

RESOLUCIÓN Nº **6846**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-26.084/10, Cpos. I y II

Por ello,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- Aprobar, con carácter jurisdiccional, el Diseño Curricular de la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria, para su desarrollo en unidades educativas de Nivel Superior de gestión estatal y privada, dependientes de este Ministerio, a partir del período lectivo 2011, el que como Anexo se integra a la presente.

ARTÍCULO 2º.- Dejar establecido que al momento de que un Instituto de Formación Docente dependiente de la Dirección General de Educación Superior y/o Privada, según sea el caso, implemente la carrera aludida en el artículo 1º, deberá aplicar el Diseño Curricular aprobado por este acto.

ARTÍCULO 3º.- Comunicar, insertar en el Libro de Resoluciones y archivar.-




EDUARDO WILGIMBERT
MINISTRO DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DE SALTA

15 NOV 2010,

RESOLUCIÓN Nº

6846

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-26.084/10, Cpos. I y II

VISTO, las actuaciones del rubro mediante las cuales la Dirección General de Educación Superior tramita la aprobación del Diseño Curricular de la carrera Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria, con carácter jurisdiccional, para su implementación en unidades educativas públicas y privadas de Nivel Superior dependientes de este Ministerio, a partir del período lectivo 2011; y

CONSIDERANDO:

Que los nuevos diseños curriculares de formación docente en la Provincia de Salta se organizan e implementan conforme a las disposiciones contenidas en la Ley Nacional de Educación Nº 26.206, en la Ley de Educación de la Provincia Nº 7.546 y en las Resoluciones Nº 24/07 y 74/08, ambas del Consejo Federal de Educación;

Que la Ley Nacional Nº 26.206, en su Artículo 37º expresa: "El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de oferta de carreras..., el diseño de planes de estudio...";

Que en el Artículo 71º de la misma norma, se establece que la formación docente tiene como finalidad preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa; promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza de las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as;

Que por el Artículo 75º de la mencionada Ley, se pauta cómo se estructura la formación docente y reza que para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración;

Que en el contexto del Artículo 40º de la Ley de Educación de la Provincia Nº 7.546, se consigna que en el marco de los lineamientos establecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente, el Gobierno Provincial tiene competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudios, la aplicación de las regulaciones específicas, en los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia;

Que en su Artículo 81º, se establece la finalidad de la Formación Docente en la Provincia;

Que por Resolución Nº 24/07 del Consejo Federal de Educación, se aprobaron los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial", a fin de sostener la calidad y pertinencia de la formación docente continua en sus aspectos académicos y organizativos y de garantizar la validez nacional de las titulaciones;

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SALTA

RESOLUCIÓN N° **6846**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-26.084/10, Cpos. I y II

Que, en dicho contexto se establece que la duración total de las carreras de Profesorado tendrá una duración de 4 años, con un mínimo de 2.600 horas reloj;

Que se prevé igualmente que los planes de estudios deberán contar con tres campos de formación: Formación General; Formación Específica y Formación en la Práctica Profesional, cualquiera sea la especialidad o modalidad;

Que en el marco de lo establecido en el Artículo 73ª de la Ley de Educación Nacional el Consejo Federal de Educación emitió la Resolución N° 74/08, que aprueba el documento sobre "Titulaciones para las carreras de Formación Docente" como así también su "Cuadro de Nominaciones de Títulos" que como Anexo forma parte de la misma;

Que asimismo, por el Artículo 2º de la citada resolución se procedió a sustituir el Capítulo VI del Documento "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, aprobados por Resolución N° 24/07 CFE, en razón de haberse producido actualizaciones y modificaciones en los acuerdos firmados oportunamente;

Que por la Resolución N° 2.170/08 del Ministerio de Educación de la Nación se establece el procedimiento para la validez nacional de los títulos y certificaciones que emitan las instituciones de gestión estatal creadas y de gestión privadas reconocidas por las autoridades educativas correspondientes, respecto a estudios jurisdiccionales presenciales de todos los niveles y modalidades previstas por la Ley N° 26.206;

Que la Secretaría de Gestión Educativa ha encomendado a la Dirección General de Educación Superior la elaboración del Diseño Curricular Jurisdiccional de la carrera Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria, a fin de brindar igualdad de oportunidades a los pueblos originarios de la Provincia de Salta (conformada por nueve etnias indígenas reconocidas oficialmente y con características diferentes que la identifican como pueblo dentro del Estado Provincial y Nacional) en lo concierne al abordaje de la diversidad sociocultural y sociolingüística en el sistema educativo en vista a generar las condiciones que permitan su inclusión social y, con ello, su dignificación;

Que, a tal efecto, el Estado Provincial se propone llevar a cabo una política de reconocimiento, rescate y revalorización de las lenguas y culturas de los pueblos originarios de la provincia, sin que ello suponga la conformación y consolidación de circuitos de escolarización desiguales que agudicen la profunda marginación social y económica de los pueblos originarios;

Que, a los fines establecidos en los apartados anteriores, debe dictarse el acto administrativo de rigor aprobando el Diseño Curricular respectivo;

DISEÑO CURRICULAR

PROFESORADO

INTERCULTURAL BILINGÜE

DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SALTA – 2.010

ÍNDICE

Introducción.....	3
I. Marco normativo.....	5
II. Fundamentación del Diseño Curricular.....	8
III. Caracterización etnolingüística de la Provincia de Salta.....	12
IV. La situación educativa en áreas indígenas.....	17
V. Propósitos de la Formación Docente.....	27
VI. Perfil del egresado.....	29
VII. Criterios curriculares para la atención a la diversidad cultural.....	32
VIII. Criterios que orientan la organización curricular.....	35
IX. Formatos de unidades curriculares.....	38
X. Plan de estudio.....	40
X.1. Estructura curricular.....	40
X.2. Caracterización de los Campos de la Formación.....	43
X.3. Desarrollo de las unidades curriculares.....	47
XI. Orientaciones metodológicas - didácticas.....	188
XII. Condiciones socio-institucionales para la implementación del diseño.....	190
XIII. Evaluación.....	192
XIV. Régimen de correlatividades.....	196
XV. Equipo de trabajo curricular.....	198

INTRODUCCIÓN

El derecho de los pueblos originarios de la provincia de Salta a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) está garantizado por la Constitución Nacional, la Constitución Provincial, la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial.

Con la creación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), en el año 2.004, el Estado Nacional asume el desafío de reparar la deuda histórica que tiene con los pueblos originarios del país en lo que concierne al abordaje de la diversidad sociocultural y sociolingüística en el sistema educativo en vista a generar las condiciones que permitan la inclusión social de estos pueblos y, con ello, su dignificación. En tal sentido, la EIB parte de lo propio y se abre a la interacción con lo ajeno y lo diferente. En tanto modalidad, se entiende como diálogo de saberes y conocimientos y se opone tanto a la integración acrítica como al aislacionismo.

En consonancia con la política educativa nacional, el Estado Provincial se propone llevar a cabo una política de reconocimiento, rescate y revalorización de las lenguas y culturas de los pueblos originarios de la provincia, sin que ello suponga la conformación y consolidación de circuitos de escolarización desiguales que agudicen la profunda marginación social y económica de los pueblos originarios. A propósito, cabe recordar que los problemas de atraso escolar, repitencia, deserción y desgranamiento adquieren gravedad mayor en niños indígenas por la presencia de un modelo educativo que ignora su lengua materna y su cultura, estableciéndose de este modo una ruptura entre las prácticas de enseñanza y los procesos de socialización de las comunidades indígenas.

Con respecto a la formación de recursos humanos para favorecer el desarrollo de la EIB, el Art. 61 de la Ley de Educación de la Provincia expresa que el Estado deberá *“Asegurar la formación docente específica inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema”*.

En la provincia de Salta este es un punto especialmente crítico. La mayoría de los educadores indígenas que se desempeñan en el territorio provincial son en realidad Auxiliares Docentes Bilingües (ADoBs) designados políticamente sobre la base de tres requisitos: acuerdo de la comunidad, aval del personal directivo de la escuela y 7º año de EGB aprobado. Son hablantes competentes de su lengua materna pero no la escriben fluidamente. Poseen una limitada formación disciplinar y pedagógica pues no han recibido formación de base; sin embargo han participado, en mayor o menor medida, en acciones de capacitación en servicio. De los docentes no indígenas podría decirse que,

tendencialmente, no cuentan con formación intercultural bilingüe ni con actitudes favorables al tratamiento de la diversidad sociocultural, son portadores de una cultura profesional ajena a la idea de práctica colaborativa, no poseen habilidades para planificar conjuntamente con el ADoB y, generalmente, se desresponsabilizan de los magros resultados. La formación de docentes indígenas y no indígenas es, a la vez, una necesidad y un "cuello de botella". Al respecto, caben dos consideraciones.

En primer lugar, la formación y consideración social son diferentes en ambos casos. Menos años de escolarización y mayor reconocimiento comunitario en el caso de los ADoBs. Mayor itinerario formativo pero escaso reconocimiento social (por trabajar con “indios”) entre los Docentes, quienes suelen tener necesidades, intereses y expectativas distintos y actitudes que no favorecen el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, actitudes que van desde un rechazo frontal al modelo de EIB como alternativa válida para el tratamiento de la diversidad hasta un posicionamiento claramente paternalista.

En segundo lugar, a la inexistente oferta en materia de formación docente intercultural bilingüe se le agrega la notoria falta de seguimiento y evaluación de las acciones de capacitación y perfeccionamiento que, por cierto, son insuficientes. Sin embargo, se sabe, que en general no han tenido el impacto esperado en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por Docentes y ADoBs.

En este contexto, el *Diseño Curricular Profesorado Intercultural Bilingüe en Educación Primaria* tiene como propósito formar docentes indígenas y no indígenas atendiendo a dos planos: el plano de la información y conceptualización sobre la diversidad sociocultural y el plano técnico-pedagógico.

Así, una oferta de esta naturaleza permitirá reformular paradigmas tradicionales y transformar las prácticas educativas imperantes, prácticas de marcada homogeneización cultural propiciatorias de circuitos de escolarización desiguales. De este modo, se producirá un acercamiento a diferentes culturas y un conocimiento de las diversas formas de enseñar y aprender en contextos socioculturales diversos.

También, y en la línea de lo planteado en el reciente Documento “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”, esta oferta de formación docente inicial específica contribuirá a la institucionalización de dicha modalidad en el sistema educativo en el marco de lo que se ha dado en llamar “*una educación intercultural para todos, cuyos fines no se restrinjan sólo a lo pedagógico sino a la formación de un nuevo tipo de sociedad intercultural donde se respeten y se valoren las distintas culturas y lenguas presentes en un país dado*”.

I. MARCO NORMATIVO

El derecho de los pueblos indígenas argentinos a una educación bilingüe e intercultural goza de garantía constitucional. La Constitución Nacional de 1.994 en su Artículo 75, inciso 17, expresa que corresponde al Congreso: *“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargo. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”*.

Al reflexionar sobre este asunto, Carrasco¹ sostiene que el derecho a ser diferentes y a ser respetados, a no sufrir discriminación, pero también al reconocer el derecho a una educación bilingüe e intercultural se está creando un medio para que esta diferencia perviva a través de la transmisión de valores, conocimientos técnicos e históricos propios. En su opinión, el respeto a su derecho a ser diferentes -largamente reclamado- crea un espacio distinto en las relaciones interculturales, enriqueciendo además el patrimonio sociocultural del estado nacional.

En el ámbito de la provincia de Salta, la Constitución Provincial de 1.998, en su Artículo 15, expresa el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas. Así mismo, reconoce y garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 expresa en su Artículo 52 que *“La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de*

¹ Carrasco, M. (2.000): *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. Buenos Aires (Argentina). IWGIA-VINCIGUERRA Testimonios.

conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”.

A propósito de la Ley de Educación Nacional, el Documento “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”² plantea que la misma realiza un importante avance en lo que a EIB se refiere. Su sanción fue producto de un amplio proceso de discusión y debate, en el que se realizaron consultas en todo el país y a distintos grupos sociales entre los cuales los Pueblos Indígenas estuvieron incluidos.

Esta ley, en el Artículo 53, contempla estas cuestiones entre las responsabilidades a asumir por el Estado:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/las representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.*
- b) Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.*
- c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.*
- d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
- e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.*

De acuerdo a lo prescripto por la Constitución Nacional, la Constitución Provincial y la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación de la Provincia de Salta, en su Artículo 60, también asegura el derecho de los pueblos originarios a una educación respetuosa de sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica.

Otros antecedentes normativos de menor rango en materia de EIB se han dictado en los últimos años. Así, la Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y

² Documento “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”. PNEIB. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2.010.

