



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES
"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"
Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

RESOLUCIÓN N° 4079/10

(MODIFICATORIA DE LA 6989/9 POR ERROR EN CONSIGNACIÓN DEL TÍTULO)

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LENGUA Y LITERATURA

I.E.S. N° 1 "DRA. ALICIA MOREAU DE JUSTO"

Agosto de 2009



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES
"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"
Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

Identificación de la carrera

*Denominación de la carrera: **Profesorado de Educación Superior en Letras***

*Denominación del título: **Profesor/a de Educación Superior en Letras***

Nivel: terciario (Profesorado)

Alcances:

1. Diseñar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de la enseñanza en Letras en los niveles de educación secundaria y superior, según Res. N° 83/09.
2. Promover y evaluar procesos y resultados de aprendizaje, reorientando la enseñanza en función de los mismos y de las finalidades asumidas.
3. Participar en la definición y desarrollo de proyectos institucionales.
4. Investigar en el ámbito de la problemática educativa.

El profesor de Letras para la enseñanza en el nivel Secundario y Superior egresado-a del IES N°1 "Dra. Alicia Moreau de Justo" tendrá un conocimiento complejo, profundo y actualizado de la disciplina de su formación y de su didáctica específica. Esto abarca la comprensión crítica de los problemas y polémicas que se suscitaron y suscitan en el campo de conocimiento de su disciplina y en el de su enseñanza, el dominio de los procedimientos y supuestos teóricos de producción de los saberes específicos y la capacidad para relacionar su disciplina específica en el conjunto de las ciencias humanas y sociales de modo tal de participar en proyectos interdisciplinarios. Aspiramos a que estas características lo-a hagan capaz de comprender e intervenir en la realidad en que vive como ciudadano, como profesional de la enseñanza y como un intelectual crítico.



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES

"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"

Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

Como profesional de la educación se espera que su formación le permita planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles medio y superior del sistema educativo formal, y en el ámbito no formal, de manera presencial y a distancia; participar en la elaboración y evaluación de planes, programas y proyectos; diseñar, producir y evaluar materiales educativos; intervenir en la producción y evaluación de programas de formación, perfeccionamiento, actualización y difusión de su disciplina y/o de su enseñanza en el nivel medio y superior, asesorar en la formulación de políticas educativas y culturales y brindar asesoramiento pedagógico a instituciones educativas del nivel medio y superior y comunitarias. La comprensión de la profesionalidad en el desarrollo de estas tareas direccionará sus prácticas hacia la formación continua y la investigación educativa en el nivel medio y superior.

Como un intelectual crítico, el profesor de Letras egresado del IES N°1 adquirirá una formación que le permita concebir a las instituciones educativas –en este caso escuelas e Institutos de Formación Docente- como espacios de construcción del saber que contribuyan a la formación de un pensamiento social crítico indispensable para la vida en democracia.

1. Lineamientos generales

1.1. Palabras preliminares

En el seno del debate que se abre en nuestros días acerca de la problemática educativa y la inherente necesidad de transformación de los diversos niveles del sistema educativo, consideramos importante fundamentar nuestra perspectiva de análisis y fijar los alcances a los que aspiramos.

Distintas y diversas son las propuestas que hoy se van dando a conocer respecto de la reforma educativa en el nivel superior. Algunas de ellas se centran en la problemática universitaria; otras, en la conversión de tradicionales y específicas instituciones de formación docente en colegios universitarios. Mientras tanto, otras corrientes de opinión, que no han tenido la oportunidad de expresarse suficientemente hasta ahora, apuntan a un replanteo que profundice la peculiaridad de los Institutos de Formación Docente para el nivel medio en cuanto a aquellos aspectos que debieran ser el núcleo central de su actividad. De un modo u



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES

"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"

Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

otro la diversidad de análisis nos demuestra el grado de profundidad y especificidad que debe adoptarse al realizar propuestas que puedan modificar de un modo tan relevante la entidad de las instituciones de formación docente de nuestro país.

Nuestro planteo remite a advertir sobre la necesidad de respetar la diversidad académica de cada uno de los niveles educativos, sin reduccionismos institucionales ni subordinaciones académicas. La realidad educativa es tan compleja que merece ser atendida desde una perspectiva integral que respete y a la vez promueva las diferencias institucionales de cada uno de los niveles educativos como también la adecuada articulación y ajuste entre cada uno de estos, posibilidad que supone una clara conciencia de las finalidades y metas de los mismos.

Dada la intrínseca relación que se establece entre la escuela media y los Institutos Superiores de Formación Docente consideramos fundamental el trabajo sobre una propuesta innovadora que permita a los mismos constituirse en instituciones generadoras del cambio necesario para asegurar un mejoramiento de la calidad educativa de la escuela media.

