

Documento de avance - versión 26 de julio 2016

1. Fundamentación

El Consejo de Formación en Educación se propuso impulsar un proceso de carácter participativo para el diseño de una nueva propuesta curricular 2017, a aplicarse en el 2018. Esta decisión se basa en la convicción de la necesidad de revisar en profundidad las distintas tradiciones formativas modernas y también contemporáneas que han constituido las diversas matrices de las carreras que conforman hoy la formación en educación del CFE. Por un lado, carreras docentes (Magisterio, Profesorado, Maestros y Profesores Técnicos) y por otro a la recién integrada carrera de Educadores Sociales, así como nuevas carreras que pudieran incorporarse al CFE.

El propósito de esta nueva propuesta curricular es también responder a lo que establece la Ley 18.437, que en su Capítulo XI, artículo 83, propone la creación de un Sistema Nacional de Educación Terciario Público, el cual en su inciso E establece como parte de las finalidades de este: “Contribuir a la dignificación de la profesión docente, así como a la formación de nivel universitario, la calificación permanente y la evaluación sistemática de todos los docentes de la enseñanza pública, desde el nivel inicial hasta el superior.”

Pensar la formación de profesionales de la educación implica plantearse, entonces, nuevos escenarios desde los cuales poder proyectar una nueva institucionalidad en el marco del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública. Desde este punto de partida, que exige pensar en forma integrada la oferta pública de educación superior con carácter universitario, se realiza esta propuesta.

Esto supone un cambio institucional en la perspectiva que permita superar la idea de que un cambio de planes produce modificaciones en una cultura instalada. Al mismo tiempo, obliga a trascender la propuesta de reformulación de planes que habitualmente restringen la mirada en la corta duración desde la transición democrática en adelante. En este sentido, es fundamental revisar los mandatos institucionales para evaluar qué aspectos se consideran valiosos, para lograr desde la tradición de la formación docente uruguaya insertarse en un nuevo contexto institucional que integre aquello que hasta el presente se encuentra fragmentado y permita proyectar la formación de profesionales de la educación en las próximas décadas.

Por otro lado, existe un conjunto de transformaciones que la institución viene realizando que esta propuesta debe considerar. En particular, la inclusión de la formación de Educadores

Sociales en el marco de la formación de profesionales de la educación, obliga a pensar esta profesión en términos más amplios que incorporen nuevas miradas sobre la educación para enriquecer la formación de los educadores.

De lo antedicho se desprenden al menos tres características de la nueva institucionalidad de la formación de profesionales de la educación: a) la necesidad de pensar en una formación en educación con carácter universitario; b) repensar los mandatos institucionales desde una perspectiva que incluya la larga duración y que trascienda la discusión de los últimos treinta años, ubicándose en el escenario actual, con una mirada prospectiva para atender los desafíos de esta realidad, c) ampliar los perfiles de formación atendiendo a las nuevos profesionales de la educación que la institución debe formar, impactando en las maneras de pensar e integrando las perspectivas de formación de cada nivel y modalidad educativa.

Antecedentes

En atención a estas características, la nueva propuesta parte de antecedentes que recogen la tradición de la formación docente, los aportes de la pedagogía nacional y anteriores planes de estudio, en particular el SUNFD del año 2008 vigente actualmente. Este plan aportó una concepción global acerca de la especificidad, integralidad y simultaneidad de la formación docente.

También recoge las innovaciones de las nuevas propuestas curriculares aprobadas luego del año 2008 como la de Maestro y Profesor Técnico, la carrera de Educador Social y la de Asistente Técnico en Primera Infancia.

Son antecedentes de esta propuesta los informes que surgieron a partir de la aplicación del SUNFD tanto de su contenido como de su desarrollo y aplicación, como ser el *Informe de evaluación del Plan 2008* (CFE, 2012) y el *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente* (CIFRA, 2012).

A su vez, la nueva propuesta considera las características de los estudiantes de formación docente que surgen de diversos estudios, muy especialmente de *Los estudiantes de formación en educación. Estudio sobre los datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015*. (ANEP-CFE, 2015).

Cabe señalar que el presente documento recoge aportes elaborados por los diferentes colectivos a partir de los documentos aportados por el Consejo: *Orientaciones y objetivos del Consejo de Formación en Educación 2015 – 2020* (CFE, 2015) y los Ejes: *La identidad de los profesionales de la educación y perfiles de egreso* (CFE, 2015), *La organización curricular*

(CFE, 2015) e *Ingreso, evaluación y requisitos para la obtención del título* (CFE, 2016) producidos entre setiembre de 2015 y abril de 2016.

