totales sin EDI serán: 3872 horas cátedra.³
- **duración de la carrera:** la duración de la carrera es de 4 (cuatro) años, tal como indica el inciso 28, de la misma resolución de Nación.
- **porcentaje relativo de cada campo de formación:** el diseño presentado contempla un 27% de horas correspondientes al Campo de Formación General, un 54% de horas correspondientes al Campo de Formación Específica y un 19% de horas de Formación en la Práctica Profesional, tal como prescribe la mencionada Resolución Ministerial.

² Véase al respecto cuadros incluidos en páginas 22 a 25.

³ La carga horaria total mínima establecida por la Resolución M. E. C. C. y T. Nro. 3326/2010 para el Profesorado de Educación Primaria es de 4064 horas cátedra, equivalentes a 2709 horas reloj.

1.3 – MARCO REGIONAL

Una demanda creciente, sobre todo en la Patagonia

Como ya se ha dicho, y dado el progresivo aumento del número de escuelas generadas así como de su crecimiento vegetativo, el I.E.S. “Roberto Themis Speroni” de la Provincia de Buenos Aires no alcanza a cubrir la creciente demanda de maestros. Esta situación motivó hace diez años el inicio de los trámites para la aprobación del I.E.S. “Terra Nova”, en la ciudad de Ushuaia.

Sustenta la necesidad de este segundo instituto el hecho de que gran parte de las escuelas generadas se concentran en esta ciudad, y unas cuantas más se hallan incluidas en la Región Patagónica.

Para mayor precisión se incluye la nómina completa de centros educativos generados por el grupo de investigación del Centro Pedagógico de La Plata:

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Instituto de Educación Superior “Roberto Themis Speroni” (1984)

Escuela “Las Casuarinas” (1986)

Escuela “La Garza” (1987)

Escuela “El Rincón” (1988)

Escuela “Barrio Jardín” (1989)

Escuela “Los Aromos” (1992)

Jardín Maternal “Raíces” (1994)

Escuela “Los Hornos” (2001)

Escuela “Los Biguaes” (2009)

Escuela “El Pampero” (2009)

Escuela “Las Algarrobas” (2010)

PROVINCIA DE CHUBUT

Escuela “El Molino” (1988)

Escuela “Esquel” (1991)

PROVINCIA DE TIERRA DEL FUEGO ANTÁRTIDA E ISLAS DEL ATLÁNTICO SUR

Escuela “Las Lenguas” (1993)

Escuela “La Bahía” (1993)

Escuela “Los Alakalufes” (1996)

Escuela “Bandurrias” (1994)

Escuela “Los Calafates” (2001)

Escuela “Las Gaviotas” (2003)

Escuela “Los Cauquenes” (2005)

Taller Lúdico “Los Zorzaes” (2011)

PROVINCIA DE NEUQUÉN

Escuela “Fuente Serena” (1997)

Escuela “De la Estepa” (2014)

PROVINCIA DE CÓRDOBA

Escuela “La Serrana” (2001)

U.S.A. (GLADSTONE, ESTADO DE NUEVA JERSEY)

“The Cottage School” (2002)

PROVINCIA DE SANTA FE

Escuela “Los Trigales” (2004)

PROVINCIA DE LA PAMPA

Escuela “Los Chañares” (2005)

PROVINCIA DE TUCUMÁN

Escuela “Las Verbenas” (2011)

PROVINCIA DE RÍO NEGRO

Escuela “Los Radales” (2013)

PROVINCIA DE JUJUY

Escuela “De los Valles” (2016)

PROVINCIA DE SALTA

Escuela “Las Moras” (2016)

2 - MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM

2.1 – EDUCACIÓN

El desarrollo del potencial creativo, expresivo y artístico en todas las áreas

A pesar de lo dificultoso de describir una propuesta pedagógica como la que nos ocupa, tal como se ha señalado antes, es el pensamiento de Herbert Read, volcado en su libro *Educación por el arte*, uno de los que mejor refleja los fundamentos del accionar en nuestras Escuelas.

Sin embargo, antes de abocarnos a este autor, comenzaremos con señalar otros aportes también significativos en relación a la naturaleza del arte, para luego pasar a su relación con la educación.

Uno de los que podemos destacar en primer lugar es Kandinsky, quien expresa el valor del arte en la vida humana de la siguiente manera: “La vida espiritual, a la que también pertenece el arte y de la que el arte es uno de sus más poderosos agentes, es un movimiento complejo pero determinado, traducible en términos simples, que conduce hacia delante y hacia arriba”. (Kandinsky, Vasili (2004): *De lo espiritual en el arte*. Buenos Aires, Paidós. Página 25.) De esta manera Kandinsky describe al arte como un agente poderoso de la vida espiritual del ser humano, sin por ello asociar esa vida espiritual a ningún credo religioso o dogmático. Además, para este autor, un rasgo distintivo del arte es la expresión, que en el accionar del artista se traduce, no en el reflejo de lo externo, sino en la búsqueda del sonido interior. La función del artista es la sensibilización del alma de los que contemplan la obra de arte: “El arte, en su aspecto global, es [...] una fuerza útil que sirve al desarrollo y a la sensibilización del alma humana [...] El arte es el lenguaje que habla al alma de cosas que son para ella el *pan cotidiano*, que sólo puede recibir en esta forma”. (Kandinsky, (2004): *Op. cit.* Página 102.)

La concepción artística de Herbert Read difiere en algunos aspectos de la de Kandinsky, puesto que para Read la naturaleza del arte no implica elemento trascendental alguno; es un fenómeno orgánico y medible, que como la respiración posee elementos rítmicos, y como el habla elementos expresivos, pero que se halla profundamente incorporado en el proceso real de percepción, pensamiento y acción corporal. Sin embargo, Read, a semejanza de Kandinsky, encuentra en el arte una actividad humana intrínsecamente ligada a una expresión espontánea que considera inherente a la vida y que, tanto colectiva como individualmente, es una pauta evolutiva.

Además para Read, así como para Kandinsky, el arte tiene una función que va más allá de la de entretener o adornar: “No es tanto un *principio* rector a aplicar a la vida, como un *mecanismo* regulador que sólo podemos desconocer a costa nuestra. Mi afirmación final será que, sin este mecanismo, la civilización pierde su equilibrio y cae en el caos social y espiritual”. (Read, Herbert (1986): *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós. Página 38.)

Otra diferencia entre ambos autores se refiere a cómo caracterizan al artista: para Kandinsky el artista es *un* tipo de persona, ya que no todos los seres humanos son artistas, sino que aquellos que tienen el talento y asumen la responsabilidad de utilizarlo en sus trabajos creativos que brotan de la necesidad anímica interior, se constituyen en una avanzada y abren un camino que luego transitarán los demás.

Nuestra opción, en este aspecto, es decididamente coincidente con la de Read, quien más allá de las diferencias individuales entre las personas, reconoce en todos los seres humanos una dimensión artística: “Se deduce que si algún tipo ha de ser considerado como el tipo ideal, es el artístico. Mas hemos visto que no existe un tipo ‘artístico’: todos los tipos tienen su actitud artística (es decir, estética), sus momentos de desarrollo espontáneo, de actividad creadora. Todo hombre es una suerte especial de artista y en su actividad creadora, su juego o trabajo (y en una sociedad natural, hemos sostenido, no habría distinción entre la psicología del trabajo y la del juego), hace algo más que expresarse a sí mismo: está manifestando la forma que en su desenvolvimiento debería tomar nuestra vida común”. (Read: *Op. cit.* Página 298.)

Y lo que en su época Read caracterizaba como “tipos” es análogo en parte a lo que en la actualidad podríamos nombrar como “estilos cognitivos”. Tomamos este concepto de Howard Gardner (aunque no acordemos del todo con sus recomendaciones en el ámbito de la enseñanza), cuando afirma: “Pero existe una visión alternativa que me gustaría presentar, una visión que se basa en un enfoque de la mente radicalmente distinto y que conduce a una visión muy diferente de la escuela. Se trata de una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de cognición, que tiene en cuenta

que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos”. (Gardner, Howard (2003): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires, Paidós. Página 24.)

Gardner plantea la existencia de siete inteligencias: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial-visual, la musical, la corporal y kinestésica, la interpersonal y la intrapersonal. A éstas agrega posteriormente la inteligencia naturalista. Sin embargo, el distinguirlas de esta manera no le impide ver la relación entre todas ellas a la hora de resolver cualquier tarea cotidiana, ni tampoco desligarlas de los procesos artísticos y creativos. Al igual que Read, Gardner considera que no hay una “inteligencia artística”, sino que todos los tipos de inteligencia pueden tener su veta creativa o artística: “Técnicamente, sin embargo, ninguna inteligencia es inherentemente artística, o no artística. Más bien las inteligencias funcionan de forma artística (o no artística) en la medida en que explotan ciertas propiedades de un sistema simbólico. [...] El que una inteligencia sea utilizada de forma artística es una decisión tomada por el individuo y/o por la cultura. [...] Sin embargo, las culturas destacan o frustran la posibilidad de los usos artísticos de una inteligencia”. (Gardner: *Op. cit.* Páginas 61 y 62.)

La *Educación por el Arte* será entonces la manera de desarrollar ese potencial creativo de todo ser humano en todas las áreas de conocimiento. Según Read: “la finalidad general de la educación es fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo. [...] La educación estética es fundamental en este proceso”. (Read: *Op. cit.* Páginas 33 y 34.) Sólo de esta manera se logra tal objetivo respetando la libertad individual de cada niño; de otro modo, la adaptación a la pauta social, se torna impuesta desde el exterior.

2.2 – APRENDIZAJE

Una perspectiva heurística

Desde el punto de vista psicológico, lo propuesto por Read sería posible debido a la relación estrecha entre la expresión artística individual y las imágenes simbólicas propias de un colectivo cultural dado. Elena Oliveras lo explica de esta manera, al referirse a lo que Carl Jung llama creación psicológica: “En relación a lo conocido plasmado en la obra de arte, hay algo que no deja de sorprendernos: cuando tomamos contacto con ella sentimos que aquello que nos muestra, de alguna manera ya lo habíamos visto antes, sólo que no lo habíamos visto con claridad. Así tomamos conciencia de que la obra de arte es, como ya obsevamos, *apariencia lúcida*, lugar privilegiado de visión que vuelve comprensible lo que muchas veces en la vida cotidiana se nos ha presentado incoherente o confuso”. (Oliveras, Elena (2007): *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires, Emecé. Página 138.)

Según Jung, además de esta creación psicológica, existe una creación visionaria, que refleja el inconsciente colectivo, la zona más profunda de la psiquis. Esta creación visionaria es profundamente educadora en el sentido más amplio de la palabra, ya sea para quien crea, ya sea para quien se nutre con el producto de esa creación, porque constituye el punto de contacto entre lo que Read llamaba la “individualidad” por un lado, y “la unidad orgánica del grupo social” por el otro. En palabras de Oliveras: “Lo que explica la ‘gran poesía’, que es aquella que surge del alma de la humanidad, no es el factor personal. Por eso la fama de Dante es inmortal. Su obra plasma el alma inconscientemente activa de la humanidad, su memoria ancestral. Más allá de la psicología personal y del narcisismo, nos pone en contacto con el ‘hombre colectivo’. Uno de los mayores aportes de Jung está, precisamente, en el hecho de mostrar que la obra de arte no es asunto exclusivo del artista, sino también y fundamentalmente signo del espíritu de toda una comunidad. En otras palabras, la obra de arte es un mensaje surgido desde el inconsciente colectivo que el creador da a luz”. (Oliveras: *Op. cit.* Páginas 141 y 142.)

Y es en este sentido también que queremos distinguir entre *Educación por el Arte* y lo que comúnmente se denomina Educación Artística. Con el primer término, entonces, nos referimos a una educación integral en todas las áreas del conocimiento en la cual toda expresión artística (la pintura, la música, la danza, el teatro, la poesía, etc.) tendrá un lugar fundamental, sin recurrir a técnicas enseñadas previamente para la obtención de un logro determinado. Lo que por lo general se denomina Educación Artística, por el contrario, supone la especialización y el progresivo dominio de técnicas enseñadas adrede para el logro de un producto artístico bueno según cánones establecidos previamente.

Uno de los antecedentes más lúcidos generados en nuestro país que puso en práctica estos principios fue la lamentablemente perdida experiencia pedagógica de Olga y Leticia Cossettini, quienes entre los años 1935 y 1950 concretaron un proyecto decididamente innovador en la Escuela “Gabriel

Carrasco” de Rosario. Sus escritos reflejan con mucha claridad esta diferencia señalada entre la Educación Artística y lo que estamos caracterizando como *Educación por el Arte*: “Era una escuela que aspiraba a hacer seres armoniosos, no poetas, ni artistas, ni pintores, ni músicos, ni mimos, no en desmedro del conocimiento y de la realidad tal como cierta anquilosada pedagogía expresaba su prevención frente a aquel testimonio vital”. (Cossettini, Leticia (1977): *Del juego al arte infantil*. Eudeba. en Cossettini Olga y Cossettini Leticia: *Obras Completas*. Santa Fe, Editorial AMSAFE, 2001. Página 571.)

Esta autora también distingue entre el artista profesional y el niño que se expresa creativamente en la escuela. Para ello, cita a André Malraux, y dice: “Sentimos que si el niño es a menudo artista, no es un artista. Porque su talento lo posee y él no posee su talento. Su actividad es distinta ya que el artista se propone no perder nada, cosa que el niño no busca nunca. Reemplaza la maestría con el milagro”. (Cossettini: *Op. cit.* Página 641.)

En relación a cómo es posible llevar a la práctica concreta lo que se propone, es decir, cómo es posible lograr que el arte atraviese toda actividad escolar y todos los contenidos a trabajar, citamos: “El arte infantil es posible cuando la escuela conduce al niño al descubrimiento del mundo que lo rodea y de sus relaciones de orden y armonía, cuando la autoridad del maestro está hecha de amor y conocimiento y el niño se deja conducir por su experiencia que lo ayuda a crecer. La ternura del maestro lo salva del miedo, de la timidez y de la indecisión y el arte infantil nace con natural sencillez como un don de la gracia. Su acción es decisiva y cualquiera que sea la asignatura o el aspecto de la educación, el maestro logra del niño lo mejor de sí mismo, al expresarse con sinceridad, al descubrir la armonía y la belleza en lo cotidiano y al conducirlo insensiblemente a niveles de expresión más altos, pero siempre verdaderos. La aceptación de la disciplina y la asimilación de conocimientos son consecuencia de esa necesidad recíproca de amor y de libertad de expresión, y del logro de ambas”. (Cossettini: *Op. cit.* Página 653.)

A pesar de la referencia al descubrimiento del mundo por parte del niño, no es ésta una propuesta que proponga para el docente un rol abstinentes. El docente conserva su rol de mediador entre los estudiantes y el conocimiento, aunque no es el único mediador presente: los niños en sus relaciones entre ellos, así como en su participación activa y su relación con el maestro, son también mediadores entre el conocimiento y los otros niños, y entre el conocimiento práctico y el maestro. Todos enseñan y todos aprenden, aunque enseñen y aprendan diferentes cosas.

Desde un enfoque teórico, nos encontramos frente a lo que Ángel Pérez Gómez describe como un modelo de enseñanza mediacional centrado en el alumno y en el cual el énfasis está más puesto en los procesos de aprendizaje que en los productos del mismo. Así describe este autor al modelo señalado: “El comportamiento del profesor/a, así como los materiales y estrategias de enseñanza no causan directamente el aprendizaje, influyen en los resultados sólo en la medida en que activan en el alumno/a respuestas de procesamiento de la información. Ante un mismo comportamiento docente o ante una misma estrategia de enseñanza, distintos alumnos/as pueden activar diferentes procesos cognitivos y afectivos, provocando, por lo mismo, resultados de aprendizaje muy distintos”. (Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1996): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata. Página 87.)

Sin embargo, esta descripción no agota lo que entendemos por aprendizaje en la escuela. Se refleja mejor aún en lo que el autor antes mencionado desarrolla bajo el nombre de perspectiva heurística, como un modelo superador del anteriormente mencionado: “La vida del aula debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados. Los procesos de aprendizaje son, en definitiva, *procesos de creación y transformación de significados*. La intervención docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los alumnos/as y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes”. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.* Página 99.)

2.3 – ENSEÑANZA

La atención en el proceso más que en el producto

Coherentemente con lo dicho hasta aquí, es importante recordar que lo que se propicia es una actitud artística y no el desarrollo de técnicas y habilidades especiales, en consonancia con la perspectiva heurística ya mencionada. Significa poner la atención en los medios y en los caminos, y no tanto en los resultados. Es en este sentido en que el arte está detrás de toda la enseñanza, dotándola de un carácter eminentemente participativo y vivo. En palabras del ya citado Gimeno Sacristán: “Del mismo modo, la actuación del docente es, en parte, siempre un acto de creación, una actividad artística apoyada en el conocimiento y las experiencias pasadas, pero proyectada más allá de sus límites. El profesor/a y los alumnos/as se embarcan en una empresa de reflexión y experimentación que es más imprevisible cuanto más rica y profunda sea. [...] Por otra parte, y puesto que la creación y transformación de significados sobre la vida natural, individual y social es un proceso de elaboración subjetiva de los individuos y los grupos [...] es necesario que en dicho proceso se respeten los ritmos y las diferencias individuales. [...]

No es el *currículum* común, ni la metodología homogénea la que garantiza la igualdad de oportunidades para los diferentes grupos y culturas [...] sino la atención a las diferencias individuales mediante una metodología y un *currículum* lo suficientemente flexible y diversificado como para potenciar el intercambio y la participación activa de todos y cada uno de los alumnos/as en los procesos de aprendizaje, experimentación y comunicación”. (Gimeno Sacristán: *Op. cit.* Página 101 y 102.)

En relación a la formación docente, por lo tanto, la propuesta apunta a desarrollar en el futuro maestro su disposición creativa, su actividad artística tal como la describimos antes, su sensibilidad. Sin embargo, esto no se realiza en desmedro de su formación académica. Todo lo contrario: también su formación académica buscará el más alto nivel posible. En última instancia, es también en este aspecto que se cultiva una actitud artística en el sentido de Read: “[...] La educación es el fomento del crecimiento, pero aparte de la maduración física el crecimiento se hace evidente sólo en la expresión – símbolos y signos audibles o visibles–. La educación puede definirse, por consiguiente, como el cultivo de los modos de expresión –consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios–. Un hombre que puede hacer bien estas cosas es un hombre bien educado. Si puede hacer buenos sonidos, es un buen orador, un buen músico, un buen poeta; si puede hacer buenas imágenes, es un buen pintor o escultor; si buenos movimientos, un buen bailarín; si buenas herramientas y utensilios, un buen artesano u obrero. Todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en tales procesos, y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte, pues arte no es otra cosa que la buena factura de sonidos, imágenes, etc. El objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión”. (Read: *Op. cit.* Página 36.)

Esta propuesta considera que el cambio que todos reclaman no está conectado principalmente con el contenido de los planes y programas sino con la necesidad de formar maestros capaces de actuar creativamente, y, por lo tanto, generar otras actitudes en los estudiantes. Lo que se enseña puede ser lo de siempre, lo que importa es el modo en que se lo hace y el grado de compromiso que el maestro tiene con lo que enseña. Incluso Gardner, a propósito de la creatividad señala: “Estos estudios recientes han aportado dos hallazgos. Por un lado, los individuos creativos no parecen tener a su disposición operaciones mentales que les pertenezcan sólo a ellos; los individuos creativos utilizan los mismos procesos cognitivos que utilizan las demás personas, pero los usan de manera más eficiente y flexible. [...] Por otro lado, es cierto que los individuos creativos parecen llevar su vida de manera diferente a la mayoría. Están plenamente entregados y apasionados por su trabajo; muestran necesidad de realizar cosas nuevas y tienen un sentido intenso de su finalidad y objetivos últimos; son extremadamente reflexivos acerca de sus actividades, de su uso del tiempo y de la calidad de sus productos”. (Gardner: *Op. cit.* Página 184.)

Esto naturalmente implica una honda transformación humana y desestructuración mental que sólo puede ocurrir si la formación del maestro es la adecuada. Nadie puede interesar al otro en lo que no quiere, no respeta o no comprende. Nadie puede generar una actitud creadora en el otro si no ha reconocido esa capacidad en sí mismo.

El maestro que estimula la condición creadora tiene ante sí un estudiante que manifiesta un paisaje inédito, que vuelve a su vez sobre el maestro como estímulo para su propio mundo creador. Es un verdadero proceso de generación y crecimiento mutuo que puede manifestarse en cualquier campo: en una clase de Lengua, de Ciencias Naturales o de Matemáticas. El proceso es artístico y afecta el modo en que maestro y estudiante se mueven y relacionan.

Habitualmente se cree que el maestro requiere aprender e incorporar conocimientos y que son esos mismos conocimientos los que él después transfiere. Esto sólo requeriría un magisterio con un buen nivel académico. Lo cierto es que la función del maestro excede totalmente el conocimiento de lo puntual e informativo. Lo que él realmente transmite después, es su comprensión, las relaciones que es capaz de descubrir entre sí mismo y el mundo y la alegría de compartirlo con los demás. Por eso es necesario que desarrolle al máximo su potencial creativo. En esta dirección se encuentran también, por ejemplo, las recomendaciones de Ángel Díaz Barriga: “Cuando abordamos la problemática metodológica, siguiendo el pensamiento de Freinet, abrimos el concepto de ‘**imaginación creadora**’ para recordarle al docente que la innovación en los métodos depende en gran medida de la capacidad que tenga para idear estrategias de enseñanza adecuadas a su grupo escolar. [...] Recordemos que no estamos obligados, como docentes, a que toda propuesta educativa funcione sin contradicciones; sí estamos obligados a innovar, a no ser rutinarios”. (Díaz Barriga, Ángel (1994): *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Aike. Páginas 140 y 141.)

Esta propuesta de formación docente, entonces, se aboca justamente en esta dirección. Es decir que concibe al maestro como quien está atento a lo que está ocurriendo en el presente y no un maestro sólo pendiente de lo que intenta enseñar. Un ser sensible a las potencialidades para preservar el carácter original de todas esas manifestaciones primeras.

Los años iniciales en la Escuela son totalmente determinantes en cuanto a la formación de los hábitos de convivencia y es fundamental que los más pequeños vivan las primeras manifestaciones de su expresión junto a un maestro capaz de disfrutarlas en lo que significan. Esta relación de confianza inicial es una referencia importantísima para la vida adulta y es tarea principal de la Escuela sostenerla a través de todos sus años de trabajo.

En la tarea cotidiana que requiere este Magisterio, maestros y estudiantes comparten estudios, tareas y paseos dirigidos a abrir canales creativos. Es fundamentalmente una *Educación por el Arte* en la que cada uno descubre, en presente, y por experiencia, su condición de creador; esta realidad, como ya se ha dicho con Gardner, no es producto de aprendizajes especiales ni de un talento singular. Propiciar esta manifestación expresiva es la verdadera y esencial tarea del maestro, sin que importe en qué nivel trabaje. Y esto es válido y necesario para los chicos y para los adultos por igual.

Por lo tanto, ser docente en esta experiencia requiere una actitud de sincero interés por la autorrealización. Así entonces, esta propuesta educativa no es sólo para los estudiantes sino también para los profesores, pues se trata de un proceso de auto y mutuo descubrimiento. El memorable maestro argentino Ezequiel Martínez Estrada, fundador de la Universidad Nacional del Sur, recuerda esta situación cuando evoca a Sócrates: “..Sócrates –que era, como su madre Fenarete, un partero y, como su padre Sofronisco, un escultor– ayudaba a dar a luz las ideas. Y, en esta forma, Sócrates no enseñaba sino que aprendía. Debemos aprender permitiendo que los niños y los jóvenes aprendan; ellos crearán que les enseñamos, aunque en realidad (lo sabemos bien, aunque no lo digamos) ellos nos instruyen a nosotros y nos dignifican. Pues, nada dignifica tanto como el trato con un alma pura, y los niños y los jóvenes, son todos puros de alma si no los han echado a perder los mayores”. (Martínez Estrada, Ezequiel: *A los maestros*. En:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UC0S1f0U6IUJ:www.geocities.ws/clescudero2003/maest.html&hl=es&gl=ar&strip=1> Fecha de consulta: 03/02/2014)

2.4 – CONOCIMIENTO

Integración, reconstrucción y experiencia

Otra característica que queremos señalar tiene que ver con lo global e integral de la propuesta que nos ocupa. Ya se ha dicho que en la Escuela conviven cotidianamente estudiantes de diferentes edades y niveles educativos. Además, la integración entre las diferentes expresiones artísticas y los contenidos de las materias tradicionales garantizan la variedad de estímulos que se ofrecen al niño, permitiéndole a cada uno acercarse al conocimiento de la manera más adecuada: el kinestésico tendrá su momento de danzas y rondas, juegos al aire libre, caminatas; el que se siente más seguro en la expresión lingüística encontrará en las poesías, los relatos tradicionales y la rueda de cuentos inventados, el momento de expresarse con mayor comodidad; el que tiene una inteligencia musical disfrutará de los cantos en la rueda final de cada día, en la escucha y ejecución de instrumentos musicales; el que tiene habilidad lógico-matemática tiene su momento de juegos de ingenio, problemas cotidianos, etc.