Los apartados siguientes de este trabajo definen los lineamientos propuestos para una reforma curricular.

1.2. Algunas consideraciones de orden epistemológico

Muchas son las definiciones y caracterizaciones que ha recibido esta práctica social tan compleja y multifacética que es la educación. Quizás hay algo de lo que podríamos estar seguros, y es de su condición de utópica.

Si bien el concepto de utopía, en algunos momentos históricos por los que hemos transitado, ha sido denostado, desvalorizado, ha asumido un sentido negativo –de ilusorio o pantanoso–, si sostenemos que toda reforma educativa se propone construir algo que todavía no cristalizó y se considera un valor a lograr, entonces hablar de educar es hablar de utopía, considerada ésta en su faz positiva como motor o disparador para el cambio.

Sostenemos que los aspectos valorativos, propios del componente utópico de la pedagogía, son los que distinguen los aspectos válidos de los que no lo son y que, en una clara distinción con otros modelos teóricos, son esos aspectos valorativos propios del componente ideológico los que justifican su existencia. Esta argumentación, aunque resistida por algunos sectores, es la que, a nuestro juicio, permitirá desocultar ciertos discursos que han



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES

"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"

Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

caracterizado la formación docente, de modo de abrirlos a la discusión colectiva con el objetivo de redundar en "buenas prácticas".

En este sentido, sostenemos que una reforma curricular relativa a la formación docente conlleva la consideración de una teoría y una práctica de la educación ya no más como objetos estancos y cerrados, que devienen en prácticas reproductoras, sino como objetos abiertos, no cristalizados, a configurar, que devengan en prácticas innovadoras. Es así que estamos hablando de innovación, desde un componente propositivo, desde un marco interpretativo y motorizados por la utopía, integrando las dinámicas internas propias de cada situación de diversidad cognitiva y contextual y desde la ecología del aula.

En esta misma línea, para fundamentar lo que respecta a la formación docente en general y a los saberes "pedagógicos" en particular, desde la perspectiva de historización de los conceptos –analizando el privilegio que se ha otorgado en el devenir de la formación a los diversos intereses que subyacen a esos saberes– se hace necesario apelar a algunos planteamientos de la ciencia social crítica y a los posicionamientos de la teoría crítica de la enseñanza.

Desde la ciencia social crítica, la teoría del conocimiento denominada "de los intereses constitutivos de saberes" nos permite reflexionar sobre los diversos tipos de ciencia a través de los cuales se genera y organiza el saber en una sociedad. Consecuentemente con la descripción que hemos hecho del componente utópico inherente a la formación, consideramos que el conocimiento no es producto de un acto intelectual puro y desinteresado, sino que es producto de una mente preocupada por lo cotidiano, es decir, se constituye siempre en base a intereses configurados por las condiciones histórico-sociales que se desarrollan a partir de las necesidades naturales de la especie humana y está teñido por deseos. Los "intereses constitutivos de saberes", que guían y forman maneras de constituir saber en función de actividades humanas, son de tres tipos: "técnico", "práctico" y "emancipatorio". Éstos, a la vez que comportan diferentes modos de conocer, emplean medios y generan concepciones distintas de ciencia. En este planteo, el conocimiento es algo que se desarrolla en un proceso de construcción activa, reconstrucción de la teoría y la práctica por parte de quienes participan en ese proceso, lo que significa que el conocimiento se vincula con la práctica, versa sobre las praxis sociales y exige que los participantes se conviertan en investigadores. Lo antedicho denota la clara concepción constructivista de estos planteamientos.



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES
"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"
Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

En lo que respecta a los aportes de la que se ha dado en llamar "teoría crítica de la enseñanza", inscripta en ese planteo más amplio de la ciencia social, las concepciones de "teoría" y "práctica" se ven absolutamente re-dimensionadas. La propuesta conlleva *"cuestionar la perspectiva conformista de la educación, por el procedimiento de poner en tela de juicio algunas de las creencias en que la misma descansa. De entre esas creencias, las más poderosas son las que rodean a las nociones de 'teoría' y 'práctica'. Para muchos investigadores y enseñantes, dichos conceptos tienen un significado más o menos establecido. La 'práctica' es lo particular y lo urgente; es lo que hacen los maestros cuando se enfrentan a las tareas y las exigencias que se les plantean en su trabajo cotidiano. La 'teoría', en diametral contraste con lo anterior, es intemporal y universal; es lo que elaboran los investigadores por medio de un prudente proceso de indagación. Naturalmente, la tendencia a considerar la teoría educacional como algo distinto de la práctica educacional no es sino una manifestación particular del extendido hábito de trazar una distinción tajante entre los asuntos 'teóricos', que conciernen al caso, y los 'prácticos', que conciernen a lo que debe hacerse. Pero hay más, y es que la disposición a pensar y obrar bajo el imperativo de esta dicotomía no se ha desarrollado en un vacío histórico sino que se fue creando dentro del contexto de una tradición intelectual determinada, que dio forma tanto a las cuestiones que se planteaban acerca de la teoría y práctica educacional, como a los criterios bajo los cuales se daba respuesta a esas cuestiones. Por esta razón, sería un error creer que puede dilucidarse una comprensión correcta de la teoría y de la práctica de manera que no se conceda sino una importancia secundaria o circunstancial a la historia de estos conceptos. Comprender el significado de los mismos supone, en parte, comprender la tradición intelectual en la que estuvieron y están todavía incorporados. Por tanto, para derribar las preconcepciones actuales resulta de primordial importancia conseguir algún conocimiento histórico de la manera en que dichas nociones adquirieron su significado actual."*¹