2. Condiciones organizativas y normativas

La creación de estructuras que posibiliten el desarrollo de espacios donde participen los diferentes actores involucrados como lo son estudiantes, egresados y docentes permiten generar condiciones y otorgan a la formación de los profesionales de la educación un marco institucional acorde a un nivel universitario.

La nueva propuesta es pensada desde el punto de vista académico y curricular; a su vez acompañada por las decisiones que ajusten la carrera docente, la gestión de las instituciones formadoras y posiblemente nuevas ordenanzas que garanticen una implementación exitosa, de esta apuesta a una formación de profesionales de alta calidad.

A tal fin, se han creado, a nivel de cada centro, las Comisiones de Carrera locales y, a nivel nacional, las Comisiones de Carreras Nacionales, correspondientes a las diferentes formaciones de grado y la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular que tiene, entre otros, los siguientes cometidos:

- “Promover acciones de desarrollo y de evaluación institucional de la función de la enseñanza.
- Coordinar las acciones de seguimiento de los Planes de Estudio con las Comisiones de Carrera y con las estructuras académicas (departamentos, salas) que sustentan los Planes de estudio de las diversas titulaciones que ofrece la institución.
- Proponer lineamientos para la formulación y revisión de los planes de estudios, atendiendo a una estructura curricular que resulte un documento consistente con los fines formulados, accesible en su presentación constituyendo una base de orientación para los docentes como para la trayectoria estudiantil. Aportará asimismo criterios para la reglamentación de los Planes de Estudio.
- En consulta y con informe de las comisiones respectivas, asesorar al CFE en materia de programas de curso, sistemas de evaluación, asignación de créditos y previaturas, garantizando la consistencia de los mismos con los lineamientos de cada carrera.
- Asesorar al Consejo en materia renovación de horas y cargos según lo que estipule la normativa vigente.

- Orientar el proceso de planificación, elaboración, aplicación y evaluación del currículo a nivel nacional, local y de aula para asegurar un currículo pertinente relevante para la formación de profesionales de la Educación.
- Coordinar con las acciones de investigación y de extensión del Consejo

En la nueva propuesta curricular, se entiende que la estructura antes mencionada, deberá jugar un rol relevante. Las Comisiones Nacionales de Carrera deberán darle seguimiento y tener capacidad de decisión sobre el desarrollo de las carreras para asegurar el cumplimiento de las definiciones y los propósitos del Plan, así como los perfiles de egreso definidos. Deberán ser espacios privilegiados para la definición de las adaptaciones curriculares que correspondan. Para ello, la nueva propuesta debe incorporar su funcionamiento y las tareas que le corresponden tanto a las Comisiones Nacionales, como a las Comisiones Locales que deberán tener cometidos precisos al respecto.

La estructura institucional en marcha prevé una organización académica del personal docente de forma tal que permita la producción de conocimientos, el ejercicio de las funciones de investigación, enseñanza, extensión y formación en su conjunto.

3. Finalidades y objetivos de la propuesta de formación

Una perspectiva de política educativa que atienda a los nuevos desafíos de la formación de profesionales de la educación supone necesariamente integrarse a un sistema nacional terciario público. En este marco, corresponde a la institución la responsabilidad de contribuir al logro de niveles de titulación de profesionales de la educación en cantidad, calidad y diversidad según la educación nacional requiera, tanto a nivel de grado como de posgrado.

Esta política debe tener como horizonte la perspectiva de avanzar hacia una institución de carácter universitario, lo cual supone que sea capaz de plantearse una estructura abierta, flexible y con participación democrática. En este contexto, la formación de profesionales de la educación aspira a generar un ámbito que promueva la creación de conocimientos como una condición para facilitar la mejora de la calidad de la educación, en una institución que favorezca la formación permanente, que ofrezca titulaciones de grado y postgrado, ampliamente relacionada a nivel nacional e internacional con otras instituciones educativas y que contribuya a la mejora continua de la educación en todos sus niveles.

3.1 Calidad e inclusión

La propuesta 2017 parte de la convicción que no se puede considerar la calidad de la educación sin asociarla íntimamente a la inclusión. Educación de calidad es educación inclusiva y, desde este fundamento se estructurará la propuesta.