Pero es en las actividades relacionadas con la vida cotidiana cuando mejor se manifiesta la globalidad de los conocimientos y la manera práctica en que el docente acompaña la transmisión de valores y la producción de saberes. Cuando, por ejemplo, los niños de un grupo se reúnen en la cocina a preparar galletitas para luego compartir entre todos:

- aprenden Lengua, puesto que deben leer y comprender el texto escrito de la receta que van a usar, y si no lo comprenden correctamente, no se darán cuenta de ello porque el maestro les haya indicado que contestaron mal a las preguntas de comprensión lectora de una prueba, sino simplemente porque las galletitas saldrán menos dulces o más duras de lo que deberían;
- también aprenden Matemática, puesto que deben calcular por proporcionalidad directa la cantidad de cada ingrediente en función de la receta utilizada y la cantidad de galletitas que tienen que preparar, y, si se equivocan en las cuentas no lo sabrán porque el docente les señale el error en un problema alejado de su realidad concreta, sino porque nuevamente las galletitas no alcanzarán para todos, o, aún peor, al no tener los diferentes ingredientes en la proporción justa, no saldrán todo lo ricas que se podría;
- desarrollan habilidades manuales, ya que es tan importante para el logro de un buen pan el amasado como los ingredientes;
- incorporan valores, ya que al ver a su maestro trabajando a la par de ellos no suponen que el resolver un problema matemático sea una tarea de mayor importancia que la de elaborar un alimento, así como cuando comparten luego con el docente la tarea naturalmente necesaria de limpiar y ordenar todo lo utilizado, no suponen que la limpieza sea un trabajo de menor rango que, por ejemplo, la confección de un mapa;

- también incorporan hábitos de trabajo cooperativo, al abordar juntos la tarea en pos de un mismo objetivo, y estrategias de trabajo en grupo, no porque alguien les enuncie verbalmente los beneficios de esto, sino por la propia y compartida vivencia.

Todo en la Escuela tiene este mismo carácter integrador y global. La separación de los contenidos en materias tiene como único sentido el de organizar semanalmente los horarios, pero de ninguna manera supone una clasificación fuerte del conocimiento, y los niños pintan en todas las áreas, pueden coser “patchwork” en Matemática o encuadernar un libro de informes propios sobre alguna temática de Ciencias Sociales.

En este sentido, la relación que establecen con el conocimiento tanto estudiantes como docentes, refleja en gran medida lo propuesto por Basil Bernstein cuando dice: “La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios”. (Bernstein, Basil: *The varieties of pluralism*. En Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.* Página 31.)

De esta manera en la Escuela, la integración entre conocimientos no es algo forzado o artificial, o algo que se impone desde afuera, sino que es lo que surge espontáneamente del trabajo compartido y de cada tarea cotidiana. Además, la integración de contenidos en la Escuela se da en múltiples sentidos:

- entre el conocimiento escolar y el conocimiento extraescolar, toda vez que en la escuela se desarrollan múltiples actividades cotidianas de las que no se excluyen ni maestros ni estudiantes (cuidando, por supuesto, de evitar los riesgos propios para cada edad);
- entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, tal como ya se ha señalado;
- en la forma de trabajar en el Nivel Inicial, en el Nivel Primario, en el Secundario y en el Magisterio, lo cual disuelve las dificultades de articulación entre los mismos;
- entre los aportes al conjunto que pueden hacer los que tienen capacidades intelectuales o motrices muy desarrolladas, y los aportes que pueden hacer los que tienen capacidades diferentes, los cuales por lo tanto no requieren de un proyecto extra para ser incluidos: se incluyen naturalmente desde sus posibilidades, como todos los demás.

Este carácter integral y centrado en la experiencia, además, es sumamente motivador, permitiendo a todos comprometerse con la tarea y las actividades, y evitando así las consecuencias que señala José Gimeno Sacristán de la parcelación del conocimiento en el currículum: “El conocimiento parcelado en el currículum, una de las causas del aprendizaje desconectado en la mente de los que aprenden, tiene varias consecuencias: 1) [...] la imposibilidad de la utilización del saber para entender el mundo; 2) el saber parcelado en materias revela su utilidad muy tarde a los estudiantes para que éstos puedan explicar el mundo. De ese modo se somete a los aprendices a un constante proceso de asimilar introducciones entrecortadas, lo que exige del alumno una especie de fe en que encontrará sentido a todo lo que se le impone si se mantiene disciplinado, esperando la síntesis que llegará más tarde [...] No es ajeno a este análisis el estado de desmotivación generalizada que presentan los estudiantes en el sistema escolar; 3) [...] las formas de clasificar el conocimiento en el currículum, que separan a unos contenidos de otros, refuerzan las relaciones jerárquicas, pues se tiene que imponer con disciplina lo que no tiene sentido por sí mismo”. (Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.* Página 212.)

En la propuesta educativa que venimos de presentar, por el contrario, la integración de conocimientos y la reconstrucción de los mismos tanto por estudiantes como por docentes, así como la experiencia de compartir y recrear significados y modos de actuación, genera un clima de interés, compromiso y bienestar. Sin embargo, todo esto tiene sus exigencias. Según Ángel Pérez Gómez, este propósito “requiere otra forma de organizar el espacio, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales en el aula y la escuela. Es preciso transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como a otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación”. (Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.* Página 32.)

2.5 – ESCUELA

El Instituto de Educación Superior “Terra Nova” y las Escuelas Experimentales

En consonancia con lo dicho hasta aquí, reiteramos que el modelo educativo experimental cuyos antecedentes teóricos y prácticos ya se han descrito, tuvo su origen en el Centro Pedagógico de La Plata hace más de cincuenta años, como un pequeño núcleo educativo que sostuvo un trabajo de investigación

práctica pensado para preservar y estimular la capacidad creadora propia del ser humano desde los primeros años.

En 1984 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación creó el Instituto Nacional de Enseñanza Superior “Roberto Themis Speroni” con un Magisterio y “Grupo de Aplicación Experimental” (según el nombre que se le dio entonces) con el objeto de formar maestros para esta propuesta educativa.

Toda esta experiencia básica de más de cincuenta años de trabajo sostenido, avala la creación del I.E.S. “Terra Nova” y tiene como objetivo principal seguir generando una formación y capacitación docente adecuada a los fines y modalidades de la enseñanza dentro de las Escuelas Experimentales y, por supuesto, con total competencia en distintas instituciones del sistema educativo.

Desde esta ubicación interior creadora y por lo tanto totalizadora, la tarea del maestro pierde su contorno especializado y abarca todo lo que es necesario resolver y conformar dentro de la Escuela. El trabajo ya no es intelectual o práctico, importante o secundario, fácil o difícil. Es simplemente lo necesario en ese momento. Tampoco es destino de nadie sino de todos, de los maestros y estudiantes por igual. En esto consiste el carácter participativo de la Escuela. No son palabras, ni ideales, sino realidades humanas totalmente posibles. Esto provee a la Escuela de un clima de alegría y profundo bienestar.

Y en relación a la integración entre trabajo intelectual y trabajo manual queremos citar a María Montessori, quien ya a principios del siglo XX se preguntaba “de dónde salió la teoría de que para trabajar con la manos no se puede cultivar la mente, ¡o de que una mente cultivada hace pareja con el desvalimiento manual! ¿Acaso hay que clasificar a los hombres entre los que trabajan con la mente y los que lo hacen con las manos? ¿No sería mejor dejar que todos utilizaran la totalidad de su personalidad? ¿Cuál es la lógica de decir que el desarrollo de un solo aspecto es beneficioso para la totalidad? Hoy por hoy, existe gente muy distinguida que ha consagrado su vida a la causa de la educación y que va a conferencias a debatir si hay que darle preferencia al método práctico o a una disciplina intelectual. Pero a nosotros, los niños nos han revelado que la disciplina no se logra sino a través de todo un proceso, en el que el funcionamiento de la mente se ve ayudado por la actividad manual. Dejemos que el todo funcione en conjunto y habrá disciplina, ¡y de ninguna otra manera!” (Montessori, María (1998): *La educación de las potencialidades humanas*. Buenos Aires, Errepar. Página 19.)

A pesar del siglo transcurrido llama la atención la vigencia de este fragmento. Sin embargo, en el marco de esta propuesta el esfuerzo es diario y sostenido a la hora de conjugar lo intelectual y lo manual. Lo importante es que desde esta perspectiva las actividades humanas cotidianas tienen la posibilidad de perder su connotación doméstica o rutinaria y recobrar en cambio su condición original de juego, al decir de Huizinga en su esclarecedor libro *Homo ludens* (Buenos Aires, Emecé, 1998). La mejor enseñanza, en este sentido, es ver jugando a los chicos espontáneamente.

Uno de los principios esenciales y básicos del trabajo es que los maestros sean capaces de asumir estas actitudes a través del ejemplo y no como discurso para los demás. Y lo harán no sólo a través del cursado de materias en el Instituto, sino compartiendo el trabajo con los niños en las Escuelas Experimentales íntimamente ligadas a él, a las que irán desde el primer año a observar, para ampliar progresivamente el tiempo de prácticas en los años sucesivos. En el último año, la Residencia Docente se efectúa compartiendo en tiempo completo las actividades de una Escuela, aunque el estudiante, futuro docente, continuará asistiendo semanalmente al Instituto algunas horas.

2.6 – EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Un proceso formativo y compartido

Comenzaremos con precisar qué entendemos por *evaluación*. Según José Gimeno Sacristán, “*evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación*”. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.*) Desde esta definición, entonces, la evaluación es un concepto muy amplio que puede abarcar tanto los aprendizajes de los estudiantes, como el proceso grupal, o la vida institucional, o los recursos materiales, o el currículum, etc. Pero nos referiremos en este punto exclusivamente a la evaluación de los aprendizajes escolares de los estudiantes.

Sin embargo, aún circunscribiéndolo de esta manera, hay una serie de reflexiones que no se pueden evitar. En primer lugar, es necesario remarcar que esta acción de atender y valorar, en nuestro caso, los aprendizajes de los estudiantes, es absolutamente inevitable en cualquier accionar docente, ya que cualquier maestro o profesor precisa en todo momento conocer los saberes y las posibilidades de sus estudiantes a la hora de decidir qué actividad les va a proponer, qué conocimientos puede compartir con ellos y cuáles todavía no, etc.

Ésta es la razón por la cual la evaluación es una práctica tan antigua en la enseñanza, al punto que en la *Didáctica Magna* de Comenio, escrita en el año 1657, ya se hace referencia a la necesidad de que el maestro periódicamente obtenga información acerca de los avances del estudiante, para poder, de esa manera, seguir adelante con sus enseñanzas.

La segunda reflexión ineludible es que de ninguna manera es imprescindible que este proceso de evaluación se lleve adelante mediante la acción de *calificar numéricamente* los resultados de la misma. Se suele definir a la acción de *calificar* como el establecer una “equivalencia entre un cierto nivel de logros y aprendizajes y una categoría de una escala definida por convención” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. 2003: *Relevamiento de la Normativa en Materia de Evaluación, Acreditación y Promoción para los Niveles Inicial y EGB*.)

Desde el punto de vista histórico, la acción de calificar es muy posterior a la de evaluar y surge recién en el siglo XX en conjunción con la teoría del test. Según Ángel Díaz Barriga “el paso de la pedagogía humanista a la pragmática significa el tránsito de una noción amplia de formación hacia otra de aprendizaje como cambio de conducta, susceptible de ser medible y verificable. El aprendizaje deja de ser una cualidad y se convirtió en una cosa cuantificable que puede ser medible [...] y [posteriormente] asignar la calificación. [...] La teoría del test posibilitó legitimar como naturales, esto es de carácter biológico, desigualdades sociales. De esta manera la teoría del test es una teoría política”. (Díaz Barriga: *Op. cit.*)

Sin embargo, y más allá de lo dicho por este autor como por tantos otros, y más allá también de las opciones teóricas proclamadas, las prácticas escolares más frecuentes siguen reflejando en mucha mayor medida el paradigma de la racionalidad técnica que un enfoque superador del mismo. En este sentido resulta muy pertinente la reflexión del ya citado Gimeno Sacristán cuando dice: **“De hecho hay que preguntarse la razón de que determinadas formas de evaluar, que no se aconsejan desde hace mucho tiempo, sigan practicándose tan masivamente”**. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.*)

Pero, más allá de estas reflexiones, desde que la educación se tornó una acción pública de los Estados Nacionales, la acción de evaluar incorporó también la función asociada de *acreditar* determinados saberes. Según el ya mencionado documento del DiNIECE, la *acreditación* “es el acto por medio del cual se reconoce el logro de un alumno de los aprendizajes establecidos por el equipo docente de la institución escolar [...] en un período determinado, de acuerdo a la propuesta curricular vigente”, y tiene por lo tanto relación directa con la función administrativa de las instituciones de otorgar certificados. Por su parte, este documento define la *promoción* como “el acto mediante el cual se toman decisiones vinculadas con el pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad, a partir de criterios definidos”. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. 2003: *Relevamiento de la Normativa en materia de Evaluación, Acreditación y Promoción para los Niveles Inicial y EGB*.)

Sin embargo, es importante señalar aquí que es perfectamente posible, y además deseable, evaluar y acreditar los aprendizajes escolares de los estudiantes sin, por ello, calificarlos numéricamente. Muchos pensadores en la actualidad coincidirán con esta afirmación, pero se citarán aquí unos pocos.

El ya mencionado Díaz Barriga, por ejemplo, afirma al respecto: “Cuando se asigna una nota, esa nota no puede reflejar lo que han aprendido [los alumnos] y no hay forma de que lo haga. Este reconocimiento permite que el docente se separe de la acreditación y busque desarrollar también actividades reales de evaluación”. (Díaz Barriga, Ángel: *Op. cit.*)

En esta misma línea de pensamiento Inés Dussel y Myriam Southwell sostienen en un artículo que apareció recientemente en la revista *El monitor de la educación* dedicado al tema de la evaluación que: “En nuestra opinión, la evaluación no es, ni debería ser nunca considerada, un “aparato de medición” puramente contable y administrativo [...] Las instituciones escolares están llenas de actividades, sentimientos o relaciones que tienen un peso fundamental a la hora de condicionar los aprendizajes”. (Dussel, Inés y Southwell, Myriam, 2008: *Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza*. En Revista *El monitor de la educación*. Nro. 17 - 5ta. Época. Julio/Agosto 2008.)

También el INFD recomienda esta mirada amplia en relación a la evaluación cuando prescribe: “No se puede ni se debe evaluar del mismo modo en todas la unidades curriculares del plan de estudios” (INFD (2007): *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente*. Documento

aprobado Resolución Nro. 24/07.CFD. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Inciso: 87) y más adelante establece entre las funciones ligadas a la gestión institucional “la organización del trabajo colectivo, la participación y el desarrollo de **distintas modalidades de evaluación de los aprendizajes**, como asimismo, la apertura al desarrollo profesional de los mismos profesores”. (INFD: Op. Cit. Art.: 100).

La propuesta pedagógica que estamos presentando comparte esta concepción de evaluación amplia y absolutamente integrada a todo el quehacer de la escuela. También considera que, cuando se evalúan los aprendizajes de un estudiante, no deben los docentes restringirse a medir fríamente qué puede y qué no puede resolver ese estudiante, qué le falta saber para alcanzar la “norma” establecida para su edad, sino que es fundamental que puedan ver a cada estudiante como una totalidad (en la cual lo que sabe o no sabe es sólo un aspecto más) y valorarlo con una mirada amplia y desprejuiciada que pueda también ver y transmitir los avances, los procesos en curso, los sentimientos y emociones compartidas con los demás, etc.

Por todo esto, es **decisión actual del I. E. S. “Terra Nova” compatibilizar en la práctica todas estas recomendaciones en relación a la evaluación con la reglamentación vigente para la evaluación en los profesados de la Provincia de Tierra del Fuego, la cual exige la calificación numérica**. Este propósito es indudablemente un complejo desafío, que, como se verá más adelante, exige por parte de cada profesor un compromiso profundo y una dedicación sostenida. Por ahora, baste explicitar que en cumplimiento con estas reglamentaciones, se respetará la calificación numérica en lo referido a la acreditación, pero de ninguna manera la evaluación de los estudiantes en las diferentes materias se verá restringida a esta tarea de asignar una nota, sino que será complementada por otras formas de evaluación e información tales como: valoración de los procesos de aprendizaje independientemente del producto final alcanzado, la ponderación del esfuerzo y las actitudes de respeto, responsabilidad, compromiso con la tarea, etc.. Dichas evaluaciones serán llevadas a cabo por el cuerpo docente en su conjunto, y no de manera individual por cada docente. Asimismo, será conversada con los interesados en entrevistas periódicas.

2.7 – CURRÍCULO

Una formación integral.

En relación a lo curricular, esta propuesta quiere hacer suyos algunos desafíos mencionados en el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego:

- “Relación teoría–práctica: La enseñanza en el campo de la formación profesional tiene la peculiaridad de estar orientada no sólo a comprender sino a desarrollar capacidades de intervención y transformación de situaciones. Así como los docentes no pueden renunciar a la práctica de la intervención, tampoco pueden renunciar a un soporte teórico que sintetice el conocimiento sobre la tarea de educar desde un conjunto de perspectivas disciplinares.
- Superación de atomizaciones: entre enfoques generales y específicos, entre distintos tipos de experiencias formativas, entre prácticas de enseñanza y de evaluación diversos, entre las Instituciones Formadoras y las Escuelas, entre otras.
- Precaución frente a tendencias reduccionistas y unidimensionales de la formación y de la actividad docente.
- Atención al problema del fracaso escolar y al desgranamiento de los estudiantes.

El Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego pone el acento en el retorno a la enseñanza como base fundamental de la formación docente, lo que no implica una vuelta al normalismo o a concepciones perimidas sino que intenta revalorizar la función sustantiva del maestro así como a poner de relieve los saberes que va construyendo en sus prácticas docentes cotidianas.

En este sentido, nos interesa subrayar que esta función sustantiva del maestro requiere imperiosamente de una formación integral sólida. Como ya se ha mencionado más arriba en relación a las características peculiares de la propuesta pedagógica que se sostiene en el ámbito de las escuelas experimentales, el desarrollo de las competencias necesarias para desempeñarse en las mismas requiere un gran compromiso. Y uno de los requerimientos básicos para que los alumnos del profesorado puedan gradualmente ir desarrollando esas competencias es que puedan recorrer ellos mismos el camino que luego invitarán a recorrer a los niños. Este requerimiento supone dedicar mucho tiempo a reconstruir habilidades artísticas que en ocasiones se van perdiendo a lo largo de la educación formal, y generan adultos con escasa o nula capacidad de expresión creativa.

Es por ello que el Instituto Terra Nova propone profundizar a través de unidades curriculares incluidas como EDI las prácticas artísticas esenciales como la pintura, la música, la danza, etc. Ésta entonces es la razón de la necesidad de agregar al plan de estudios aprobado por Resolución M. E. C. C. y T. N° 3326/2010, algunos talleres cuyo cursado permitirá a los alumnos justamente un tiempo en contacto con actividades centrales en la propuesta pedagógica de las escuelas experimentales. Las unidades curriculares que se incluyen son, entonces: Lenguaje corporal y su enseñanza y Lenguaje musical y su enseñanza en primer año; y Lenguaje visual y su enseñanza y Educación Física y su enseñanza en cuarto año.

Por otro lado, el caso del taller Producción de materiales y objetos lúdicos se incluye con la finalidad de recuperar un espacio fundamental en el quehacer de los maestros de las escuelas experimentales: nos referimos a la producción de materiales de enseñanza para sus alumnos y para la escuela tales como carteles, rompecabezas, pinches, etc. sobre diversas temáticas y para el trabajo cotidiano en las diferentes áreas.

3 – PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES

Los estudiantes que se inscriben en nuestra carrera de Magisterio son por lo general personas de cualquier edad que han tenido contacto con la experiencia pedagógica de las Escuelas Experimentales y se han sentido atraídas por ella.

En algunos casos se trata de estudiantes egresados de las propias Escuelas; en otros casos son padres de alumnos o personas que por diversas razones han tenido alguna referencia de la labor que se realiza, y desean conocerla más a fondo.

El concurrir durante cuatro años al Magisterio y acercarse gradualmente a las Escuelas en los espacios de la práctica, les permite interiorizarse gradualmente en las pautas de trabajo, así como el ir desarrollando los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para poder luego desenvolverse con comodidad como maestros.

Parte fundamental de este proceso, como ya se ha señalado, es el desarrollo del propio potencial creativo del docente, que se trabaja abocándose a las mismas tareas que se les propone a los niños: la pintura, la música, las danzas, el teatro, las actividades en contacto con la naturaleza, etc.

Los egresados pueden, de esta manera, desenvolverse con idoneidad tanto en el ámbito de las Escuelas Experimentales, como en otras escuelas del sistema.

4 – MALLA CURRICULAR

4.1 – CAMPOS DE FORMACIÓN

Tal como ya se ha dicho, y en consonancia con la normativa vigente, las unidades curriculares de la carrera se agrupan en tres campos:

- Campo de la Formación General, que asociamos con los aspectos ligados a la fundamentación del accionar en la escuela.
- Campo de la Formación Específica, y
- Campo de la Práctica Profesional.

4.2 – CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Como ya se ha dicho, el principal criterio para la organización de los contenidos ha sido el de presentarlos de la manera más integrada posible. Aun así, se ha mantenido una organización curricular que respeta la especificidad epistemológica de cada materia, en respeto de las recomendaciones de la normativa nacional y provincial vigente.

Los contenidos de *Educación por el arte* se ofrecen de manera transversal a todas las unidades curriculares, puesto que sería contradictorio con todo lo fundamentado incluirlos en una unidad curricular aparte.

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR “TERRA NOVA”

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

Propuesta de una Institución Pública de Gestión Estatal

Por ante el:

HONORABLE CONCEJO DELIBERANTE DE LA MUNICIPALIDAD DE USHUAIA

Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur



TERRA NOVA

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL Y DISEÑO CURRICULAR DE NIVEL INICIAL

Ushuaia 8 de marzo de 2016

Chubut n° 1857 (9410) Ushuaia. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
Argentina. Teléfono: (02901) 443112 e-mail: institutoterranova@gmail.com

Contactos: Director del IES Terra Nova: Prof. Sebastián Puig Ubios- sapu11@hotmail.com - 2901-487 403
Coordinadora: Profesora María Marta Ortiz- mariaxcuatro@yahoo.com.ar - 2901-405- 210

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR “TERRA NOVA”
Profesorado de Educación Inicial

ÍNDICE

1	<u>MARCO GENERAL</u>	
1.1	BREVE SEMBLANZA DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA. La historia de nuestra propuesta en el país y en la provincia.	4
1.2	MARCO POLÍTICO-NORMATIVO. Una propuesta innovadora.	8
1.3	MARCO REGIONAL. Una demanda creciente, sobre todo en la Patagonia.	11
2	<u>MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM</u>	
2.1	EDUCACIÓN. El desarrollo del potencial creativo, expresivo y artístico en todas las áreas.	12
2.2	APRENDIZAJE. Una perspectiva heurística.	13
2.3	ENSEÑANZA. La atención en el proceso más que en el producto.	15
2.4	CONOCIMIENTO. Integración, reconstrucción y experiencia.	16
2.5	ESCUELA. El Instituto de Educación Superior “Terra Nova” y las Escuelas Experimentales.	18
2.6	EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN. Un proceso formativo y compartido.	19
2.7	CURRÍCULO. Una formación integral.	20
3	<u>PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES</u>	21
4	<u>MALLA CURRICULAR.</u>	
4.1	CAMPOS DE FORMACIÓN	22
4.2	CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	22
4.3	MAPA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	22
4.4	PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	26
5	<u>ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL</u>	
5.1	GENERALIDADES	27
5.2	RÉGIMEN ACADÉMICO INSTITUCIONAL (RIA)	28
5.2.1	INGRESO	28
5.2.2	TRAYECTORIAS FORMATIVAS	28
5.2.3	EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN	29
5.2.4	CONVIVENCIA	30
5.3	REGLAMENTO ORGÁNICO INSTITUCIONAL (ROI)	
5.3.1	IDENTIDAD	31
5.3.2	CONFORMACIÓN	31
5.3.3	PRINCIPIOS GENERALES	31
5.3.4	MISIÓN	31
5.3.5	ESTRUCTURA	
	a) Rectorado	31
	b) Consejo Directivo	33
	c) Secretaría académica	35
	d) Secretaría administrativa	36
	e) Coordinación de carreras	36
	f) Área de estudiantes	37
	g) Centro de documentación (Biblioteca)	37
	h) Centro de recursos de apoyo técnico-pedagógico	38

5.3.6	COMUNIDAD EDUCATIVA	
	a) Profesores	38
	b) Estudiantes	39
	c) Graduados	40
5.3.7	RELACIONES INSTITUCIONALES	40
5.3.8	MONITOREO Y NECESIDAD DE REFORMA	41
5.4	ASOCIACIÓN COOPERADORA	41
6	<u>BIBLIOGRAFÍA GENERAL</u>	42
7	<u>UNIDADES CURRICULARES</u>	
7.1	<u>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</u>	46
7.2	<u>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</u>	47
7.3	<u>ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL</u>	48
7.4	<u>CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE</u>	48

1 - MARCO GENERAL

1.1 - BREVE SEMBLANZA DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

La historia de nuestra propuesta en el país y en la provincia.