Así, en función del privilegio que en la historia de la formación docente se ha otorgado a uno u otro interés, han devenido modelos técnicos, propios del positivismo y teñidos de objetivismo, o modelos prácticos, propios de la ciencia interpretativa y teñidos de subjetivismo. Esta historia de la formación, que se ha debatido entre lo teórico y lo

¹ Carr, W. y Kemmis, S., *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES

"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"

Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

pragmático, ha acarreado, a consecuencia de esa dicotomía, la fragmentación del conocimiento.

La fragmentación del conocimiento y de las tareas en el mercado de trabajo, a su vez, ha planteado la problemática de la profesionalización del rol docente, como así también el diseño de la práctica y su campo de acción. Definir la profesionalización docente, tal como hemos señalado, implica pensar en una teoría de la educación no ajena a una práctica educacional concreta, en una articulación que supere la distancia entre la teorización –con sus componentes de abstracción y universalidad– y lo que debe hacerse en la situación particular para que dicha práctica sea “exitosa”.

Esta articulación requiere, a su vez, de formación y prácticas docentes que se encuentren más estrechamente vinculadas a la teoría y la investigación educativas; de sujetos –alumnos y docentes– que participen en las decisiones que se toman en el ámbito educativo, más allá del aula, aumentando su autonomía profesional, que incrementen sus responsabilidades como profesionales, reclamando aquellos conocimientos que la investigación debería proporcionarles, aportando sus ideas y convirtiéndose ellos mismos en investigadores. Aquí cobran sentido el interés emancipatorio y el componente deliberativo, relativos a la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus destinos, de manera informada y autorreflexiva. Se trata de integrar, desde el interés emancipatorio, que es absolutamente compatible con el práctico, espacios deliberativos que contemplen teoría, técnica y práctica. Se hace necesario conocer, saber hacer y correlacionar dimensiones de teoría y práctica que se interpelen mutua y constantemente, en el desarrollo del estudiante y del profesional desde la praxis como acción informada.

Pensando en este sentido, la idea de profesionalización docente debe comenzar desde la misma formación de grado, ya que el alumno llega a los estudios superiores con modelos de prácticas docentes internalizados. Estos modelos que se van incorporando desde la escolarización temprana –cuando el ámbito institucional específico empieza a ejercer su poder socializador en el sujeto-alumno– son los que se imponen rápidamente en los primeros años de la socialización laboral. En esta propuesta se pretende favorecer –lejos de un aprendizaje adaptativo a las reglas del juego y a los rituales del nivel en el que el egresado se insertará– un proceso de transformación continuo de ideas cristalizadas, cosificadas, producto del *habitus* en tanto “estructura estructurante”, al decir de Pierre Bourdieu.



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES

"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"

Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

La práctica educativa en sus dimensiones social, política, institucional, áulica debería constituirse en un objeto de conocimiento que, desde la conformación de instancias deliberativas, le permitiera al alumno pensar de qué modo, como sujeto, es producido y contenido dentro del aula, como así también implicarse en discusiones críticas e investigaciones disciplinares, que pongan en cuestión los textos, los saberes, su lugar como alumno y futuro profesor y el lugar de autoridad del docente, entre otros aspectos.

Es así que la formación en la enseñanza de la disciplina, atravesada por los trayectos de formación general y de prácticas pedagógicas, permitirá al alumno articular su propia formación –en su doble inscripción: como actual alumno, como futuro docente– con los procesos de construcción del conocimiento, con las instituciones en las que llevará a cabo su labor profesional, con los alumnos potenciales receptores de estas prácticas pedagógicas.