La formación de los profesionales de la educación debe atender a las complejas relaciones que se dan entre los saberes, los sujetos que se apropian de los mismos y los contextos donde se configura esta relación. La velocidad y la intensidad con la que se dan los cambios sociales, culturales, políticos y económicos así como la rapidez con la que circula la información, afectan y modifican las prácticas profesionales en educación.

La educación está llamada a romper con los determinismos que, a priori, condenan a ciertos sectores de la población a la exclusión. La educación como derecho humano debe garantizar calidad para todas y todos; debe entenderse como un derecho en sí mismo. Por ello, los futuros profesionales de la educación serán actores decisivos en las comunidades educativas para garantizar una educación en clave de derechos, promoviendo el espíritu crítico, la reflexión y el conocimiento de los derechos propios y su defensa, como parte de una mirada de derechos que apueste a una vida digna para todos.

Esto supone flexibilidad a la hora de concebir propuestas, y abordajes curriculares, así como un fortalecimiento de la articulación con las prácticas de manera de generar climas institucionales en clave de derechos y un encuadre para la producción de conocimiento que pueda aportar a la investigación y a la extensión.

La formación en educación debe priorizar dentro de sus objetivos, que los futuros profesionales de la educación sean capaces de interpretar e intervenir desde su rol, atendiendo a las complejas dimensiones que se vivencian en los espacios educativos, donde educandos y educadores deben resignificar permanentemente desde lo histórico, cultural y social los contenidos a desarrollar. Esto requiere implicarse e implicar a los otros para construir problemas y encontrar respuestas más pertinentes para los propósitos de la educación.

3.2. Funciones universitarias

a. La enseñanza

La organización curricular y académica debe integrar desde el inicio del diseño las funciones de enseñanza, investigación y extensión. La propuesta se fundamenta desde el paradigma de los aprendizajes y, del aprendizaje centrado en los estudiantes con importante atención al desarrollo

de competencias.. Esta perspectiva obliga a plantearse la interrogante acerca del significado de lo qué es aprender hoy. Según Edgar Morin (1999:4) conocer es aprender a “*navegar en un océano de incertidumbres, a través de archipiélagos de certezas*”. Lo importante para desenvolverse en las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje que enfrentarán los futuros profesionales de la educación, es el desarrollo de competencias complejas que permitan relacionar conocimientos y poner en juego todas las habilidades personales para actuar en los diferentes escenarios de trabajo y encarar distintas problemáticas.

Para que esto sea posible, es indispensable pensar en una enseñanza que proponga diferentes tipos de abordajes de los conocimientos y que sea acompañada por nuevas concepciones de la evaluación en el marco de una nueva cultura institucional de carácter universitario.

Este enfoque lleva a considerar que aprender pasa a ser un proceso complejo. Se aprende con los otros, por aproximaciones sucesivas, con avances y retrocesos, en los cuales el error, el silencio, la respuesta mediata, son etapas normales del proceso de subjetivación. Se aprende en el interjuego de la relación de la práctica con la teoría y no para realizar una mera aplicación mecánica e instrumental de ésta.

La enseñanza al estar impregnada por la investigación permite establecer un abordaje distinto del conocimiento, y establecer con él una relación dialéctica, de cuestionamiento y apertura a nuevas y distintas búsquedas para conocer. Esta perspectiva permite superar la concepción del conocimiento como visión especular del mundo que el estudiante debe reproducir, posibilitando una apropiación de la realidad para su transformación. Los conocimientos dejan de ser considerados como “dados”, “terminados”, “a adquirir”, para ser vistos como significados, en todo caso, provisionales, a construir y, con frecuencia, a reconstruir desde los esquemas referenciales, que son subjetivos.

b. *La investigación*

El desarrollo de la investigación es una de las funciones que define la cultura universitaria. La integración a un sistema de educación superior supone su consolidación a partir de la organización de una estructura académica que la promueva. En el marco de la formación de profesionales de la educación la investigación es concebida como producción de conocimiento esencialmente pedagógico y didáctico, aunque no exclusivamente. La propuesta de organización académica deberá potenciar los espacios de investigación y fomentar la creación de equipos de

investigación que involucren la articulación de varias áreas del saber, promoviendo la interdisciplinariedad.