Educación define a la Argentina como país multicultural, pluriétnico y multilingüe, entendiendo que *“La educación intercultural bilingüe constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. Constituye un enfoque flexible y abierto dirigido a responder a las necesidades de aprendizaje de las poblaciones aborígenes, así como a sus intereses y expectativas. Este enfoque surge de sus demandas respecto de una educación acorde con sus particularidades lingüísticas, culturales y sociales”*.

En el marco de la Resolución N° 549/04 se crea, con posterioridad, el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) que toma como punto de partida los acuerdos federales existentes. En esta normativa se lee: *“La educación intercultural y bilingüe es concebida como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y las culturas indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas”*.

El objetivo general del PNEIB es diseñar políticas educativas conjuntamente con los pueblos originarios y demás sectores involucrados con vistas a construir un abordaje alternativo de la diversidad sociocultural y sociolingüística en las escuelas del país. El programa reconoce, revaloriza y recupera la trayectoria de EIB existente y se propone trascender el ámbito de lo compensatorio e impulsar la institucionalización de la EIB, en forma conjunta con las jurisdicciones provinciales, las comunidades indígenas y sus organizaciones representativas, las universidades nacionales, los institutos de formación docente, las instituciones indigenistas de apoyo (ONG) y principalmente las escuelas y equipos docentes que impulsan y sostienen el conjunto de experiencias de EIB existentes en el país.

II. FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

El Documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Educación Intercultural Bilingüe”³, expone los fundamentos políticos-legales, socio-antropológicos y curriculares-pedagógicos para la implementación de la EIB en el sistema educativo argentino. Sobre estos basamentos se apoya el presente diseño curricular de formación docente.

Con relación a los *fundamentos políticos-legales* el documento dice que las normas nacionales -v. gr. Ley Nacional N° 23.302/85 y su Decreto Reglamentario N° 155/89 “Sobre política indígena y de apoyo a las comunidades aborígenes”- y varias normativas jurisdiccionales -v. gr. Ley Integral del Aborigen N° 426 de Formosa, Ley de Promoción y Desarrollo del Aborigen N° 6373 de Salta, Ley del Aborigen N° 3258 de Chaco- reconocen la existencia de los pueblos indígenas y los derechos específicos que les corresponden en cuanto tales. Entre ellos, el derecho a una EIB, de rango constitucional, propició reformas jurídicas en varias provincias -v. gr. Reforma de la Constitución de Chaco del año 1.994: Artículo 37, Reforma de la Constitución de Salta del año 1.998: Artículo 15-, las que a partir de entonces incluyen los derechos de los pueblos originarios a una educación que respete la lengua y la cultura que portan.

Consecuente con este proceso, las acciones y proyectos a los que dio lugar la Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación sentaron los primeros antecedentes en la definición nacional del tema.

Posteriormente, en el marco de la Resolución N° 549/04, el PNEIB asume el desafío de construir una política educativa de EIB para el conjunto del sistema educativo y avanzar en pos de una educación inclusiva que supere la desigualdad social respetando y fortaleciendo la diversidad cultural y lingüística.

La sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, como se expresó, integra de pleno derecho a la EIB como modalidad del sistema educativo nacional en sus niveles inicial, primario y secundario.

Las normas mencionadas ofrecen los argumentos para fundamentar los dos niveles en los que se conceptualiza la temática y las estrategias pedagógicas que a ella se vinculan: uno general, relativo al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país, fruto de diversos procesos sociales e históricos; y otro específico, referido a las

³ Documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Educación Intercultural Bilingüe”. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. Año 2.008.

poblaciones originarias, cuya histórica exclusión o incorporación subordinada demanda del Estado y el sistema educativo una sustancial reformulación.

En cuanto a los *fundamentos socio-antropológicos*, los mismos enfatizan en la necesidad de superar la reiterada visión esencialista y a-histórica con la que se percibe la cultura, la lengua y la identidad de los sujetos. Muy especialmente en lo que corresponde a las poblaciones indígenas, la concepción esencialista ha tendido a percibir las configuraciones cerradas, idénticas a las formas del pasado o, en su defecto, sujetas a proceso de desintegración en la medida que se vinculaban forzada o espontáneamente a la sociedad nacional.

En ningún momento del pasado y, menos aún, en los contextos presentes, las sociedades humanas han permanecido cerradas. Un fluido contacto e intercambio ha sido la característica dominante. No obstante ello, los grupos han logrado re-crear formas distintivas de pensar, sentir y actuar a través de las cuales se autoidentifican como grupos específicos. Las prácticas y formas de hacer, de significar y de comunicar son producidas y reproducidas constantemente por los sujetos en el marco de la interacción social intra y extra comunitaria.

Los fundamentos precedentes conducen a entender la interculturalidad, no ya como un concepto a declamar, sino como un proceso o proyecto inacabado, de carácter ético, político y epistemológico, a construirse por los sujetos y grupos que integran la sociedad. Requiere el establecimiento de auténticas relaciones dialógicas en los contextos institucionales en los cuales los sujetos de identidad diversa entran en comunicación. El diálogo intercultural como esquema modelizante de los intercambios sociales y escolares permite pensar sujetos que se predisponen a escuchar, intercambiar y ampliar sus concepciones del mundo, como actividad que fortalece su identidad en tanto resultado constante de procesos de creación, negociación y recreación.

Lo precedente no implica obviar las desiguales condiciones que los grupos diversos han encontrado, y aún siguen haciéndolo, para ser reconocidos como interlocutores legítimos, negociar sus proyectos y difundir públicamente sus conocimientos y pareceres. Las dinámicas sociales, económicas y políticas estructurales condicionan significativamente las oportunidades para participar de un diálogo simétrico.

Finalmente, el documento expone los *fundamentos curriculares y pedagógicos*, expresando al respecto que una tarea preliminar para la construcción de un currículum de EIB es la reflexión sobre las condiciones socio-antropológicas a través de las cuales la experiencia colectiva queda categorizada como “conocimiento” según los diversos

grupos culturales, las variadas modalidades en que estos saberes son socializados y transmitidos y finalmente, los sujetos a los que se atribuye las habilidades para producirlos y enseñarlos. Corresponde incorporar a dicho análisis las particulares circunstancias socio-políticas que operaron en el mundo occidental al permitirle jerarquizar sus patrones de producción de conocimiento como medida, modelo y cúspide del conocimiento humano, la escuela como modalidad específica y legitimada para conducir la socialización de las nuevas generaciones, y los docentes como expertos en la transmisión escalonada del saber científico devenido saber escolar. Esta perspectiva analítica resulta central para reformular los criterios de verdad y legitimidad que se atribuyen a los conocimientos considerados relevantes para el aula intercultural, del mismo modo que facilitan la comprensión de las desiguales posibilidades que los grupos han encontrado no solamente para producir los saberes, sino incluso para apropiarse de aquellos categorizados o impuestos como imprescindibles para el desempeño adecuado en la sociedad.

Se desprende de lo anterior que la necesidad de jerarquizar los saberes que han elaborado las poblaciones originarias -reconociéndoles su estatuto legítimo de conocimiento a ser transmitido- es un primer paso en la dirección de construcción del currículo intercultural. La complementariedad de saberes, pero también la explicitación de asimetrías, disputas y silencios que giran en torno a los conocimientos diversos deben ser criterios para la planificación compartida del currículo de EIB, en la medida que éste aspira a reformular los fundamentos epistemológicos, políticos y pedagógicos que definen el conocimiento socialmente legítimo a trabajar en el ámbito escolar.

El documento de referencia recupera lo expresado en “Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (Res. CFE N° 24/07), que establece que *“la modalidad de EIB se construye conjuntamente entre la lengua y la cultura mayoritaria y las lenguas y culturas de los distintos pueblos indígenas del país, y promueve el reconocimiento y aceptación de la heterogeneidad étnica y lingüística y considera la diversidad como valor. Estos son los fundamentos que le otorgan validez al diseño de una propuesta curricular específica”*⁴.

⁴ Citado en “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Educación Intercultural Bilingüe”. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. Año 2.008.

En esta línea, los Lineamientos Curriculares Nacionales recomiendan incluir en los profesorados de EIB *“el estudio de los contenidos relativos a la diversidad cultural y sociolingüística y a las demandas y expectativas de los pueblos y organizaciones indígenas en relación a una mayor pertinencia y relevancia cultural de los diseños curriculares y explicitar las dimensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas*⁵. Así mismo, señalan que los profesorados de EIB deberán *asegurar una sólida formación en la enseñanza de una primera como de una segunda lengua, vinculada con la reflexión epistemológica sobre la relación curricular que debe existir entre pautas y elementos culturales de los pueblos originarios y aquellos propios de la cultura nacional argentina*⁶.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

III. CARACTERIZACIÓN ETNOLINGÜÍSTICA DE LA PROVINCIA DE SALTA

En la Provincia de Salta existen nueve etnias indígenas reconocidas oficialmente y cada cual posee características diferentes que la identifican como pueblo dentro del Estado Provincial y Nacional. Estos Pueblos Originarios están distribuidos en las siguientes Familias Lingüísticas:

- Familia Tupí Guaraní: Pueblos Guaraní (Ava guaraní o Chiriguano), Chané y Tapiete (Tapy'y).
- Familia Guaycurú: Pueblo Toba (Komlek o Qom).
- Familia Mataco Mataguayo: Pueblos Wichí, Chulupí (Nivaklé) y Chorote (Yyojwja).
- Familia Quechua: Pueblo Colla (Kolla).
- Familia Diaguita: Pueblo Diaguita- Calchaquí.

En el bienio 2.004-2.005 se realizó la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) con el objetivo de cuantificar y caracterizar la población que se reconoce perteneciente y/o descendiente de dichos pueblos. Es decir, se combinaron dos criterios: la autoidentificación o autorreconocimiento de la pertenencia a un pueblo indígena y la ascendencia indígena en primera generación.

Lamentablemente la ECPI provee sólo resultados nacionales y por pueblo, no así por provincia. De igual modo, se sabe que el *Wichí* y el *Guaraní* son los pueblos indígenas, cuyos miembros mayoritariamente hablan la lengua materna, de mayor presencia demográfica en nuestra provincia. El *Pueblo Toba*, pese a ser una de las más numerosas del país, tiene escasa presencia en el territorio de la provincia de Salta.

Otro pueblo con marcada presencia demográfica e importante nivel de organización comunitaria, a nivel nacional y provincial, es el *Kolla*. Sin embargo, pese a la repetida e incorrecta postulación de la existencia de hablantes argentinos nativos de la lengua quechua en la provincia de Salta, se sabe que los grupos de habla quechua, en su totalidad, están constituidos por inmigrantes (o descendientes directos de ellos) de origen boliviano⁷.

Los datos poblacionales para la Provincia de Salta más recientes datan de 15 años. Los mismos provienen de una proyección estadística realizada por el Instituto Provincial del Aborigen para el año 1.995 con relación a las siete etnias asentadas en el

⁷ Fernández Lávaque, Ana María y Rodas, Juana del Valle (1.998): *Español y Quechua en el Noroeste Argentino. Contactos y transferencias*. Universidad Nacional de Salta. Gofica Editora.

territorio provincial (excluyendo al Pueblo Colla, que no tendría hablantes argentinos nativos de la lengua quechua, y al Pueblo Diaguita-Calchaquí cuya lengua, el cacán, se extinguió entre mediados del siglo XVII y principios del siglo XVIII⁸):

Wichí	Guaraní (Ava guaraní)	Chorote (Yyojwja).	Chané	Toba (Komlek o Qom).	Chulupí (Nivaklé)	Tapiete (Tapy'y)	Total
9.643	6.867	1.120	785	567	273	384	19.639

En base a la ECPI, se sabe que la población *Guaraní (Ava guaraní)* dispersa en las Provincias de Salta y Jujuy asciende a 21.807. En Salta, la mayoría de las comunidades guaraníes están asentadas en el Departamento San Martín: La Loma (Embarcación), Cherenta (Tartagal), San José de Yacuy, Caraparí, Capiasuti, Tobantirenda, entre otras. En el Dpto. Orán, hay comunidades guaraníes en Colonia Santa Rosa, Hipólito Irigoyen y El Cruce (Pichanal).

El *Pueblo Chané*, que en Argentina tiene su población asentada solo en la Provincia de Salta, se habría quintuplicado hasta alcanzar un total de 4.376 personas⁹. Las pocas comunidades pertenecientes a este pueblo están ubicadas en el Departamento San Martín: Campo Durán, El Algarrobal y Tuyunti (Aguaray).

En cuanto a la etnia *Tapiete*, que en Argentina también tiene su gente asentada solo en Salta, se sabe oficialmente que cuenta con una población de 524 personas¹⁰. Sin embargo, su población sería más numerosa dado que González¹¹ refiere que sólo en Misión Tapiete (Departamento San Martín), la más numerosa de este pueblo, viven unas 660 personas.