Desocultar y concienciar los *habitus* inherentes a la cultura escolar, reflexionar sobre la propia instancia formativa y la relación dialéctica entre teoría y práctica que planteamos, más el desarrollo de una praxis como acción informada a la luz del conocimiento disciplinar de referencia, propiciarán conocer, entre otras cosas la biografía escolar, que opera en tanto reconstrucción, donde *"la continuidad se plantea desde la posición y se dirige hacia al seguimiento de una huella (escolar) pasada"* ² cuyo punto de llegada sería la formación. Como el pasaje por la escuela también forma, dado que *"el magisterio argentino tiene su historia"* y *"reconstruir la génesis y el desarrollo de la profesión docente puede contribuir a 'develar' las características que en la actualidad la constituyen. En este sentido, recuperar la historia colectiva del magisterio representa un gran desafío en el momento de enfrentar procesos de transformación"* ³, puesto que *"el buen maestro es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento de contenido"* ⁴.

Se trata entonces de propiciar una formación integral, lo que en el avance de este documento se plasmará en las estructuras del trayecto general y de la práctica, con sus respectivos espacios teóricos, técnicos, prácticos y deliberativos mutuamente imbricados.

² Alliaud, A.: "Las autobiografías escolares como métodos e instrumentos de indagación y transformación de la docencia" en *Ensayo y Error*, Año VIII. Nos. 16 y 17. Caracas, 1999.

³ Alliaud, A." ¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina. "en *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. O.E.A., Año XXXVIII, N° 117, 1994.

⁴ Tenti, E., citado por Alliaud, A., *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, C.E.A.L., 1993.



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES
"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"
Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

Es en este entramado donde el alumno se hallará en condiciones de enfrentar los saberes disciplinares desde una perspectiva diferente. Esto constituye un salto cualitativo que exige abandonar el prejuicio de que enseñar desde la teoría consiste simplemente en "bajar" estos saberes al campo de la enseñanza, en un proceso de trasvasamiento mecánico que, en lugar de fortalecer tendencias a una mayor cualificación profesional de la docencia, acentúa visiones desvalorizantes instaladas en el imaginario social, las que además se arraigan en los propios docentes.

Este reposicionamiento obliga, por un lado, a rescatar el concepto de transposición didáctica, que traduce el conjunto de rupturas, desplazamientos y transformaciones que se producen entre el conocimiento erudito y el conocimiento a enseñar. Lejos de una formación teórica o del ejercicio de una práctica sin teoría, se requiere la adopción de una perspectiva personal que ponga en juego los saberes disciplinares y que –por medio de una lógica de apropiación– articule en el espacio pedagógico teoría y práctica, interpelándolas y evaluando la pertinencia y legitimidad de los contenidos desde una perspectiva pedagógico-didáctica.

Por otra parte, este reposicionamiento requiere el abandono de una concepción "ingenua" de la práctica docente así como el reconocimiento de las problemáticas complejas que ella implica. Las prácticas docentes no se llevarán a cabo sólo en un aula autorregulada sino en un contexto institucional, en un espacio social donde la clase ocurrirá, atravesada por complejos mecanismos a través de los cuales la institución escolar sin revisión crítica contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social y de poder. La mirada crítica sobre las instituciones y los sujetos exige que pueda identificarse el juego de poder que allí ocurre y que excede, evidentemente, la práctica acotada del aula, incluyendo además toda una serie de actividades que implica el "ser docente" y que sobrepasan ampliamente el "dar clase". Para articular esta mirada, los saberes disciplinares no son solamente contenidos a transponer en contenidos de enseñanza, sino que deben ser utilizados por docentes y alumnos para el conocimiento de problemáticas de los contextos sociales, institucionales y grupales en los que se producen las prácticas.

La institución escolar debe ser entendida como espacio ecológico con una responsabilidad específica que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, esto es, como lugar de mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES

"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"

Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

sobre las nuevas generaciones para facilitar su desarrollo educativo. Siguiendo a Pérez Gómez⁵, diremos que abogamos por una formación que tienda a analizar la profesión docente inserta en un "cruce de culturas", con tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados, incluyendo el análisis del currículo oculto para propiciar el cambio.

Las instancias curriculares que componen los diferentes trayectos apuntan a la consideración de este cruce de culturas, atendiendo

- a) a la cultura crítica alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas;
- b) a la cultura social constituida por los valores hegemónicos del escenario social;
- c) a la cultura institucional presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica;
- d) a la cultura experiencial adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno y
- e) a la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el currículo.

Todas ellas deben ser contempladas desde el ámbito de la formación en forma temprana, ya que constituyen ellas mismas la complejidad del futuro escenario laboral.

Con la consideración de la praxis y la introducción de una perspectiva multicultural en los currícula, nos inscribimos en la perspectiva reconstruccionista social, que define la formación del profesorado "*como un elemento crucial del movimiento a favor de una sociedad más justa*"⁶.