La investigación debe estar presente desde la formación de grado. Esto va más allá de considerar la metodología de la investigación en las mallas curriculares; significa esencialmente integrar el espíritu de indagación en los trayectos formativos y otras formas de relacionamiento con el conocimiento. Se trata de promover la formación a partir de la investigación e investigar para formar. Diferentes espacios académicos y curriculares propiciarán la investigación y la misma puede ser base de diferentes estrategias didácticas.

c. *La extensión.*

La extensión, entendida como la función desde la cual se produce el vínculo con la sociedad, debe integrar actividades articuladas a los espacios curriculares. El sentido de esta incorporación tiene que ver con la posibilidad de conocer y comprender mejor los contextos y sus necesidades. También para facilitar una mayor interacción entre teoría y práctica, entre el saber, el saber hacer y el hacer propiamente dicho.

Las tareas de extensión suponen una relación dialógica y horizontal, en una comunicación bidireccional, con la sociedad, sus grupos y su cultura. En este sentido, todo proceso formativo requiere de la participación en alguna actividad de extensión vinculada orgánicamente en la propuesta curricular. Por el valor altamente formativo que se le otorga a las actividades de extensión, es importante que en toda carrera existan momentos, traducidos en espacios reales, que integren enseñanza y extensión, y ambas con investigación.

Asimismo, las actividades de extensión exigirán del futuro profesional de la educación un mayor compromiso con su comunidad y su entorno aportando una mirada más amplia que le permitirá adecuar sus prácticas a los contextos en los que se desempeñe.

Tanto la investigación como la extensión serán creditizadas, lo que supone la previsión de una organización curricular que contemple espacios y tiempos dedicados a estas funciones. La extensión debe integrar la propuesta curricular para que sea debidamente orientada y evaluada.

3.3. Nociones conceptuales orientadores de la propuesta

3.3.1 Concepto de competencias

El enfoque por competencias utilizado en esta propuesta está en la línea de Perrenoud (1996:40) en tanto "*capacidad estable, interiorizada, que adquiere valor por su manifestación mediante*

una práctica en un nivel de dominio determinado." Esto supone entender las competencias como conocimientos que se ponen en acción en el terreno de las prácticas, que resultan de un aprendizaje y son parte del capital cultural. En tanto son resultado de un aprendizaje está vinculado con las condiciones para su desarrollo y por tanto con la propuesta de enseñanza y de evaluación. En este mismo sentido, Perrenoud (2000:1) plantea que *“Una competencia es la facultad de movilizar a un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones.”*

Asimismo, Cullen fundamenta que es posible utilizar el término de una manera crítica y dándole un sentido que supere la visión instrumental a la cual estuvo ligada en sus comienzos. Para Cullen (2009:): *“En las diversas definiciones de competencia se pueden destacar algunos rasgos centrales en el concepto: la relación del saber con el hacer y el actuar, la relación de lo individual con lo grupal, la relación de lo estructural con lo contextual, la relación de lo rutinario con lo nuevo, y la respuesta ante lo complejo”* Este autor hace un fuerte llamado a que las competencias permitan la inclusión, y que no sean un nuevo mecanismo de homogeneización, lo que lleva a interpretar que los saberes deben ser inclusivos.

Las competencias, alejadas de toda aproximación utilitaria, instrumental o mercantilista, deben generar el despliegue de saberes valiosos en forma integrada, necesarios para comprender una situación dada, en este caso educativa, de manera que la persona en formación pueda llegar a una acción reflexiva, pertinente y relevante. Una perspectiva de este tipo no implica por lo tanto prescindir ni desvalorizar los conocimientos, sino trabajarlos en forma interdisciplinaria y situada.

Se requieren formadores que trabajen en equipos, reconozcan la producción colectiva y promuevan la integración de saberes.

El trabajo con competencias valiosas e integradas debería tener incidencia directa en un diseño y un desarrollo curricular que contemple la contextualización de los aprendizajes. Consistentemente, el plan de estudios debería tener una estructura mixta, planteada a partir de problemas, de situaciones y de familias de situaciones, de estudios de casos en los que se deban movilizar sólidos conocimientos y saberes para el desarrollo de competencias tanto generales como específicas, no meramente instrumentales.

3.3.2 Concepto de evaluación

Si partimos de un concepto de aprendizaje centrado en el estudiante, que procure habilitar en el futuro educador, grados crecientes de autonomía, generando capacidades para el cambio, la evaluación debe ser entendida como una instancia privilegiada de aprendizaje a partir de la cual, el estudiante regule su propio proceso formativo.

En el caso de la educación terciaria y universitaria se debería considerar un escenario de evaluación amplio: la evaluación formadora. El estudiante es constructor de su propio aprendizaje y, en este nivel, es cuando ese proceso debe ser cada vez más consciente y por tanto autorregulado. El formador de los futuros educadores debería compartir y explicitar lo que está ocurriendo dando lugar a procesos de autoevaluación del alumnado aplicando los principios de la evaluación participativa.