No hay datos confiables con relación a la población *Toba* de la Provincia de Salta. La información disponible da cuenta de un total para el país de 69.452 personas¹²,

⁸ Censabella, M. (1.999): *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires. Eudeba.

⁹ Fuente: Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2.004-2.005.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ González, H. (2.002): "El Tapiete (Tupí-Guaraní) y la posibilidad de una educación bilingüe adecuada". En Tissera de Molina, A. y Zigarán, J. (Comps.): *Lenguas e interculturalidad*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

¹² Fuente: Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2.004-2.005.

pertenecientes a comunidades asentadas principalmente en Chaco y Formosa. En Salta, donde la población Toba es minoritaria, las comunidades están ubicadas en los Departamentos Rivadavia (Municipio Santa Victoria Este) y San Martín.

Tampoco existe información certera sobre la población *Wichí* de Salta. Se sabe, sin embargo, que los wichís argentinos son 40.036¹³. En nuestra provincia, las comunidades pertenecientes a esta etnia están asentadas en mayor medida en los Departamentos Rivadavia y San Martín, aunque también hay comunidades en los Departamentos Orán, Metán y Anta.

El *Pueblo Chulupí*, que en Paraguay tiene una población de alrededor de 18.000 personas, es una etnia minoritaria ubicada principalmente en Salta y Formosa. A nivel país, su población es de 553 personas¹⁴. En Salta, el Pueblo Chulupí está asentado en los Departamentos Rivadavia (Municipio Santa Victoria Este) y San Martín.

Con relación al *Pueblo Chorote*, se sabe que en Salta son 2.147, en Argentina 2.613 y en Paraguay 18.000¹⁵. En nuestra provincia, las comunidades chorotes se encuentran en los Departamentos Rivadavia (Costa del Río Pilcomayo, Municipio Santa Victoria Este) y San Martín.

No hay información sobre el *Pueblo Colla* de Salta; sin embargo, los datos para Argentina hablan de una población de 70.505 asentada principalmente en Salta y Jujuy. En nuestra provincia, los Collas habitan principalmente en área andina (“tierras altas”), principalmente en los Departamentos Santa Victoria, Iruya y Orán.

Finalmente, se desconoce a cuánto asciende la población *Diaguita-Calchaquí* de Salta, aunque se sabe que el total para el país es de 31.753¹⁶. En Argentina, este pueblo está disperso en Salta, Catamarca y La Rioja. En nuestra provincia, se asienta en los valles calchaquíes y laderas de las altas montañas.

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ Leake, A. (Coord.) (2008): *Los pueblos indígenas cazadores-recolectores del Chaco Salteño*. Salta (Argentina). Fundación Asociana - Instituto Nacional de Asuntos Indígenas - Universidad Nacional de Salta.

¹⁵ González, H. (2002): “El Tapiete (Tupí-Guaraní) y la posibilidad de una educación bilingüe adecuada”. En Tissera de Molina, A. y Zigarán, J. (Comps.): *Lenguas e interculturalidad*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

¹⁶ Fuente: Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2.004-2.005.

Con respecto a la situación sociolingüística de las lenguas indígenas, Fernández Lávaque y Rodas¹⁷ sostienen que la vitalidad de las lenguas indígenas usadas en territorio salteño parece ser muy alta, especialmente la atribuible al Wichí y a las diferentes variedades de la Familia Tupí Guaraní, entre las cuales se encuentra el Guaraní (Chiriguano o Ava guaraní). Por el contrario, no puede decirse lo mismo del Toba, código de comunicación que parece poseer un vigor decreciente, lo cual es posiblemente ampliable al Chorote y al Chulupí, aunque quizá en menor proporción respecto al Chorote.

En lo que se refiere a las variedades de la Familia Tupí Guaraní empleadas en Salta, las autoras señalan que la modalidad Chané deriva de la guaranización de grupos anteriormente en posesión de una modalidad lingüística arawak, mientras que los Tapiete fueron, con toda probabilidad, etnias chaqueñas igualmente guaranizadas.

Golluscio y Vidal¹⁸, en sintonía con las mencionadas autoras, afirman que los wichís manifiestan una situación sociolingüística particular definida por el alto grado de vitalidad de la lengua y el paso ya logrado de la oralidad a la escritura.

Sin embargo, expresan las autoras, coexisten distintos sistemas de escritura wichí (en el caso de Salta, los sistemas de escritura propuestos por los anglicanos y los maestros de Mosconi, entre otros). Estos sistemas se presentan en numerosos materiales de alfabetización en wichí, al tiempo que se ha ido generando un proceso dinámico de discusión de los sistemas de escritura wichí, protagonizado por los hablantes, maestros y auxiliares comprometidos con la problemática. El propósito de este intercambio consiste en avanzar hacia un consenso respecto de un sistema de escritura unificado. Aclaran las autoras que este proceso no sólo implica la toma de decisiones respecto de la grafía, sino también con respecto de las diferencias dialectales.

Con relación al Guaraní (Ava guaraní o Chiriguano), Pérez Sáez dice que su estudio presenta las dificultades de toda lengua no normalizada: aparece como un complejo de variedades del tipo Tupí Guaraní sin una lengua general que los englobe. Pero además existen hablantes en el sureste de Bolivia, región que es el centro histórico del mundo Chiriguano. Esta dispersión geográfica en dos países dificulta ciertamente los intentos

¹⁷ Fernández Lávaque, Ana María y Rodas, Juana del Valle (1.998): *Español y Quechua en el Noroeste Argentino. Contactos y transferencias*. Universidad Nacional de Salta. Gofica Editora.

¹⁸ Golluscio, Lucía y Vidal Alejandra: “Experiencias de Educación y estandarización lingüística protagonizadas por tres grupos indígenas de la Argentina”. En Tissera de Molina, A. y Zigarán, J. (2.002): *Lenguas e Interculturalidad*. Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Salta.

de normalización de la lengua. Para este autor, estamos lejos de un enfoque binacional abarcador de todas las variedades y con una política lingüística común¹⁹.

Por su parte Rodas²⁰, al analizar las condiciones que requeriría una EIB concebida integralmente, puntualiza que ante todo sería menester contar con buenas *descripciones* de las distintas lenguas indígenas en sus variedades dialectales, condición necesaria para emprender a continuación las tareas de *normalización*. Este proceso comprende, en su faz propiamente lingüística, estandarizar cada una de las lenguas. Dada la diversidad de dialectos dentro de cada lengua, se hace necesario primeramente, a los fines de la enseñanza, llevar a cabo el proceso de *estandarización*, el que a su vez consiste en seleccionar la variedad más prestigiosa (una de las existentes o una amalgama de distintas variedades) y codificarla, esto es, dotarla de un alfabeto, una gramática y un diccionario. A la estandarización sucede una etapa de *elaboración funcional* (que consiste en ampliar la franja de funciones sociales de la lengua a los usos formales propios de la educación), *modernización* (añadir elementos léxicos relativos a nuevos conceptos de orden científico y tecnológico) y *aceptación* del sistema lingüístico por parte de la población a la que se destina, para que así pueda el mismo funcionar como instrumento unificador, más allá de las diferencias regionales y por encima de los límites políticos entre las naciones.

¹⁹ Pérez Sáez, Vicente: “Para el estudio y la enseñanza de las lenguas indoamericanas en la Provincia de Salta”. En Tissera de Molina, A. y Zigarán, J. (2.002): *Lenguas e Interculturalidad*. Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Salta.

²⁰ Rodas, Juana del Valle: “Una visión realista: enseñanza bilingüe en los grupos indígenas de Salta”. En Tissera de Molina, A. y Zigarán, J. (2.002): *Lenguas e Interculturalidad*. Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Salta.

IV. LA SITUACIÓN EDUCATIVA EN ÁREAS INDÍGENAS

Con relación al devenir de la educación en áreas indígenas de la Provincia de Salta desde el retorno a la democracia, es posible reconocer las siguientes etapas:

- 1.984-1.993: incubación de la Modalidad Aborigen en Educación

Con el advenimiento de la democracia, y en el marco de las luchas reivindicatorias de los pueblos indígenas por incorporar sus derechos en la Constitución Nacional y las leyes, comienza a incubarse en el país, y del algún modo también en Salta, una modalidad de educación atenta a la diversidad étnica, lingüística y cultural.

En efecto, diversas experiencias llevadas a cabo entre 1983 y 1.993, año en que se aprobó la Ley Federal de Educación, permiten sostener la hipótesis de que, efectivamente, se estaba incubando un modelo educativo alternativo para áreas indígenas. Chaco, Formosa y, en menor medida Salta, fueron las provincias pioneras en este sentido.

En nuestra provincia, sobre la segunda mitad de la década del '80, se pensó en la necesidad de llevar a cabo políticas para contextos socioculturales específicos. A tal efecto, en el año 1.985 el Consejo General de Educación decide la incorporación de educadores indígenas a partir de la creación de dos figuras: el Auxiliar Bilingüe, como colaborador del docente en el aula y como nexo escuela-comunidad, y el Idóneo, como maestro artesano. Ambas, en el marco del Proyecto Aborigen que en vista de los resultados obtenidos en la escuela piloto, se fue extendiendo a otros establecimientos. En 1.989 existían 22 escuelas incorporadas oficialmente, pertenecientes a los Departamentos Orán, San Martín, Rivadavia y Güemes²¹.

Ésta y otras iniciativas tales como la acción del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) en el dictado de cursos para docentes y auxiliares bilingües y la experiencia de enseñanza bilingüe de la Escuela Wichí Indios Matacos del Cruce, en Gral. Mosconi, dan cuenta de los esfuerzos, por cierto insuficientes y desarticulados, en torno a contextualizar la educación impartida en las comunidades indígenas de la provincia.

En este punto es necesario señalar que a partir del regreso a la democracia en 1983, la legislación argentina con respecto al indígena propugna el respeto de sus valores

²¹ Programa de Reforma e Inversión en el Sistema Educativo (PRISE). Año 1.998. Citado en Ovando, F. (2.001): *La enseñanza en el Nivel Inicial en contexto de diversidad étnica, lingüística y cultural: un estudio de caso*. Informe de investigación. Universidad Rovira i Virgili (Tarragona-España) - Universidad Nacional de Salta.

culturales²². Tal es así que la Ley Nacional N° 23.302/85 en su Capítulo V, expresa que *“en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe”* y la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 que, aunque no hace referencia a la Educación Intercultural Bilingüe, en su Artículo 5 reconoce *“el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y enseñanza de su lengua”*.

Ya en la provincia de Salta, en la Ley 6.373/86 “De Promoción y Desarrollo del Aborigen” en su Capítulo V, Artículo 28, se lee *“El Instituto Provincial del Aborigen efectuará las coordinaciones necesarias para el logro de los siguientes objetivos:*

- a) Promover un sistema educativo que beneficie a todos los niveles de la población aborigen estableciendo un vínculo de intercambio cultural, mediante la formulación de bases curriculares adecuadas al contexto cultural regional.*
- b) Regionalización de la enseñanza, tomando como marco de referencia la cultura del educando para su paulatino acercamiento al contexto cultural global, con la implementación de planes de estudio que correspondan a las características y modalidades de la región.*
- c) Coordinar con los organismos correspondientes la formación de docentes especializados en educación aborigen, creando Centros Especiales que procuren la investigación, el desarrollo y la aplicación de tecnologías educativas apropiadas.*
- d) Solicitar a los niveles que corresponda la implementación de campañas intensivas de educación de adultos, a los efectos de reducir el índice de analfabetismo y promover la educación bilingüe.*
- e) Facilitar y normar el pase directo de los alumnos de un establecimiento educativo a otro, teniendo en cuenta la característica cultural de seminomadismo, como forma de evitar la repitencia y deserción escolar.*
- f) Difundir el conocimiento antropológico social de las culturas aborígenes utilizando los medios masivos de comunicación estatal.*

²² Censabella, M. (1.999): *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires. Eudeba. Citado en Ovando, F. (2.001).

g) *Posibilitar, mediante un adecuado sistema de becas, el acceso de educandos de cada grupo étnico a carreras docentes de nivel secundario, terciario y universitario*".

Pese a que en la Provincia de Salta comenzaba a configurarse un escenario favorable a la implementación de una educación atenta a la diversidad étnica, lingüística y cultural, en las Terceras Jornadas de Educación Aborigen organizadas por el Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional N° 6.011 de Cnel. Juan Solá, que congregó de un modo masivo a directivos, maestros de grado y auxiliares docentes bilingües de los Departamentos Rivadavia, San Martín y Orán, un diagnóstico de la situación educativa puso en evidencia el desfase existente entre la letra de la legislación y las prácticas educativas concretas.