1.3. La formación docente. Consideraciones generales y perspectiva histórica

En nuestro país, ricos y fuertes han sido los debates acerca de la educación a la que aspiramos, como también han sido diversos los intentos y concreciones de ideales pedagógicos. En el seno de tales debates, la formación docente ha tenido un lugar privilegiado desde el lugar de la redención o la civilización hasta el extremo opuesto, donde se la piensa como un instrumento de posicionamiento para el mercado laboral. Dicha formación posee una larga historia institucional originada en el marco de las denominadas Escuelas Normales e

⁵ Pérez Gómez, A., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1999.

⁶ Liston, D. P. y Zeichner, K. M., *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata, 1997.



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES

"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"

Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

Institutos Superiores de Formación Docente. En ellos se arraiga una fuerte tradición academicista tanto en el orden de las disciplinas específicas como en el de la formación pedagógica.

Los institutos de educación superior no universitarios –y esta definición por la negación no resulta inocente en la actual coyuntura– han constituido a lo largo de la historia educativa de nuestro país una instancia con características y modalidad diferentes a las de las universidades. En ellos la tradición académica y la cultura institucional han estado dirigidas a la formación pedagógica de los futuros profesionales docentes. Cualquier intento de establecer una racionalidad homogeneizadora entraría en conflicto con la diversidad de inflexiones que distinguen a nuestras instituciones, a la particularidad de las culturas pedagógicas de cada una de ellas y al espesor histórico y la relación con el espacio social circundante que reconoce cada institución.

Esta historia se inició en el caso del I.E.S. N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo" en el año 1874 con el decreto firmado por el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Mariano Acosta, quien creó la "Escuela Normal de Maestras de la Provincia de Buenos Aires" . Al título de maestra se accedía después de un curso preparatorio de un año y un curso normal de dos. Con la federalización de Buenos Aires, la institución pasó a denominarse "Escuela Normal de Maestras de la Capital" y se emplazó en el solar delimitado por las calles Córdoba, Ayacucho, Paraguay y Riobamba.

En el año 1887 se produjo la reforma del plan de estudios del nivel secundario: se asignaron tres años para el curso de maestra y dos más para alcanzar el título de profesora, titulación que habilitó el cambio del nombre de la institución por el de "Escuela Normal de Profesoras de la Capital", cuya primera promoción egresó en 1889.

La Escuela pasó a la jurisdicción nacional (1895) y en 1900 se reformó el ciclo secundario, reforma que extendió a cuatro los años de estudio para acceder al título de maestra y creó un nivel terciario con un curso de profesoras de Ciencias y Letras para escuelas normales y colegios nacionales de tres años. Esta creación se inscribe en la nueva configuración del campo de la enseñanza que llevó a la diferenciación-especialización de la formación del maestro y la del profesor de la escuela media y en el contexto de un intenso debate en torno de la definición de este último y de su lugar con respecto a las disciplinas de referencia.



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES

"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"

Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

En 1953 , con la reforma nacional del nivel terciario, la institución, que desde 1914 se llamaba Escuela Normal de Profesores N° 1 "Presidente Roque Saenz Peña", creó tres profesorados especializados de cuatro años de duración: Castellano, Literatura y Latín; Filosofía y Pedagogía y Matemática, Física y Cosmografía.

En las décadas del sesenta y el setenta se produjo un cambio en el planteo pedagógico general que implicó el pasaje de una concepción ligada a la filosofía de los valores y a la construcción de una pedagogía científica al servicio del desarrollo social hacia un modelo tecnocrático-eficientista, que concibe a la educación y al trabajo de los docentes como una cuestión técnica.

Por el decreto 8051 del año 1968 el magisterio dejó de ser una carrera de nivel medio para transformarse en el Profesorado para la Enseñanza Primaria, con dos años y medio de duración como carrera de nivel terciario. En 1972 esta duración se extendió a cuatro años divididos en dos períodos: el primero en los dos últimos años de la escuela secundaria y el segundo en la formación técnico-profesional del nivel terciario. De esta manera se integró el Bachillerato con Orientación Docente (B.O.D.) y el Profesorado para la Enseñanza Primaria (P.E.P.). Esta transformación modificó la organización y la vida institucional del magisterio: convertido en una opción para egresados de distintas escuelas medias, rompió con el círculo clásico de la tradición normalista (departamento de aplicación-profesorado).

En 1971 se crearon en la institución el Profesorado de Nivel Elemental y el Profesorado de Historia como uno más de los profesorados especializados.