Una evaluación con centro en la persona y en su sociedad de pertenencia debe orientarse a *mejorar* los aprendizajes, por lo tanto, es necesario priorizar la evaluación de proceso por sobre el *control* de resultados. Se propone emplear multiplicidad de dispositivos que faciliten aproximarse al objeto a evaluar, con la certeza de que se trata de procesos subjetivos, que son objetivables solo en algunos casos. En muchas ocasiones los aprendizajes a evaluar más significativos son aquellos que no son fácilmente objetivables.

Se aprende a evaluar también a través de la autoevaluación habilitando al futuro profesional a regular sus propios avances para así ir decidiendo las trayectorias y las opciones a tomar que le permitan concretar objetivos en función del ejercicio profesional que pretende desarrollar.

3.4. Identidad del profesional de la educación

La identidad está constituida por las características mediante las cuales los educadores “se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social” y alude a ese conjunto heterogéneo de factores que hacen a la diferenciación frente a otro grupo de quehaceres específicos. Cada uno de los formadores en educación tiene trayectorias y matrices identitarias específicas. En un proceso de transformación institucional, no deben desconocerse esas trayectorias y deben encontrarse cuestiones que permitan formar una masa crítica definiendo los rasgos comunes que hacen a la especificidad de ser educadores en el siglo XXI. ¿Cuáles son los rasgos comunes? La identidad profesional es un proceso

evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, no es la respuesta a la pregunta “¿Quién soy?” sino “¿Qué quiero llegar a ser?”

Por esta misma razón, esta identidad no es idéntica ni homogénea, y es posible concebirla como “identidades” que, al mismo tiempo, permiten a los sujetos reconocerse como parte de un colectivo profesional común.

4. Perfil de egreso

Se entiende a la formación inicial de los educadores como el primer eslabón formativo en un proceso de desarrollo profesional, que integre las formaciones a lo largo del ejercicio de la profesión y los postgrados. El perfil de egreso de los profesionales de la educación se configura a partir de la comprensión de la relación dialéctica entre educación y transformación social, enmarcada en los fines institucionales que se alcanzan integrando la enseñanza, la investigación y la extensión.

Independientemente del perfil específico de las diferentes carreras, existen un conjunto de competencias complejas que la formación de educadores se propone desarrollar. Se busca formar profesionales situados en su tiempo, con capacidad de analizar, interactuar y anticipar respuestas a situaciones complejas. Se trata de profesionales capaces de promover aprendizajes en diversas situaciones buscando caminos distintos para respetar y garantizar los derechos de todas las personas.

Por lo tanto la formación inicial de los educadores propone facilitar caminos para que los futuros profesionales sean capaces de:

- Demostrar un compromiso ético con la educación como derecho y trabajar por el continuo mejoramiento de su quehacer educativo.
- Dominar un conjunto de conocimientos organizados y ponerlos en acción para la toma de decisiones y la acción transformadora.
- Problematizar sus conocimientos de modo de reflexionar sobre las propias prácticas, discutirlos con sus colegas y plantear alternativas superadoras
- Trabajar colectivamente y en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución donde se desempeña como profesional.
- Implicar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje e implicarse y participar activamente en la gestión de las instituciones en las que se desempeñe.

- Solucionar problemas de acuerdo a la realidad y necesidades del contexto en que se desempeña.
- Utilizar solventemente las herramientas básicas de las tecnologías de información y comunicación, aplicadas al campo de la educación.
- Analizar e interpretar las situaciones en las que actúa y reflexionar sobre sus acciones y sobre sus pensamientos
- Poner en acción herramientas básicas de investigación educativa.
- Continuar su desarrollo profesional

5. Criterios generales para la estructura curricular.

Las carreras de grado tendrán entre 350 y 370 créditos de acuerdo con las tendencias regionales e internacionales para carreras de grado de cuatro años. Se propone establecer entre 80 y 90 créditos por año con 30 semanas de clase anuales.

La propuesta formativa debe atender una serie de criterios que definan el marco de la nueva estructura curricular. Estos son: formación centrada en el estudiante, nueva relación entre teoría y práctica, flexibilidad de trayectos, diferentes temporalidades y modalidades de enseñanza, existencia de espacios comunes entre las diferentes carreras, creditización y evaluación.