En tal sentido, se concluyó que la educación de las poblaciones indígenas de la provincia se encuadra en un *modelo de castellanización* ya que los programas y contenidos imponen como lengua exclusiva el castellano y no contemplan la lengua y cultura nativa; la mayoría de la población infantil no puede acceder al nivel inicial y algunas escuelas con población aborigen no cuentan con auxiliar bilingüe. En consecuencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje carece de métodos y medios apropiados; se produce incomprensión de contenidos, retraso, repitencia, deserción, autodesvalorización y dificultad para establecer vínculos reales de verdadera comunicación y relación intercultural. Se observa también algunas características propias de un *modelo de transición* ya que para propiciar el manejo de la lecto-escritura en castellano, de la manera más rápida, se suele recurrir a la lengua materna como instrumento facilitador; el material educativo es traducido del castellano a la lengua nativa; el papel que cumple el auxiliar bilingüe frente al aula es de mero traductor; su trabajo, que se restringe exclusivamente al Primer Ciclo, no está sustentado en una adecuada preparación pedagógica, adoptando una posición insegura; la supervisión sigue siendo inapropiada y aún no se sistematiza el conocimiento popular porque no logra elaborárselo a partir de la realidad de la propia cultura²³.

Los avances en materia de legislación y la pre-ocupación y ocupación cada vez mayor de OG, ONG, Institutos de Formación Docente y algunas escuelas por llevar adelante

²³ Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional N° 6.011 (1.995): *Nuestro trabajo*. Cnel. Juan Solá (Salta). Citado en Ovando, F. (2.001).

experiencias educativas que atiendan las diferencias socioculturales, abonan la hipótesis de que en el período 1.986-1.993 se asistía en Salta a un proceso de incubación de una nueva modalidad en educación basada en la necesidad de adecuar el currículum a las características lingüísticas y culturales de la población indígena.

- 1.994-2.003: tensión entre las políticas educativas y las demandas

Desde 1.993, los pueblos indígenas han hecho sentir cada vez con mayor fuerza sus reclamos a fin de conseguir que la Constitución Nacional reconociera, entre otros, el derecho a una EIB. Una vez alcanzado este reconocimiento, las demandas por el ejercicio del derecho a una educación que incorpore las lenguas y culturas de los pueblos originarios en la enseñanza aumentan día a día, entrando en colisión muchas veces con restricciones presupuestarias o políticas erráticas.

A propósito de las demandas de los pueblos indígenas en torno a la EIB, resulta oportuno un breve comentario sobre las conclusiones de un estudio²⁴ en donde se entrevistó a dirigentes de base de los pueblos Wichí y Colla de la Provincia de Salta, conclusiones que pueden considerarse un verdadero mapa de significados sobre la percepción del devenir histórico de la educación de los pueblos indígenas, como así también de las imágenes de futuros que sostienen sus demandas, esperanzas y utopías.

El análisis de las entrevistas puso en evidencia, en primer lugar, el llamativo grado de *incertidumbre sobre el futuro* de los pueblos indígenas en los nuevos escenarios económicos, políticos y sociales, sólo una demanda tibia por trabajo para satisfacer necesidades de alimentación y formación. Esto, en un contexto de agravamiento de la exclusión social y de profundas mutaciones culturales y tecnológicas²⁵. Como si la arremetida furibunda del capitalismo global, con la anuencia de la retórica siamesa neoliberal/neoconservadora y la configuración de la sociedad del conocimiento hubiera provocado la obnubilación y la pérdida del horizonte, de un horizonte que se tornaba impredecible pese a los denodados esfuerzos intelectuales. El interrogante era entonces, y lo es hoy, ¿cómo se insertan las sociedades indígenas en los actuales procesos

²⁴ Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional N° 6.011 (1.999): *Informe de Avance del Proyecto "Red de investigación: capital cultural y prácticas pedagógicas en zona de contacto multicultural. Momento I.* Cnel. Juan Solá (Salta).

²⁵ Carli, S. (1.999): *La educación pública en la Argentina contemporánea. Una exploración de la historia reciente (1960-1.990).* Argentina. Universidad de Buenos Aires-CONICET.

políticos, económicos, tecnológicos y culturales de la provincia, del país y de la región, con identidad y equidad?. Sin dudas, una cuestión de supervivencia étnica y justicia.

En segundo lugar, casi paradójicamente, una *visión esperanzadora*, expresada con llamativa claridad, respecto de las acciones a seguir para concretar una educación que responda a los requerimientos de las comunidades indígenas que contrasta con la historia y el presente educativo en estos contextos. Una visión que, reconociendo las expresiones educativas de la pobreza -el analfabetismo, las oportunidades de estudio, la exclusión educativa en cuanto a acceso, permanencia y eficiencia, las desigualdades en los propios sistemas educativos, la situación docente- y el impacto del modelo neoliberal en las desigualdades sociales²⁶. Esta visión considera la posibilidad cierta de desplegar acciones potencialmente transformadoras, situar a la escuela como ámbito de producción de aprendizajes relevantes para los niños que habitan en los márgenes y como espacio de experiencias colectivas de carácter transformador²⁷.

Que no es poca cosa, si se toma en cuenta que entre los fundamentos neoliberales de las políticas educativas llevadas a cabo por el Estado Nacional en esta década, los nuevos mecanismos de control del sistema educativo cobran especial importancia. He ahí la *tensión*, la pugna, entre una visión esperanzada y un sistema de control estatal que reduce a su mínima expresión los derechos de las minorías. Sobre el rol del Estado, Feldfeber²⁸ sostiene que éste se ha modificado en tanto garante del derecho a la educación. Frente a la crisis fiscal y el deterioro de los servicios públicos se define el nuevo paradigma de la accountability, es decir, de la rendición de cuentas, de la auditoría y de la evaluación de resultados. La recentralización de los mecanismos de control en los gobiernos nacionales forma parte de una tendencia mucho más amplia, orientada a crear nuevos mecanismos de organización y regulación social.

En el año 2.000, el “Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes”, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación, consideró que una de las funciones fundamentales del equipo de nivel central es apoyar a las escuelas

²⁶ Rivero, J (1.999): “Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos”. En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año XI. Argentina. Ferrogaf.

²⁷ Redondo, P. y Thisted, S. (1.999): “La escuela en los márgenes. Realidades y futuros”. En Puiggrós, A.. Homo Sapiens Ediciones.

²⁸ Feldfeber, M. (1.999): “Estado y educación en la argentina de los ´90”. En Ascolani, A. (Comp) (1.999): *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario, Ediciones del Arca.

y comunidades en la formulación de sus proyectos y en la gestión de recursos. Así, a través de la asistencia técnica del equipo de nivel central y el apoyo financiero, favoreció, en la Provincia de Salta, la realización de talleres de capacitación para las radios escolares y comunitarias de zonas indígenas, reuniendo a docentes y operadores indígenas, como así también talleres de capacitación docente sobre “Cultura y saberes previos”²⁹.

Un punto de inflexión fue la Convocatoria a la Sistematización de Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe realizada en el año 2.001 desde este proyecto. La misma respondió a la necesidad de registrar y documentar los logros y dificultades de los programas y proyectos educativos desarrollados en distintas localidades del país para responder a las necesidades básicas de aprendizaje de grupos pertenecientes a culturas originarias de América.

En la provincia de Salta, la convocatoria permitió conocer las experiencias llevadas a cabo en diferentes escuelas y comunidades del territorio provincial, hasta entonces desconocidas y, por eso mismo, inconexas, y tejer redes de información y comunicación en vista al desarrollo de la EIB.

Algunos autores han criticado el carácter compensatorio de la política educativa en materia de EIB durante esta etapa al sostener que, antes que atención a la diversidad cultural, se trató de una “atención de focos”, una atención dirigida a las “necesidades educativas de la población indígena”. De tal manera que la decisión de implementar proyectos dentro de un programa de políticas compensatorias restringió notablemente los alcances de una propuesta de EIB.

Por otro lado, más allá de algunos intentos por promover, articular y apoyar algunas experiencias en EIB, el eje de la política educativa de parte del Ministerio de Educación de la Nación fue el resarcimiento y su lógica el asistencialismo. El discurso neoliberal de la tolerancia y la diversidad es el fondo argumentativo de esos lineamientos. Diversidad, en este planteo, no es más que el nombre de la desigualdad, a la que no se quiere nombrar. Una nueva *tensión* atraviesa la relación entre el Estado y los Pueblos Originarios.

²⁹ Cipolloni, O. (2.004): “Haciendo camino al andar. La Educación Intercultural Bilingüe desde el Ministerio de Educación de la Nación”. En *Educación Intercultural Bilingüe. Sistematización de Experiencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires (Argentina).

D. Bordegaray y G. Novaro³⁰, al reflexionar sobre su experiencia en el “Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes”, afirman que la inclusión de este proyecto en un programa compensatorio es contradictoria con el objetivo de que el enfoque intercultural permee las distintas modalidades y niveles del sistema educativo, y con la intención de dejar de identificar la diversidad con una desventaja. Refieren que los proyectos de EIB se presentan como parte de la política de Estado entre mediados y fines de la década del 90, sostenidos en la idea de que es necesario atender a población diversa con diferentes propuestas a través de programas compensatorios y focalizados. Sostienen que en su legitimación hay una crítica más o menos explícita a la idea de *igualdad*, encubierta en ocasiones tras una crítica siempre explícita a la noción de homogeneidad y un rechazo hacia los proyectos universalizadores. Los problemas del sistema son superables, entonces, a partir de nociones como la de *equidad*, idea que se define como la distribución diferencial de bienes y servicios educativos, dada la heterogeneidad de los puntos de partida de la población, y sostiene la necesidad de diversificar la oferta educativa para igualar los puntos de llegada.

Las autoras se apoyan en G. Tiramonti³¹ al afirmar que, frente a la igualdad y la centralidad de las políticas universales, que sostenían una definición única de los destinatarios, la idea de equidad sugiere distintas opciones según los receptores, lo cual termina legitimando la diversificación y fragmentación de las trayectorias, y transformando a los pobres en una categoría identificatoria de los programas de asistencia. Por ello, la equidad refuerza el quiebre de la educación común, terminando en la pérdida de la capacidad simbólica del Estado para definir sentidos abarcativos para el conjunto de la población y de las organizaciones.

D. Bordegaray y G. Novaro expresan claramente la necesidad de cuidar que la diversidad cultural de la población no sea utilizada para justificar la conformación y consolidación de circuitos de escolarización desiguales. Sin embargo, advierten que la reflexión crítica sobre los usos que ha tenido la diversidad para legitimar ofertas desiguales, no debe hacernos olvidar que efectivamente los puntos de partida son

³⁰ Bordegaray, D. y Novaro, G. (2004): “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación”. En *Cuaderno de Antropología Social* N° 19. Buenos Aires.

³¹ Tiramonti, G. (2003): “Nueva agenda para el sistema educativo”. En *Revista Novedades Educativas* N° 154. Buenos Aires.

distintos. No puede negarse entonces la necesidad de reconocer y dar lugar en las políticas de Estado a la diversidad de intereses y de referencias identitarias.

En opinión de las autoras, los proyectos de diversificación de la oferta pueden tener un sentido democratizador, en tanto impliquen un cuestionamiento al modelo homogeneizador y la sensibilización frente a situaciones socioculturales distintas. Sin embargo, en los últimos tiempos es indudable la funcionalidad que el discurso de la diversificación de la oferta ha tenido con relación a los procesos de creciente fragmentación, atomización y desigualdad educativa. Esto no implica renunciar a la defensa de la diversidad, pero sí estar atentos a los “usos” de la que es objeto, para que el “discurso de la diversidad” no implique el renunciamiento a la idea de justicia e igualdad en el goce de los derechos.

Expresan que debe discriminarse aquellos discursos que critican la homogeneidad, porque es inviable o porque tiene problemas de aplicación, y se traducen en acciones compensatorias que sólo implican “más de lo mismo”, de aquellos otros que critican los fundamentos del proyecto homogeneizador y abren la posibilidad de que la diversidad sea pensada como un potencial. En este sentido, las autoras expresan que es posible que hoy en día el desafío consista en realizar acciones con vistas a avanzar en una política general, pero al mismo tiempo mantener la “discriminación positiva” de las poblaciones en situación más vulnerable, realizando un ejercicio de permanente control de la direccionalidad de esas acciones, con vistas a que no terminen en la creación de sistemas paralelos y desintegrados, donde los más desfavorecidos queden condenados a políticas de asistencia que los definen y clasifican desde sus carencias³².

- 2.004-2.010: Hacia la institucionalización de la EIB

Con la creación del PNEIB, el Estado Nacional asume el desafío de reparar la deuda histórica que tiene con los pueblos originarios del país en lo que concierne al abordaje de la diversidad sociocultural y sociolingüística en el sistema educativo, abordaje que contribuirá a generar las condiciones que permitan la inclusión social de estos pueblos y, con ello, su dignificación.