La década del '80 presentó un período sumamente fértil en el debate educacional a partir de la restauración de la democracia. Las tendencias de la pedagogía crítica a nivel internacional fueron retomadas y recontextualizadas en el pensamiento pedagógico del país y –en una coyuntura histórica de transformación– generaron nuevas concepciones. A partir de los postulados de las nuevas tendencias se posibilitó una comunicación más fluida entre los estudios de las ciencias sociales y los pedagógicos, que habían sido reducidos a la dimensión meramente técnica. Se planteó así –frente al verticalismo dogmático y el modelo tecnocrático, que concibe el problema del cambio reducido a decisiones tomadas al margen de los intereses institucionales– la necesidad de la transformación activa de las instituciones y la búsqueda de la instauración de procesos participativos de prueba, ejecución y corrección donde los docentes y alumnos alcanzaran autonomía crítica. Las diversas contribuciones indican que lo



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES

"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"

Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

fundamental es cambiar los contenidos de la enseñanza desde la política educativa, promoviendo la democratización del saber y la función del docente como transmisor de contenidos modernos y socialmente significativos.

En 1988 los cuatro profesorados especializados se desprendieron de la institución original y constituyeron el Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo", que se trasladó a su actual sede (Av. Córdoba 2016) en 1991, año en el que se creó la Carrera de Psicopedagogía. En la actualidad la Institución cuenta con las siguientes carreras:

CARRERAS	TURNOS	
Profesorado de Castellano, Literatura y Latín	T. M.	T. V.
Profesorado de Filosofía, Pedagogía y Psicología	--	T. V.
Profesorado de Historia	T. M.	T. V.
Profesorado de Matemática, Física y Cosmografía	T. M.	--
Carrera de Psicopedagogía	T. M.	T. V.

En el marco de la transformación educativa, todas las instituciones destinadas a la formación de docentes en sus distintos niveles y modalidades conforman la Red Federal de Formación Docente Continua. El I.E.S. N° 1 fue uno de los primeros institutos en acreditarse como miembro de dicha Red.

En 1995 se sancionó la Ley de Educación Superior (Ley N° 24521), que implica una reformulación de la enseñanza superior universitaria y no universitaria. Su implementación conlleva la transformación gradual y progresiva de la formación docente, proponiendo la elaboración de nuevos diseños curriculares institucionales y otorgándoles a los I.E.S. un grado de autonomía superior con relación a los otros niveles educativos en el proceso de construcción curricular.

1.4. La formación de docentes en el I.E.S. N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

Ubicándonos en esta nueva perspectiva de análisis de la formación docente podemos entender la especificidad de los I.E.S. en una triple dimensión:

- la formación de grado.
- la capacitación y perfeccionamiento continuo.
- la investigación educativa.



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES
"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"
Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

Estas tres funciones, con entidad propia cada una de ellas, no dejan de estar intrínsecamente vinculadas si apuntamos al fortalecimiento de la calidad académica de la formación. Aquí se necesita el poder integrar los nuevos lineamientos teóricos a la resolución de los constantes problemas de la tarea específica que tendrán a su cargo los futuros profesores: la de enseñar.

Habría, para ello, que tender al logro de una formación que contemple:

1. llevar a cabo una tarea que no se clausura, sino que, por el contrario, presenta un proceso permanente, dialéctico, de síntesis entre teoría y práctica.
2. asumir una metodología de investigación de las prácticas que al mismo tiempo que permita la generación de nuevos conocimientos también permita un proceso de aprendizaje que favorezca un cambio en la actitud docente y en su inserción institucional.
3. desarrollar alternativas de acción que permitan iniciar procesos de renovación continuos, acordes a la realidad social.
4. considerar un espacio en el que se investiguen las prácticas docentes.
5. construir una dimensión de análisis de estas prácticas, donde desde la implementación de las acciones se llegará a las teorías, y desde éstas nuevamente a la práctica reelaborada y fundamentada. Hay una conversión del sujeto y el objeto de conocimiento en la cual el sujeto de la práctica se implica como objeto de la reflexión.

Jerarquizar los Institutos de Formación Docente como centros de investigación pedagógica, producir conocimientos y desarrollar las experiencias pedagógicas e innovaciones que resultan de la reflexión sobre la práctica educativa situación que permitirá el aporte –tanto en el orden disciplinar específico como en el de la formación pedagógica– de nuevas estrategias de aprendizaje que ayudarán a superar las dificultades que se plantean hoy en ese nivel. Lejos de una práctica instrumental y falazmente eficientista, la formación docente se propone como un espacio de reflexión y práctica que aporte a una formación más sólida de la población que accede a la enseñanza obligatoria.

Acorde con lo que hasta aquí se ha desarrollado, y de modo de satisfacer las demandas de formación continua, perfeccionamiento y redimensionamiento de las relaciones entre teoría



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES

"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"

Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

y práctica en la faz académico-pedagógica, resta señalar que en el I.E.S. N° 1 se desarrollan acciones tendientes

- a la actualización y mejora de los planes y programas de formación,
- al fortalecimiento y reorientación de las actividades de investigación y desarrollo,
- a la experimentación pedagógica e innovaciones en las escuelas, al afianzamiento de programas académicos y redes interinstitucionales dentro del subsistema así como entre este y otros subsistemas o instituciones.