5.1. Centrada en el estudiante y sus aprendizajes

Como ya se señaló antes, uno de los principios prioritarios que guiarán esta nueva propuesta curricular es que estará centrada en los estudiantes y sus aprendizajes. Diseñar un currículo en clave de aprendizaje, requiere resignificar *los conceptos de aprender y enseñar*, así como el concepto de evaluación, desde un abordaje sistémico. Centrar la propuesta en el aprendizaje no implica de manera alguna desatender la enseñanza. Para que este nuevo foco sea posible es indispensable pensar en una enseñanza que proponga otro tipo de desempeños, de saberes y haceres a los estudiantes, que se acompañan con nuevas funciones para la evaluación. Este cambio de paradigma conlleva, por lo tanto, importantes cambios en los dispositivos de enseñanza y de evaluación. Uno de los aspectos importantes de este cambio tiene que ver con habilitar que el estudiante sea copartícipe de su trayectoria formativa. Esto se expresa en la

posibilidad que tiene el estudiante de elección de materias en el marco de la nueva estructura curricular.

5.2. Relación entre la teoría y la práctica.

Las diferentes carreras preverán espacios de articulación entre teoría y práctica que, por un lado, posibilite el análisis de las prácticas a través de los saberes teóricos y, por otro, que acerque a la institución formadora los problemas reales que puedan ser motivo de enseñanza y de investigación. Si bien el núcleo de práctica se constituye en el espacio donde los saberes teóricos cobran vida, interactúan entre sí y permiten resignificar lo trabajado pero al mismo tiempo, cuestionan e interrogan a los saberes teóricos, generando una relación dialéctica entre teoría y práctica.

Esta relación no es exclusiva de los espacios curriculares correspondientes a este núcleo: en los diseños curriculares todos los espacios incluirán contenidos y metodologías tendientes a que la relación dialéctica teoría práctica esté presente ya sea incluyendo espacios de indagación sistemática, de trabajo en terreno, de trabajo con casos, o articulando los contenidos en relación a problemas.

En la relación entre la teoría y la práctica, la didáctica, como teoría de la enseñanza, debe cobrar un papel significativo. Debe jugar un papel vertebrador, si se quiere superar la fragmentación entre las trayectorias formativas en ciencias de la educación y las trayectorias llamadas específicas.

Este espacio debe posibilitar recibir los problemas vividos y sentidos en la práctica, permitir la interacción dialéctica con todos los saberes teóricos involucrados en un determinado problema, ser capaz de problematizar esas vivencias de la práctica, transformarlas en problemas de investigación y permitir a cada estudiante que resignifique lo vivido y sentido en cada una de las prácticas, de modo que el futuro educador se apropie de conocimientos que le permitan aprender a enseñar para asegurar los aprendizajes buscados.

La propuesta curricular debe prever espacios de articulación entre los profesores de los diferentes núcleos de formación (ciencias de la educación, conocimientos específicos y práctica), así como espacios de trabajo en común con los docentes y educadores que reciben a los estudiantes de formación en educación y de coordinación con las instituciones de práctica.

5.3. Flexibilidad de trayectos

Esto implica la posibilidad de diversificación de espacios curriculares por medio de espacios opcionales y actividades electivas que otorgan autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades. Los planes de estudio de las diferentes carreras tendrán un conjunto de espacios curriculares obligatorios, optativos y electivos.

Los obligatorios que no superarán el 75%/ 80% de los créditos del total de la carrera. El 20%/ 25% restante deberá componerse de espacios optativos y electivos. Se denomina optativo al espacio ofrecido por la institución, dentro de la propia carrera o de otras que contribuye a la formación de los futuros egresados. Se consideran electivos a aquellos espacios curriculares o actividades creditizadas que los estudiantes podrán realizar dentro o fuera de la institución formadora, incluyéndose otras instituciones educativas o ámbitos socio-comunitarios. Cada carrera establecerá un porcentaje de créditos que podrá cubrirse con estos espacios y qué porcentaje de éstos puede hacerse en el marco de otras carreras.

5.4. Semestralización y diferentes temporalidades

Las propuestas de carrera podrán incluir diferentes temporalidades. Podrán coexistir espacios curriculares anualizados, semestralizados y otros intensivos de menor duración por ejemplo seminarios, talleres o estadías de 16/ 32 horas que podrán ofrecerse con frecuencia semanal o intensiva.

Los créditos de estas actividades se computarán, al igual que en las materias anualizadas y semestralizadas, tomando en cuenta el tiempo de trabajo presencial y el no presencial.