Nos toca, como representantes de los maestros, los padres de nuestros niños y los estudiantes del Instituto de Educación Superior “Terra Nova” (en formación) la difícil tarea de presentar una Escuela en pocas líneas. Tarea difícil porque el modo de llevar a cabo nuestra labor tiene como fundamento –no siendo una escuela de arte– la tarea artística, y sabido es que el arte no es algo que se pueda expresar con palabras en su sentido literal.

La propuesta pedagógica que presentamos comenzó hace cincuenta y ocho años en el ámbito privado, en el marco de una Asociación Civil sin fines de lucro que se denominó Centro Pedagógico de La Plata, y estuvo a cargo de personas hondamente preocupadas por el rumbo de la educación. Con muy pocos estudiantes en los inicios, fue creciendo, principalmente en número, ya que el modo de “echar a andar” la Escuela todos los días, no ha variado desde entonces en su sentido profundo; sí han cambiado aspectos vinculados al trabajo cotidiano, pero, repetimos, no la esencia.

Por el año 1984, el Estado Nacional Argentino, interiorizado en la tarea de nuestra Escuela y profundamente interesado en ésta, invitó a quienes propiciaban entonces el trabajo, a incorporarse a la órbita del Ministerio de Educación de la Nación. De este modo, y con el absoluto respeto por la propuesta educativa, nuestra Escuela comenzó a ser parte de la enseñanza oficial de nuestro país, es decir, Escuela Pública de Gestión Estatal, y se caracterizó como una Unidad Educativa, con los niveles inicial, primario, secundario y terciario. Así se creó el Instituto de Educación Superior “Roberto Themis Speroni”. El nivel terciario, con sus dos carreras de Magisterio, formaría los maestros que luego trabajarían en las escuelas que se fueron generando.

El paso de los años hizo que algunos grupos de padres de comunidades de otras localidades, preocupados también por la educación de sus hijos, se acercaran al I.E.S. “R.T. Speroni” para ver la posibilidad de crear una escuela en sus pueblos o ciudades. Así se han generado, hasta la fecha, treinta y uno establecimientos educativos en todo el país y uno en New Jersey, Estados Unidos de Norteamérica. Estas escuelas no sólo están sostenidas por los maestros egresados del I.E.S. “R.T. Speroni”, sino que los docentes y/o profesionales interesados pueden incorporarse a la planta funcional con un simple sistema de adscripción.

Como decíamos al comienzo, difícil es poner en palabras el trabajo que desarrollamos en nuestra Escuela por la índole del trabajo mismo y, también, por su carácter de “experiencia”, aspecto éste que significa que nunca la teoría se antepone a la práctica. No es posible encasillar nuestra experiencia pedagógica en una sola teoría de la educación debido a que su misma génesis no está determinada por ninguna teoría particular, aunque se haya nutrido de varios aportes que se mencionarán más adelante. Pero circunscribirse a una sola corriente teórica constituiría a nuestro entender, una primera delimitación y cota a la libertad que nutre en su esencia a la propuesta pedagógica, una de sus características esenciales.

A nuestras escuelas las constituyen estudiantes y maestros; no hay otro personal además del docente; esto significa que toda tarea necesaria para la marcha de la Escuela es hecha o bien por un maestro o bien por un estudiante. El trabajo que se realiza es posible porque se lleva a cabo en pequeña escala; nuestras escuelas son chicas, sólo ingresan entre quince y veinte chicos por año, por lo cual una planta funcional formada por un maestro por grupo de niños y un director (que oficia de representante y coordinador), es suficiente; cabe aclarar que en el Nivel Secundario, y en la carrera de Magisterio, el maestro es sustituido por un maestro de área, con formación más específica.

La pintura, la poesía, la música, la danza y el teatro, como distintas manifestaciones del arte y de la capacidad creadora del hombre, están presentes diariamente en la Escuela, y más aún, *son* el sostén de todo el trabajo que maestros y chicos realizan. Dentro de este contexto se desarrollan las áreas curriculares.

En el arte y no en la técnica está el trabajo, del mismo modo que lo encontramos en el camino, en el proceso, y no en el resultado. La actitud de los más pequeños es la que nos guía en este sentido: una total entrega en la realización de una pintura, por ejemplo, y un caso más o menos omiso cuando la misma se halla terminada. Los chicos un poco más grandes pueden “preparar” durante un tiempo extenso una obra de teatro, obra que representarán tal vez sólo una vez. Algunos adultos –ajenos a la Escuela– suelen comentar que es una lástima tanto trabajo para una sola representación. Tales consideraciones muestran a las claras que no han comprendido que ese tiempo de “preparación” es, en realidad, tan “obra de teatro” como el momento de la representación ante el público. Esto es lo que

realidad, tan “obra de teatro” como el momento de la representación ante el público. Esto es lo que nuestros chicos comprenden y saben desde el momento que ingresan a la Escuela: lo que vale la pena es el trabajo, lo que se hace momento a momento, y el resultado se valora como una parte más de ese trabajo.

Del mismo modo, no se plantea a los chicos la idea de que van a aprender algo en determinado momento. La propuesta del maestro es siempre la de hacer algo: cantar, bailar, leer en voz alta, hacer matemáticas, etc. Es justamente en el transcurso de ese hacer, que el aprendizaje se realiza pues todo en la Escuela tiene que ver con la experiencia. Sólo en los grados superiores, cuando no puede la experiencia llevarse a cabo dentro de la Escuela, el maestro cuenta sobre algunos temas que a él –al maestro– le resultan particularmente interesantes, de la misma manera que propone diferentes obras para su lectura.

¿Cómo puede ser posible que los niños aprendan a leer sin un método estricto y explícito de enseñanza? Aprenden a leer por el interés que les despierta la palabra escrita. Aprenden a leer porque desde el comienzo leen carteles con sus nombres, con nombres de animales, con poesías, etc. Aprenden a leer porque hacen juegos con palabras escritas. Todo esto desde que ingresan a la Escuela a los tres años; cada uno lee a su tiempo; ninguno de los chicos se verá apurado por el maestro para que lea, ya que leer debe ser algo deseado por el niño y no impuesto por el adulto. Cuando son mayores leen cuentos tradicionales o novelas en voz alta, turnándose en la lectura compartida.

Así se aprende todo en la Escuela. Las Matemáticas, contando desde pequeños, sumando, restando, resolviendo problemas de ingenio. La Historia, escuchando relatos mitológicos y vida y costumbres del pasado. La Geografía, mirando y dibujando mapas, etc.

El material con el cual se trabaja es algo siempre cuidado. Las versiones de cuentos o novelas son siempre originales y nunca adaptadas; si se trata de ver fotografías, han de ser de máxima calidad, al igual que los elementos de pintura (óleos, témpera, pinceles, fibras). Los maestros no utilizan para el trabajo el material que es diseñado especialmente para niños, ya que éstos, generalmente, no consideran al niño como un ser capaz de interesarse vivamente por distintos temas más allá de que pueda o no entender algún vocabulario específico; lo que interesa en estos casos es que puedan los chicos captar el sentido general de las cosas y, si algo quedó sin aclararse totalmente, será lo que lo impulse a seguir escuchando o investigando sobre el tema.

La jornada tiene, como última actividad, el canto y la danza, que se realizan en una gran rueda de la que participan todos los chicos y maestros de la Escuela, en la que se comparte una galletita o pan. Mientras dura el baile, un maestro va llamando a los chicos cuyos padres han llegado a retirarlos.

Ya sin los niños, los maestros comparten un té o un almuerzo durante el cual intercambian opiniones y conversan acerca de los chicos, del trabajo en general o particular, en fin, de todos aquellos temas que la marcha de la Escuela requiera. En estos momentos es cuando se realiza la evaluación, que siempre es conjunta y global; no existen las calificaciones numéricas ni los boletines. Cuando los maestros o los padres tienen algo para decirse, se concerta una entrevista y, en ese marco, se conversa acerca de aquello que es necesario o se cree conveniente.

Teniendo en cuenta lo expresado, nos importa señalar lo siguiente:

a) La Escuela, en todos sus niveles, desarrolla los programas oficiales y, sobre ellos, se articulan las características que venimos de señalar.

b) Las cuestiones disciplinarias no se resuelven con las llamadas “amonestaciones” sino que lo que se intenta es una serena convivencia con pautas claras, pautas que en primer término son para los maestros, y de allí la comprensión y el respeto que los estudiantes despliegan frente a las situaciones críticas.

c) La jornada laboral es más amplia que la exigida oficialmente puesto que así lo requiere la tarea que se desarrolla. Durante la tarde funciona la “Escuela complementaria”, ámbito éste pensado para los chicos que necesitan algún tipo de apoyo escolar, y que es sostenida *ad honorem* por los docentes que se ofrecen voluntariamente. Asimismo, durante la tarde, con los estudiantes se realizan

tareas como las panaderías, el teatro, caminatas, etc. Generalmente esta escuela tiene mucha convocatoria, y los chicos piden venir aun cuando no son convocados.

d) Intensa participación de la Comunidad Educativa dentro de la Escuela.

e) El grupo de maestros y los estudiantes prestan diversos servicios a la comunidad: en el barrio, en los hospitales, en los asilos de chicos huérfanos, en los hogares de día para la tercera edad, en las escuelas de la zona llevando música, teatro, talleres de distintas ciencias y en general aportando material confeccionado por estudiantes y maestros.

f) Respuesta inmediata a las invitaciones para recorrer nuestra propuesta pedagógica ante los foros nacionales e internacionales.

g) Nuestra Escuela es internamente no graduada. Esto nos permite consustanciarnos con los distintos “tiempos” de cada chico y así entonces no se alienta lo que se conoce como “progreso” sino que se intenta recuperar la alegría del trabajo por el trabajo mismo.

Si el lector no se siente ya cansado de leer lo que casi es imposible escribir, como dijimos antes, cuando de la vida se trata, entonces lo invitamos a recorrer juntos un día en la Escuela.

Los chicos llegan acompañados por sus padres, y sus maestros los esperan con la rueda de alfombras o almohadones ya armada. Se distribuyen en quince grupos, diferenciados por edades, que van desde los tres (Grupo 1) hasta los dieciocho años (último año del Secundario), existiendo absoluta movilidad de acuerdo al ritmo de cada uno. De este modo se conforman el Nivel Inicial y la Primaria que se conectan armoniosamente con el Secundario y el Magisterio, constituyendo una verdadera Unidad Educativa.

Comienzan la jornada poniéndose sus delantales, cambiándose sus zapatillas; desde el Grupo 1 (de tres años) se tiende a que sean independientes, el maestro interviene en última instancia. Muchas veces, sus compañeros pertenecientes a grupos de mayor edad, comparten este momento ayudándolos, dialogando y acompañando el clima de serenidad que reina en la Escuela.

Generalmente la tarea se inicia con una rueda de lectura en voz alta. Cada grupo lee una novela, un cuento, que siempre es la versión original. Los más chicos recorren carteles con imágenes significativas (animales, plantas, etc.) y su correspondiente nombre en letra de imprenta. Otras veces, la rueda se echa a andar con cálculos mentales, cantando o tocando la flauta.

Luego se desarrollan las materias correspondientes (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Geometría, Poesía, Escritura rítmica, Témpera, Música, etc.). A media mañana, luego de compartir una taza de leche, mate cocido o té con un pancito, existe una pausa donde todos los chicos juegan. Por eso el ámbito debe ser apropiado: predios amplios, con mucho verde, donde puedan moverse libremente, estar distendidos y conectarse con la naturaleza. Después del juego vuelven a trabajar con sus maestros, que van rotando tanto en los grupos como en las áreas.

Al menos una vez por día, cualquiera sea la materia, los niños pintan y, justamente, la pintura, junto con la música, son los pilares de la experiencia, son las vías que, partiendo de un silencio generador, los conectan con su interior favoreciendo el verdadero trabajo creativo.

Al final de la jornada comparten una rueda donde todos cantan, junto a sus maestros, canciones y romances tradicionales de todo el mundo. En el mismo sentido, las danzas. Naturalmente, las canciones, los romances y las danzas surgen de un cuidadoso trabajo de selección. De este modo y en la más absoluta tranquilidad, los maestros que diariamente actúan como porteros –ya que, como dijimos, la Escuela no tiene personal auxiliar– van llamando a los chicos a medida que los padres los vienen a retirar.

Los niños de los grupos más grandes realizan la tarea de limpieza acompañados por los maestros y también participan en la “Panadería” que elabora el almuerzo para todos.

Son hábitos cotidianos, simples, pero que adquieren tal significado que los hace sentir como “en casa” y revalorizar cada cosa.

Es importante resaltar que para comprender y vivenciar profundamente la tarea diaria, los maestros han participado de un Magisterio donde se recorre el mismo camino que emprenderán los chicos.

Este camino no tiene final, ya que es un continuo y constante trabajo con uno mismo, que transforma una aparente cuestión pedagógico-educativa en una verdadera actitud frente a la vida, que substancia el desarrollo de lo esencial, cuidando cada uno de los momentos y, como dice el poeta, cada día de nuestra vida.

Quizás pueda sorprender el que se sostenga que una propuesta que tiene una historia de cincuenta años, constituya en sí misma una propuesta innovadora. En efecto, suele asociarse lo innovador con algo “nuevo” y es indudable que, más allá de los inevitables y beneficiosos cambios necesarios para el desarrollo de la labor cotidiana en un mundo cambiante, mucho de lo esencial en el proyecto que nos ocupa no es en absoluto nuevo.

Aun así sostenemos que se trata de una propuesta innovadora, y esto debido a la persistencia en muchos sistemas educativos modernos de prácticas y formas de organización y gestión que se han mantenido y se mantienen inmodificadas, aun con el sucederse de reformas y transformaciones.

En este sentido resulta esclarecedora la distinción que realiza Antonio Viñao Frago entre los conceptos de innovación y de reforma educativa: “Las reformas educativas que se plantean desde los poderes públicos, suelen tener forma legal [...] Suele imputárseles su carácter meramente retórico, su formalismo y burocratización, sus efectos imprevistos y no deseados, y su escasa incidencia en lo que realmente sucede entre las cuatro paredes del aula”. Según este autor, un camino de gestación diferente tienen las innovaciones: “Suelen generarse en un número limitado de aulas o de establecimientos docentes a partir de la acción de algún o de algunos profesores, y son de índole curricular u organizativa. No afectan pues, en principio, a la estructura o gestión político-administrativa del sistema educativo. [...] Surgen más habitualmente allí donde es más débil el control y las tendencias normalizadoras y burocratizadoras de los poderes públicos o de los titulares de los establecimientos privados. De allí que muchos de los ejemplos históricos de innovación educativa hayan surgido en escuelas rurales y alejadas del control de sus titulares públicos o privados, en la educación infantil o en establecimientos creados al margen de dichos controles y tendencias”. (Entrevista a Antonio Viñao Frago, por Inés Dussel: “Las innovaciones surgen donde el control es más débil”. En Revista *El monitor de la educación*. Nro. 14 - 5ta. Época. Septiembre / Octubre 2007).

Como se ha descrito en el apartado anterior, el origen de la propuesta que nos ocupa refleja claramente estas características propias de la innovación. Pero además, y tal como se señalará más adelante, se ha nutrido teóricamente de las producciones de otras innovaciones tanto de nuestro país como del extranjero, como son las experiencias pedagógicas del maestro Iglesias o de las hermanas Cossetini como ejemplos locales, o de los programas de Montessori, de la Escuela Serena de María Boschetti Alberti, o de la Escuela de Summerhill de Neill, entre las experiencias generadas en el exterior.

Es de lamentar, sin embargo, que la suerte de gran parte de estas innovaciones (tal como se dieron en muchos de estos casos “famosos” y tal también como ocurre con muchas innovaciones más “desconocidas”, por decirlo de alguna manera) esté linealmente ligada a la suerte de las personas que son sus autores. En efecto, muchas propuestas valiosas permanecen desconocidas en el interior de las aulas, y muchas otras, a pesar de lograr trascender ese primer ámbito, mueren o desaparecen junto con el docente o grupo de docentes que les dieron origen, puesto que no logran alcanzar un grado de institucionalización que les permita una mayor permanencia en el tiempo. En otros casos, finalmente, es el ámbito privado el que, por estar menos sujeto a controles y más permeable a los cambios, absorbe la innovación generada en el ámbito estatal y la hace suya, con el consecuente empobrecimiento relativo de este último ámbito de gestión.

En este sentido, Antonio Viñao Frago señala con agudeza y en relación a las innovaciones: “El problema que de inmediato se plantea es el de su difusión. Entre otras razones, porque dicha difusión implica la existencia de grupos y redes de establecimientos docentes y profesores formados en la aplicación de la metodología o innovación de que se trate. Es decir, porque exige un sistema de formación de profesores [...]” (Entrevista ya citada).

Este camino de formación de profesores ha sido comenzado en nuestro caso por el I.E.S. “Roberto Themis Speroni”; pero esta institución ya no puede por sí sola cubrir la demanda de docentes que se genera, y se torna imprescindible que se acompañe su labor con otro establecimiento de formación docente de características similares, pero ubicado en la Región Patagónica, en la cual se encuentran muchas de las escuelas generadas.

Cabe decir también que la no implementación de tal tarea de formación docente equivale en la práctica, si no exactamente a la desaparición de la propuesta pedagógica en sí misma, por lo menos a dificultar seriamente su crecimiento.

En este sentido, Viñao Frago señala que hay reformas que ahogan las innovaciones, pero las hay también de las que las promueven. Y muchos indicadores objetivos señalan que en la actualidad nos encontramos frente al segundo de estos casos.

En efecto son muy numerosas las referencias en la actual Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 a la promoción de la innovación educativa. Por ejemplo, el artículo 73 de la misma determina que la política nacional de formación docente tiene entre otros el siguiente objetivo: “c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares”. Otro ejemplo en la misma dirección se presenta en el artículo 85 de la misma ley, que entre las obligaciones del Estado, afirma que éste “e) Estimulará procesos de innovación y de experimentación educativa”. Finalmente, en el artículo 123 se señala que el Consejo Federal de Educación deberá “k) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica”.

Asimismo, muchas de las recomendaciones que realiza el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) siguen también esta línea de acción y son perfectamente coincidentes con muchas de las decisiones tomadas en el pasado en relación a la formación docente por el I.E.S. “R.T. Speroni” y a sostener en el futuro también por el I.E.S. “Terra Nova”.

Estas recomendaciones están plasmadas en el Plan Nacional de Formación Docente y en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación docente inicial. Mencionaremos algunas que nos parecen particularmente significativas y que se vinculan directamente con nuestra propuesta:

a) Los Lineamientos Curriculares afirman, por ejemplo, que “La organización y dinámica institucional es, también, parte fundamental del proceso formativo. En otros términos, el ambiente organizacional, su dinámica y sus reglas no son factores aleatorios y son parte del mensaje de formación, determinando en buena medida los procesos y productos de aprendizaje. El esfuerzo por actualizar o cambiar el currículo tiene efectos limitados en el tiempo, si no se acompaña de un fortalecimiento del ambiente y organización del contexto de formación, facilitando la construcción de experiencias significativas y variadas de aprendizaje”. (INFD (2007): *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente. Resolución N° 24/07*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Art.: 97)

En absoluto acuerdo con estas afirmaciones, destacamos que las decisiones de organización institucional del I.E.S. “R. T. Speroni” que se aspira se puedan sostener también en el I. E. S. “Terra Nova”, a pesar de tener particularidades que se diferencian de otros Institutos de Formación Docente, no son en absoluto antojadizas o casuales, sino que responden justamente a esa búsqueda de coherencia entre lo que se pregona y se enseña explícitamente en las clases, y lo que se vive cotidianamente en la institución. De esta manera, cuando se dice que esta propuesta pone el énfasis en el maestro y en su tarea creadora, se acompañan estas palabras con la construcción real de un espacio íntegro, donde el estudiante se conecte, vivencie y desarrolle su innata capacidad creativa, trascendiendo sus condicionamientos; un espacio que estimule en él o ella el anhelo y el interés por el auto-conocimiento y el desarrollo interior. El entorno, para ello, es de vital importancia, y, por lo mismo se lo cuida especialmente, para que pueda ser vivido y valorado como propio. Estudiantes y profesores mantienen el lugar limpio y ordenado. El canto, la danza, la poesía y la plástica son áreas medulares de la propuesta. Se utilizan imágenes y materiales de primera calidad para el trabajo. También la jardinería y las actividades de panadería son tareas muy importantes y están incorporadas en la currícula del Profesorado.

b) En otro orden de cosas, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente proponen “afianzar la articulación de los Institutos Superiores con determinadas escuelas asociadas, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda [...] en organizaciones dinámicas, abiertas y en redes”. (INFD (2007): *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente*. Documento aprobado Resolución Nro. 24/07.CFD. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Inciso: 58 y 60)

Al respecto debemos decir que, de hecho, el I. E. S. “Speroni” y las demás escuelas experimentales de Tierra del Fuego y del país¹ han conformado una red de instituciones a la cual es esperable que se pueda integrar el I. E. S. “Terra Nova”. Cabe destacar que en el ámbito de las mismas se estimula el intercambio de estudiantes (de nivel secundario) y de docentes como forma de enriquecimiento en el proceso de crecimiento que vivencian los integrantes de esa gran comunidad educativa. Se genera así un ámbito de fuerte pertenencia y compromiso con la educación. Asimismo se producen intercambios cuando se visitan distintas instituciones como hogares de ancianos, hogares de niños, hospitales, etc.

c) Por su parte, el Plan Nacional de Formación Docente también diagnosticaba: “Los cambios en los planes de estudio no han estado generalmente acompañados por mejoras en la dinámica y condiciones de desarrollo curricular. Se mantienen estructuras y reglas institucionales clásicas, sin modificaciones en el ambiente de aprendizajes. En general, no se han observado nuevas modalidades de transmisión del conocimiento ni de construcción y evaluación del aprendizaje, aun con nuevos planes de estudio”. Y, ante esta situación, se propone “el mejoramiento del ambiente institucional de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de nuevas modalidades y experiencias de formación, enseñanza y evaluación acordes con las capacidades y competencias profesionales que se esperan desarrollar. Se aspira a incorporar los resultados de la experimentación e investigación pedagógica a fin de mejorar las prácticas de enseñanza y a sistematizar experiencias innovadoras [...]” (INFD (2007): *Plan Nacional de Formación Docente*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Problema y Estrategia 7). Como se verá más adelante, la propuesta que estamos presentando puede ser considerada un aporte también en este sentido.

En relación a esta normativa, se señalará que la propuesta aquí presentada, cumple con la normativa específica para el nivel, puesto que amolda su plan de estudios a lo pautado por Resolución M. E. C. C. y T. N° 3326/2010, a la vez que, en aras justamente de promover el mejoramiento de la calidad educativa y en vistas a las necesidades propias de la propuesta innovadora que sostiene, supera esas exigencias incorporando algunas materias más que se consideran necesarias para este fin.

En coherencia con todo lo dicho hasta aquí, queremos señalar que la versión del Proyecto Curricular Institucional que se presenta aquí se enmarca entonces en la Resolución Nro. 24/07 del Consejo Federal de Educación así como en la ya mencionada Resolución M. E. C. C. y T. N° 3326/2010 de la Provincia de Tierra del Fuego en los siguientes aspectos²:

- **carga horaria:** el diseño contempla la carga horaria establecida en el capítulo IV inciso 26 de la resolución de Nación así como la carga horaria establecida por la normativa provincial, puesto que prevé que la misma sea de 4240 horas cátedra totales que equivalen a 2826 horas reloj. Por otro lado, las horas totales sin EDI serán: 3712 horas cátedra.³
- **duración de la carrera:** la duración de la carrera es de 4 (cuatro) años, tal como indica el inciso 28, de la misma resolución de Nación.
- **porcentaje relativo de cada campo de formación:** el diseño presentado contempla un 28% de horas correspondientes al Campo de Formación General, un 50% de horas correspondientes al Campo de Formación Específica y un 22% de horas de Formación en la Práctica Profesional, tal como prescribe la mencionada Resolución Ministerial.

¹ Para consultar el listado completo de instituciones de esta red véase página 11.

² Véase al respecto cuadros incluidos en páginas 23 a 26.

³ La carga horaria total mínima establecida por la Resolución M. E. C. C. y T. Nro. 3326/2010 para el Profesorado de Educación Inicial es de 3900 horas cátedra, equivalentes a 2600 horas reloj. Esto supone, además, un total de 3708 horas cátedra sin EDI.

1.3 – MARCO REGIONAL

Una demanda creciente, sobre todo en la Patagonia

Como ya se ha dicho, y dado el progresivo aumento del número de escuelas generadas así como de su crecimiento vegetativo, el I.E.S. “Roberto Themis Speroni” de la Provincia de Buenos Aires no alcanza a cubrir la creciente demanda de maestros. Esta situación motivó hace diez años el inicio de los trámites para la aprobación del I.E.S. “Terra Nova”, en la ciudad de Ushuaia.

Sustenta la necesidad de este segundo instituto el hecho de que gran parte de las escuelas generadas se concentran en esta ciudad, y unas cuantas más se hallan incluidas en la Región Patagónica.