2. Plan de estudios para el Profesorado en Letras

De acuerdo con lo establecido por las leyes nacionales vigentes, los acuerdos alcanzados por el Consejo Federal de Educación y la normativa establecida por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para la reforma de los planes de estudios de Educación Superior No Universitaria, se articula la presente propuesta en tres Trayectos de Formación:

1. Trayecto de formación general (TFG).
2. Trayecto de formación centrado en la enseñanza de la disciplina (TFCED).
3. Trayecto de formación centrado en la práctica docente (TFCPD).

En el siguiente cuadro se anticipa la distribución de horas cátedra para los tres trayectos y los porcentajes correspondientes:

Trayecto de formación. Carga horaria del alumno	Horas cátedra	Porcentaje
General	976	22,7
Centrado en la enseñanza de la disciplina	2492	58,1
Centrado en la práctica docente	824	19,2
Totales	4292	100

2.1.

A.- Esquematización de las instancias curriculares y las cargas horarias asignadas al alumno



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES
 “2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer”
 Instituto de Enseñanza Superior N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”

TRAYECTO DE FORMACIÓN GENERAL				
Instancias curriculares	Duración	Horas por semana	Trabajo autónomo	Horas totales
TRAYECTO COMÚN				
Pedagogía	Anual	3	–	96
Políticas y sistemas educativos: niveles secundario y superior	Cuatr.	3	–	48
Sociedad, cultura y educación	Cuatr.	3	–	48
Problemáticas del mundo contemporáneo	Cuatr.	3	–	48
Taller de lectura, escritura y oralidad I	Anual	3	–	96
Análisis de las instituciones educativas: niveles secundario y superior	Cuatr.	4	–	64
Filosofía	Anual	4	-	128
Sujetos de la educación: niveles secundario y superior	Cuatr.	4	–	64
ORIENTADO EN LA DISCIPLINA				
Didáctica y currículum: niveles secundario y superior	Anual	4	–	128
Teorías del aprendizaje	Cuatr.	4	–	64
Taller de lectura, escritura y oralidad II	Cuatr.	6	-	96
Seminario I *	Cuatr.	3	-	48
Seminario II *	Cuatr.	3	-	48
TOTAL DE HORAS			976	

*Se ofertan en los dos cuatrimestres. El alumno debe aprobar dos.

TRAYECTO DE FORMACIÓN CENTRADO EN LA ENSEÑANZA DE LA DISCIPLINA				
Instancias curriculares	Duración	Horas por semana	Trabajo autónomo	Horas totales
MATERIAS				
Introducción a los estudios literarios	Anual	3	–	96
Introducción a las ciencias del lenguaje	Cuatr.	6	–	96
Análisis del discurso	Cuatr.	6	–	96
Lingüística	Cuatr.	6	–	96
Literatura argentina	Cuatr.	6	–	96
Literatura latinoamericana	Cuatr.	6	–	96
Literatura española	Cuatr.	6	–	96
Literatura en lengua extranjera I *	Cuatr.	6	–	96
Literatura en lengua extranjera II *	Cuatr.	6	–	96
Literatura clásica	Cuatr.	6	–	96
Teoría literaria	Cuatr.	6	–	96
Lengua y cultura griegas I	Cuatr.	6	–	96
Lengua y cultura griegas II	Cuatr.	6	–	96
Morfosintaxis del español	Anual	4	–	128
Fonología y gramática histórica	Cuatr.	6	–	96
Lengua y cultura latinas I	Anual	6	–	192
Lengua y cultura latinas II	Anual	6	-	192
SEMINARIOS				
Literatura argentina	Cuatr.	6	10	106
Literatura latinoamericana	Cuatr.	6	10	106
Problemáticas lingüísticas contemporáneas	Cuatr.	6	10	106
Literatura clásica	Cuatr.	6	10	106
Seminario disciplinar I**	Cuatr.	6	10	106
Seminario disciplinar II**	Cuatr.	6	10	106



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES
 "2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"
 Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

TOTAL DE HORAS	2492
-----------------------	-------------

* Se oferta en los dos cuatrimestres.

** Se oferta en los dos cuatrimestres. El alumno debe aprobar dos seminarios disciplinares.

TRAYECTO DE FORMACIÓN CENTRADO EN LA PRÁCTICA DOCENTE				
Instancias curriculares	Duración	Horas por semana	Trabajo autónomo	Horas totales
TRAMO I				
Taller de investigación	Cuatr.	4		64
Taller de observación institucional	Cuatr.	4		64
TRAMO II				
Taller de observación de Lengua y Literatura	Cuatr.	4	20	84
Taller de observación de Letras (ámbito no formal y nivel superior)	Cuatr.	4	20	84
TRAMO III				
Didáctica de la Lengua y la Literatura	Cuatr.	4	20	84
Práctica y espacio de deliberación I (nivel secundario)	Cuatr.	4	20	84
TRAMO IV				
Didáctica de Letras	Cuatr.	4	20	84
Práctica y espacio de deliberación II (ámbito no formal y nivel superior)	Cuatr.	4	20	84
Residencia*	Cuatr.	12	–	192
TOTAL DE HORAS				824

* Se dicta en los dos cuatrimestres.