5.5. Modalidades: presencial, virtual, semipresencial.

La estructura curricular podrá permitir distintas modalidades para cursar la carrera: una modalidad totalmente presencial; una modalidad mixta, donde se combinen trayectorias presenciales con no presenciales y, por último, una modalidad exclusivamente virtual. Esta definición puede responder a las características de cada carrera, así como considerar las necesidades de cada una de las formaciones. Cada carrera establecerá porcentajes de créditos máximos para trayectorias virtuales. Asimismo en las modalidades presenciales se creditizará el tiempo de trabajo virtual en caso de realizarse.

5.6. Espacios comunes equivalentes, pero no idénticos

En función de contribuir al desarrollo de la identidad profesional docente las diferentes carreras tendrán espacios equivalentes, esto implica acordar tramos comunes y específicos entre las carreras. Los tramos comunes no se entienden como idénticos, se considerarán trayectos equivalentes facilitarán la construcción del perfil del profesional en términos identitarios generales y los específicos formarán parte de las características propias de una profesión en particular. Estos espacios podrán pertenecer a cualquiera de los tres núcleos de la formación.

5.7. Creditización

Se entiende por crédito a la unidad de medida de trabajo académico que realiza el estudiante para alcanzar los objetivos de formación en cada uno de los espacios formativos que propone el plan de estudios. El valor de un crédito equivale a 15 horas de trabajo estudiantil y comprende horas de clase (presencial o virtual) espacios de trabajo asistido y de estudio personal.

La propuesta curricular creditizada es una condición fundamental para la flexibilidad curricular, la navegabilidad y la movilidad horizontal de los estudiantes, con el debido reconocimiento de sus estudios. En el cómputo de créditos totales de la carrera se considerarán los establecidos para los cursos obligatorios, para los optativos y los electivos así como para las actividades de extensión e investigación previstas como parte del proceso formativo. Del mismo modo parece importante recalcar, que la obtención de créditos en cualquiera de las modalidades ya mencionadas, implica cumplir con horas presenciales.

La participación de los estudiantes en actividades de investigación y extensión será creditizada y procurará superar los momentos de aprendizaje y enseñanza, aportando una mirada formativa sobre investigación. Los momentos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, deberán estar transversalizados por la investigación como dispositivo didáctico y como forma de producir conocimiento nuevo y específico.

5.8. Evaluación

Se entiende que las propuestas evaluativas deben ser variadas sin que esta afirmación suponga negar el examen como dispositivo. Portfolios, carpetas de trabajo, indagaciones sobre temas diversos, observaciones, diarios de clase conceptuales, son algunas de las posibilidades que cobran especificidad y trascendencia en el nivel terciario cuando el estudiante del que hablamos

es un futuro educador. Dispositivos de trabajo individual pero también de trabajo colectivo. Los trabajos de producción deberían ser la forma más común de evaluación individual y colectiva y permitir el seguimiento de la capacidad de los estudiantes para interrelacionar y aplicar conocimientos a la resolución de problemas en situaciones concretas.

También debe considerarse la posibilidad de que los estudiantes participen de trabajos de indagación, que permitan formular problemas e instrumentar formas de obtener la información e interpretarla.

La forma en que el futuro profesional sea evaluado, las propuestas que se le propongan durante su formación, también incidirán en la conceptualización que hará del proceso de evaluación y que luego aplicará en su práctica profesional.

Los diferentes espacios curriculares, en su planificación anticiparán el tipo de desempeños esperables en los estudiantes y especificarán la producción esperada como evidencia de sus aprendizajes generando acuerdos con los estudiantes sobre las formas que se aplicarán para ser evaluados.

5.9. Interdisciplinariedad y trabajo en equipo pedagógicos

La interdisciplinariedad debería superar visiones que la consideran la sumatoria de aportes surgidos desde las distintas disciplinas, e instalarse como la complementariedad y la integración de distintos enfoques para configurar una perspectiva común y nueva.

El aprendizaje basado en problemas, el trabajo colectivo y colaborativo, la resolución de situaciones que refieren a realidades concretas, es decir, los aprendizajes en situación, promueven el enfoque interdisciplinario y permiten el análisis de la realidad y buscar respuestas en escenarios de alta complejidad.

Asimismo, jerarquizar el tratamiento de la interdisciplinariedad y el trabajo en equipos pedagógicos, no significa desconocer las distintas áreas del saber ni las disciplinas, sino que implica un esfuerzo por aportar cada uno desde su lugar a un problema común.