Para mayor precisión se incluye la nómina completa de centros educativos generados por el grupo de investigación del Centro Pedagógico de La Plata:

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Instituto de Educación Superior “Roberto Themis Speroni” (1984)

Escuela “Las Casuarinas” (1986)

Escuela “La Garza” (1987)

Escuela “El Rincón” (1988)

Escuela “Barrio Jardín” (1989)

Escuela “Los Aromos” (1992)

Jardín Maternal “Raíces” (1994)

Escuela “Los Hornos” (2001)

Escuela “Los Biguaes” (2009)

Escuela “El Pampero” (2009)

Escuela “Las Algarrobas” (2010)

PROVINCIA DE CHUBUT

Escuela “El Molino” (1988)

Escuela “Esquel” (1991)

PROVINCIA DE TIERRA DEL FUEGO ANTÁRTIDA E ISLAS DEL ATLÁNTICO SUR

Escuela “Las Lenguas” (1993)

Escuela “La Bahía” (1993)

Escuela “Los Alakalufes” (1996)

Escuela “Bandurrias” (1994)

Escuela “Los Calafates” (2001)

Escuela “Las Gaviotas” (2003)

Escuela “Los Cauquenes” (2005)

Taller Lúdico “Los Zorzaes” (2011)

PROVINCIA DE NEUQUÉN

Escuela “Fuente Serena” (1997)

Escuela “De la Estepa” (2014)

PROVINCIA DE CÓRDOBA

Escuela “La Serrana” (2001)

U.S.A. (GLADSTONE, ESTADO DE NUEVA JERSEY)

“The Cottage School” (2002)

PROVINCIA DE SANTA FE

Escuela “Los Trigales” (2004)

PROVINCIA DE LA PAMPA

Escuela “Los Chañares” (2005)

PROVINCIA DE TUCUMÁN

Escuela “Las Verbenas” (2011)

PROVINCIA DE RÍO NEGRO

Escuela “Los Radales” (2013)

PROVINCIA DE JUJUY

Escuela “De los Valles” (2016)

PROVINCIA DE SALTA

Escuela “Las Moras” (2016)

2 - MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM

2.1 – EDUCACIÓN

El desarrollo del potencial creativo, expresivo y artístico en todas las áreas

A pesar de lo dificultoso de describir una propuesta pedagógica como la que nos ocupa, tal como se ha señalado antes, es el pensamiento de Herbert Read, volcado en su libro *Educación por el arte*, uno de los que mejor refleja los fundamentos del accionar en nuestras Escuelas.

Sin embargo, antes de abocarnos a este autor, comenzaremos con señalar otros aportes también significativos en relación a la naturaleza del arte, para luego pasar a su relación con la educación.

Uno de los que podemos destacar en primer lugar es Kandinsky, quien expresa el valor del arte en la vida humana de la siguiente manera: “La vida espiritual, a la que también pertenece el arte y de la que el arte es uno de sus más poderosos agentes, es un movimiento complejo pero determinado, traducible en términos simples, que conduce hacia delante y hacia arriba”. (Kandinsky, Vasili (2004): *De lo espiritual en el arte*. Buenos Aires, Paidós. Página 25.) De esta manera Kandinsky describe al arte como un agente poderoso de la vida espiritual del ser humano, sin por ello asociar esa vida espiritual a ningún credo religioso o dogmático. Además, para este autor, un rasgo distintivo del arte es la expresión, que en el accionar del artista se traduce, no en el reflejo de lo externo, sino en la búsqueda del sonido interior. La función del artista es la sensibilización del alma de los que contemplan la obra de arte: “El arte, en su aspecto global, es [...] una fuerza útil que sirve al desarrollo y a la sensibilización del alma humana [...] El arte es el lenguaje que habla al alma de cosas que son para ella el *pan cotidiano*, que sólo puede recibir en esta forma”. (Kandinsky, (2004): *Op. cit.* Página 102.)

La concepción artística de Herbert Read difiere en algunos aspectos de la de Kandinsky, puesto que para Read la naturaleza del arte no implica elemento trascendental alguno; es un fenómeno orgánico y medible, que como la respiración posee elementos rítmicos, y como el habla elementos expresivos, pero que se halla profundamente incorporado en el proceso real de percepción, pensamiento y acción corporal. Sin embargo, Read, a semejanza de Kandinsky, encuentra en el arte una actividad humana intrínsecamente ligada a una expresión espontánea que considera inherente a la vida y que, tanto colectiva como individualmente, es una pauta evolutiva.

Además para Read, así como para Kandinsky, el arte tiene una función que va más allá de la de entretener o adornar: “No es tanto un *principio* rector a aplicar a la vida, como un *mecanismo* regulador que sólo podemos desconocer a costa nuestra. Mi afirmación final será que, sin este mecanismo, la civilización pierde su equilibrio y cae en el caos social y espiritual”. (Read, Herbert (1986): *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós. Página 38.)

Otra diferencia entre ambos autores se refiere a cómo caracterizan al artista: para Kandinsky el artista es *un* tipo de persona, ya que no todos los seres humanos son artistas, sino que aquellos que tienen el talento y asumen la responsabilidad de utilizarlo en sus trabajos creativos que brotan de la necesidad anímica interior, se constituyen en una avanzada y abren un camino que luego transitarán los demás.

Nuestra opción, en este aspecto, es decididamente coincidente con la de Read, quien más allá de las diferencias individuales entre las personas, reconoce en todos los seres humanos una dimensión artística: “Se deduce que si algún tipo ha de ser considerado como el tipo ideal, es el artístico. Mas hemos visto que no existe un tipo ‘artístico’: todos los tipos tienen su actitud artística (es decir, estética), sus momentos de desarrollo espontáneo, de actividad creadora. Todo hombre es una suerte especial de artista y en su actividad creadora, su juego o trabajo (y en una sociedad natural, hemos sostenido, no habría distinción entre la psicología del trabajo y la del juego), hace algo más que expresarse a sí mismo: está manifestando la forma que en su desenvolvimiento debería tomar nuestra vida común”. (Read: *Op. cit.* Página 298.)

Y lo que en su época Read caracterizaba como “tipos” es análogo en parte a lo que en la actualidad podríamos nombrar como “estilos cognitivos”. Tomamos este concepto de Howard Gardner

(aunque no acordemos del todo con sus recomendaciones en el ámbito de la enseñanza), cuando afirma: “Pero existe una visión alternativa que me gustaría presentar, una visión que se basa en un enfoque de la mente radicalmente distinto y que conduce a una visión muy diferente de la escuela. Se trata de una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos”. (Gardner, Howard (2003): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires, Paidós. Página 24.)

Gardner plantea la existencia de siete inteligencias: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial-visual, la musical, la corporal y kinestésica, la interpersonal y la intrapersonal. A éstas agrega posteriormente la inteligencia naturalista. Sin embargo, el distinguirlas de esta manera no le impide ver la relación entre todas ellas a la hora de resolver cualquier tarea cotidiana, ni tampoco desligarlas de los procesos artísticos y creativos. Al igual que Read, Gardner considera que no hay una “inteligencia artística”, sino que todos los tipos de inteligencia pueden tener su veta creativa o artística: “Técnicamente, sin embargo, ninguna inteligencia es inherentemente artística, o no artística. Más bien las inteligencias funcionan de forma artística (o no artística) en la medida en que explotan ciertas propiedades de un sistema simbólico. [...] El que una inteligencia sea utilizada de forma artística es una decisión tomada por el individuo y/o por la cultura. [...] Sin embargo, las culturas destacan o frustran la posibilidad de los usos artísticos de una inteligencia”. (Gardner: *Op. cit.* Páginas 61 y 62.)

La *Educación por el Arte* será entonces la manera de desarrollar ese potencial creativo de todo ser humano en todas las áreas de conocimiento. Según Read: “la finalidad general de la educación es fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo. [...] La educación estética es fundamental en este proceso”. (Read: *Op. cit.* Páginas 33 y 34.) Sólo de esta manera se logra tal objetivo respetando la libertad individual de cada niño; de otro modo, la adaptación a la pauta social, se torna impuesta desde el exterior.

2.2 – APRENDIZAJE

Una perspectiva heurística

Desde el punto de vista psicológico, lo propuesto por Read sería posible debido a la relación estrecha entre la expresión artística individual y las imágenes simbólicas propias de un colectivo cultural dado. Elena Oliveras lo explica de esta manera, al referirse a lo que Carl Jung llama creación psicológica: “En relación a lo conocido plasmado en la obra de arte, hay algo que no deja de sorprendernos: cuando tomamos contacto con ella sentimos que aquello que nos muestra, de alguna manera ya lo habíamos visto antes, sólo que no lo habíamos visto con claridad. Así tomamos conciencia de que la obra de arte es, como ya obsevamos, *apariencia lúcida*, lugar privilegiado de visión que vuelve comprensible lo que muchas veces en la vida cotidiana se nos ha presentado incoherente o confuso”. (Oliveras, Elena (2007): *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires, Emecé. Página 138.)

Según Jung, además de esta creación psicológica, existe una creación visionaria, que refleja el inconsciente colectivo, la zona más profunda de la psiquis. Esta creación visionaria es profundamente educadora en el sentido más amplio de la palabra, ya sea para quien crea, ya sea para quien se nutre con el producto de esa creación, porque constituye el punto de contacto entre lo que Read llamaba la “individualidad” por un lado, y “la unidad orgánica del grupo social” por el otro. En palabras de Oliveras: “Lo que explica la ‘gran poesía’, que es aquella que surge del alma de la humanidad, no es el factor personal. Por eso la fama de Dante es inmortal. Su obra plasma el alma inconscientemente activa de la humanidad, su memoria ancestral. Más allá de la psicología personal y del narcisismo, nos pone en contacto con el ‘hombre colectivo’. Uno de los mayores aportes de Jung está, precisamente, en el hecho de mostrar que la obra de arte no es asunto exclusivo del artista, sino también y fundamentalmente signo del espíritu de toda una comunidad. En otras palabras, la obra de arte es un mensaje surgido desde el inconsciente colectivo que el creador da a luz”. (Oliveras: *Op. cit.* Páginas 141 y 142.)

Y es en este sentido también que queremos distinguir entre *Educación por el Arte* y lo que comúnmente se denomina Educación Artística. Con el primer término, entonces, nos referimos a una educación integral en todas las áreas del conocimiento en la cual toda expresión artística (la pintura, la música, la danza, el teatro, la poesía, etc.) tendrá un lugar fundamental, sin recurrir a técnicas enseñadas previamente para la obtención de un logro determinado. Lo que por lo general se denomina Educación

Artística, por el contrario, supone la especialización y el progresivo dominio de técnicas enseñadas adrede para el logro de un producto artístico bueno según cánones establecidos previamente.

Uno de los antecedentes más lúcidos generados en nuestro país que puso en práctica estos principios fue la lamentablemente perdida experiencia pedagógica de Olga y Leticia Cossettini, quienes entre los años 1935 y 1950 concretaron un proyecto decididamente innovador en la Escuela “Gabriel Carrasco” de Rosario. Sus escritos reflejan con mucha claridad esta diferencia señalada entre la Educación Artística y lo que estamos caracterizando como *Educación por el Arte*: “Era una escuela que aspiraba a hacer seres armoniosos, no poetas, ni artistas, ni pintores, ni músicos, ni mimos, no en desmedro del conocimiento y de la realidad tal como cierta anquilosada pedagogía expresaba su prevención frente a aquel testimonio vital”. (Cossettini, Leticia (1977): *Del juego al arte infantil*. Eudeba. en Cossettini Olga y Cossettini Leticia: *Obras Completas*. Santa Fe, Editorial AMSAFE, 2001. Página 571.)

Esta autora también distingue entre el artista profesional y el niño que se expresa creativamente en la escuela. Para ello, cita a André Malraux, y dice: “Sentimos que si el niño es a menudo artista, no es *un* artista. Porque su talento lo posee y él no posee su talento. Su actividad es distinta ya que el artista se propone no perder nada, cosa que el niño no busca nunca. Reemplaza la maestría con el milagro”. (Cossettini: *Op. cit.* Página 641.)

En relación a cómo es posible llevar a la práctica concreta lo que se propone, es decir, cómo es posible lograr que el arte atravesase toda actividad escolar y todos los contenidos a trabajar, citamos: “El arte infantil es posible cuando la escuela conduce al niño al descubrimiento del mundo que lo rodea y de sus relaciones de orden y armonía, cuando la autoridad del maestro está hecha de amor y conocimiento y el niño se deja conducir por su experiencia que lo ayuda a crecer. La ternura del maestro lo salva del miedo, de la timidez y de la indecisión y el arte infantil nace con natural sencillez como un don de la gracia. Su acción es decisiva y cualquiera que sea la asignatura o el aspecto de la educación, el maestro logra del niño lo mejor de sí mismo, al expresarse con sinceridad, al descubrir la armonía y la belleza en lo cotidiano y al conducirlo insensiblemente a niveles de expresión más altos, pero siempre verdaderos. La aceptación de la disciplina y la asimilación de conocimientos son consecuencia de esa necesidad recíproca de amor y de libertad de expresión, y del logro de ambas”. (Cossettini: *Op. cit.* Página 653.)

A pesar de la referencia al descubrimiento del mundo por parte del niño, no es ésta una propuesta que proponga para el docente un rol abstinente. El docente conserva su rol de mediador entre los estudiantes y el conocimiento, aunque no es el único mediador presente: los niños en sus relaciones entre ellos, así como en su participación activa y su relación con el maestro, son también mediadores entre el conocimiento y los otros niños, y entre el conocimiento práctico y el maestro. Todos enseñan y todos aprenden, aunque enseñen y aprendan diferentes cosas.

Desde un enfoque teórico, nos encontramos frente a lo que Ángel Pérez Gómez describe como un modelo de enseñanza mediacional centrado en el alumno y en el cual el énfasis está más puesto en los procesos de aprendizaje que en los productos del mismo. Así describe este autor al modelo señalado: “El comportamiento del profesor/a, así como los materiales y estrategias de enseñanza no causan directamente el aprendizaje, influyen en los resultados sólo en la medida en que activan en el alumno/a respuestas de procesamiento de la información. Ante un mismo comportamiento docente o ante una misma estrategia de enseñanza, distintos alumnos/as pueden activar diferentes procesos cognitivos y afectivos, provocando, por lo mismo, resultados de aprendizaje muy distintos”. (Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1996): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata. Página 87.)

Sin embargo, esta descripción no agota lo que entendemos por aprendizaje en la escuela. Se refleja mejor aún en lo que el autor antes mencionado desarrolla bajo el nombre de perspectiva heurística, como un modelo superador del anteriormente mencionado: “La vida del aula debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados. Los procesos de aprendizaje son, en definitiva, *procesos de creación y transformación de significados*. La intervención docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los alumnos/as y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes”. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.* Página 99.)

Coherentemente con lo dicho hasta aquí, es importante recordar que lo que se propicia es una actitud artística y no el desarrollo de técnicas y habilidades especiales, en consonancia con la perspectiva heurística ya mencionada. Significa poner la atención en los medios y en los caminos, y no tanto en los resultados. Es en este sentido en que el arte está detrás de toda la enseñanza, dotándola de un carácter eminentemente participativo y vivo. En palabras del ya citado Gimeno Sacristán: “Del mismo modo, la actuación del docente es, en parte, siempre un acto de creación, una actividad artística apoyada en el conocimiento y las experiencias pasadas, pero proyectada más allá de sus límites. El profesor/a y los alumnos/as se embarcan en una empresa de reflexión y experimentación que es más imprevisible cuanto más rica y profunda sea. [...] Por otra parte, y puesto que la creación y transformación de significados sobre la vida natural, individual y social es un proceso de elaboración subjetiva de los individuos y los grupos [...] es necesario que en dicho proceso se respeten los ritmos y las diferencias individuales. [...] No es el *currículum* común, ni la metodología homogénea la que garantiza la igualdad de oportunidades para los diferentes grupos y culturas [...] sino la atención a las diferencias individuales mediante una metodología y un *currículum* lo suficientemente flexible y diversificado como para potenciar el intercambio y la participación activa de todos y cada uno de los alumnos/as en los procesos de aprendizaje, experimentación y comunicación”. (Gimeno Sacristán: *Op. cit.* Página 101 y 102.)

En relación a la formación docente, por lo tanto, la propuesta apunta a desarrollar en el futuro maestro su disposición creativa, su actividad artística tal como la describimos antes, su sensibilidad. Sin embargo, esto no se realiza en desmedro de su formación académica. Todo lo contrario: también su formación académica buscará el más alto nivel posible. En última instancia, es también en este aspecto que se cultiva una actitud artística en el sentido de Read: “[...] La educación es el fomento del crecimiento, pero aparte de la maduración física el crecimiento se hace evidente sólo en la expresión –símbolos y signos audibles o visibles–. La educación puede definirse, por consiguiente, como el cultivo de los modos de expresión –consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios–. Un hombre que puede hacer bien estas cosas es un hombre bien educado. Si puede hacer buenos sonidos, es un buen orador, un buen músico, un buen poeta; si puede hacer buenas imágenes, es un buen pintor o escultor; si buenos movimientos, un buen bailarín; si buenas herramientas y utensilios, un buen artesano u obrero. Todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en tales procesos, y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte, pues arte no es otra cosa que la buena factura de sonidos, imágenes, etc. El objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión”. (Read: *Op. cit.* Página 36.)

Esta propuesta considera que el cambio que todos reclaman no está conectado principalmente con el contenido de los planes y programas sino con la necesidad de formar maestros capaces de actuar creativamente, y, por lo tanto, generar otras actitudes en los estudiantes. Lo que se enseña puede ser lo de siempre, lo que importa es el modo en que se lo hace y el grado de compromiso que el maestro tiene con lo que enseña. Incluso Gardner, a propósito de la creatividad señala: “Estos estudios recientes han aportado dos hallazgos. Por un lado, los individuos creativos no parecen tener a su disposición operaciones mentales que les pertenezcan sólo a ellos; los individuos creativos utilizan los mismos procesos cognitivos que utilizan las demás personas, pero los usan de manera más eficiente y flexible. [...] Por otro lado, es cierto que los individuos creativos parecen llevar su vida de manera diferente a la mayoría. Están plenamente entregados y apasionados por su trabajo; muestran necesidad de realizar cosas nuevas y tienen un sentido intenso de su finalidad y objetivos últimos; son extremadamente reflexivos acerca de sus actividades, de su uso del tiempo y de la calidad de sus productos”. (Gardner: *Op. cit.* Página 184.)

Esto naturalmente implica una honda transformación humana y desestructuración mental que sólo puede ocurrir si la formación del maestro es la adecuada. Nadie puede interesar al otro en lo que no quiere, no respeta o no comprende. Nadie puede generar una actitud creadora en el otro si no ha reconocido esa capacidad en sí mismo.

El maestro que estimula la condición creadora tiene ante sí un estudiante que manifiesta un paisaje inédito, que vuelve a su vez sobre el maestro como estímulo para su propio mundo creador. Es un verdadero proceso de generación y crecimiento mutuo que puede manifestarse en cualquier campo: en una clase de Lengua, de Ciencias Naturales o de Matemáticas. El proceso es artístico y afecta el modo en que maestro y estudiante se mueven y relacionan.

Habitualmente se cree que el maestro requiere aprender e incorporar conocimientos y que son esos mismos conocimientos los que él después transfiere. Esto sólo requeriría un magisterio con un buen nivel académico. Lo cierto es que la función del maestro excede totalmente el conocimiento de lo puntual e informativo. Lo que él realmente transmite después, es su comprensión, las relaciones que es capaz de descubrir entre sí mismo y el mundo y la alegría de compartirlo con los demás. Por eso es necesario que desarrolle al máximo su potencial creativo. En esta dirección se encuentran también, por ejemplo, las recomendaciones de Ángel Díaz Barriga: “Cuando abordamos la problemática metodológica, siguiendo el pensamiento de Freinet, abrimos el concepto de ‘**imaginación creadora**’ para recordarle al docente que la innovación en los métodos depende en gran medida de la capacidad que tenga para idear estrategias de enseñanza adecuadas a su grupo escolar. [...] Recordemos que no estamos obligados, como docentes, a que toda propuesta educativa funcione sin contradicciones; sí estamos obligados a innovar, a no ser rutinarios”. (Díaz Barriga, Ángel (1994): *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Aike. Páginas 140 y 141.)

Esta propuesta de formación docente, entonces, se aboca justamente en esta dirección. Es decir que concibe al maestro como quien está atento a lo que está ocurriendo en el presente y no un maestro sólo pendiente de lo que intenta enseñar. Un ser sensible a las potencialidades para preservar el carácter original de todas esas manifestaciones primeras.

Los años iniciales en la Escuela son totalmente determinantes en cuanto a la formación de los hábitos de convivencia y es fundamental que los más pequeños vivan las primeras manifestaciones de su expresión junto a un maestro capaz de disfrutarlas en lo que significan. Esta relación de confianza inicial es una referencia importantísima para la vida adulta y es tarea principal de la Escuela sostenerla a través de todos sus años de trabajo.

En la tarea cotidiana que requiere este Magisterio, maestros y estudiantes comparten estudios, tareas y paseos dirigidos a abrir canales creativos. Es fundamentalmente una *Educación por el Arte* en la que cada uno descubre, en presente, y por experiencia, su condición de creador; esta realidad, como ya se ha dicho con Gardner, no es producto de aprendizajes especiales ni de un talento singular. Propiciar esta manifestación expresiva es la verdadera y esencial tarea del maestro, sin que importe en qué nivel trabaje. Y esto es válido y necesario para los chicos y para los adultos por igual.

Por lo tanto, ser docente en esta experiencia requiere una actitud de sincero interés por la autorrealización. Así entonces, esta propuesta educativa no es sólo para los estudiantes sino también para los profesores, pues se trata de un proceso de auto y mutuo descubrimiento. El memorable maestro argentino Ezequiel Martínez Estrada, fundador de la Universidad Nacional del Sur, recuerda esta situación cuando evoca a Sócrates: “..Sócrates –que era, como su madre Fenarete, un partero y, como su padre Sofronisco, un escultor– ayudaba a dar a luz las ideas. Y, en esta forma, Sócrates no enseñaba sino que aprendía. Debemos aprender permitiendo que los niños y los jóvenes aprendan; ellos creerán que les enseñamos, aunque en realidad (lo sabemos bien, aunque no lo digamos) ellos nos instruyen a nosotros y nos dignifican. Pues, nada dignifica tanto como el trato con un alma pura, y los niños y los jóvenes, son todos puros de alma si no los han echado a perder los mayores”. (Martínez Estrada, Ezequiel: *A los maestros*. En:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UC0S1f0U6IUJ:www.geocities.ws/clescudero2003/maest.html&hl=es&gl=ar&strip=1> Fecha de consulta: 03/02/2014)

2.4 – CONOCIMIENTO

Integración, reconstrucción y experiencia

Otra característica que queremos señalar tiene que ver con lo global e integral de la propuesta que nos ocupa. Ya se ha dicho que en la Escuela conviven cotidianamente estudiantes de diferentes edades y niveles educativos. Además, la integración entre las diferentes expresiones artísticas y los contenidos de las materias tradicionales garantizan la variedad de estímulos que se ofrecen al niño, permitiéndole a cada uno acercarse al conocimiento de la manera más adecuada: el kinestésico tendrá su momento de danzas y rondas, juegos al aire libre, caminatas; el que se siente más seguro en la expresión lingüística encontrará en las poesías, los relatos tradicionales y la rueda de cuentos inventados, el momento de expresarse con mayor comodidad; el que tiene una inteligencia musical disfrutará de los cantos en la rueda final de cada día, en la escucha y ejecución de instrumentos musicales; el que tiene habilidad lógico-matemática tiene su momento de juegos de ingenio, problemas cotidianos, etc.

Pero es en las actividades relacionadas con la vida cotidiana cuando mejor se manifiesta la globalidad de los conocimientos y la manera práctica en que el docente acompaña la transmisión de

valores y la producción de saberes. Cuando, por ejemplo, los niños de un grupo se reúnen en la cocina a preparar galletitas para luego compartir entre todos:

- aprenden Lengua, puesto que deben leer y comprender el texto escrito de la receta que van a usar, y si no lo comprenden correctamente, no se darán cuenta de ello porque el maestro les haya indicado que contestaron mal a las preguntas de comprensión lectora de una prueba, sino simplemente porque las galletitas saldrán menos dulces o más duras de lo que deberían;
- también aprenden Matemática, puesto que deben calcular por proporcionalidad directa la cantidad de cada ingrediente en función de la receta utilizada y la cantidad de galletitas que tienen que preparar, y, si se equivocan en las cuentas no lo sabrán porque el docente les señale el error en un problema alejado de su realidad concreta, sino porque nuevamente las galletitas no alcanzarán para todos, o, aún peor, al no tener los diferentes ingredientes en la proporción justa, no saldrán todo lo ricas que se podría;
- desarrollan habilidades manuales, ya que es tan importante para el logro de un buen pan el amasado como los ingredientes;
- incorporan valores, ya que al ver a su maestro trabajando a la par de ellos no suponen que el resolver un problema matemático sea una tarea de mayor importancia que la de elaborar un alimento, así como cuando comparten luego con el docente la tarea naturalmente necesaria de limpiar y ordenar todo lo utilizado, no suponen que la limpieza sea un trabajo de menor rango que, por ejemplo, la confección de un mapa;
- también incorporan hábitos de trabajo cooperativo, al abordar juntos la tarea en pos de un mismo objetivo, y estrategias de trabajo en grupo, no porque alguien les enuncie verbalmente los beneficios de esto, sino por la propia y compartida vivencia.