En consonancia con la política educativa nacional, el Estado Provincial, a través del Ministerio de Educación, ha decidido implementar una política de reconocimiento,

³² Bordegaray, D. y Novaro, G. (2.004): “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación”. En *Cuaderno de Antropología Social* N° 19. Buenos Aires.

rescate y revalorización de las lenguas y culturas de los grupos étnicos, privilegiando el rol de las instituciones educativas y la participación de las organizaciones indígenas en la construcción de procesos educativos interculturales bilingües.

Sucede que, aunque se cuenta con un marco legal favorable, la situación poco ha cambiado desde que la Constitución Nacional garantizara en el año 1.994 el derecho de los pueblos indígenas argentinos a una EIB.

En la actualidad las prácticas educativas en áreas indígenas de la provincia siguen siendo de marcada homogeneización cultural y el rezago educativo, debido a problemas de atraso escolar, repitencia, deserción y desgranamiento, perjudican principalmente a la niñez indígena por la presencia de un modelo educativo que ignora su lengua materna y su cultura, estableciéndose de este modo una ruptura entre la cultura escolar y los procesos de socialización de las comunidades indígenas.

Cualquier análisis estadístico de la matrícula indígena en escuelas multiculturales pone en evidencia la desigualdad al interior del sistema educativo formal: relativa cobertura en la Educación Inicial, fuerte presencia en los primeros tramos de la Educación Primaria y una disminución abrupta hacia el último año de este nivel. Fotografía del poder expulsor de un sistema educativo que desatiende la diversidad socio-cultural del alumnado al no considerar las particularidades culturales de los niños indígenas en los contenidos del currículum. Tampoco las metodologías de enseñanza son compatibles con los estilos cognitivos y las formas de aprender y de socializarse de estos grupos. Se avasalla con los contenidos y con los dispositivos didácticos que se ponen en juego.

Queda claro que la formación de recursos humanos indígenas y no indígenas, la incorporación de contenidos relacionados a la cultura y a la lengua de los distintos grupos étnicos al currículum oficial y el apoyo a la investigación cultural, lingüística y educativa y a la producción de material didáctico bilingüe siguen siendo tareas pendientes.

Hoy, la EIB en la Argentina no está institucionalizada. Sin embargo, desde el Ministerio de Educación de la Nación, se viene insistiendo en la necesidad de dar los pasos necesarios para la institucionalización de esta Modalidad en todos los sistemas educativos del país.

En tal sentido, la formación de docentes interculturales bilingües aparece como uno de los desafíos más importantes, un punto central para una educación de calidad en el

sistema educativo nacional en general, y en el sistema educativo focalizado en áreas indígenas de las provincias en particular.

Como dice el reciente Documento del PNEIB³³: *“se requiere de docentes debidamente preparados, capaces de propiciar y fortalecer la Modalidad de EIB en todas las escuelas y aulas del país. La pedagogía de la EIB se constituirá como tal en la medida en que cuestione las subjetividades construidas a lo largo de la historia -tanto del docente como del sujeto de aprendizaje-, producto de relaciones hegemónicas traducidas en prácticas docentes y secuencias de aprendizajes que soslayaron la pertenencia cultural y lingüística de los Pueblos Indígenas. Esta mirada crítica deberá rever los currículos estatuidos a los fines de considerar la incorporación de saberes y conocimientos de los distintos pueblos y culturas (...). La propuesta formadora está llamada a articular conocimientos y competencias, modos de aprender, desarrollar y comunicar lo indígena desde un posicionamiento de igual relevancia con respecto a los conocimientos y validaciones de los denominados saberes universales y sus contenidos escolarizados. Es necesario que los docentes para la Modalidad de EIB puedan conocer y/o profundizar el conocimiento indígena en sus significados y modalidades de construcción, y las dinámicas que han desarrollado los pueblos originarios y sus comunidades para aprender de otras culturas”*.

Al influjo de estos lineamientos, y en el marco de un proceso de participación de los propios Pueblos Originarios, la Provincia de Salta está abocada a la tarea de incorporar la Modalidad EIB en la formación de profesores en educación primaria incorporando trayectos formativos vinculados a las lenguas y culturas de las etnias que la habitan.

³³ Documento “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”. PNEIB. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2.010.

V. PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La situación sociolingüística y educativa descripta revela la necesidad de formar profesionales de la educación que, a partir de una auténtica vivencia democrática, impulsen la interculturalidad y sean capaces de dominar estrategias adecuadas en didáctica de la lengua materna y de una segunda lengua, siendo capaces de planificar, desarrollar y evaluar un currículum intercultural.

Así, la construcción y desarrollo curricular del *Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria* estará guiado por propósitos cuyo logro hará posible que los docentes estén en condiciones de:

- Entender y explicar la interculturalidad y el fenómeno del bilingüismo, sus procesos concomitantes y los desafíos que plantean para la vida en convivencia.
- Contribuir al desarrollo de una educación intercultural bilingüe enfrentando interactivamente los desafíos de una sociedad pluriétnica, plurilingüe y pluricultural.
- Releva y analizar información que les permita ampliar y profundizar la comprensión de las diferentes dimensiones de la realidad educativa.
- Fundamentar teóricamente su desempeño y práctica profesional, reflexionando y delimitando temáticas que aporten soluciones a los diversos problemas educativos.
- Abordar las teorías y resultados de investigación que sustentan y permiten comprender de mejor manera las características del aprendizaje y de la enseñanza intercultural bilingüe.
- Reflexionar sobre las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los sujetos de la educación primaria, atendiendo al rol que tiene la escuela en la constitución de la subjetividad de los niños en este nivel educativo.
- Rescatar y valorizar las culturas indígenas y acrecentar la autoestima de los niños, de su núcleo familiar y de su comunidad.
- Dominar tanto el español como la lengua originaria en situaciones comunicativas y expresivas auténticas en vista a consolidarse como individuos bilingües.
- Abordar la dimensión didáctica de la educación bilingüe de lengua originaria y español, referida tanto al aprendizaje y enseñanza de lenguas como al empleo de éstas como vehículos del proceso educativo en general.
- Desarrollar estrategias didácticas considerando las diferencias culturales, para redefinir la interculturalidad desde la tolerancia y hacia la complementariedad entre los saberes de los pueblos indígenas y los conocimientos de orden universal.

- Planificar y desarrollar estrategias para la enseñanza interactiva y su evaluación didáctica.
- Insertarse críticamente en las instituciones educativas participando activamente en la construcción de equipos de trabajo.
- Desarrollar estrategias para la coordinación y organización de los grupos de alumnos en el aula y en la escuela.

VI. PERFIL DEL EGRESADO

La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.

Por ello será necesario preguntarse acerca de los conocimientos y saberes que resultan relevantes para el desarrollo de las capacidades y la construcción de herramientas intelectuales necesarias, para fortalecer su identidad como profesional y trabajador de la educación en este nivel educativo y en contextos de EIB.

Se entiende al docente no solo como un profesional de la enseñanza, sino también como un pedagogo y trabajador cultural (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual.

Dada la trascendencia social, cultural y humana de la docencia, su formación implica un proceso continuo que no se agota en la formación inicial sino que acompaña toda la vida profesional de los docentes. Pero la formación inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de este proceso, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo.

Según el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI de 1.996, se define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el “aprender a aprender”, proposición que supone nuevas formas de enseñar y aprender habilidades y valores. Este nuevo enfoque supone que los docentes actuarán como guía, como modelos, como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer³⁴.

³⁴ Tedesco, J. C. (1.998): “Desafíos de las reformas educativas en América Latina”. En *Propuesta Educativa - Año 9 - N° 19*.

El educador ya no es el único poseedor de los conocimientos y el responsable exclusivo de su transmisión y generación, sino que debe asumir la función de dinamizador de la incorporación de contenidos. Para comprender la realidad que se presenta en el escenario escolar hay que analizar, como expresa Tenti Fanfani³⁵, las transformaciones objetivas de la sociedad y el sistema educativo y la aparición de actores colectivos, intereses y estrategias explícitas orientadas a la crítica de la configuración tradicional del puesto docente y su sustitución por la del docente profesionalizado. Asimismo, la perspectiva formadora que sólo rescata el "aprender a enseñar en el aula" desconoce las dimensiones sociocultural y ético-política. Incorporar estas dimensiones significa participar de la construcción de un proyecto pedagógico alternativo y transformador compartido.

Los aportes de la pedagogía crítica que revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y reflexión en la acción, insiste en la integralidad de la experiencia evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador. Esta posición afianza el isomorfismo entre la escuela y la formación docente, en lugar de proporcionar experiencias alternativas de formación que permitan distanciarse de los rituales escolares y avanzar en la construcción de una nueva práctica cultural.

Para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la propuesta de la profesionalización de los docentes hay que determinar cuáles son las exigencias que las transformaciones actuales exigen, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social.

Por todo lo expresado en este apartado y en los anteriores, los egresados de la carrera Profesorado Intercultural Bilingüe en Educación Primaria contarán con capacidades para³⁶:

³⁵ Tenti Fanfani, E. (1.995): "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente". En *Documento de Trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México.

³⁶ Se toma como base el perfil del docente con especialidad en EIB, explicitado en "Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Educación Intercultural Bilingüe". Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. Año 2.008.

- Comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, garantizando de este modo su efectiva participación tanto en ámbitos institucionales como socio-comunitarios.
 - Reconocer y resignificar la escuela como espacio político-pedagógico donde se entrecruzan múltiples dimensiones de la realidad de los alumnos como sujetos sociales.
 - Resignificar la práctica a partir de la integración con el saber teórico, abierta a la reflexión y reconstrucción del enseñar y aprender.
 - Diseñar y evaluar currículos diversificados que respondan a las características culturales y necesidades sociolingüísticas del contexto en el que se encuentra la unidad educativa y a los objetivos de la educación en condiciones de igualdad y calidad.
 - Planificar e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporen, con una perspectiva integral, los patrones de crianza, las epistemologías de construcción de conocimientos y las metodologías de transmisión de los pueblos indígenas.
 - Crear situaciones dinámicas y atractivas de enseñanza para los educandos, promoviendo aprendizajes significativos y cooperativos en base a una sólida formación pedagógica con sensibilidad hacia la diversidad sociocultural.
 - Interrelacionar el saber científico escolar, las fuentes de información disponible y los conocimientos indígenas con la actividad cotidiana, explicitando la relevancia de cada uno de ellos y los cursos de acción alternativos que tal riqueza cultural posibilita.
 - Desarrollar la planificación didáctico-metodológica para la enseñanza de las Lenguas 1 y 2 tendiente al logro de la competencia comunicativa en los niños y niñas, tanto a nivel oral como escrito.
 - Diseñar y ejecutar proyectos de investigación en el campo de la EIB y elaborar y evaluar de manera crítica los materiales didácticos.
 - Generar un diálogo intercultural equitativo en las diversas circunstancias de desempeño docente, promoviendo en las actividades escolares y no escolares el fortalecimiento de la autoestima de los integrantes de la comunidad.
-

VII. CRITERIOS CURRICULARES PARA LA ATENCIÓN

A LA DIVERSIDAD CULTURAL

En la Mesa Regional NOA “Hacia la implementación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo”, realizada en Santiago del Estero en el mes de Julio de 2.010, se arribó, entre otras, a las siguientes conclusiones sobre la implementación curricular de la Modalidad de EIB en el Nivel Superior:

- La construcción de un currículum de Formación Docente con Modalidad de EIB debe llevarse a cabo en forma concertada entre todos los actores implicados configurando un espacio de convergencia socio-política. Se expresó que la EIB es un proceso de construcción intercultural, y que la construcción curricular de un diseño destinado a formar docentes interculturales es una dinámica que requiere la efectiva participación de los Pueblos Originarios.
- Es necesario propiciar un currículum de formación docente que opere un giro epistemológico tendiente a conciliar los saberes occidentales con los saberes de los Pueblos Originarios. De algún modo, la interculturalidad requiere descolonizar el conocimiento, construir un “conocimiento otro”, para hacerlo partícipe de la construcción de espacios y procesos interculturales.
- Un currículum intercultural bilingüe debe dar respuesta a la diversidad de contextos socioculturales y sociolingüísticos, es decir, a la complejidad derivada de las culturas y lenguas en contacto.

En el marco de estas recomendaciones, que bien pueden adoptarse como verdaderos *principios* de un currículum destinado a la formación de profesores interculturales bilingües de educación primaria, se presenta a continuación *criterios* curriculares que orientan la atención a la diversidad cultural en el Instituto de Formación Docente³⁷.