6. Propuesta de estructura curricular

Tres núcleos de formación:

Las carreras se estructurarán respetando tres núcleos de formación. La distribución de los créditos totales respetarán el necesario equilibrio de manera que el estudiante logre apropiarse de las competencias establecidas en el perfil de ingreso.

La asignación de créditos por núcleo puede variar en los diferentes semestres pero en todos los semestres se incluirán espacios de los tres núcleos de la formación.

En todos los núcleos habrá espacios obligatorios y deberá haber espacios optativos y/o electivos. Se habilitará la posibilidad de cursar espacios electivos u optativos por fuera de los núcleos pero éstos deben ser considerados en los créditos totales de las carreras. Esta característica sería importante que también se diera en todos los semestres.

Las mallas curriculares, que deberán responder al enfoque teórico y conceptual de la nueva propuesta, podrán organizarse en espacios curriculares de diferentes características y duraciones y requisitos de presencialidad: Asignaturas, Módulos, Talleres, Seminarios y Ejes Transversales que podrán considerarse necesarios.

Asignaturas: Generalmente abordan un objeto de estudio desde una perspectiva disciplinar y está liderado por un docente o un equipo de educadores de esa especialidad y en el objeto de estudio específico. La asignatura debe integrar en su desarrollo momentos de formación académica, investigación y/o práctica (trabajo en terreno).

Están dirigidas especialmente a la formación académica, deben asegurar que los estudiantes adquieran los conocimientos científicos que requieren para la toma de decisiones y el desempeño profesional competente.

Lo anteriormente dicho no implica que esa especialidad deba ser trabajada siempre desde el interior de su especialidad, sería importante buscar los puentes que relacionan estos conocimientos, para construir visiones que escapen a la compartimentación de las especialidades.

Módulos interdisciplinarios: son módulos que tratan un campo o sub-campo específico del desempeño profesional y lo estudian desde una perspectiva interdisciplinaria utilizando como punto de partida un eje problematizador. Abordan su objeto de estudio desde varias perspectivas, enfatizan la investigación y la solución de problemas reales. Pueden requerir la participación de más de un docente, cada uno de los cuales aborda el objeto de estudio/transformación desde su punto de vista y campo de experticia. Los módulos

interdisciplinarios están dirigidos especialmente al desarrollo de las competencias profesionales específicas, según el perfil y la malla curricular de cada carrera.

Seminarios: Los seminarios reúnen a un grupo de estudiantes, generalmente bajo el liderazgo de un educador o un equipo de educadores, quienes estudian un tema, un problema o un autor específico. Todos los participantes comparten la responsabilidad de ofrecer información y aportar al desarrollo del seminario desde sus conocimientos, puntos de vista y experiencia. El docente/es que dirige el seminario cumple, sobre todo, funciones de generar inquietud y apoyar en la organización y desarrollo de las sesiones de discusión y análisis. Los seminarios generalmente son de corta duración y muy apropiados para contar con la presencia de profesores invitados de otras instituciones nacionales e internacionales.

Talleres: El taller es una modalidad de enseñanza y estudio caracterizada por la actividad y el tipo de desarrollo que se prioriza, la investigación operativa, el trabajo en equipo y la producción colectiva que, en su aspecto externo, se distingue por la compilación, la sistematización y el uso de material especializado acorde con el tema para la elaboración de un producto tangible. Los talleres están dirigidos especialmente al desarrollo de competencias básicas y generales que toda persona debe poseer para desempeñarse como ciudadano y como profesional.

Ejes Transversales: Es una modalidad, que en función de la temática a desarrollar se considera debe ser integrada de manera transversal en los distintos trayectos formativos de las distintas carreras. Es bastante común evidenciar que lo que es transversal y de todos los trayectos finalmente no es de nadie y se pierde así la peculiaridad de la transversalidad.

Son visiones conceptuales que deben orientar tanto a los trayectos de la formación en educación como a los específicos y fundamentalmente a las didácticas para que los futuros educadores puedan apropiarse de tales visiones consideradas en los contextos actuales de vital importancia.

Bibliografía

CULLEN, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía Ediciones, Bs As.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la Educación*. Santillana - UNESCO. Paris, Francia.

PERRENOUD, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Fundación Padeia. Ediciones Morata, Madrid.

PERRENOUD, P. (2000). Entrevista *El arte de construir competencias*, original en portugués en Nova Escolar (Brasil), pp.19 - 31. Traducción: Luis González Martínez.