Todo en la Escuela tiene este mismo carácter integrador y global. La separación de los contenidos en materias tiene como único sentido el de organizar semanalmente los horarios, pero de ninguna manera supone una clasificación fuerte del conocimiento, y los niños pintan en todas las áreas, pueden coser “patchwork” en Matemática o encuadernar un libro de informes propios sobre alguna temática de Ciencias Sociales.

En este sentido, la relación que establecen con el conocimiento tanto estudiantes como docentes, refleja en gran medida lo propuesto por Basil Bernstein cuando dice: “La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios”. (Bernstein, Basil: *The varieties of pluralism*. En Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.* Página 31.)

De esta manera en la Escuela, la integración entre conocimientos no es algo forzado o artificial, o algo que se impone desde afuera, sino que es lo que surge espontáneamente del trabajo compartido y de cada tarea cotidiana. Además, la integración de contenidos en la Escuela se da en múltiples sentidos:

- entre el conocimiento escolar y el conocimiento extraescolar, toda vez que en la escuela se desarrollan múltiples actividades cotidianas de las que no se excluyen ni maestros ni estudiantes (cuidando, por supuesto, de evitar los riesgos propios para cada edad);
- entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, tal como ya se ha señalado;
- en la forma de trabajar en el Nivel Inicial, en el Nivel Primario, en el Secundario y en el Magisterio, lo cual disuelve las dificultades de articulación entre los mismos;
- entre los aportes al conjunto que pueden hacer los que tienen capacidades intelectuales o motrices muy desarrolladas, y los aportes que pueden hacer los que tienen capacidades diferentes, los cuales por lo tanto no requieren de un proyecto extra para ser incluidos: se incluyen naturalmente desde sus posibilidades, como todos los demás.

Este carácter integral y centrado en la experiencia, además, es sumamente motivador, permitiendo a todos comprometerse con la tarea y las actividades, y evitando así las consecuencias que señala José Gimeno Sacristán de la parcelación del conocimiento en el currículum: “El conocimiento parcelado en el currículum, una de las causas del aprendizaje desconectado en la mente de los que aprenden, tiene varias consecuencias: 1) [...] la imposibilidad de la utilización del saber para entender el mundo; 2) el saber parcelado en materias revela su utilidad muy tarde a los estudiantes para que éstos puedan explicar el mundo. De ese modo se somete a los aprendices a un constante proceso de asimilar introducciones entrecortadas, lo que exige del alumno una especie de fe en que encontrará sentido a todo lo que se le impone si se mantiene disciplinado, esperando la síntesis que llegará más tarde [...] No es ajeno a este análisis el estado de desmotivación generalizada que presentan los estudiantes en el sistema escolar; 3) [...] las formas de clasificar el conocimiento en el currículum, que separan a unos contenidos de otros, refuerzan las relaciones jerárquicas, pues se tiene que imponer con disciplina lo que no tiene sentido por sí mismo”. (Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.* Página 212.)

En la propuesta educativa que venimos de presentar, por el contrario, la integración de conocimientos y la reconstrucción de los mismos tanto por estudiantes como por docentes, así como la experiencia de compartir y recrear significados y modos de actuación, genera un clima de interés, compromiso y bienestar. Sin embargo, todo esto tiene sus exigencias. Según Ángel Pérez Gómez, este propósito “requiere otra forma de organizar el espacio, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales en el aula y la escuela. Es preciso transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como a otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación”. (Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.* Página 32.)

2.5 – ESCUELA

El Instituto de Educación Superior “Terra Nova” y las Escuelas Experimentales

En consonancia con lo dicho hasta aquí, reiteramos que el modelo educativo experimental cuyos antecedentes teóricos y prácticos ya se han descrito, tuvo su origen en el Centro Pedagógico de La Plata hace más de cincuenta años, como un pequeño núcleo educativo que sostuvo un trabajo de investigación práctica pensado para preservar y estimular la capacidad creadora propia del ser humano desde los primeros años.

En 1984 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación creó el Instituto Nacional de Enseñanza Superior “Roberto Themis Speroni” con un Magisterio y “Grupo de Aplicación Experimental” (según el nombre que se le dio entonces) con el objeto de formar maestros para esta propuesta educativa.

Toda esta experiencia básica de más de cincuenta años de trabajo sostenido, avala la creación del I.E.S. “Terra Nova” y tiene como objetivo principal seguir generando una formación y capacitación docente adecuada a los fines y modalidades de la enseñanza dentro de las Escuelas Experimentales y, por supuesto, con total competencia en distintas instituciones del sistema educativo.

Desde esta ubicación interior creadora y por lo tanto totalizadora, la tarea del maestro pierde su contorno especializado y abarca todo lo que es necesario resolver y conformar dentro de la Escuela. El trabajo ya no es intelectual o práctico, importante o secundario, fácil o difícil. Es simplemente lo necesario en ese momento. Tampoco es destino de nadie sino de todos, de los maestros y estudiantes por igual. En esto consiste el carácter participativo de la Escuela. No son palabras, ni ideales, sino realidades humanas totalmente posibles. Esto provee a la Escuela de un clima de alegría y profundo bienestar.

Y en relación a la integración entre trabajo intelectual y trabajo manual queremos citar a María Montessori, quien ya a principios del siglo XX se preguntaba “de dónde salió la teoría de que para trabajar con la manos no se puede cultivar la mente, ¿o de que una mente cultivada hace pareja con el desvalimiento manual! ¿Acaso hay que clasificar a los hombres entre los que trabajan con la mente y los que lo hacen con las manos? ¿No sería mejor dejar que todos utilizaran la totalidad de su personalidad? ¿Cuál es la lógica de decir que el desarrollo de un solo aspecto es beneficioso para la totalidad? Hoy por hoy, existe gente muy distinguida que ha consagrado su vida a la causa de la educación y que va a conferencias a debatir si hay que darle preferencia al método práctico o a una disciplina intelectual. Pero a nosotros, los niños nos han revelado que la disciplina no se logra sino a través de todo un proceso, en el que el funcionamiento de la mente se ve ayudado por la actividad manual. Dejemos que el todo funcione en conjunto y habrá disciplina, ¡y de ninguna otra manera!” (Montessori, María (1998): *La educación de las potencialidades humanas*. Buenos Aires, Errepar. Página 19.)

A pesar del siglo transcurrido llama la atención la vigencia de este fragmento. Sin embargo, en el marco de esta propuesta el esfuerzo es diario y sostenido a la hora de conjugar lo intelectual y lo manual. Lo importante es que desde esta perspectiva las actividades humanas cotidianas tienen la posibilidad de perder su connotación doméstica o rutinaria y recobrar en cambio su condición original de juego, al decir de Huizinga en su esclarecedor libro *Homo ludens* (Buenos Aires, Emecé, 1998). La mejor enseñanza, en este sentido, es ver jugando a los chicos espontáneamente.

Uno de los principios esenciales y básicos del trabajo es que los maestros sean capaces de asumir estas actitudes a través del ejemplo y no como discurso para los demás. Y lo harán no sólo a través del

cursado de materias en el Instituto, sino compartiendo el trabajo con los niños en las Escuelas Experimentales íntimamente ligadas a él, a las que irán desde el primer año a observar, para ampliar progresivamente el tiempo de prácticas en los años sucesivos. En el último año, la Residencia Docente se efectúa compartiendo en tiempo completo las actividades de una Escuela, aunque el estudiante, futuro docente, continuará asistiendo semanalmente al Instituto algunas horas.

2.6 – EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Un proceso formativo y compartido

Comenzaremos con precisar qué entendemos por *evaluación*. Según José Gimeno Sacristán, “*evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación*”. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.*) Desde esta definición, entonces, la evaluación es un concepto muy amplio que puede abarcar tanto los aprendizajes de los estudiantes, como el proceso grupal, o la vida institucional, o los recursos materiales, o el currículum, etc. Pero nos referiremos en este punto exclusivamente a la evaluación de los aprendizajes escolares de los estudiantes.

Sin embargo, aún circunscribiéndolo de esta manera, hay una serie de reflexiones que no se pueden evitar. En primer lugar, es necesario remarcar que esta acción de atender y valorar, en nuestro caso, los aprendizajes de los estudiantes, es absolutamente inevitable en cualquier accionar docente, ya que cualquier maestro o profesor precisa en todo momento conocer los saberes y las posibilidades de sus estudiantes a la hora de decidir qué actividad les va a proponer, qué conocimientos puede compartir con ellos y cuáles todavía no, etc.

Ésta es la razón por la cual la evaluación es una práctica tan antigua en la enseñanza, al punto que en la *Didáctica Magna* de Comenio, escrita en el año 1657, ya se hace referencia a la necesidad de que el maestro periódicamente obtenga información acerca de los avances del estudiante, para poder, de esa manera, seguir adelante con sus enseñanzas.

La segunda reflexión ineludible es que de ninguna manera es imprescindible que este proceso de evaluación se lleve adelante mediante la acción de *calificar numéricamente* los resultados de la misma. Se suele definir a la acción de *calificar* como el establecer una “equivalencia entre un cierto nivel de logros y aprendizajes y una categoría de una escala definida por convención” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. 2003: *Relevamiento de la Normativa en Materia de Evaluación, Acreditación y Promoción para los Niveles Inicial y EGB.*)

Desde el punto de vista histórico, la acción de calificar es muy posterior a la de evaluar y surge recién en el siglo XX en conjunción con la teoría del test. Según Ángel Díaz Barriga “el paso de la pedagogía humanista a la pragmática significa el tránsito de una noción amplia de formación hacia otra de aprendizaje como cambio de conducta, susceptible de ser medible y verificable. El aprendizaje deja de ser una cualidad y se convirtió en una cosa cuantificable que puede ser medible [...] y [posteriormente] asignar la calificación. [...] La teoría del test posibilitó legitimar como naturales, esto es de carácter biológico, desigualdades sociales. De esta manera la teoría del test es una teoría política”. (Díaz Barriga: *Op. cit.*)

Sin embargo, y más allá de lo dicho por este autor como por tantos otros, y más allá también de las opciones teóricas proclamadas, las prácticas escolares más frecuentes siguen reflejando en mucha mayor medida el paradigma de la racionalidad técnica que un enfoque superador del mismo. En este sentido resulta muy pertinente la reflexión del ya citado Gimeno Sacristán cuando dice: **“De hecho hay que preguntarse la razón de que determinadas formas de evaluar, que no se aconsejan desde hace mucho tiempo, sigan practicándose tan masivamente”**. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *Op. cit.*)

Pero, más allá de estas reflexiones, desde que la educación se tornó una acción pública de los Estados Nacionales, la acción de evaluar incorporó también la función asociada de *acreditar* determinados saberes. Según el ya mencionado documento del DiNIECE, la *acreditación* “es el acto por medio del cual se reconoce el logro de un alumno de los aprendizajes establecidos por el equipo docente de la institución escolar [...] en un período determinado, de acuerdo a la propuesta curricular vigente”, y tiene por lo tanto relación directa con la función administrativa de las instituciones de otorgar

certificados. Por su parte, este documento define la *promoción* como “el acto mediante el cual se toman decisiones vinculadas con el pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad, a partir de criterios definidos”. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. 2003: *Relevamiento de la Normativa en materia de Evaluación, Acreditación y Promoción para los Niveles Inicial y EGB.*)

Sin embargo, es importante señalar aquí que es perfectamente posible, y además deseable, evaluar y acreditar los aprendizajes escolares de los estudiantes sin, por ello, calificarlos numéricamente. Muchos pensadores en la actualidad coincidirán con esta afirmación, pero se citarán aquí unos pocos.

El ya mencionado Díaz Barriga, por ejemplo, afirma al respecto: “Cuando se asigna una nota, esa nota no puede reflejar lo que han aprendido [los alumnos] y no hay forma de que lo haga. Este reconocimiento permite que el docente se separe de la acreditación y busque desarrollar también actividades reales de evaluación”. (Díaz Barriga, Ángel: *Op. cit.*)

En esta misma línea de pensamiento Inés Dussel y Myriam Southwell sostienen en un artículo que apareció recientemente en la revista *El monitor de la educación* dedicado al tema de la evaluación que: “En nuestra opinión, la evaluación no es, ni debería ser nunca considerada, un “aparato de medición” puramente contable y administrativo [...] Las instituciones escolares están llenas de actividades, sentimientos o relaciones que tienen un peso fundamental a la hora de condicionar los aprendizajes”. (Dussel, Inés y Southwell, Myriam, 2008: *Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza*. En Revista *El monitor de la educación*. Nro. 17 - 5ta. Época. Julio/Agosto 2008.)

También el INFD recomienda esta mirada amplia en relación a la evaluación cuando prescribe: “No se puede ni se debe evaluar del mismo modo en todas la unidades curriculares del plan de estudios” (INFD (2007): *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente*. Documento aprobado Resolución Nro. 24/07.CFD. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Inciso: 87) y más adelante establece entre las funciones ligadas a la gestión institucional “la organización del trabajo colectivo, la participación y el desarrollo de **distintas modalidades de evaluación de los aprendizajes**, como asimismo, la apertura al desarrollo profesional de los mismos profesores”. (INFD: *Op. Cit.* Art.: 100).

La propuesta pedagógica que estamos presentando comparte esta concepción de evaluación amplia y absolutamente integrada a todo el quehacer de la escuela. También considera que, cuando se evalúan los aprendizajes de un estudiante, no deben los docentes restringirse a medir fríamente qué puede y qué no puede resolver ese estudiante, qué le falta saber para alcanzar la “norma” establecida para su edad, sino que es fundamental que puedan ver a cada estudiante como una totalidad (en la cual lo que sabe o no sabe es sólo un aspecto más) y valorarlo con una mirada amplia y desprejuiciada que pueda también ver y transmitir los avances, los procesos en curso, los sentimientos y emociones compartidas con los demás, etc.

Por todo esto, es **decisión actual del I. E. S. “Terra Nova” compatibilizar en la práctica todas estas recomendaciones en relación a la evaluación con la reglamentación vigente para la evaluación en los profesados de la Provincia de Tierra del Fuego, la cual exige la calificación numérica**. Este propósito es indudablemente un complejo desafío, que, como se verá más adelante, exige por parte de cada profesor un compromiso profundo y una dedicación sostenida. Por ahora, baste explicitar que en cumplimiento con estas reglamentaciones, se respetará la calificación numérica en lo referido a la acreditación, pero de ninguna manera la evaluación de los estudiantes en las diferentes materias se verá restringida a esta tarea de asignar una nota, sino que será complementada por otras formas de evaluación e información tales como: valoración de los procesos de aprendizaje independientemente del producto final alcanzado, la ponderación del esfuerzo y las actitudes de respeto, responsabilidad, compromiso con la tarea, etc.. Dichas evaluaciones serán llevadas a cabo por el cuerpo docente en su conjunto, y no de manera individual por cada docente. Asimismo, será conversada con los interesados en entrevistas periódicas.

2.7 – CURRÍCULO

Una formación integral.

En relación a lo curricular, esta propuesta quiere hacer suyos algunos desafíos mencionados en el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Tierra del Fuego:

- “Relación teoría-práctica: La enseñanza en el campo de la formación profesional tiene la peculiaridad de estar orientada no sólo a comprender sino a desarrollar capacidades de intervención y transformación de situaciones. Así como los docentes no pueden renunciar a la práctica de la intervención, tampoco pueden renunciar a un soporte teórico que sintetice el conocimiento sobre la tarea de educar desde un conjunto de perspectivas disciplinares.
- Superación de atomizaciones: entre enfoques generales y específicos, entre distintos tipos de experiencias formativas, entre prácticas de enseñanza y de evaluación diversos, entre las Instituciones Formadoras y las Escuelas, entre otras.
- Precaución frente a tendencias reduccionistas y unidimensionales de la formación y de la actividad docente.
- Atención al problema del fracaso escolar y al desgranamiento de los estudiantes.

El **Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Tierra del Fuego** pone el acento en el retorno a la **enseñanza** como base fundamental de la formación docente, lo que no implica una vuelta al normalismo o a concepciones perimidas sino que intenta revalorizar la función sustantiva del maestro así como a poner de relieve los saberes que va construyendo en sus prácticas docentes cotidianas”. (M. E. C. C. y T.: *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Tierra del Fuego*. 2008, pág. 25.)

En este sentido, nos interesa subrayar que esta función sustantiva del maestro requiere imperiosamente de una formación integral sólida. Como ya se ha mencionado más arriba en relación a las características peculiares de la propuesta pedagógica que se sostiene en el ámbito de las escuelas experimentales, el desarrollo de las competencias necesarias para desempeñarse en las mismas requiere un gran compromiso. Y uno de los requerimientos básicos para que los alumnos del profesorado puedan gradualmente ir desarrollando esas competencias es que puedan “recorrer ellos mismos el camino que luego invitarán a recorrer a los niños”. Este requerimiento supone dedicar mucho tiempo a reconstruir habilidades no sólo artísticas sino también propias de disciplinas como matemática y ciencias, volviendo a descubrir lo que ya creen saber. Para ser más explícitos daremos un ejemplo: supuestamente cualquier adulto medianamente formado conoce el funcionamiento decimal de nuestro sistema de numeración; sin embargo, es muy común que ese conocimiento esté basado en estereotipos prácticos, y no en un recorrido en profundidad del mismo. Sin embargo, para poder acompañar a un pequeño en sus hipótesis acerca del funcionamiento del sistema de numeración, es necesario que el adulto haya recorrido él también (y no de la manera casi inconsciente en la cual lo hizo en su propia niñez) esos avatares de la construcción mental de un sistema de numeración.

Este mismo ejemplo podría repetirse para el caso de las ciencias o incluso de las prácticas artísticas esenciales como la pintura, la música, la danza, etc. Ésta entonces es la razón de la necesidad de agregar al plan de estudios aprobado por Resolución M. E. C. C. y T. N° 3326/2010, algunas materias cuyo cursado permitirá a los alumnos justamente el tiempo en contacto con esos saberes dedicado a reconstruirlos de la manera señalada más arriba. Este es el caso de Matemática y Ciencias Naturales en primer año, Ciencias Sociales en segundo y Educación Física en tercero; en todos los casos, el dictado de estas materias responde a la necesidad antes mencionada de propiciar un recorrido en las mismas acorde a la propuesta pedagógica propia y precede a las respectivas Didácticas. En cambio, el caso del taller “Lenguaje artístico” se incluye con la finalidad de continuar también durante el último año de estudios con una actividad artística que profundice e integre lo realizado en las materias de esta área incluidas en los primeros años.

3 – PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES

Los estudiantes que se inscriben en nuestra carrera de Magisterio son por lo general personas de cualquier edad que han tenido contacto con la experiencia pedagógica de las Escuelas Experimentales y se han sentido atraídas por ella.

En algunos casos se trata de estudiantes egresados de las propias Escuelas; en otros casos son padres de alumnos o personas que por diversas razones han tenido alguna referencia de la labor que se realiza, y desean conocerla más a fondo.

El concurrir durante cuatro años al Magisterio y acercarse gradualmente a las Escuelas en los espacios de la práctica, les permite interiorizarse gradualmente en las pautas de trabajo, así como el ir

desarrollando los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para poder luego desenvolverse con comodidad como maestros.

Parte fundamental de este proceso, como ya se ha señalado, es el desarrollo del propio potencial creativo del docente, que se trabaja abocándose a las mismas tareas que se les propone a los niños: la pintura, la música, las danzas, el teatro, las actividades en contacto con la naturaleza, etc.

Los egresados pueden, de esta manera, desenvolverse con idoneidad tanto en el ámbito de las Escuelas Experimentales, como en otras escuelas del sistema.

4 – MALLA CURRICULAR

4.1 – CAMPOS DE FORMACIÓN

Tal como ya se ha dicho, y en consonancia con la normativa vigente, las unidades curriculares de la carrera se agrupan en tres campos:

- Campo de la Formación General, que asociamos con los aspectos ligados a la fundamentación del accionar en la escuela.
- Campo de la Formación Específica, y
- Campo de la Práctica Profesional.

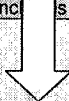
4.2 – CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Como ya se ha dicho, el principal criterio para la organización de los contenidos ha sido el de presentarlos de la manera más integrada posible. Aun así, se ha mantenido una organización curricular que respeta la especificidad epistemológica de cada materia, en respeto de las recomendaciones de la normativa nacional y provincial vigente.

Los contenidos de *Educación por el arte* se ofrecen de manera transversal a todas las unidades curriculares, puesto que sería contradictorio con todo lo fundamentado incluirlos en una unidad curricular aparte.

4.3 – MAPA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

Se presenta a continuación el Mapa Curricular correspondiente a la carrera de Profesor de Educación Inicial.

PRIMER AÑO			SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO			
I CUATRIMEST.	II CUATRIMEST.		I CUATRIMEST.	II CUATRIMEST.	I CUATRIMEST.	II CUATRIMEST.	I CUATRIMEST.	II CUATRIMEST		
TALLER INGRESANTES	PSICOLOGIA EDUCACIONAL 64 HS	DIDACTICA GENERAL I 48 HS	ESPACIO DE INTEGRACION	LAS TICs Y LA ENSEÑANZA 48 HS	ESPACIO DE INTEGRACION	FILOSOFIA DE LA EDUCACION 48 HS	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION 48 HS	INTRODUCCION A LA INVESTIGACION EDUCATIVA 32 H	EDUCACION FISICA Y SU ENSEÑANZA 48 HS	
	PEDAGOGIA 64 HS	HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA 64 HS		FORMACION ETICA Y CIUDADANA 48 HS		LENGUA EXTRANJERA 64 HS		LENGUAJE ARTISTICO (EDI) 64 HS		
	ALFABETIZACION ACADEMICA 64 HS			HISTORIA Y POLITICA EDUCACIONAL 64 HS		EDUCACION SEXUAL INTEGRAL 32 HS	DIDACTICA DE LA EDUCACION INICIAL II 64 HS		TALLER INTEGRADOR INTERDISCIPLINARIO (DID. LENGUA Y LIT; MATEM. SOCIALES; NATURALES; LENGUAJES ARTISTICOS; TICs) 96 HS Incluyendo en:	
	CUERPO, JUEGO Y EXPRESION 32 HS	LITERATURA INFANTIL 48 HS		LENGUAJE CORPORAL Y SU ENSEÑANZA 48 HS		DIDACTICA DE LA MATEMATICA I 64 HS	DIDACTICA DE LA LENGUA Y DE LA LIT. INFANTIL 64 HS			
	LENGUAJE VISUAL Y SU ENSEÑANZA 48 HS	LENGUAJE MUSICAL Y SU ENSEÑANZA 48 HS		DIDACTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES I 64 HS		DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I 64 HS	DIDACTICA MATEMATICA II 64 HS			
	PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACION INICIAL 64 HS			DIDACTICA DE LA LENGUA 32 HS		ALFABETIZACION INICIAL 48 HS	DIDACTICA CIENCIAS NATURALES II 64 HS			
	SUJETOS DE LA EDUCACION INICIAL 96 HS			DIDACTICA DE LA EDUCACION INICIAL I 64HS		DIDACTICA CS. SOCIALES II 64 HS				
	MATEMÁTICA (EDI) 96 HS			CIENCIAS SOCIALES (EDI) 96 HS		PROYECTOS EDUCATIVOS CON TICs 32 HS		PRODUCCION DE MATS Y OBJ LUDICOS 32 HS		
	CIENCIAS NATURALES (EDI) 96 HS			PRACTICA II. ENSEÑANZA Y CURRÍCULUM		PRACTICA III: PRACTICA DE ENSEÑANZA (128 hs)		RESIDENCIA PEDAGÓGICA 240 HS		
	PRACTICA I: Instituciones Escolares y Comunidad: <ul style="list-style-type: none">Métodos y Técnicas de recolección y análisis de informaciónEscuela y Comunidad 64 HS			<ul style="list-style-type: none">Programación de la Enseñanza y gestión de la claseCurrículo y Organizadores Escolares 96 HS		<ul style="list-style-type: none">Evaluación de los ApjeCoord. Grupos de Apje				
EQUIPOS DE PRACTICA		EQUIPOS DE PRACTICA		EQUIPOS DE PRACTICA		EQUIPOS DE PRACTICA				
704 hs (sin EDI)		720 hs (sin EDI)		704 hs (sin EDI)		416 HS (sin EDI)				