- Primer criterio

La organización institucional debe considerar la constitución de una matrícula conformada por alumnos provenientes del contexto más próximo o distante al área de influencia del Instituto de Formación Docente, independientemente de la procedencia étnico-cultural de los mismos. Reconocer las diferencias no implica anclarse en ellas. Un enfoque de EIB concibe a la institución escolar como un espacio de encuentro

³⁷ Estos criterios han sido adaptados de Perlo, C. (2.000): “Pedagogía intercultural: un espacio de encuentro”. En Sagastizabal, M., San Martín, P. y otros: *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario (Argentina). Ediciones IRICE.

óptimo para el reconocimiento de principios y valores propios, de otros grupos y universales.

A propósito, resulta oportuna la siguiente cita³⁸: *“La formación de docentes para atender la diversidad lingüística y cultural en la Argentina requiere de la definición, formulación e implementación de políticas lingüísticas y educativas tanto nacionales como regionales que favorezcan una formación inicial de profesionales con sensibilidad y capacidades frente a la temática específica en las aulas y fuera de ellas. Dicha formación no puede reducirse a los futuros docentes que provienen de las comunidades originarias, sino que debe alcanzar a todo docente que trabajará en aulas multilingües y multiculturales. En este sentido, los institutos de formación docente requieren una propuesta curricular que asuma tanto el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística como aspectos definitorios de la modalidad de EIB, como la interculturalidad en tanto eje sustancial de la formación de todos los futuros maestros”*.

Desde la EIB se apuesta a la constitución de grupos heterogéneos, cultural y cognitivamente diferentes, con el objeto de redimensionar favorablemente la diversidad en el aula, creando en los alumnos unas adecuadas actitudes socio-afectivas y facilitando un compromiso para rechazar los prejuicios y las discriminaciones entre las personas.

- Segundo criterio

Tanto la organización institucional como curricular deberá tener en cuenta la importancia del impacto de la cultura en la cognición.

Esto significa que deberá realizarse un diagnóstico sociocultural y cognitivo del grupo de pertenencia de los estudiantes. Es decir, indagar las principales actividades de los alumnos y sus familias, en qué espacios y tiempos las desarrollan, qué concepciones tienen respecto de la infancia, el aprendizaje, la escuela, el futuro, el trabajo, el tiempo, los proyectos, su destino, sus ideales, mitos y costumbres. ¿Cuál es el lugar que ocupa lo cognitivo, lo intelectual, en dicho grupo?. ¿Cómo se expresan, dialogan, conversan o cuentan?. Responder a estas preguntas ayudará a despejar la visión de procesos complejos en torno a la estrecha relación entre cognición y cultura.

- Tercer criterio

³⁸ Documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Educación Intercultural Bilingüe”. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. Año 2.008.

La organización curricular deberá atender no sólo a los contenidos regionales y particulares de cada grupo étnico de procedencia de los estudiantes, dado que se estaría encasillando al estudiante, aislándolo al mismo tiempo de la sociedad global a la cual también pertenece.

No se trata, entonces, de implementar una educación diferente para los diferentes, sino una educación para todos que atienda las diferencias. Como dice el Documento “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”, es importante que se enmarque la EIB dentro de lo que se ha denominado una *Educación Intercultural para todos* cuyos fines apunten a la formación de un nuevo tipo de sociedad intercultural donde se respeten y se valoren las distintas culturas y lenguas presentes en un país³⁹.

- Cuarto criterio

La EIB debe intervenir tanto en el ámbito escolar como en el social. Esto no indica que el Instituto de Formación Docente debe hacerse cargo y resolver los problemas estructurales de la sociedad. Pero sí apunta a que los institutos formadores deberán buscar vínculos, convenios con diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales que apoyen el aspecto social (v. gr. servicio de albergue y comedor estudiantil, destinado a estudiantes de escasos recursos que provienen de ciudades, localidades y comunidades alejadas).

- Quinto criterio

La organización del instituto deberá contar con una herramienta indispensable para ajustarse a la demanda de los estudiantes pertenecientes a diversos grupos socioculturales: la flexibilidad organizacional.

Flexibilidad no es sinónimo de debilidad o permisividad en las organizaciones, flexibilidad en las instituciones educativas implica adecuación a la diversidad de matrícula, de demandas y de contextos. Un currículum flexible es aquel capaz de responder a las demandas de los sujetos que aprenden, o bien porque previamente ha indagado en ellas, o también porque es altamente sensible para detectar problemas de inadecuación didáctica, y suficientemente permeable y ágil para sufrir transformaciones.

³⁹ Documento “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”. PNEIB. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2.010.

VIII. CRITERIOS QUE ORIENTAN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR

En lo que sigue se presenta una síntesis de los criterios tomados en cuenta para la elaboración de la estructura curricular del Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria:

1. Duración total: 3.920 horas cátedra (2.940 horas reloj) a lo largo de 4 años de estudio de educación superior.

2. Organización en torno a tres campos de conocimiento, presentes en cada uno de los años: Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica Profesional.

3. Residencia pedagógica en el 4º año.

4. Peso relativo de los campos:

- Formación General: 14 %.
- Formación Específica: 59 %.
- Formación en la Práctica Profesional: 27 %.

5. Campo de la Formación General. Formación orientada a:

- Comprender la creciente complejidad sociocultural y sociolingüística de las sociedades multiétnicas.
- Dar cuenta de los procesos socio-históricos y político-educativos que generaron las condiciones que experimentan en la actualidad los países latinoamericanos, la sociedad nacional y los pueblos originarios del NOA.
- Conocer las teorías y resultados de investigación que permiten comprender de mejor manera las características del aprendizaje y de la enseñanza intercultural y bilingüe.
- La apropiación de una perspectiva interdisciplinaria dirigida a la discusión y búsqueda de soluciones a problemas que enfrentan los educadores en el ejercicio de su profesión.
- A que los futuros profesores se planteen interrogantes respecto a su quehacer como profesionales comprometidos con el destino de pueblos cuyas lenguas y culturas recientemente están siendo consideradas en el proceso educativo formal.

6. Campo de la Formación Específica. Formación orientada a:

- Conocer los problemas socio-educativos de la educación primaria y las características socio-psicológicas de los sujetos de aprendizaje en contextos de diversidad sociocultural.
- La apropiación de los marcos conceptuales y las propuestas didácticas de una disciplina o área disciplinar y las tecnologías de enseñanza particulares.

- Planificar e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporen los patrones de crianza indígenas, las epistemologías de construcción de conocimientos y las metodologías de transmisión de los pueblos indígenas.
- La enseñanza de idiomas (lenguas originarias y español) y sus didácticas que promoverán, además, en los futuros docentes una conciencia lingüística crítica y una reflexión sobre las conexiones entre lengua y cultura.
- Desarrollar un dominio de la lectura y escritura en las lenguas originarias en situaciones comunicativas y expresivas auténticas.
- La planificación didáctico-metodológica para la enseñanza de la primera y segunda lengua (L1 y L2), tendiente al logro de la competencia comunicativa en los niños y niñas, tanto a nivel oral como escrito.
- Desarrollar competencias para el diseño de estrategias metodológicas y recursos para la elaboración de propuestas de alfabetización que den respuesta a la diversidad de situaciones culturales y sociolingüísticas.
- Elaborar, de forma participativa, materiales de alfabetización interculturales, escritos y auditivos en L1 y L2.
- Adquirir conocimientos actualizados sobre los procesos de inclusión-integración de niños con NEE y las distintas dimensiones de la ESI, así como estrategias de trabajo áulico para el desarrollo de proyectos educativos.

7. Campo de la Formación en la Práctica Profesional.

- Con presencia desde el comienzo de la formación, incrementándose progresivamente hasta culminar, en 4° año, en la residencia pedagógica.
- Integración de redes institucionales y desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y articulados entre el Instituto de Formación Docente, las escuelas asociadas y las organizaciones sociales.
- Articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad toda vez que los docentes de EIB requieren desarrollar competencias que les permitan dialogar con las comunidades en las cuales trabajan y construir conjuntamente estrategias y formas de actuación tendientes al fortalecimiento de la EIB y al reforzamiento del bilingüismo individual y social.
- Desarrollo de prácticas y residencia en ámbitos escolares diversificados.
- Inclusión de las Nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las actividades de la formación en la práctica profesional.

8. Los conocimientos que se enseñan en el Campo de la Formación General (CFG) y el Campo de la Formación Específica (CFE) deben acompañar y andamiar el desarrollo de los contenidos del Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP).
9. La relación entre los CFG, CFE y CFPP se presenta de manera complementaria, constituyéndose esta relación en uno de los ejes para la formulación de las unidades curriculares en el desarrollo de la carrera.
10. Presencia de distintos formatos de unidades curriculares: materia, trabajo de campo, taller, seminario-taller y seminario.
11. Incorporación de mecanismos de apertura y flexibilización en el cursado y en la acreditación de las distintas unidades curriculares.
12. Las Lenguas Originarias en la Formación Docente.

De lo expresado en el apartado “Caracterización etnolingüística de la Provincia de Salta”, se desprende que las Lenguas Originarias con mayor número de hablantes y más alta vitalidad lingüística del territorio provincial son el Wichí y el Guaraní (Ava guaraní ó Chiriguano), por lo que su inclusión como unidades curriculares de cursado obligatorio, tanto para estudiantes indígenas como no indígenas, contribuirá notablemente a su mantenimiento y fortalecimiento.

Así mismo, el estudiante indígena perteneciente a algún pueblo cuya lengua no está contemplada en la estructura curricular del presente Diseño de Formación Docente (Chané, Tapiete, Toba, Chulupí, Chorote o Colla) deberá acreditar competencias como hablante y escritor de su lengua materna por fuera del sistema educativo formal (OGs, ONGs, Asociaciones Civiles, Iglesias o Comunidades Indígenas de pertenencia), convirtiéndose en agente en condiciones de contribuir a la recuperación, fortalecimiento y/o mantenimiento de la lengua de su pueblo.

Cada una de las Lenguas Originarias expresa la forma de vida de un pueblo, su manera de nombrar y su cosmovisión. Es responsabilidad del Estado ofrecer *“propuestas educativas interculturales en las lenguas indígenas para que los niños, jóvenes y adultos accedan a experiencias educativas cuya riqueza aporte a revertir situaciones de inequidad, reconociendo que las lenguas son portadoras de cultura, instrumentos para su transmisión y desarrollo y un factor de fortalecimiento de la autoafirmación y la autoestima individual y social”*⁴⁰.

⁴⁰ Documento “La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”. PNEIB. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2.010.

IX. FORMATOS DE UNIDADES CURRICULARES

Se han previsto en el diseño curricular distintos formatos de unidades curriculares considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente. Entendiendo por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.

El presente diseño contempla los siguientes formatos:

- **Materias o Asignaturas**

Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita y, en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional. Su duración puede ser anual o cuatrimestral.

- **Trabajos de campo**

Son espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Con este formato curricular se proponen las prácticas docentes: en trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad en los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. Se ha pensado en una duración anual.

- Talleres

Son unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. Se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción.

- Seminarios

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Los seminarios se adaptan bien a la organización por temas/problemas.