B.- Esquematación de las instancias curriculares y las cargas docentes

TRAYECTO DE FORMACIÓN GENERAL		
Instancias curriculares	Duración	Horas por semana
TRAYECTO COMÚN		
Pedagogía	Anual	3
Políticas y sistemas educativos: niveles secundario y superior	Cuatr.	3
Sociedad, cultura y educación	Cuatr.	3
Problemáticas del mundo contemporáneo	Cuatr.	3
Taller de lectura, escritura y oralidad I *	Anual	3
Análisis de las instituciones educativas: niveles secundario y superior	Cuatr.	4
Filosofía	Anual	4
Sujetos de la educación: niveles secundario y superior	Cuatr.	4
ORIENTADO EN LA DISCIPLINA		
Didáctica y currículum: niveles secundario y superior	Anual	4
Teorías del aprendizaje	Cuatr.	4
Taller de lectura, escritura y oralidad II*	Cuatr.	6
Seminario I **	Cuatr.	3
Seminario II **	Cuatr.	3

*Se integra con un máximo de 25 alumnos.



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES

"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"

Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

**Se ofertan en los dos cuatrimestres. El alumno debe aprobar dos. Se integra con un máximo de 25 alumnos.

TRAYECTO DE FORMACIÓN CENTRADO EN LA ENSEÑANZA DE LA DISCIPLINA		
Instancias curriculares	Duración	Horas por semana
MATERIAS		
Introducción a los estudios literarios	Anual	3
Introducción a las ciencias del lenguaje	Cuatr.	6
Análisis del discurso	Cuatr.	6
Lingüística	Cuatr.	6
Literatura argentina	Cuatr.	6
Literatura latinoamericana	Cuatr.	6
Literatura española	Cuatr.	6
Literatura en lengua extranjera I	Cuatr.	6
Literatura en lengua extranjera II	Cuatr.	6
Literatura clásica	Cuatr.	6
Teoría literaria	Cuatr.	6
Lengua y cultura griegas I	Cuatr.	6
Lengua y cultura griegas II	Cuatr.	6
Morfosintaxis del español	Anual	4
Fonología y Gramática histórica	Cuatr.	6
Lengua y cultura latinas I	Anual	6
Lengua y cultura latinas II	Anual	6
SEMINARIOS *		
Literatura argentina	Cuatr.	6
Literatura latinoamericana	Cuatr.	6
Problemáticas lingüísticas contemporáneas	Cuatr.	6
Literatura clásica	Cuatr.	6
Seminarios disciplinares 6 (seis) **	Cuatr.	6

*Se integran con un máximo de 25 alumnos.

**Se ofertan en los dos cuatrimestres

TRAYECTO DE FORMACIÓN CENTRADO EN LA PRÁCTICA DOCENTE		
Instancias curriculares	Duración	Horas por semana
TRAMO I		
Taller de investigación *	Cuatr.	4
Taller de observación institucional *	Cuatr.	4
TRAMO II		
Taller de observación de Lengua y Literatura I **	Cuatr.	4
Taller de observación de Letras (ámbito no formal y nivel superior) **	Cuatr.	4
TRAMO III		
Didáctica de la Lengua y la Literatura I	Cuatr.	4
Práctica y espacio de deliberación I **	Cuatr.	6
Espacio de enfoques disciplinarios ***		4
TRAMO IV		
Didáctica de Letras	Cuatr.	4



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES
"2009 Año de los Derechos Políticos de la Mujer"
Instituto de Enseñanza Superior N° 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo"

Práctica y espacio de deliberación II (ámbito no formal y nivel superior) **	Cuatr.	6
Espacio de enfoques disciplinarios ***		4
Residencia ****	Cuatr.	12

*Se integran con un máximo de 25 alumnos.

** Se integran con un máximo de 15 alumnos.

*** Los profesores a cargo del *Espacio de enfoques disciplinarios* participan de las *Prácticas y Espacio de deliberación I y II* durante los dos cuatrimestres. El nombramiento de estos docentes de *Espacios de enfoques disciplinarios*, que pertenecen al TFCED, es por un ciclo lectivo. La designación de dichos docentes se realizará de común acuerdo con el Coordinador del TFCED y el de TFCPD.

**** Se dicta en los dos cuatrimestres. Se cuenta con un docente por cada grupo de 15 practicantes.