CARGA HORARIA PROFESORADO EDUCACIÓN INICIAL

1º AÑO						2º AÑO						3º AÑO						4º AÑO					
1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre		
Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s
Psicología Educacional	6	4	Didáctica general I	4	2h 40'	Didáctica general II	4	2h 40'	TICs y la enseñanza	4	2h 40'	Filosofía de la Educación	4	2h 40'	Sociol. De la Educación	4	2h 40'	Introducción a la Inv. Educ.	3	2	Educación física y su ens.	4	2h 40'
Pedagogía	6	4	Historia Argentina y Lat	6	4	Historia y Pol. Educac.	6	4	Formación Ética y Ciudad.	4	2h 40'	Lengua extranjera	3	2	Lengua extranjera	3	2	Taller Integrador	5	3h 20'	Taller Integrador	5	3h 20'
Alfabetización Académica	3	2	Alfabetización Académica	3	2	Leng. Corp. y su enseñan.	4	2h 40'	Educ. sexual Integral	3	2	Didáctica de la Educ. Inic. II	3	2	Didáctica de la Educ. Inic. II	3	2	Residencia pedagógica	12	8	Residencia pedagógica	12	8
Cuerpo, juego y expresión	3	2	Literatura Infantil	4	2h 40'	Didáctica de las C. Nat. I	6	4	Didáctica de la Mat. I	6	4	Didáctica de la Leng. y Lit. Inf.	3	2	Didáctica de la Leng. y Lit. Inf.	3	2	EDI: Lenguaje Artístico	3	2	EDI: Lenguaje Artístico	3	2
Lenguaje Visual y su ens.	4	2h 40'	Lenguaje Musical y su ens.	4	2h 40'	Didáctica de la Lengua	3	2	Didáctica de las C. Soc. I	6	4	Didáctica de la Matemática II	3	2	Didáctica de la Matemática II	3	2						
Prob. contem. de la Ed. Inicial	3	2	Prob. contem. de la Ed. Inicial	3	2	Didáctica de la Educ. Inicial I	3	2	Didáctica de la Educ. Inicial I	3	2	Didáctica de las C. Nat. II	3	2	Didáctica de las C. Nat. II	3	2						
Sujetos de Educ. Inicial	4	2h 40'	Sujetos de Educ. Inicial	4	2h 40'				Alfabetización Inicial	6	4	Didáctica de las C. Soc. II	3	2	Didáctica de las C. Soc. II	3	2						
Práctica I	3	2	Práctica I	3	2	Práctica II	4	2h 40'	Práctica II	4	2h 40'	Proy. Educ. con TICs	3	2	Prod. de mat. y obj. Lúdicos	3	2						
EDI: Ciencias Naturales	4	2 h 40'	EDI: Ciencias Naturales	4	2 h 40'	EDI: Cs. Sociales	4	2h 40'	EDI: Cs. Sociales	4	2h 40'	Práctica III	6	4	Práctica III	6	4						
EDI: Matemática	4	2 h 40'	EDI: Matemática	4	2 h 40'										EDI: Ed. Física	3	2						
TOTAL SEMANAL	40	26h 40'	TOTAL SEMANAL	39	26h	TOTAL SEMANAL	34	22h 40'	TOTAL SEMANAL	40	26h 40'	TOTAL SEMANAL	31	20h 40'	TOTAL SEMANAL	34	22h 40'	TOTAL SEMANAL	23	15h 20'	TOTAL SEMANAL	24	16h
512 hs cátedra (sin EDI)			496 hs cátedra (sin EDI)			480 hs cátedra (sin EDI)			576 hs cátedra (sin EDI)			496 hs cátedra (sin EDI)			496 hs cátedra (sin EDI)			320 hs cátedra (sin EDI)			336 hs cátedra (sin EDI)		
TOTAL 1º AÑO: 1008 Hs cátedra = 672 hs reloj (sin EDI)						TOTAL 2º AÑO: 1056 hs cátedra= 704 hs reloj (sin EDI)						TOTAL 3º AÑO: 992 hs cátedra=661 hs 20' reloj (sin EDI)						TOTAL 4º AÑO:656 hs cátedra= 437 hs 20' reloj (sin EDI)					
TOTAL 1º AÑO: 1264 hs cátedra= 842 hs reloj (con EDI)						TOTAL 2º AÑO: 1184 hs cátedra = 789 hs reloj (con EDI)						TOTAL 3º AÑO: 1040 hs cátedra = 693 hs reloj (con EDI)						TOTAL 4º AÑO:752 hs cátedra= 501 hs 20' reloj (con EDI)					
CARGA HORARIA DIARIA PROMEDIO= 5 Hs reloj (con EDI)						CARGA HORARIA DIARIA PROMEDIO=5 hs. reloj (con EDI)						CARGA HORARIA PROMEDIO= 4 hs.20' reloj (con EDI)						CARGA HORARIA PROMEDIO: 3 hs. reloj (con EDI)					

TOTALES:

TOTAL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL= 4240 hs cátedra= 2826 hs reloj
TOTAL sin EDI = 3712 hs cátedra = 2474 hs. 40' reloj
EDI: cinco espacios curriculares distribuidos en los cuatro años de carrera.

CAMPO DE LA FORMACION GENERAL =1056 hs cátedra, 28 %
CAMPO DE LA FORMACION ESPECIFICA = 1856 hs cátedra, 50%
CAMPO DE LA PRACTICA = 800 hs cátedra, 22%

4.4 – PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

Nombre materia	Hs. Cat.	Año	Período dictado
Psicología educacional	6	1º	1er.cuatrimestre
Pedagogía	6	1º	1er.cuatrimestre
Cuerpo, juego y expresión	3	1º	1er.cuatrimestre
Lenguaje visual y su enseñanza	4	1º	1er.cuatrimestre
Prob. Contemporánea de la Educ. Inicial	3	1º	Anual
Sujetos de Educación Inicial	4	1º	Anual
Lenguaje Musical y su Enseñanza	4	1º	2do.cuatrimestre
Matemáticas (EDI)	4	1º	Anual
Cs. Naturales (EDI)	4	1º	Anual
Didáctica General I	4	1º	2do.cuatrimestre
Historia Argentina y Latinoamericana	6	1º	2do.cuatrimestre
Alfabetización Académica	3	1º	Anual
Literatura Infantil	4	1º	2do.cuatrimestre
Práctica I	3	1º	Anual
Didáctica General II	4	2º	1er.cuatrimestre
Historia y Pol. Educacional	6	2º	1er.cuatrimestre
Lenguaje Corporal y su Enseñanza	4	2º	1er.cuatrimestre
Didáctica de la Cs. Naturales I	6	2º	1er.cuatrimestre
Didáctica de la Lengua	3	2º	1er.cuatrimestre
Didáctica de la Educación Inicial I	3	2º	Anual
Cs. Sociales (EDI)	4	2º	Anual
Las TICs y su Enseñanza	4	2º	2do.cuatrimestre
Formación Ética y Ciudadana	4	2º	2do.cuatrimestre
Educación Sexual Integral	3	2º	2do.cuatrimestre
Didáctica de la Matemática I	6	2º	2do.cuatrimestre
Didáctica de las Cs. Sociales I	6	2º	2do.cuatrimestre
Alfabetización Inicial	6	2º	2do.cuatrimestre
Práctica II	4	2º	Anual
Filosofía de la Educación	4	3º	1er.cuatrimestre
Sociología de la Educación	4	3º	2do.cuatrimestre
Lengua Extranjera: Inglés	3	3º	Anual
Didáctica de la Educación Inicial II	3	3º	Anual
Didáctica de la Lengua y Literatura Infantil	3	3º	Anual
Didáctica de la Matemática II	3	3º	Anual
Didáctica de las Ciencias Naturales II	3	3º	Anual
Didáctica de las Ciencias Sociales II	3	3º	Anual
Proyecto Educativo con TICs	3	3º	1er.cuatrimestre
Prod. De Mat. Y Obj. Lúdicos	3	3º	2do.cuatrimestre
Educación Física (EDI)	3	3º	2do.cuatrimestre
Práctica III	6	3º	Anual
Introducción a la Inv. Educativa	3	4º	1er.cuatrimestre
Educación Física y su Enseñanza	4	4º	2do.cuatrimestre
Taller Integrador	5	4º	Anual
Lenguaje Artístico (EDI)	3	4º	Anual
Residencia Pedagógica	12	4º	Anual

5 – ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

La organización institucional es de vital importancia para el armonioso desarrollo de la propuesta de formación que se lleva adelante. Tal como ya se ha dicho, el cuidado de la misma es indispensable, y recae no sólo en las autoridades y los docentes, sino también en los estudiantes.

En el presente apartado se enuncian las normas básicas de funcionamiento de la institución. Las mismas respetan la normativa vigente a nivel provincial, pero incluyen también pautas propias de la propuesta: estas últimas se incluyen en primer lugar.

5.1 – GENERALIDADES

Este Instituto presenta una serie de características particulares de funcionamiento que es necesario explicitar.

Docentes y estudiantes comparten la totalidad de las actividades. Cabe señalar que por su propuesta educativa, la Institución no tiene personal administrativo ni de limpieza.

En síntesis, la actividad cotidiana del Instituto se asienta sobre bases firmes de confianza y responsabilidad compartida. Toda la tarea tiende a desarrollar en docentes y estudiantes la capacidad de resolver en conjunto los problemas de la vida diaria en la Institución. Diríamos: un sistema particular de cogobierno en la práctica.

Las normas de convivencia son compartidas por docentes y estudiantes.

Horario

Las labores se desarrollan de 16.00 a 21.20 horas.

Seguimiento de los estudiantes.

Cada profesor o maestro deberá corregir los trabajos que correspondan a su materia debiendo efectuar un índice de los mismos.

A cada estudiante a principio de año se le asigna un profesor corrector al cual deberá entregarle la carpeta, cuaderno de poesías y otras actividades que se realicen. El profesor deberá encaminar al estudiante para que el trabajo por éste realizado se desarrolle dentro de las pautas que establece el Instituto. La entrega de la carpeta debe ser como mínimo dos veces al año.

Con posterioridad a cada entrega de carpetas se realizará una reunión por grupo con la presencia de los profesores del grupo, más los directivos, preceptores y ayudantes de clases prácticas, y se evaluará individualmente a cada estudiante. La evaluación comprenderá la actitud del estudiante en relación a las tareas que deba realizar, el comportamiento en general y el plano académico.

El claustro de profesores decidirá si el estudiante debe realizar trabajos complementarios para poder cursar el año siguiente o bien quedarse un año más en el curso actual.

Periódicamente se realizarán entrevistas a fin de conversar con cada estudiante sobre el resultado de las evaluaciones que surgan del claustro docente.

5.2 RÉGIMEN ACADÉMICO INSTITUCIONAL (RIA)

Este Régimen es en un todo coherente con la Resolución M.E.C.C. Y T. Nro. 2047/11.

5.2.1- INGRESO:

Para ingresar como alumno al Instituto “Terra Nova”, se debe haber aprobado el Nivel Medio o la Escuela Secundaria. Aquellos alumnos que adeuden Espacios Curriculares del Nivel Medio o Secundario podrán inscribirse en carácter de condicional debiendo regularizar su situación al 31 de agosto del año de ingreso. La presentación del certificado/título definitivo de finalización de estudios del Nivel Medio o Secundario deberá realizarse antes del 31 de marzo del año siguiente. Los alumnos que posean títulos de Nivel Medio o Secundario de países extranjeros con Convenio con la República Argentina deberán presentar el Certificado de Convalidación del Título antes del 31 de agosto del año de inicio.

Los mayores de 25 años que no hayan cursado el Nivel Medio o Secundario podrán ingresar aprobando las evaluaciones que se establezcan, que hayan sido aprobadas por la Dirección de Educación Superior, respetando los principios de no discriminación y de igualdad de oportunidades.

5.2.2 - TRAYECTORIAS FORMATIVAS:

Ingreso:

El ingreso al Nivel Superior será directo, garantizando la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Se ofrecerán diversas actividades de acompañamiento estudiantil durante el Primer Año de la Carrera.

Régimen de Permanencia:

Los alumnos podrán transitar las distintas instancias curriculares en calidad de:

Alumno Regular: La condición de alumno regular en la Unidad Curricular (Materias o Asignaturas, Talleres, etc.) estará determinada por dos elementos, la asistencia a clases y la aprobación de las instancias de evaluación. Dicha condición se mantendrá por dos (2) años calendario para la instancia de cierre y acreditación correspondiente.

Alumno Semi-presencial: La condición de alumno semi-presencial estará vigente para aquellos que habiten fuera de los ejidos urbanos de la Provincia. Se trata de una modalidad de cursada que tiene el fin de facilitar la trayectoria curricular de quienes viven en zonas de nuestra Provincia alejadas del IES “Terra Nova”. La formación profesional a adquirir y los títulos serán idénticos a los de los alumnos regulares, puesto que no se trata de un Título o de una Carrera a Distancia.

Alumno Condicional: Se considera alumno condicional a aquel que no haya cumplimentado con la presentación de todos los requisitos administrativos para el ingreso a una carrera, fundamentalmente por la no presentación del Título Secundario hasta el 31 de agosto del año de ingreso. En caso de no respetarse dicha fecha el alumno perderá la condición de Alumno de la Carrera y en consecuencia no podrá acceder a las instancias de Evaluaciones Finales.

Alumno oyente: El Instituto “Terra Nova” podrá aceptar en calidad de oyentes para cualquier unidad curricular a aquellos interesados en asistir a las clases. El alumno oyente deberá inscribirse como tal y no tendrá derecho a ser evaluado para la acreditación

Equivalencias:

Los alumnos podrán solicitar a las autoridades del Instituto “Terra Nova” la equivalencia de unidades curriculares que hayan cursado y aprobado en el Nivel Superior. A tal fin deberán presentar el Certificado Analítico de las unidades curriculares aprobadas, los programas de cada unidad curricular para las cuales soliciten equivalencia y los Planes de Estudio legalizados por la Institución de origen. Serán los docentes a cargo de las respectivas unidades curriculares los encargados de ponderar los programas presentados y dictaminar la equivalencia total, parcial o su denegatoria, de acuerdo a criterios objetivos. En caso de equivalencia parcial el docente establecerá los contenidos faltantes sobre los que el estudiante deberá ser evaluado y la forma de evaluación. No se podrá otorgar la totalidad de las unidades curriculares del Plan de Estudio como equivalencia, debiendo cursarse al menos dos unidades curriculares en esta Institución para que se otorgue el título.

Asistencia:

La asistencia de los alumnos regulares se computará en cada asignatura individualmente. Los alumnos deberán acreditar, al finalizar cada cuatrimestre (materias cuatrimestrales) o al finalizar la materia (materias anuales) un mínimo de asistencia equivalente al ochenta por ciento (80 %) de las clases efectivamente dictadas para conservar su condición de alumno regular. El no cumplimiento de este porcentaje de asistencia ocasionará la pérdida de la condición de alumno regular en la Unidad Curricular que corresponda. El régimen de asistencia para alumnos que cursen con modalidad semi-presencial será definido por el profesor de cada materia.

Pasantías:

Se instrumentará del siguiente modo: registrada la titulación del aspirante, incrito y acordado horarios, se establecen dos cuatrimestres con un período de trabajo de 300 hs. reloj cada uno. El aspirante recorrerá con un profesor tutor todas las áreas del diseño curricular de los distintos niveles que la propuesta conlleva. Tomará contacto asimismo con la bibliografía que hace a las materias y a los fundamentos pedagógicos, participará como acompañante en entrevistas y evaluaciones en relación con los alumnos, además de labores llamadas comunitarias, tales como campamentos, panaderías y jornadas de limpieza, talleres de maestros que se despliegan en ciencias, plástica, música y danzas. El seguimiento y evaluación de los aspirantes es tarea cotidiana no sólo del profesor tutor sino también del cuerpo docente en general. En ningún caso se admitirán pasantes rentados.

Otras actividades y trayectos formativos, alternativos:

El Instituto “Terra Nova” promoverá diferentes actividades – jornadas, simposios, tareas de inserción socio-comunitaria, proyectos de investigación, etc. – que propicien modos alternativos de formación y capacitación para los estudiantes con el objetivo de fortalecer y enriquecer las trayectorias estudiantiles garantizando un mejor y más amplio acceso a la cultura.

5.2.3 - EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

Regularidad:

Los alumnos deberán aprobar las instancias de evaluación parciales de cada unidad curricular para conservar su condición de alumno regular, de acuerdo con los siguientes criterios:

- a- Unidad curricular anual: las unidades curriculares anuales deberán ofrecer, como mínimo, una (1) instancia evaluativa en cada cuatrimestre, con una (1) instancia de recuperación.

- b- Unidad curricular cuatrimestral: las unidades curriculares cuatrimestrales deberán ofrecer, como mínimo, una (1) instancia evaluativa, con una (1) instancia de recuperación.

En todos los casos, las instancias evaluativas se considerarán aprobadas con una nota mínima de 6 (seis) sobre 10 (diez) y consistirán en la entrega de una carpeta completa con todos los trabajos realizados durante el cuatrimestre o el año según corresponda.

Aprobación/acreditación:

Los alumnos deberán aprobar las instancias evaluativas establecidas para poder acreditar una unidad curricular. Las modalidades podrán ser:

a – Examen final de los alumnos regulares: consistirá en un coloquio que se rendirá ante un tribunal compuesto como mínimo por tres (3) docentes, y será presidido en forma ordinaria por el docente que estuvo a cargo de la unidad curricular. El alumno, ya se trate de alumno regular o que haya cursado con modalidad semi-presencial, podrá ser evaluado en los distintos contenidos incluidos en el programa de la unidad curricular.

Se aprobará la unidad curricular en esta instancia con un mínimo de 6 (seis) sobre 10 (diez). Por razones excepcionales, cuando el docente que haya estado a cargo de la unidad curricular no pudiera estar presente en la mesa examinadora, la Rectoría del Instituto determinará qué docente de la misma carrera presidirá el tribunal examinador.

b - Promoción: la promoción de una unidad curricular implica que el alumno apruebe la misma sin necesidad de pasar por la instancia de examen final ante tribunal. Todas las materias ofrecerán esta opción.

Se podrá promocionar una unidad curricular cuando se cumplan los siguientes requisitos:

- a) El alumno haya acreditado su regularidad con una asistencia a clases del 90%.
- b) El alumno haya aprobado cada dispositivo de evaluación con una calificación mínima de 8 (ocho) sobre 10 (diez).

El alumno podrá solicitar la constitución de una mesa especial para rendir el examen final de la última unidad curricular de su carrera. El cuerpo docente establecerá las fechas y la cantidad de mesas que puedan ser solicitadas.

5.2.4 - CONVIVENCIA

Sin perjuicio de derechos y deberes que se establecen en el ROI, docentes y estudiantes se comprometen al respeto de las mismas pautas de convivencia a saber:

- a) Colaborar en el clima de convivencia armoniosa.
- b) Mantener una actitud de cuidado y respeto por las cosas y colaborar en el mantenimiento, orden y limpieza del local y de los materiales de trabajo.
- c) Respetar el horario de entrada y salida de clases. Si se llega tarde no se puede entrar.
- d) Los salones y el resto de las instalaciones deben quedar limpios antes de irse: las tareas de limpieza son compartidas por todos.
- e) No se debe usar en la Institución elementos ajenos a la tarea escolar (como celulares, juegos electrónicos, etc.).

5.3 – REGLAMENTO ORGÁNICO INSTITUCIONAL (ROI)

Este Reglamento es en un todo coherente con la Resolución M. ED. N° 448/2013

5.3.1 - IDENTIDAD

El Instituto “Terra Nova” es una institución educativa de carácter público especializada en la formación de docentes, con autonomía de gestión dentro de los lineamientos y disposiciones de la política educativa establecidos por la autoridad educativa provincial.

5.3.2 - CONFORMACIÓN

Conforman el instituto las autoridades, los docentes y los estudiantes. La pertenencia a la institución implica para sus miembros la aceptación de los principios, misión y funciones que sustentan sus actividades y el compromiso de adecuar su conducta a las prescripciones contenidas en este Reglamento y a las disposiciones que en su consecuencia se dicten.

5.3.3 PRINCIPIOS GENERALES

El Instituto “Terra Nova” desarrolla su actividad respetando los derechos, declaraciones y garantías establecidos en la Constitución Provincial, los derechos universales del ser humano, las prácticas democráticas y la responsabilidad del individuo ante la sociedad; y ajusta su funcionamiento a las políticas y normas que rigen la actividad de la educación en general y la educación superior en particular en esta jurisdicción.

5.3.4 MISIÓN

El Instituto “Terra Nova” tiene por misión la formación de profesionales docentes para los niveles inicial y primario, capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

5.3.5 ESTRUCTURA

La estructura organizativa básica del Instituto comprenderá las siguientes áreas de trabajo:

- a) Rectorado
- b) Consejo Directivo
- c) Secretaría académica
- d) Secretaría administrativa
- e) Coordinación de carreras
- f) Área de estudiantes
- g) Centro de documentación (Biblioteca)
- h) Centro de recursos de apoyo técnico-pedagógico

a) Rectorado:

Es la unidad de conducción de la gestión académica y administrativa de la institución y ejerce su representación, promoviendo la construcción colaborativa del proyecto institucional, la participación de los diferentes estamentos y colectivos institucionales, el funcionamiento de los órganos colegiados, la articulación interna y externa y el cumplimiento de las políticas definidas para el nivel superior por el Ministerio de Educación. El Rectorado está conformado por el Rector y el Vicerrector.

Rector/a. Requisitos y condiciones:

Es la máxima autoridad responsable por la gestión institucional. Al cargo de Rector/a podrá accederse mediante elección por parte de la Asamblea Docente. Para ello se requiere presentar un proyecto institucional, poseer título de nivel superior, de grado o equivalente, ser profesor titular del Instituto y acreditar, como mínimo, diez (10) años de ejercicio de la docencia, cinco (5) de los cuales deberán ser en el ámbito de la educación de nivel superior y

al menos los tres (3) últimos en el Instituto “Terra Nova”. El Rector/a se desempeña en sus funciones por un período de cuatro (4) años y puede acceder a un segundo mandato una sola vez en períodos consecutivos.

Incompatibilidad y situación de revista:

La función del Rector/a es incompatible con el desempeño de otro cargo jerárquico o directivo en todos los niveles o modalidades de la educación de gestión estatal o privada, a nivel nacional, provincial o municipal. El Rector/a podrá ejercer durante su mandato el número de horas cátedra que fija la normativa vigente en relación al régimen de incompatibilidades.

Funciones del Rector/a:

- a) Ejercer la conducción del Instituto.
- b) Convocar y presidir las reuniones de los órganos colegiados.
- c) Asumir la representación del Instituto.
- d) Llevar adelante las relaciones institucionales con las autoridades educativas y con la comunidad local.
- e) Dirigir la labor académica y administrativa del Instituto.
- f) Proponer, en acuerdo con los órganos colegiados, las designaciones para cargos y horas cátedra conforme la normativa vigente.
- g) Proponer acciones de fortalecimiento y mejora institucional a las autoridades correspondientes.
- h) Promover la articulación de las actividades académicas y administrativas del Instituto en el marco de la planificación y de las acciones de fortalecimiento y mejora institucional previstos.
- i) Firmar conjuntamente con el Secretario los certificados y diplomas que otorga el Instituto.
- j) Intervenir en la aplicación del régimen de convivencia.
- k) Fomentar la constitución y funcionamiento de la Asociación cooperadora y/u otras personas jurídicas sin fines de lucro, informando de su funcionamiento a la autoridad competente.
- l) Asumir la responsabilidad patrimonial del establecimiento.
- m) Coordinar la actividad del personal bajo su dependencia directa.

Ausencia del Rector/a:

En caso de ausencia temporaria del Rector/a, por remoción transitoria, enfermedad u otra licencia, lo reemplazará el Vicerrector/a, con todos los derechos y obligaciones inherentes al desempeño del cargo.

Vacancia del cargo de Rector/a:

En caso de vacancia por renuncia, jubilación, separación del cargo, fallecimiento o cualquier imposibilidad que afecte definitivamente al Rector/a en el ejercicio del cargo, asumirá el Vicerrector/a siempre que faltare un año o menos para completar el período. Si el mandato finalizara después del año, se convocará dentro de un plazo no mayor de treinta días, a elecciones de un nuevo Rector/a.

Vicerrectoría. Requisitos y condiciones:

Es la autoridad responsable de la coordinación de las actividades de gestión administrativa y de información institucional-académica. Integra el Rectorado y asiste al Rector/a en el ejercicio de sus funciones específicas. Para ser Vicerrector/a es necesario reunir los mismos requisitos exigidos para ser Rector/a y la designación y el desempeño de sus funciones se ajusta las mismas condiciones de acceso al cargo.

Incompatibilidad y situación de revista:

La función de Vicerrector/a es incompatible con el desempeño de otro cargo jerárquico o directivo en todos los niveles o modalidades de la educación de gestión pública o privada, a nivel nacional, provincial o municipal. Mientras dure su mandato, el Vicerrector/a podrá ejercer el número de horas cátedra que fija la normativa vigente en relación al régimen de incompatibilidades.

Funciones del Vicerrector/a:

- a) Desarrollar en forma coordinada con el Rector/a las funciones inherentes a la conducción del Instituto.
- b) Ejercer la conducción del Instituto en los casos en que deba reemplazar al Rector/a.
- c) Asumir la representación del Instituto en los casos en que deba reemplazar al Rector/a.
- d) Llevar adelante relaciones con la comunidad local.
- e) Participar cuando así corresponda, de los órganos colegiados de conducción.
- f) Supervisar las actividades administrativas y de mantenimiento del Instituto.

Ausencia del Vicerrector/a

En caso de ausencia temporaria del Vicerrector/a por remoción transitoria, enfermedad u otra licencia, lo reemplazará el Secretario académico del Instituto, con todos los derechos y obligaciones inherentes al desempeño del cargo.

Vacancia del Vicerrector/a

En caso de vacancia por renuncia, jubilación, separación del cargo, fallecimiento o cualquier imposibilidad que afecte al Vicerrector/a en el ejercicio del cargo, asumirá el Secretario académico siempre que faltare un año o menos para completar el período. Si el mandato finalizara después del año se convocará, dentro de un plazo no mayor de treinta días, a elecciones para un nuevo Vicerrector/a.

b) Consejo Directivo:

El Instituto “Terra Nova” constituye como órgano colegiado a un Consejo Directivo. El mismo es el órgano responsable del desarrollo del proyecto institucional y de la orientación asesoramiento y supervisión de su gestión, promoviendo la participación de los claustros que lo componen.