X. PLAN DE ESTUDIO

- Nivel: Superior
- Denominación de la carrera: Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria
- Duración: 4 (cuatro) años
- Título a otorgar: Profesor/a Intercultural Bilingüe de Educación Primaria
- Modalidad: Presencial

X.1. ESTRUCTURA CURRICULAR

- Primer año

Tipo de unidad	Unidad curricular	1° Cuat.	2° Cuat.	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL				
Materia	Didáctica General			3
Materia	Introducción a la Antropología	3		
Materia	Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe			3
Materia	Bilingüismo		3	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA				
Materia	Matemática			3
Materia	Lengua y Literatura			3
Materia	Ciencias Naturales			3
Materia	Ciencias Sociales			3
Materia	Lengua Originaria: Wichí I (*) (**)			3
Materia	Lengua Originaria: Guaraní I (*) (**)			3
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL***				
Trabajo de campo	Práctica Docente I: Contexto de Diversidad Sociocultural, Comunidad y Escuela			3
Taller	Métodos y Técnicas de Indagación en EIB	3		
Taller	Instituciones Educativas en Contexto de Diversidad Sociocultural		3	
TOTAL HORAS CÁTEDRA		6	6	27
		96	96	864

- Segundo año

Tipo de unidad	Unidad curricular	1° Cuat.	2° Cuat.	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL				
Materia	Sociología de la Educación		3	
Materia	Historia Argentina y Latinoamericana	3		
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA				
Materia	El Sujeto de Aprendizaje en Contexto de Diversidad Sociocultural			3
Materia	Didáctica de la Matemática en Contexto de EIB			3
Materia	Didáctica de la Lengua y Literatura en Contexto de EIB			3
Materia	Didáctica de las Ciencias Naturales en Contexto de EIB			3
Materia	Didáctica de las Ciencias Sociales en Contexto de EIB			3
Materia	Lengua Originaria: Wichí II (*) (**)			3
Materia	Lengua Originaria: Guaraní II (*) (**)			3
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL***				
Trabajo de campo	Práctica Docente II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza en EIB			4
Taller	Currículum y Organizadores Escolares en EIB	4		
Taller	Programación de la Enseñanza en EIB		4	
TOTAL HORAS CÁTEDRA		7	7	25
		112	112	800

- Tercer año

Tipo de unidad	Unidad curricular	1° Cuat.	2° Cuat.	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL				
Materia	Historia y Política de la Educación Argentina	3		
Seminario -Taller	Tecnología de la Información y la Comunicación		3	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA				
Seminario	Problemática Contemporánea del Nivel Primario en Contexto de Diversidad Sociocultural			3
Taller	Artes Integradas y su Didáctica			3
Taller	Taller de Lecto-escritura en Lengua Originaria: Wichí		4	
Taller	Taller de Lecto-escritura en Lengua Originaria: Guaraní		4	
Seminario	Problemática de la Enseñanza en EIB	4		
Materia	Lengua Originaria: Wichí III (*) (**)			3
Materia	Lengua Originaria: Guaraní III (*) (**)			3
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL***				
Trabajo de campo	Práctica Docente III: Prácticas de Enseñanza en EIB (*****)			6
Seminario -Taller	Evaluación de Aprendizajes en EIB	3		
TOTAL HORAS CÁTEDRA		10	11	18
		160	176	576

- Cuarto año

Tipo de unidad	Unidad curricular	1° Cuat.	2° Cuat.	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL				
Seminario	Problemática Filosófica Contemporánea		3	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA				
Seminario-Taller	Integración Educativa de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales	3		
Taller	Participación Comunitaria en EIB(****)			3
Taller	Alfabetización en EIB (****)			3
Taller	Construcción de Material Didáctico en EIB (****)			3
Seminario	Educación Sexual Integral	3		
Seminario	Formación Ética y Ciudadana		3	
Seminario	Problemática de las Lenguas Originarias		4	
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL***				
Trabajo de campo	Práctica Docente IV: Residencia en EIB (*****)			10
Seminario-Taller	Taller de Sistematización de Experiencias			2
TOTAL HORAS CÁTEDRA		6	10	21
		96	160	672

(*) El responsable de la unidad curricular será un educador indígena (docente o idóneo) que hable y escriba de un modo competente la lengua originaria.

(**): De cursado obligatorio para el estudiante indígena y no indígena. El estudiante indígena perteneciente a una etnia cuya lengua no está contemplada en el plan de formación (Chané, Tapiete, Toba, Chulupí, Chorote o Colla) deberá acreditar competencia para la lecto-escritura en su lengua materna por fuera del sistema educativo formal (OGs, ONGs., Asociaciones Civiles, Iglesia o Comunidad Indígena de pertenencia).

(***) Campo de la Formación de la Práctica Profesional: las unidades curriculares que acompañan a la Práctica I, II, III y IV se desarrollan en el instituto en simultáneo con éstas, como pareja pedagógica.

(****) Las siguientes unidades curriculares: Participación Comunitaria en EIB, Alfabetización en EIB y Construcción de Material Didáctico en EIB, se dictarán simultáneamente con sus respectivos docentes en un trabajo articulado.

(*****) Para el desarrollo de la Práctica Docente III, se constituirá un equipo integrado por el responsable de la unidad curricular, un auxiliar docente de práctica y el

responsable de la unidad curricular Evaluación de Aprendizajes en EIB. Se nombrará el auxiliar docente con una carga horaria de 5 hs cátedras.

(*****) Para el desarrollo de la Práctica Docente IV, se constituirá un equipo integrado por el responsable de la unidad curricular, un auxiliar docente de práctica y el responsable de la unidad curricular Taller de Sistematización de Experiencias. Se nombrará el auxiliar docente con una carga horaria de 8 hs cátedras.

Total de horas cátedra para los tres campos 3.920

Total de horas reloj para los tres campos 2.940

X.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS CAMPOS DE LA FORMACIÓN

• Campo de la Formación General

El CFG brindará un cuerpo de conocimientos y de criterios generales dotados de validez y principios para la acción que orientarán las prácticas docentes en contextos de diversidad sociocultural. Así mismo, brindará marcos conceptuales generales que deberán ser problematizados a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos. Es más intensa en los primeros años y va decreciendo hacia el último.

Como dice Luis E. López⁴¹, una formación profesional general en materia de EIB está relacionada con:

- La adquisición de información y la construcción de conocimientos sobre la diversidad lingüístico-cultural y las condiciones y desafíos que ella plantea para la vida en convivencia.
- El abordaje de las teorías y resultados de investigación que sustentan y permiten comprender de mejor manera las características del aprendizaje y de la enseñanza intercultural y bilingüe.
- La apropiación de contenidos de disciplinas como la sociolingüística y la antropología cultural y social que pueden dotar a los futuros docentes de

⁴¹ López, L. E. (2.007): "Bilingüismo, educación superior y formación docente". En Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala, V. (Comps.): *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid (España). Ediciones MORATA - GTZ - InWEnt.

herramientas capaces de describir y analizar situaciones y procesos sociolingüísticos propios de un contexto de mayor complejidad.

- El abordaje de contenidos de historia, que pueden ayudar a entender los procesos políticos que generaron las condiciones que ahora experimentan las sociedades.
- Conocimientos relacionados con la adquisición y desarrollo de lenguas y con los procesos sociopolíticos que determinan el estatus social y político de éstas, así como con la formación identitaria y la gestación y desarrollo de procesos culturales.
- La construcción de herramientas conceptuales-explicativas que permitan a los futuros docentes proveerse de una formación de base sólida sobre la cual construir competencias profesionales aplicadas.
- La apropiación de una perspectiva interdisciplinaria que, trascendiendo los encasillamientos clásicos de las disciplinas, se dirija más bien a la discusión y búsqueda de soluciones para problemas reales que confronta la sociedad actual y que enfrentan los educadores en el ejercicio de su profesión.
- Contenidos que coadyuvan a una formación profesional crítica, la cual, por vincular contenidos disciplinares con problemas sociales reales, coadyuva a la formación política de un educador comprometido con el destino de los pueblos, y cuya preocupación trasciende la mera esfera educativa.

- **Campo de la Formación Específica**

El CFE comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente. 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 relativas al tratamiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural en el currículum del Nivel Primario.

En tal sentido, el Ministerio de Educación de la Nación recomienda incluir en este campo los fundamentos psicosociales y antropológicos de la pedagogía en EIB, como así unidades curriculares que abordan *el estudio de los contenidos relativos a la diversidad cultural y sociolingüística y a las demandas y expectativas de los pueblos y organizaciones indígenas en relación a una mayor pertinencia y relevancia cultural de*

*los diseños curriculares y explicitar las dimensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas*⁴².

Los contenidos del CFE se articulan con el CFPP de dos formas: a) a partir de las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del nivel y la modalidad; b) con relación a los aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia.

Sobre la base de las herramientas conceptuales desarrolladas en la formación general, los futuros docentes requieren apropiarse de un conjunto de saberes y prácticas que les permitan resolver los desafíos que se le presentarán en el aula y en la comunidad. De acuerdo a lo expresado por Luis E. López⁴³, los estudiantes de este profesorado intercultural bilingüe también desarrollarán competencias relacionadas con:

- Los saberes ocupacionales que todo docente que trabaja en una sociedad multiétnica, multilingüe y multicultural requiere manejar y que no se constriñen al ámbito escolar, sino que lo trasciende para buscar más y mejores vínculos entre escuela y comunidad.
- El aprendizaje de idiomas (lenguas originarias y español) y sus didácticas, en vista a formar en los futuros docentes una conciencia lingüística crítica de modo que puedan reflexionar sobre las lenguas y los fundamentos socioculturales y socio-semánticos que subyacen a la expresión verbal, a la vez que tomar conciencia de los estadios por los que atraviesa su propio aprendizaje.

- **Campo de la Formación en la Práctica Profesional**

El CFPP se presenta con una importante carga horaria en el desarrollo del trayecto y el acompañamiento de talleres que se deben cursar en forma simultánea al desarrollo de las prácticas de cada año.

⁴² Cita tomada de las “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Educación Intercultural Bilingüe”. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. Año 2.008.

⁴³ López, L. E. (2.007): “Bilingüismo, educación superior y formación docente”. En Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala, V. (Comps.): *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid (España). Ediciones MORATA - GTZ - InWEnt.

Esto se fundamenta en la organización de la propuesta para el CFPP desde los lineamientos nacionales, que requieren pensar en un diseño integrado e integrador, previendo que las prácticas docentes se desarrollen desde el inicio del proceso formativo y desde una amplia concepción; es decir, considerando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo, no restringiendo solo al espacio áulico. Por ello, está previsto:

- Una carga horaria gradual y progresivamente creciente, en función de la distribución global de los otros campos de formación.
- Una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas; abordando las particularidades institucionales y los diferentes tipos de intervención docente, como así también en contextos socio-educativos y culturales diversos.

Cabe señalar al respecto, de acuerdo a lo planteado por Luis E. López⁴⁴, que las herramientas claves a adquirir en este campo son las relativas a:

- Las competencias de investigación, pues lo que se busca es un docente que, en su condición de profesional y no de mero técnico aplicador, sea capaz de diseñar las estrategias más adecuadas para cada una de las situaciones sociolingüísticas en las cuales le toque actuar. Sólo en la medida en que se forme a los profesores en EIB desde y para la investigación, se lo estará preparando como intelectuales críticos y también como los docentes comprometidos que exige la reversión de la condición subalterna de los idiomas originarios y sus hablantes.
- Las competencias que habilita al futuro docente intercultural bilingüe a relacionarse y trabajar con la comunidad y el pueblo al que pertenecen sus educandos. Como se sabe, una EIB sólo logra éxito cuando los padres y madres de familia y la comunidad en general se comprometen con sus fines y objetivos e incluso, en el caso de comunidades lingüísticas minorizadas, cuando asumen la reversión del cambio lingüístico y la recuperación funcional de los idiomas afectados. Para coadyuvar a tales procesos, los docentes de EIB requieren desarrollar competencias que les permitan dialogar con las comunidades en las cuales trabajan y construir conjuntamente estrategias y modalidad de actuación tendientes al reforzamiento del bilingüismo individual y social.

⁴⁴ Ibídem.

X.3. DESARROLLO DE LAS UNIDADES CURRICULARES

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

DIDÁCTICA GENERAL

Fundamentación

La Didáctica se encuentra atravesada por la complejidad y el contraste de enfoques y modelos, por ende, es imposible soslayar los debates y las controversias. La coexistencia de contrapuestos paradigmas o marcos teórico-metodológicos en la investigación de las ciencias de la educación, ya sea una nota de su inmadurez o constitutiva de la índole de sus objetos de estudio, impide una exposición lineal y dogmática de sus contenidos.

Mientras que en el contexto europeo e iberoamericano es usual el término Didáctica, en el ámbito anglosajón el pensamiento sobre la educación fue centrado en los estudios sobre el currículo, en sus fases de diseño, implementación y evaluación curricular y la teoría de la instrucción. No obstante, no se percibe oposición sino complementariedad en ambos desarrollos.

Al originario carácter excluyentemente normativo de la didáctica, del cual la obra de Comenio en el siglo XVII resulta notoria exponente, sucedió un avance consecuente con las intuiciones y reflexiones de grandes pedagogos y filósofos interesados en la educación y posteriormente, desde finales del siglo XIX, un énfasis en diversos aportes de la psicología que, en la mayoría de los casos, resaltaron la dimensión metodológica con un enfoque instrumental acotado a la vida en el aula. Esta concepción reducía a la enseñanza a una mera cuestión de aplicación de técnicas, con baja (o nula) consideración de las realidades interpersonales, sociales, culturales y políticas.

La reconceptualización de la disciplina se arraiga en la creciente contextualización política, social e histórica y en la ampliación y profusión de las dimensiones a tener en cuenta en el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar. Todo ello, en conjunción con la crisis de la modernidad y su cuestionamiento radical al progreso social, la objetividad del conocimiento, las ideologías y las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de fin de siglo han confluído para que encontremos a la Didáctica en busca de nueva identidad.