Funciones del Consejo Directivo:

- a) Promover el cumplimiento de las normas jurisdiccionales aplicables, del Reglamento Orgánico Institucional y demás normas que en su consecuencia se dicten.
- b) Elaborar el Reglamento Orgánico Institucional, explicitando aquellas responsabilidades y aspectos inherentes al gobierno y funcionamiento de la institución.
- c) Proponer el Proyecto Institucional en el marco de las prioridades definidas por las políticas educativas y las necesidades locales.
- d) Convocar a elecciones de los cargos electivos y periódicos de la Institución.
- e) Intervenir en la cobertura de cargos y horas cátedra, de acuerdo a la normativa vigente.

- f) Aprobar la delegación provisoria de las funciones correspondientes a cargos o unidades faltantes, observando criterio de compatibilidad y competencia.
- g) Evaluar y emitir opinión respecto de los proyectos de modificación de los planes de estudio vigentes.
- h) Aprobar los programas anuales de trabajo de las distintas unidades de gestión del Instituto en el marco de las funciones establecidas por los reglamentos específicos.
- i) Aprobar la planificación del proceso de autoevaluación del Instituto, los informes correspondientes y las propuestas de mejoramiento.
- j) Intervenir en el proceso para otorgar equivalencias de unidades curriculares aprobadas en otros establecimientos de nivel superior conforme la normativa vigente.
- k) Asesorar el Rectorado en todos los asuntos que se sometan a su consulta y/o crear comisiones *ad hoc* para el asesoramiento y tratamiento de cuestiones específicas.
- l) Emitir opinión acerca de los recursos de apelación que se interpongan contra las resoluciones de carácter académico adoptadas por el Rectorado.
- m) Elaborar y aplicar el Reglamento de convivencia de la Institución.
- n) Promover el funcionamiento del Centro de estudiantes.
- o) Convalidar la participación, cogestión u otras formas de vinculación del Instituto en eventos científicos y académicos.

Conformación y funcionamiento del Consejo Directivo:

El Consejo Directivo del Instituto “Terra Nova” estará integrado por el/la Rector/a y los representantes de los diferentes claustros que componen la Institución: docentes, estudiantes y graduados, todos ellos, electos en elecciones públicas. El cuerpo docente tendrá mayor representación en el Consejo y se garantizará la representación de las diferentes carreras que se dictan en el Instituto. El número total de miembros integrantes del Consejo será de dieciséis (16) consejeros, distribuidos de la siguiente manera: trece (13) docentes, un (1) graduado y dos (2) estudiantes. El cargo de consejero es electivo, temporario y su desempeño *ad honorem*.

Deberá reunirse, en sesión ordinaria, al menos una vez por mes. La convocatoria a reunión y el orden del día deberán ser comunicados por la Rectoría formalmente, a todos los integrantes, con setenta y dos (72) horas de antelación.

Será presidido por el Rector/a o, en su ausencia, por el Vicerrector/a o por un consejero/a docente elegido por el Consejo, en todos los casos con voz y sin voto excepto en caso de empate.

Para poder sesionar deberá contar con la mitad más uno de sus integrantes. Deberá contar con el voto de la mitad más uno de los integrantes presentes para adoptar resoluciones. En los casos de empate es el Rector/a el/la responsable de dirimir la decisión. Las sesiones extraordinarias serán convocadas por solicitud expresa y formal de al menos tres (3) integrantes del Consejo Directivo.

Elección y duración de los mandatos.

Todos los consejeros de claustros serán electos en elecciones públicas a partir de padrones de cada claustro confeccionados a tal efecto. Serán electos titulares y suplentes por cada uno de los estamentos. Los actos electorales, serán convocados, organizados y monitoreados por una Junta electoral convocada a tal efecto por el propio Consejo. La duración de los mandatos será de 3 años para docentes, 2 años para graduados y 1 año para los estudiantes. Todos los consejeros tienen la posibilidad de ser reelectos en tanto mantengan los requisitos para el cargo. En el caso de que un consejero deba cambiar de claustro durante el ejercicio de su mandato, cesará en el mismo y será reemplazado por el suplente. En el caso de que se hubiera agotado el número de suplentes, podrá permanecer en el cargo hasta finalizar el período. En el supuesto de que el Consejo quede sin quórum para sesionar por las sucesivas vacancias o ausencias y quedara agotado el número de suplentes,

el Rector/a convocará a elecciones para cubrir los cargos vacantes en el claustro respectivo, cuando el período a completar sea mayor de tres (3) meses. Estos consejeros durarán en sus cargos hasta la terminación del período que hubiera correspondido a quienes sustituyen.

Requisitos para los Profesores.

Para ser consejero por el claustro de docentes se requiere ser docente titular, interino o suplente a cargo de una o más unidades curriculares con un (1) año de antigüedad en el Instituto.

Requisitos para los Graduados.

Para ser consejero por el claustro de graduados se requiere ser graduado del Instituto, no desempeñar funciones rentadas en el mismo y estar inscripto en el padrón respectivo.

Requisitos para los Estudiantes.

Para ser consejero por el claustro de estudiantes se requiere ser alumno regular del Instituto con un mínimo de un (1) año de regularidad en el mismo en las condiciones fijadas por el Régimen Académico, y registrar asistencia en no menos de dos (2) unidades curriculares del ciclo lectivo en curso.

c) Secretaría Académica:

Es la unidad responsable de la coordinación académica, articulando las acciones de docencia y otras actividades académicas a cargo del Instituto, la programación y el personal docente responsable de tales acciones con el objetivo de fortalecer la trayectoria formativa de los estudiantes. Funciona bajo la dependencia del Rectorado.

Requisitos y condiciones.

Se accede al cargo de Secretario/a Académico/a por elección. Para ello se requiere presentar un proyecto institucional, poseer título de grado o equivalentes, ser docente del Instituto y acreditar cinco (5) años en la docencia en el nivel superior y tres (3) años en el Instituto. El Secretario/a académico/a se desempeña en sus funciones por un período de cuatro (4) años y podrá acceder a un segundo mandato una sola vez en períodos consecutivos.

Funciones de la Secretaría Académica.

- a) Ejercer la coordinación académica del Instituto.
- b) Articular las acciones vinculadas al desarrollo de las diferentes carreras y supervisar el desarrollo de las actividades académicas.
- c) Intervenir en la programación y organización de las acciones pedagógicas de actualización y perfeccionamiento docente, de investigación educativa y de apoyo pedagógico a las escuelas.
- d) Intervenir en la planificación y organización de las acciones de extensión y de investigación.
- e) Analizar los proyectos anuales presentados para las distintas unidades curriculares y elevarlos, fundamentando su opinión, al Consejo Directivo para su aprobación.
- f) Coordinar las actividades del personal docente.
- g) Participar en el asesoramiento, evaluación y seguimiento de la trayectoria formativa del alumno.
- h) Establecer horarios de clases y exámenes.
- i) Asesorar al Consejo Directivo, si correspondiere, en los asuntos técnico-docentes.
- j) Participar, cuando corresponda, de los órganos colegiados de conducción.

- k) Supervisar las acciones del Área de Estudiantes.
- l) Articular con las Coordinaciones de carreras y la Biblioteca el relevamiento de las necesidades de material bibliográfico y documental.

d) Secretaría Administrativa:

Es la unidad responsable de la coordinación administrativa, la gestión de recursos del instituto, la gestión y resguardo de la documentación del establecimiento, del personal y de los estudiantes. Funciona bajo dependencia del Rectorado.

Requisitos y condiciones.

Se accede al cargo por elección. Se requiere título secundario o superior.

Funciones de la Secretaría Administrativa.

- a) Ejercer la coordinación administrativa del Instituto.
- b) Refrendar toda la documentación que emane de la institución
- c) Ejercer la gestión de la documentación del establecimiento como así también del personal docente y de los estudiantes.
- d) Gestionar y ejercer el resguardo de la documentación del Instituto.
- e) Sistematizar la información estadística, documental y de gestión.
- f) Articular acciones con el Área de Estudiantes a los fines de consolidar la información de los estudiantes recabada por dicho Departamento.
- g) Colaborar con la Secretaría Académica para la coordinación de horarios de clases y exámenes.
- h) Gestionar los requerimientos de recursos materiales e infraestructura.
- i) Participar de los órganos colegiados de conducción según corresponda.

e) Coordinación de Carreras:

Es la unidad responsable de coordinar la labor académica de las carreras bajo su órbita, acordando criterios pedagógicos y organizativos con el colectivo docente al interior de la carrera y con el conjunto de instancias del Instituto, a fin de fortalecer las trayectorias formativas de los estudiantes. Funciona bajo dependencia de la Secretaría académica. El cargo de Coordinador/a será electivo y la duración del mandato no excederá los 4 años.

Funciones de la Coordinación de Carreras:

- a) Coordinar el desarrollo de las unidades curriculares y labor académica de su coordinación.
- b) Analizar las planificaciones educativas presentadas por los docentes de su coordinación, coordinando las propuestas entre las diferentes unidades curriculares, y elevarlos a la Secretaría académica.
- c) Unificar criterios pedagógicos y organizativos con el resto de los Departamentos o Coordinaciones de carrera.
- d) Organizar las acciones de los docentes de su coordinación.
- e) Asesorar en el tratamiento de las solicitudes de equivalencia de estudios.
- f) Participar de los órganos colegiados de conducción en los que sea convocado.

f) Área de estudiantes:

Es la unidad que presta asistencia a los estudiantes para acompañar su trayectoria formativa y facilitar su desenvolvimiento dentro de la institución educativa. Participa en el relevamiento de información y en la asistencia a los docentes a fin de favorecer un mejor desarrollo de la actividad pedagógica. Funciona bajo dependencia de la Secretaría académica.

Funciones del Área de Estudiantes:

- a) Promover actividades de socialización entre estudiantes y de integración a la institución.
- b) Colaborar en la organización de actividades formativas extracurriculares.
- c) Informar a los estudiantes sobre cuestiones administrativas, reglamentarias y académicas.
- d) Informar a los estudiantes sobre las prescripciones de los reglamentos académicos, los proyectos de cátedra y las actividades curriculares y extracurriculares.
- e) Brindar información a los tutores y profesores de práctica sobre la trayectoria académica de los estudiantes.
- f) Colaborar en las tareas de organización y gestión de las actividades institucionales, difundiendo y notificando las directivas y comunicaciones internas y externas que se le encomienden.
- g) Releva la información y mantener actualizados los datos estadísticos correspondientes a estudiantes y graduados, conforme a las pautas establecidas.
- h) Realizar la inscripción de estudiantes en las instancias curriculares y mesas de exámenes.
- i) Confeccionar las constancias requeridas por los estudiantes.
- j) Asistir a docentes y estudiantes a fin de facilitar un mejor desarrollo de la actividad pedagógica.

g) Centro de Documentación (Biblioteca):

Es la unidad responsable de la organización, conservación y distribución de bibliografía, documentación e información vinculada a las actividades académico-pedagógicas del Instituto, asistiendo a los alumnos y docentes, facilitándoles el acceso a diferentes fuentes de información por medios propios o a través de vínculos con otros centros documentales. Funciona bajo la dependencia del Rectorado.

Funciones de la Biblioteca:

- a) Administrar los servicios de la biblioteca, asegurando la organización, mantenimiento, seguridad y adecuada utilización de los recursos.
- b) Asistir a los estudiantes y docentes en el uso de la biblioteca, facilitándoles el acceso a diferentes fuentes de información y orientándolos sobre su utilización.
- c) Elaborar el proyecto de reglamento interno de la biblioteca.
- d) Articular con la Secretaría académica y los Departamentos o Coordinaciones el relevamiento de necesidades de material bibliográfico y documental.
- e) Asesorar en la adquisición de nuevos materiales para la biblioteca.
- f) Difundir entre los docentes y los estudiantes la existencia de material bibliográfico y documental.
- g) Colaborar en la planificación y el desarrollo del trabajo del Instituto favoreciendo la utilización de diferentes recursos documentales.
- h) Promover la lectura como medio de información.
- i) Establecer vínculos con otras bibliotecas o centros documentales de manera de tener actualizada su base bibliográfica y poder realizar los asesoramientos pertinentes.

h) Centro de Recursos de Apoyo Técnico – Pedagógico:

Es la unidad responsable de asistir en la utilización de los recursos técnicos y los materiales didácticos necesarios para el óptimo desarrollo del proceso formativo, asegurando la disponibilidad de los mismos para docentes y estudiantes. Funciona bajo la dependencia de la Secretaría académica.

Funciones del Centro de Recursos de Apoyo:

- a) Proveer recursos técnicos y materiales didácticos a los docentes y estudiantes.
- b) Orientar a estudiantes y docentes sobre la utilización de recursos técnicos y materiales didácticos.
- c) Articular con la secretaría académica el relevamiento de necesidades de material didáctico.
- d) Asesorar en la adquisición de nuevos materiales y equipamiento.
- e) Informar a la Secretaría la necesidad de adquisición de nuevos materiales tecnológicos y didácticos.
- f) Colaborar en la planificación y el desarrollo del trabajo del Instituto.
- g) Difundir entre los docentes y los estudiantes la existencia de recursos técnicos, equipos y materiales didácticos.

5.3.6 COMUNIDAD EDUCATIVA

a) Profesores:

Los profesores del IES Terra Nova accederán al cargo por elección ante la Asamblea Docente, quien informará al Rector/a de los resultados para la correspondiente designación.

Funciones de los Profesores:

- a) Desarrollar la unidad curricular a su cargo de acuerdo con las exigencias académicas y metodológicas propias de la enseñanza superior.
- b) Participar en la elaboración del proyecto curricular institucional.
- c) Confeccionar el proyecto anual de las unidades a su cargo, en función del proyecto curricular institucional.
- d) Registrar la actuación académica de los estudiantes.
- e) Intervenir en la evaluación de las solicitudes de equivalencias efectuadas por los estudiantes.
- f) Integrar los equipos docentes y los órganos de participación del Instituto, asistiendo a las reuniones que fuese convocado.
- g) Participar en las actividades de formación, extensión, investigación u otras enmarcadas en el proyecto institucional.

Derechos de los Profesores:

Son derechos de los profesores, sin perjuicio de lo establecido en la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Provincial, el Estatuto del Docente y demás normas generales:

- a) Tener acceso al conocimiento del presente Reglamento y demás normas aplicables al Instituto.
- b) Tener acceso al conocimiento de los mecanismos y procedimientos vigentes para el acceso a los cargos.
- c) Tener acceso al conocimiento de las garantías y procedimientos dispuestos para la defensa de sus derechos.
- d) Recibir información acerca de los objetivos institucionales, y capacitación adecuada para su desempeño en las funciones asignadas.

- e) Participar en la vida institucional, según las tareas y responsabilidades asignadas.
- f) Expresarse y peticionar de manera libre y responsable, con arreglo a las prácticas y principios democráticos.

Deberes de los Profesores:

Son deberes de los profesores sin perjuicio de lo establecido en la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Provincial, el Estatuto Docente y demás normas generales:

- a) Observar el presente Reglamento y demás normas aplicables al Instituto.
- b) Observar los mecanismos y procedimientos vigentes para el acceso a los cargos.
- c) Desempeñar su tarea eficaz y responsablemente, con arreglo a los programas institucionales de trabajo y a las indicaciones específicas que se le impartan.
- d) Capacitarse y actualizarse conforme a las actividades dispuestas al efecto.
- e) Mantener un trato respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando el espíritu de iniciativa, colaboración y solidaridad en el desempeño de su tarea y absteniéndose de toda actitud discriminatoria.
- f) Cooperar en las tareas extraordinarias inherentes a sus funciones que se le requieran.

b) Estudiantes:

Son estudiantes del Instituto quienes se encuentren matriculados de acuerdo con las disposiciones reglamentarias y conserven sus derechos de asistir a clase y rendir exámenes, conforme lo establecido en el régimen de estudios.

Derechos de los Estudiantes:

- a) Conocer los lineamientos y planes de estudio que regularán su trayectoria académica y recibir una formación acorde a las características, necesidades y propósitos de la profesión y del sistema educativo.
- b) Tener acceso al conocimiento de los reglamentos y disposiciones de aplicación en el Instituto y las garantías y procedimientos dispuestos para la defensa de sus derechos.
- c) Recibir asistencia y orientación y un trato respetuoso e igualitario.
- d) Participar en la vida institucional, integrándose en las organizaciones previstas a tal efecto, y estar representados en el Consejo Directivo.
- e) Elegir a sus representantes y ser elegidos para el Consejo Directivo.
- f) Participar de eventos académicos y culturales que enriquezcan su formación profesional.
- g) Expresarse y peticionar de manera libre y responsable, con arreglo a las prácticas y principios democráticos.
- h) Constituir el Centro de Estudiantes y participar en sus actividades.
- i) Hacer uso de los materiales del centro de documentación, equipamientos y dependencias del Instituto de acuerdo con las normas establecidas.

Deberes de los Estudiantes:

- a) Conocer y cumplir el presente Reglamento y demás normas reglamentarias y disposiciones de aplicación en el Instituto.
- b) Mantener un trato respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando el espíritu de iniciativa, colaboración y solidaridad, absteniéndose de toda actitud discriminatoria, agresiva o lesiva de la convivencia dentro del Instituto.
- c) Cumplir responsablemente con el programa de estudios elegido y atender al régimen de regularidad de los estudios vigente.
- d) Procurar la mejor formación académica y cultural, haciendo uso activo de los espacios institucionales y externos dispuestos al efecto.
- e) Integrarse activamente a la vida institucional.

c) Graduados:

Son graduados del Instituto quienes hubieren finalizado los estudios conforme los planes establecidos y obtenido el título correspondiente.

Derechos de los graduados:

- a) Tener acceso al conocimiento de los reglamentos y disposiciones de aplicación en el Instituto y las garantías y procedimientos dispuestos para la defensa de sus derechos.
- b) Solicitar orientación en los temas vinculados a su formación.
- c) Participar en la vida institucional.
- d) Expresarse y peticionar de manera libre y responsable, con arreglo a las prácticas y principios democráticos.
- e) Estar representados en el Consejo Directivo.
- f) Constituir el Centro y/o Asociación de Graduados.
- g) Los graduados del Instituto, en ocasión de la modificación de los planes de estudio, podrán cursar y aprobar las materias de un nuevo plan que no se acrediten en planes anteriores. Se extenderá una certificación que acredite la capacitación.
- h) Los graduados del Instituto podrán cursar y aprobar las materias de distintos profesorados o tecnicaturas que profundicen su formación. Se extenderá una certificación que acredite la capacitación.

Deberes de los graduados:

- a) Observar el presente Reglamento y demás normas reglamentarias y disposiciones de aplicación en el Instituto.
- b) Procurar la mejor formación académica y cultural, haciendo uso activo de los espacios institucionales.
- c) Mantener un trato respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando el espíritu de iniciativa, colaboración y solidaridad, absteniéndose de toda actitud discriminatoria.
- d) Cooperar, orientar y asistir a los estudiantes en aquellas actividades para las que fueran convocados por las autoridades del Instituto, siempre que existiera consentimiento por parte de estos graduados.

5.3.7 RELACIONES INSTITUCIONALES

El Instituto “Terra Nova” podrá celebrar acuerdos con otras instituciones del sistema educativo y/o con organismos e instituciones de la comunidad.

Los acuerdos serán celebrados toda vez que se deba establecer una relación institucional con otras instituciones, con los siguientes objetos:

- a) Cooperación académica
- b) Desempeño de prácticas o residencias pedagógicas
- c) Desempeño de prácticas profesionalizantes
- d) La articulación curricular y de careras con instituciones universitarias o de formación superior
- e) La elaboración e implementación de programas y actividades de formación con apoyo de las universidades
- f) La realización de actividades educativas conjuntas y de investigación o extensión
- g) La asistencia técnica, académica, el intercambio cultural y de experiencias académicas

- h) Ejecución de programas educativos, de desarrollo profesional, de extensión y actividades culturales que respondan a las demanda de los distintos sectores comunitarios.
- i) El uso de la infraestructura edilicia del Instituto para actividades comunitarias, siempre que las mismas no interfieran con los fines institucionales
- j) El uso de infraestructura edilicia, talleres, laboratorios o equipamientos tecnológicos de otras instituciones civiles o comerciales para su aplicación en el proceso formativo.
- k) Toda otra actividad de cooperación que involucre compromisos de ambas partes.

5.3.8 MONITOREO Y NECESIDAD DE REFORMA

El presente Reglamento Orgánico Institucional tendrá una evaluación integral de su puesta en práctica y un monitoreo de su desarrollo por parte de la Comunidad Educativa del Instituto, a los fines de identificar las eventuales necesidades de adecuación al contexto y práctica del sistema educativo.

En caso de que se determine la necesidad de introducir modificaciones al Reglamento Orgánico Institucional, las mismas se realizarán con amplia participación y consulta a los distintos claustros y luego se informarán a la Dirección de Educación Superior e Investigación.

5.4 - ASOCIACIÓN COOPERADORA

Constituida por docentes, estudiantes, padres de estudiantes y miembros de la comunidad interesados en la tarea del Instituto.

Son sus facultades:

- a) Recaudar y administrar fondos para apoyar la tarea del Instituto.
- b) Llevar a los órganos de gobierno del establecimiento las propuestas pertinentes y coadyuvar con las acciones tendientes a concretarlas.

Dice Dorothy Ling, una de las iniciadoras de esta propuesta:

“Que nadie se deje seducir por este panorama educativo. Estas acciones propuestas sólo son realizables a partir de una firme convicción interior, y un esfuerzo sostenido. Son implacablemente reales, muy difíciles de llevar a la práctica, y más difíciles aún de mantener, debido a la fragilidad de la naturaleza humana con sus inevitables altibajos. Esta inestabilidad humana genera, periódicamente, profundas crisis que a menudo han amenazado con terminar con la experiencia. Pero hasta ahora, hemos podido sobrellevarlas, afortunadamente, como ‘crisis de crecimiento’. La fe y un intenso trabajo interior y exterior mantienen el barco a flote.”

“Esta experiencia puede resumirse como un experimento nacido de una idea original, puesta en práctica en la vida diaria y orientada hacia el pleno desarrollo del ser humano. En su máxima expresión, mejor o peor, no es más que un sincero intento de implementar nuestra supervivencia y pleno desarrollo en un mundo de locura, aspiración adherida estrictamente a la realidad y despojada de ilusiones.”

6 - BIBLIOGRAFÍA GENERAL

La bibliografía presentada bajo este ítem corresponde a la citada en los capítulos del Marco General y del Marco Referencial, más otra que, sin haber sido citada, forma igualmente parte de los fundamentos de la experiencia pedagógica presentada.

Por otro lado, queremos referirnos a la misma, señalando lo siguiente: el material literario que acercamos a nuestros estudiantes y cuya lectura compartimos con ellos, no es elegido en función de su pertenencia a alguna época histórica, o a algún país o a algún movimiento o escuela literaria, sino que en cada caso los profesores tratamos de compartir con nuestros estudiantes todas aquellas lecturas que han sido hondamente significativas y atractivas para nosotros. Tratamos de abarcar un espectro de lectura lo más amplio posible y de hacer, en síntesis, de cada futuro maestro un lector apasionado, único modo de que él, en su momento, logre hacer de sus estudiantes lectores apasionados.

La siguiente lista de lecturas, por lo tanto, no es de ningún modo excluyente. Se ha confeccionado en su mayor parte con el material actualmente existente en nuestras bibliotecas o de fácil acceso en librerías y responde a las características enunciadas más arriba.

- Armstrong T. *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial, 1999.
- Beaudot, A. *La creatividad*. Madrid: Narcea, 1980.
- Bernardo, Calviño, Fessler, Frega Gainza, Malatrasi, Marelli, Sonnoli, Stocoe. *Educación y expresión artística*. Buenos Aires, 1978.
- Bettelheim, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica, 1999.
- Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen. *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Bordieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 1998.
- Bruner. *El proceso de la educación*. México, 1963.
- Campbell, Joseph. *El héroe de las mil caras*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Campbell, Joseph. *El poder del mito*. Barcelona: Emecé, 1991.
- Campbell, Joseph. *Tú eres eso*. Buenos Aires: Emecé, Editores.
- Cassirer, Ernst. *Antropología filosófica*. México: FCE, 1999.
- Cohen, Rachel. *Aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Cossettini Olga y Cossettini Leticia. *Obras Completas*. Santa Fe: Editorial AMSAFE, 2001.
- Cullen Carlos. *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- Daumal, R. *El monte análogo*. Barcelona: Atalanta, 2006.
- De Ulloa, J. y A. *Noticias secretas de América. Parte I y II*. Madrid: Turner, 1982.
- Díaz Barriga, Ángel. *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- Díaz Barriga, Ángel. *Tarea docente*. México: Nueva Imagen, 1995.
- Doman, Glenn. *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar, 1978.
- Dussel, Inés. "Las innovaciones surgen donde el control es más débil". Entrevista a Antonio Viñao Frago. En Revista *El monitor de la educación*. Nro. 14 – 5ta. Época. Septiembre / Octubre 2007.
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam. *Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza*. En Revista *El monitor de la educación*. Nro. 17 – 5ta. Época. Julio/Agosto 2008.

- Eliade, Mircea. *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Guaderrama, 1981.
- Eliade, Mircea. *Imágenes y símbolos*. Madrid: Taurus Ediciones, 1974.
- Eliade, Mircea. *Mito y realidad*. Madrid: Guadarrama, 1973. Buenos Aires: Paidós.
- Elola, Hilda. *Teatro para maestros*. Buenos Aires: Marymar, 1989.
- Ferreira, Emilia y Teberosky, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1982.
- Ferreira, Emilia. *El proceso de alfabetización y la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: C.E.D.A.L
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1996.
- Gamow, George. *Uno, dos, tres... infinito*. Madrid: Espasa Calpe, 2004.
- Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1996.
- Godoy, R. y A. Olmo. *Textos de cronistas de Indias y poemas precolombinos*. Madrid: Editora Nacional, 1979.
- Gorostegui de Torres, H. y R. Figueira. *Documentos para la historia integral argentina*. Buenos Aires: C.E.D.A.L., 1981.
- Guinnard, A. *Tres años de cautividad entre los patagones*. Buenos Aires: EUDEBA, 1961.
- Güiraldes, R. *Don Segundo Sombra*. Madrid: Espasa Calpe, 1979.
- Gottfried - Heinelt. *Maestros creativos – alumnos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz, 1979.
- Gusdorf, George. *Mito y metafísica*. Buenos Aires: Ed. Nova, 1960.
- Haigh, S. *Bosquejos de Buenos Aires, Chile y Perú*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1988.
- Hernández, J. *Martín Fierro*. Buenos Aires: Ciordia, 1968.
- Herrigel, Eugen. *Zen en el arte del tiro con arco*. Buenos Aires: Kier, 1993.
- Herrigel, Gustie. *El camino de las flores, el arte del arreglo floral japonés*. Barcelona: Integral, 1995.
- Hudson, Guillermo. *Días de ocio en la Patagonia*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1986.
- Hudson, W.H. *Far Away and Long Ago*. London, J.M. Dent and Sons Ltd., 1967.
- Huizinga, Johan. *Homo ludens*. Madrid: Alianza, 2007.
- Iglesias, Luis F. *La escuela rural unitaria*. Magisterio del Río de la Plata, 1995.
- Iglesias, Luis F. *Los guiones didácticos*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1988.
- INFoD: *Plan Nacional de Formación Docente*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2007.
- INFoD. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Documento aprobado Resolución Nro. 24/07.CFD. Inciso 100.
- Illich, Iván. *Alternativas de la educación*. Buenos Aires: Apez, 1978.
- Illich, Iván. *La convivencialidad*. Barcelona: Barral, 1974.
- Jesualdo. *Vida de un maestro*. Buenos Aires: Losada, 1947.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Jordán, José Antonio *La escuela multicultural*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Kandinsky, Vasili. *De lo espiritual en el arte*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Krishnamurti. *La educación y el significado de la vida*. México: Editorial Orión, 1959.
- Krishnamurti, J. *Education and the Significance of Life*.
- Ley de Educación Nacional Nro. 26.206.
- Ling, D. *El arte original de la música*. La Plata: Ediciones Centro Pedagógico, 1990.
- López Quintás, Alfonso. *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Docencia, 1981.
- López Quintás, Alfonso. *Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora*.
- Lupasco, Stéphane. *Las tres materias*. Buenos Aires: Sudamericana, 1963.
- Mansilla, L. *Una excursión a los indios ranqueles*. Buenos Aires: Tor, 1956.
- Martínez, J. *Pasajeros de Indias*. Buenos Aires: Alianza, 1983.
- Martínez Sarasola, Carlos. *Nuestros paisanos los indios*. Buenos Aires: Emecé, 1993.
- Maslow, A. H. *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario, 1964.
- Maturana H. y Nisis, S. *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile: UNICEF/Dolmen, 1997.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. *Relevamiento de la Normativa en materia de Evaluación, Acreditación y Promoción para los Niveles Inicial y EGB*.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Tierra del Fuego: “*Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Tierra del Fuego*”. Tierra del Fuego, 2008.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Tierra del Fuego: “*Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego*”. Tierra del Fuego, 2008.
- Montessori, María 1998. *La educación de las potencialidades humanas*. Buenos Aires: Errepar, 2003.
- Montessori, María. *El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.
- Muñoz Soler, Ramón. *Universidad de Síntesis*. Buenos Aires: Depalma.
- Musters, G. *Vida entre los patagones*. Buenos Aires: Solar, 1964.
- Neill, A. S. 1970. *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: F.C.E., 1984.
- Oliveras, Elena. *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires: Emecé, 2007.
- Orlick, T. *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular, 1986.
- Pearson, Nelly (Comp.) *Ring-a-ring of roses*. La Plata, Centro Pedagógico, 2004.
- Pearson, Nelly (Comp.) *Canciones, romances y baladas*. La Plata, Centro Pedagógico, 2004.

- Picard, Max. *El mundo del silencio*. Caracas: Monte Ávila, 1971.
- Pigafetta, Antonio. *Primer viaje en torno al globo*. Madrid: Espasa Calpe, 1963.
- *Popol Vuh o Libro del Consejo de los indios Quichés*. Buenos Aires: Losada 1979.
- *Popol W'iej. Antiguas historias de los indios Quichés de Guatemala*. México: Porrúa, 1984.
- Read, Herbert. *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós, 1986.
- Rivas, A. *Las Escuelas Experimentales de Tierra del Fuego: sentidos y condiciones de una propuesta educativa alternativa*. Informe del CIPPEC, 2003.
- Rivas Gutiérrez, Jesús y Ruiz Ortega, José. *¿Control, castigo o premio en el otorgamiento de calificaciones?* en *Revista Contexto Educativo*. Año V, Número 29, 2003.
- Resolución Nro. 24/07 del Consejo Federal de Educación.
- Resolución Nro. 59/08 del Consejo Federal de Educación.
- Rilke, Rainer María. *Cartas a un joven poeta*. Buenos Aires: Weimar, 1984.
- Ripa, Julián. *Recuerdos de un maestro patagónico*. Buenos Aires: Marymar, 1980.
- Roszack, Theodore. *Persona/Planeta*. Barcelona: Kairós, 1985.
- Russel, Bertrand. *Ensayos impopulares*. Buenos Aires: Hermes, 1952.
- Schumacher, E.F. *El buen trabajo*. Madrid: Debate, 1980.
- Schumacher, E.F. *Lo pequeño es hermoso*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1983.
- Souto, M. *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- Tagore, R. *Artículos sobre educación y arte*. Correo de la UNESCO.
- Torrance, E.P. *Educación y capacidad creativa motora*. Madrid: Marova, 1977.
- Wallach, M.A. y Cogann. *Destrucción, creatividad-inteligencia*. Nueva York: 1965.
- Whitehead. A.N. *Los fines de la educación y otros ensayos*. Buenos Aires: Paidós, 1957.
- Young, Robert. *Teoría crítica y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós, 1993
- Weinberg, G. *Ley 1420. Debate parlamentario*. Buenos Aires: C.E.D.A.L., 1984.

7 – UNIDADES CURRICULARES

7.1 - CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Tal como establece la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07 y los documentos correspondientes del ámbito provincial, las unidades curriculares incluidas dentro del Campo de la Formación General se proponen desarrollar una sólida formación humanística y el dominio de los campos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo, el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio – culturales diferentes.

Por otro lado, las unidades curriculares que integran este campo fortalecen las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y, desde esos contextos, las prácticas docentes para promover mejores y más comprensivas formas de aprender.

Es importante destacar que tanto en este campo como en siguiente la enseñanza no sólo debe concebirse como un modo de transmisión del conocimiento sino también como una intervención en los modos de pensamiento y en los hábitos que se construyen. Por eso las diferentes unidades curriculares pueden diferentes formatos: asignaturas o materias, pero también seminarios, talleres o trabajos de campo.

Por últimos es imprescindible explicitar que **los propósitos y contenidos de todas las unidades curriculares incluidas en este campo serán en un todo coincidente con lo establecido en el Diseño Curricular Provincial.**

Las unidades curriculares del Campo de la Formación General son:

1. Psicología Educacional
2. Pedagogía
3. Alfabetización Académica
4. Didáctica I
5. Historia Argentina y Latinoamericana
6. Cuerpo, Juego y Expresión
7. Filosofía de la Educación
8. Las TICs y su Enseñanza
9. Lengua Extranjera: Inglés
10. Didáctica II
11. Historia y Política Educacional
12. Sociología de la Educación
13. Formación Ética y Ciudadana
14. Introducción a la Investigación Educativa

7.2 – CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE Nro. 24/07), y tal como se especifica en el Diseño Provincial, la Formación Específica se orienta al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades propias de los estudiantes a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, del Profesorado de Educación Inicial y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel. Este campo constituye, por lo tanto, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículo de la Educación Inicial.

La Formación Específica debe dar al futuro docente herramientas conceptuales y prácticas para programar la enseñanza, poner en práctica distintas estrategias, coordinar la tarea de la clase y evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y sus resultados. A su vez, el campo de la Formación Específica debe estar en estrecha articulación con el Campo de la Formación en la Práctica y el Campo de la Formación General.

La formulación de todas las unidades curriculares de la Formación Docente de Educación Inicial, por lo tanto, deben responder en su conjunto a su especificidad, la cual está dada por la articulación de las unidades curriculares de los tres campos de formación, aunque con mayor evidencia en el campo de la Formación Específica, cuya definición se basa en los siguientes criterios:

**La Educación Inicial como Unidad Pedagógica:* Tal como lo establece la Ley de Educación Nacional, la educación inicial constituye una unidad pedagógica que abarca la educación de niños de 45 días a 5 años cumplidos, constituyéndose en el primer nivel educativo del sistema. Resulta fundamental sostener el concepto de unidad pedagógica en tanto supone atender a la integralidad del nivel para la formación docente. Desde esta significación, los docentes de la educación inicial deben poder asumirse como el primer agente del Estado con quien se vincula un niño de modo sistemático. Esta idea de unidad pedagógica no implica desconocer, al interior del nivel, la diferenciación de estrategias pedagógicas y didácticas que exigen ser desplegadas en virtud de las diferentes franjas etarias que lo integran.

** Importancia de la Didáctica de la Educación Inicial en la definición de los diseños curriculares de la formación docente:* La idea de unidad pedagógica implica tener presente la importancia de la didáctica de la educación inicial en su especificidad. Es necesario formar a los docentes para que puedan construir propuestas de intervención adecuadas a los modos desde los cuales los niños pequeños, en diferentes franjas etarias, acceden a la comprensión del mundo y favorecer esa comprensión. En este sentido:

a) *El juego y las experiencias globalizadoras* representan los ejes del modelo didáctico para la construcción de las propuestas de enseñanza en la educación inicial y deben estar presentes en la formación tanto a través de unidades curriculares que los aborden especialmente como de manera transversal en las diferentes áreas disciplinares y de manera articulada con el campo de las prácticas. Existe cierto consenso acerca de que el *juego* es un derecho y una característica singular de los niños que les produce placer, a través del cual se expresan con creatividad pero que a su vez la amplía, y que por medio de él aprenden, es decir, amplían sus posibilidades de conocimiento de la realidad social y cultural. Es necesario respetar las condiciones para que el juego ocupe un lugar diferenciado, relevante y particular en la educación inicial desde una perspectiva didáctica. El juego es motor de desarrollo cognitivo desde el punto de vista teórico y lo será desde la experiencia de vida de los niños en la medida en que los adultos se comprometan en este sentido. Las *experiencias globalizadoras* constituyen una manera de organizar la enseñanza a fin de lograr significatividad y funcionalidad en el aprendizaje. Es una perspectiva didáctica, que parte de tomar en cuenta la integralidad de la realidad y el modo en que los niños pequeños, en sus distintas franjas etarias, la experimentan.

b) Las propuestas diseñadas en torno de estos ejes deberán implicar necesariamente la consideración sobre *la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos*, que imponen significativas diferencias en los modos de comprensión habilitados por las *diferentes infancias*.

c) La formación integral de los docentes para la educación inicial necesita apelar al aporte de distintos campos o áreas disciplinares, al conocimiento de sus desarrollos y sus perspectivas particulares como favorecedores para la construcción de propuestas de intervención didáctica adecuadas. Sin embargo, el modelo didáctico para el nivel no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructura desde el *carácter*

globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar las diferentes disciplinas. Esto no implica banalizar la formación docente en las áreas disciplinares sino que explicita y enmarca el sentido de su inclusión en la formación docente para la educación inicial.

Las unidades Curriculares del Campo de la Formación Específica para el Profesorado de Educación Inicial son:

1. Lenguaje Musical y su enseñanza
2. Lenguaje Corporal y su enseñanza
3. Lenguaje Visual y su enseñanza
4. Problemática Contemporánea de la Educación Inicial
5. Sujeto de la Educación Inicial
6. Didáctica de la Educación Inicial I
7. Didáctica de la Educación Inicial II
8. Literatura Infantil
9. Didáctica de la Lengua
10. Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil
11. Alfabetización Inicial
12. Didáctica de la Matemática I
13. Didáctica de la Matemática II
14. Didáctica de las Ciencias Naturales I
15. Didáctica de las Ciencias Naturales II
16. Educación Sexual Integral
17. Didáctica de las Ciencias Sociales I
18. Didáctica de las Ciencias Sociales II
19. Proyectos Educativos con TIC
20. Producción de materiales y objetos lúdicos
21. Educación Física y su Enseñanza
22. Taller Integrador Interdisciplinario

El Instituto de Educación Superior “Terra Nova” adhiere al Diseño Provincial, por lo cual la fundamentación, el formato, los propósitos y los contenidos prioritarios de estas unidades curriculares son coincidentes con los del mencionado documento. En consecuencia, no se considera necesario incluir aquí más detalles al respecto.

7.4 – ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

1. Matemática
2. Ciencias Naturales
3. Ciencias Sociales
4. Educación Física
5. Lenguaje Artístico

7.5 – CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

1. Fundamentación General

La formación del profesorado se orienta hacia la habilitación para una **práctica profesional** específica, que no es otra que la de asumir la responsabilidad docente de

“enseñar”. La enseñanza es a la vez una práctica social y humana por la que se preserva el acervo cultural de la sociedad a la vez que se acrecientan sus posibilidades transformativas. Al ubicarla como una práctica humana se recupera el sentido moral de la misma y el compromiso político que implica asumir el compromiso de que otros aprendan. No basta dedicarse a transmitir un saber, sino además, de custodiar el aprendizaje de ese saber. En la sociedad del conocimiento la desigualdad se impone también desde el no aprendizaje de los cuerpos del saber que aquélla prioriza. De ahí la importancia fundamental que asume el **Campo de la Práctica Profesional** en esta propuesta, concebida como eje articulador de los otros dos Campos: Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica.

La Práctica: Si bien este término forma parte del lenguaje cotidiano, no deja de presentarse ambiguo y conflictivo. En la perspectiva de Schön (1988) y de Kemmis (1988) puede concebirse como el conjunto de actuaciones ejercidas en distintas situaciones profesionales, en nuestro caso situaciones educativas enmarcadas en un espacio y tiempo determinados.

“Sin embargo también puede incluir aquellas actividades repetitivas por las que se busca el dominio de alguna competencia. Por eso se dice “practicar danzas”, por ejemplo. En este caso una práctica puede generalizarse al aparecer en casos reiterativos lo que hace posible recurrir a ese repertorio de acciones cuando aparece un caso semejante... Entonces, se ha aprendido un saber sobre la práctica lo que permite practicar esa práctica. A medida que se usa en nuevos casos la práctica va ganando en estabilidad y brinda contextos de seguridad al docente. Pero en este aspecto reiterativo de la práctica se puede correr el riesgo de llegar a la automatización de actividades que se realizan cada vez más asidas a la rutina hasta dejar de pensar en lo que se hace” (Pruzzo, 2005).

Schön lo ha descrito como el sobreaprendizaje de lo que el docente sabe sobre la práctica. Por eso comienza a revalorizarse las posibilidades de reflexionar en el mismo momento en que la acción se desarrolla de manera que pueda actuar como correctivo del sobreaprendizaje. La reflexión aparece como detonante de la autocomprensión que permite revisar alternativas con mirada transformativa. En este sentido nuestros estudiantes adelantan los procesos de socialización profesional situándolos en el espacio de la práctica para aprender también a reflexionar sobre la acción.

La Práctica en la Formación del Profesorado: Durante mucho tiempo ha primado la perspectiva que ubicaba la Práctica al final de la formación, concibiéndola como la aplicación de marcos teóricos referenciales y priorizando la teoría sobre la práctica. En esta mirada, primero se aprende la teoría y luego ésta se aplica en situaciones prácticas. Esta perspectiva, quita conflictividad al campo de la enseñanza, como si existiera una verdad única para cada situación compleja del aula y desproblematiza el ámbito de la Práctica. La concepción técnica se fue generalizando en Argentina a partir de mediados del siglo XX.

En otra perspectiva, la teoría se vuelve importante porque ilumina la práctica, y ésta se revaloriza como espacio situado en el que las interrelaciones humanas dan lugar a situaciones problemáticas sobre las que es necesario deliberar para interpretarlas, sopesar posibilidades y tomar decisiones fundadas en valores humanos que refieren no sólo a los problemas sino a las consecuencias humanas de las decisiones a tomar. Se revaloriza el espacio de la Práctica, como espacio de deliberación previa a la toma de decisiones que implica siempre el ejercicio de la libertad responsable. En ella se encarna la faz moral y política de la enseñanza. En esta mirada, los estudiantes del profesorado se insertan desde el inicio de la formación, en la realidad situada de las escuelas, con sus problemas y limitaciones, sus posibilidades para tomar decisiones justas o para anclarse en intolerancia y la incomprensión. La práctica es un espacio para la deliberación que favorece la comprensión de la situación, el análisis de posibilidades, el juicio valorativo ante las consecuencias morales de la acción probable y la decisión anclada en la libertad del docente. Estas actuaciones no pueden aprenderse de los libros, pero los libros pueden iluminar desde la teoría la interpretación, la deliberación, el juicio informado. Esa situación práctica a la vez produce conocimiento capaz de enriquecer los marcos referenciales. Históricamente esta perspectiva encuentra anclaje en la Formación Docente de principios del Siglo XX con una organización que incluyó a los estudiantes normalistas desde su primer año del secundario, a los trece años, en las aulas de las escuelas primarias. La duración de los estudios de magisterio en ese entonces abarcaba cuatro años, en todos los cuales se disponía de un espacio para las Prácticas. Los estudiantes se incorporaban en las clases de los maestros del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal acompañando al docente e incluso ocupándose de las clases cuando aquél no concurría. Este sistema se transforma a mediados

del siglo, cuando se alarga la carrera a cinco años y se separa en dos ciclos. En ese momento las Prácticas sólo se realizan a partir del cuarto año, inaugurando su distanciamiento de la formación teórica.

En la última década de ese siglo se inicia un período de revaloración de la Práctica que comienza a incluirse desde primer año en las carreras del Profesorado. Esta inclusión, sin embargo, encontró limitaciones en su implementación especialmente porque no se comprometió el Estado en la apertura de las escuelas sedes de las Prácticas. Así, las Prácticas no se pudieron desarrollar en escuelas o se transformaron en espacios conseguidos por esfuerzos personales, sin efectiva coordinación entre las instituciones. En la actualidad, el Estado asume como prioridad la articulación entre instituciones para tornar posible el encuentro de los estudiantes del profesorado con la realidad de su futuro ejercicio profesional.

En esta concepción se entiende la Práctica como la actuación de los estudiantes en el ámbito de su futuro desempeño profesional, adelantando los procesos de socialización que el docente realiza cuando asume su fuente de trabajo. Pero implica también, en una perspectiva epistemológica, una forma de concebir la construcción del conocimiento docente.

En este caso, se redimensiona las posibilidades de “aprender a enseñar” en los complejos escenarios sociales de la cultura de nuestro tiempo. A la vez que se revaloriza la enseñanza situada en el espacio de una realidad social con historia, se enaltecen los procesos de comunicación en interacciones reales que implican el ámbito vincular social de la enseñanza. Y esta concepción incorpora la visión política de la educación porque en estas interacciones de estudiantes de nivel superior con los estudiantes del nivel en el que se prepara y con docentes de la institución superior y de la escuela participante se priorizarán las relaciones de reciprocidad que implican la democratización de los intercambios, alterando las clásicas relaciones de poder pero con la preservación del principio de autoridad.

Por eso el diseño curricular se transforma en cuanto a la articulación de espacios curriculares, pero a la vez en la articulación de nuevas relaciones cooperativas en el seno de las Prácticas. Éstas, en lugar de ser concebidas como espacio de aplicación de la teoría, se perciben como escenario de aprendizaje que relaciona campos de saber especulativo con el ámbito de la realidad socioeducativa situada. En esta mirada, las Prácticas también convocan a otros sujetos en la tarea de enseñar a enseñar: allí estarán coordinando su tarea, docentes de las disciplinas pedagógicas, de las especialidades y de la escuela de inserción. Esta nueva concepción implica un espacio de diálogo ampliado, democratiza las relaciones, brinda soporte contingente a los estudiantes y habilita el ámbito de la reflexión desde diversas miradas.

En síntesis, en esta concepción curricular, la Práctica se concibe como espacio de coordinación de espacios disciplinares y también de sujetos implicados en la formación.

Si bien la Práctica favorece los procesos de análisis, comprensión, reflexión, experimentación, etc., los mismos no se producen sino por la especial intervención de los profesores, considerados en su potencia modelizadora, que se constituyen en andamios para aprender a enseñar. Dichos procesos, en especial la reflexión sobre la acción, no se desarrollan en forma espontánea y es más, existen restricciones culturales que obstaculizan los procesos reflexivos. De ahí la importancia de acompañar los procesos reflexivos en la práctica creando dispositivos didácticos que los activen siendo para ello necesario desarrollar una **cultura colaborativa** que vincule a docentes de nivel medio con los de Universidad e Institutos formadores.

Se instalan así nuevas formas de relaciones sociales en la búsqueda de formar docentes comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes como forma de limitar los procesos de desigualdad que llevan a la exclusión de sectores populares. Porque todo proceso en que se detiene el aprendizaje implica situaciones de exclusión del sistema educativo que concluye en la exclusión social del individuo y su marginación de la vida ciudadana.

El papel del estudiante en las Prácticas: Es un rol en el que se articula el aprendizaje y la ayuda contingente. Por una parte aprenderán las actuaciones propias de la profesión ante las problemáticas cotidianas y a la vez proveerán ayuda tanto al docente de nivel medio, como a los estudiantes.

El estudiante del profesorado deja su rol de evaluador implacable al fondo de la clase, para involucrarse en los roles que le va sugiriendo el docente de la escuela: prepara material didáctico que se le solicita, acompaña a los estudiantes que el docente identifica con dificultades de aprendizaje, se incluye en los grupos de trabajo enseñando la coordinación de grupos, la búsqueda de información, su sistematización, su exposición, etc. Es una tarea de acompañamiento, que favorece la ayuda contingente, el andamiaje de los aprendizajes, mientras se aprende la actuación docente iluminándola desde los marcos teóricos.

¿Cuáles son los saberes que aprenden los estudiantes en la Práctica?:

- Los modos de actuación propios de la tarea profesional de enseñar.
- La necesidad de tomar decisiones que comprometen moralmente.
- Las posibilidades de ejercitar la libertad responsable de elegir entre opciones.
- El ejercicio de la autonomía profesional.
- La elección de sistemas de relaciones humanas que favorecen la comunicación.
- Alternativas para custodiar el aprendizaje atendiendo al derecho a aprender.
- El ejercicio de la actividad cognitiva grupal, aprender a pensar con otros.
- La inclusión de las herramientas de la cultura para andamiar el aprendizaje.
- Las normas, rituales, rutinas, expectativas, e historia institucionales
- La reflexión en y sobre la acción. La reflexión sobre la teoría en acción.
- La activación del juicio crítico y del juicio estético, entre otros.

2. Propósitos de la Práctica Profesional:

- Desarrollar competencias profesionales propias de la enseñanza.
- Habilitar espacios para la reflexión crítica.
- Ofrecer oportunidades para interactuar en escenarios diferentes y en cursos diversos.
- Ampliar los ámbitos de interacción hacia la institución y la comunidad.

3. Formato

La práctica docente es el eje vertebrador del diseño curricular de la formación docente. Es el espacio donde se articulan los contenidos de los otros espacios, a saber, el de la fundamentación, el del acompañamiento en el crecimiento y el de la orientación.

En esta área la tarea consiste en integrar de algún modo a los estudiantes del Magisterio, desde el comienzo, a la vida práctica de las escuelas. El ámbito de desempeño será el de alguna de las escuelas generadas por el I.E.S. "Roberto Themis Speroni" desde su formación en 1984.

Para ello se propone en:

Primer año: **Período de observación:** presencia en clase y en tareas docentes auxiliares.

Segundo año: **Períodos de práctica docente:** frente a distintos grupos de estudiantes, con la orientación de los maestros de las escuelas y los profesores de iniciación docente.

Tercer año: **Residencia durante un año lectivo completo** frente a distintos tipos de estudiantes, asumiendo la responsabilidad global de la tarea docente.

Cuarto año: **Residencia durante un año lectivo completo** frente a distintos tipos de estudiantes, asumiendo la responsabilidad global de la tarea docente.