Es por ello que se sostiene:

a) En primer lugar, es imposible para la Didáctica mirar impasible la realidad educativa: tiene que intervenir. Pero no es sólo que tenga que intervenir como un

aspecto suplementario a su quehacer teórico, para tranquilizar su conciencia. Es que, es su compromiso con la práctica educativa lo que le da sentido a su desarrollo como disciplina, de la misma manera que la preocupación por la salud es lo que da sentido a la práctica científica de la medicina.

b) En segundo lugar, la Didáctica tiene que desarrollar también una función reflexiva, tiene que mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, porque la Didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares.

Esta concepción abre el campo de la formación del docente, cuyo conocimiento debe ser adquirido explícitamente y no por inferencia y debe conocer, además su propia conducta como condicionante del aprendizaje. El término enseñanza comprende una amplia gama de procesos y no debemos buscar una única teoría que lo explique.

c) Por último, el desafío de enseñar Didáctica a los futuros docentes, es interesante y complejo. Es un “doble juego” que precisa toda la capacidad teórica y práctica para acercar este conocimiento singular a los alumnos y alumnas.

Por un lado, es tratar de enseñar Didáctica intentando *ser Didacta*. Es tratar de interpretar y comprender la Enseñanza *Enseñando*, en donde resulta imposible no *exponerse*. Este reto es difícil, pero totalmente necesario, y es oportuno aclararlo desde el comienzo.

Por otro lado, el hecho de acercar esta disciplina a los alumnos y facilitar su apropiación no implica que está terminada la tarea. Es indispensable pensar en formas de transferencias. El alumno mientras se apropia de este conocimiento debe ir pensando al mismo tiempo como trasladarlo a situaciones de enseñanza de los espacios curriculares que tendrá que enseñar.

Por medio de Didáctica General se espera poner en juego -mediante procesos reflexivos y comprensivos- las representaciones mentales que los estudiantes tienen con respecto a la enseñanza, como resultado de sus propias experiencias personales y escolares. Se trata no sólo de ayudar a tomar conciencia de que están sujetos a ciertos modelos bajo los cuales fueron “socializados” sino también de favorecer procesos de “re-socialización” en posturas alternativas y enriquecedoras. Para esto es pertinente considerar a la enseñanza como un objeto de estudio y, al mismo tiempo, un campo de prácticas en el que están involucrados los sujetos que enseñan y aprenden.

La propia aula de Didáctica constituye, en tal sentido, un espacio privilegiado para promover el análisis reflexivo y crítico de representaciones mentales, discursos y tramas

biográficas, socio-históricas y políticas en las que se desarrollan las prácticas de enseñanza.

Los estudiantes deben manejar y aprender a utilizar las teorías didácticas como categorías que permiten analizar y comprender discursos y prácticas de enseñanza y construir criterios didácticos fundamentados para su intervención gradual en la enseñanza.

En este sentido, se cree importante que los estudiantes puedan aproximarse a las problemáticas que atraviesan el campo de la didáctica a través de trabajos de campo que impliquen la observación, indagación y análisis de propuestas educativas en ámbitos de escolarización.

Así mismo, como observa Sonia Trigo⁴⁵ al pensar la formación de profesores interculturales bilingües, en contextos rurales indígenas los programas y planificaciones escolares convencionales necesitan de un replanteo. La relación dialéctica entre la teoría y la práctica, dice la autora, permitirá encontrar nuevas formas de aprendizaje que integren el legado cultural y la identidad indígena, en la tarea fundamental de la formación de todos los ciudadanos argentinos.

De este modo, desde Didáctica General, se intenta aportar elementos que complementen las teorías de enseñanza desde y a partir de las necesidades e intereses concretos de los alumnos y de la comunidad. También se abordarán los fundamentos para una problematización curricular, propiciando el desarrollo de competencias para el diseño contextualizado de la programación del aula, la formación del hábito de investigación sobre la propia práctica y la elaboración de propuestas alternativas y estructuras didácticas apropiadas.

En el Plan de Estudios, esta unidad curricular constituye uno de los pilares fundamentales para el estudio de las Didácticas Específicas que se cursan a partir del segundo año y para realizar las distintas aproximaciones y experiencias de práctica previstas en el Campo de la Práctica Profesional. Además, Didáctica General se vincula con:

- *Introducción a la Antropología*, espacio que problematiza la diversidad socio-cultural.
- *Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe*, que aborda los fundamentos culturales y lingüísticos y pedagógicos de la práctica educativa con enfoque de EIB.

Propósitos

⁴⁵ Trigo, S. (2.010): *Enseñanza y aprendizaje en contextos indígenas*. Salta.

- Comprender la complejidad de los procesos de enseñanza sistematizada, tanto desde el análisis de sus propios modelos como desde las principales teorías didácticas contemporáneas.
- Comprender la sujeción de dichos modelos y teorías a procesos contruidos históricamente y condicionados socialmente.
- Comprender las principales crisis y desafíos que afronta la enseñanza en la actualidad, con especial referencia a lo local y desde actitudes propias de la investigación educativa.
- Tomar conciencia del compromiso social y ético que requiere el rol docente.
- Adquirir habilidades iniciales para diseñar procesos de enseñanza desde criterios transformadores de las prácticas vigentes.
- Reflexionar críticamente sobre la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas.
- Apropiarde de instrumentos teórico-metodológicos para entamar los fundamentos con la práctica docente en contextos de diversidad sociocultural.

Contenidos

La Didáctica. Objeto de estudio y características como disciplina. El compromiso de la Didáctica con la práctica educativa. Antecedentes históricos de la Didáctica. Perspectivas epistemológicas contemporáneas: racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica. Formas de producción del conocimiento didáctico: modelos de investigación y su relación con las perspectivas epistemológicas. La investigación de la práctica docente.

La enseñanza como práctica social. Concepciones y modelos de enseñanza. El “deber ser” de la enseñanza y su expresión a través del currículum. Relaciones entre didáctica y currículum: el eje anglosajón e hispanoamericano. Enseñanza, profesores y sujetos del aprendizaje: de la escuela de la modernidad a las problemáticas actuales. Hacia un modelo de enseñanza comprensivo, reflexivo y crítico. Pedagogía inculturada: experiencias de alumnos, inculturación del docente a la cultura del alumno, pedagogía intercultural. Pedagogía intercultural: el trabajo docente en escuelas con población indígena. Relación escuela-comunidad: propuestas pedagógicas alternativas.

El aula y la clase. El aula, escenario de la enseñanza institucionalizada: condiciones materiales y subjetivas. La clase escolar, protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje: análisis de sus dimensiones y características materiales y simbólicas. Incidencias en el aula y en la clase escolar de las diversas culturas. Aprender y enseñar

en contextos de fragmentación social y diversidad socio-cultural. Teorías de aprendizaje que enfatizan el componente cultural. Estrategias didácticas que consideran las formas de aprendizaje del niño indígena como legado de identidad cultural.

Componentes del diseño de la enseñanza. Las intencionalidades de la enseñanza: diversas formas de expresarlas y su relación con procesos históricos, políticas educativas y modelos teóricos. Fines, propósitos, objetivos, perfiles, capacidades. Los contenidos curriculares: su origen en contenidos culturales y su transformación en contenidos a enseñar: procesos involucrados en la selección y organización de los contenidos. Metodología de la enseñanza: principios de procedimiento, métodos, técnicas y estrategias didácticas. Actividades y recursos tradicionales y tecnológicos. Evaluación: concepto, concepciones, funciones, finalidades, momentos, instrumentos, objetos y sujetos implicados. Procesos implicados en la planificación anual y de unidades didácticas en el marco de un modelo de enseñanza orientado a la comprensión.

INTRODUCCIÓN A LA ANTROPOLOGÍA

Fundamentación

Silvia Molina⁴⁶ entiende que la Antropología no es solo el nombre de una disciplina, sino que hoy designa una tendencia fundamental de la posición actual que el hombre ocupa frente a sí mismo y en la totalidad del ente.

Sin embargo, el desarrollo de los contenidos de esta unidad curricular busca trascender el enfoque de la Antropología clásica, que tiene como eje la “estabilidad”, estudia grupos pequeños y aislados, los ve como homogéneos, estáticos, tradicionales y autosuficientes. Al estudiar las sociedades ágrafas, estudia lo que permanece dentro de un contexto de cambio y las considera ahistóricas, creyendo que solo occidente las hace cambiar.

Un enfoque antropológico crítico, como el asumido, reconoce que las sociedades no están en equilibrio. Analiza el conflicto dentro de ellas, el proceso histórico de cambios, y cómo se adaptan a las nuevas condiciones. Vázquez⁴⁷ entiende que la antropología crítica procura centrar sus análisis en las condiciones histórico-culturales y socio-

⁴⁶ Molina, S. (2010): *Esbozo para un programa de Introducción a la Antropología*. Cnel. Juan Solá (Salta).

⁴⁷ Vázquez, H. (2000): *Procesos identitarios y exclusión sociocultural. La cuestión indígena en la Argentina*. Buenos Aires (Argentina). Editorial Biblos.

económicas de opresión, poniendo en evidencia supuestos ideológicos subyacentes y de intereses políticos y económicos individuales, grupales y sectoriales que pretenden la manipulación tanto de los marcos teóricos que sirven de soporte y guía a los discursos argumentativos como el de los procesos histórico-psicolingüísticos y socioculturales que éstos describen y explican.

En Introducción a la Antropología se abordará de modo especial la situación de los Pueblos Originarios de Argentina y el NOA. Se hará referencia a aspectos antropológicos relativos a las situaciones de contacto y conflicto que se suscitan entre sociedades pertenecientes a culturas diferentes, con especial referencia a la desigualdad y a la exclusión social en relación con la diversidad cultural. Así mismo, este espacio permitirá comprender la creciente complejidad sociocultural que marca la vida en el planeta y que, en el caso latinoamericano, ha cambiado también la lectura y la vida en las ciudades, producto de esos procesos dinámicos de desplazamientos poblacionales propios de estos tiempos. También se realizará un abordaje de conocimientos directamente relacionados con la formación identitaria y la gestación y desarrollo de procesos culturales que tienen lugar en sociedades multiétnicas.

Esta unidad curricular se vincula con *Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe* dado que en este espacio se abordará las conexiones dinámicas y conflictivas entre pueblos indígenas y estado y la reformulación de éste a la luz de las demandas formuladas por las organizaciones de los pueblos originarios.

Propósitos

- Pluralizar y ampliar las pautas comprensivas de la diversidad cultural, modificando la actitud hacia lo propio desde la mirada de lo ajeno y sosteniendo con el “otro” un diálogo reflexivo que permita conocerle.
- Reconocer los problemas vinculados al cambio sociocultural con una visión integral que retome como campo el estudio de la cultura y de la identidad como ejes que vertebran los estudios sobre la diversidad étnica, lingüística y cultural.
- Abordar indagaciones sobre las condiciones de vida y las características culturales de diferentes grupos sociales, con especial referencia a los pueblos originarios.
- Adquirir una actitud analítica y crítica frente a los planteos teóricos y frente a la observación de la realidad sociocultural
- Comprender el trasfondo crítico de la asignatura y advertir en sus planteos instrumentos para la valoración de culturas ajenas y para el cuestionamiento de la propia cultura occidental.

Contenidos básicos

La Antropología como ciencia. Objeto de la Antropología. Características de la Antropología Cultural y Social y otras subdisciplinas. Teorías y enfoques: Evolucionismo, Funcionalismo, Neo-evolucionismo, Estructuralismo, Marxismo, Antropología Cognitiva y Antropología Crítica. Antropología Teológica, Científica y Filosófica. El pensar y la Antropología Filosófica.

El ser humano. Diversas concepciones del ser humano. Perspectivas actuales de la Antropología Filosófica. La persona humana: características. Dignidad: deberes y derechos.

El concepto de cultura. Historia del concepto de cultura. Nociones de cultura. Cultura e individuo. Los sujetos y el carácter integral de la cultura. Áreas de la cultura: tecnología, relaciones sociales, mundo imaginario. Cultura, ideología y poder. El poder simbólico y el simbolismo en las relaciones de poder. El concepto de hegemonía. Cultura y clases sociales. Cultura de los sectores populares. La diversidad frente a los universales de la cultura. Diversidad intercultural e intracultural. Sincretismo. Cambios culturales. Transmisión y aprendizaje de la cultura: socialización primaria y secundaria, endoculturación, aculturación.

Construcción de la identidad y la diferencia. Polos identidad y alteridad. Identidad, etnicidad y procesos étnicos identitarios. Reconstrucción política de la etnicidad y reivindicaciones etnopolíticas entre los pueblos originarios de la Argentina. El reconocimiento de los derechos diferenciados. Diferencia, desigualdad social y diversidad cultural. La situación de los pueblos originarios del NOA. Desigualdad y conflictos identitarios. Asimilación. Prejuicio. Discriminación. Interculturalidad: nivel estructural de la interculturalidad. Hacia la construcción de espacios interculturales. Interculturalidad y participación popular.

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Fundamentación

Sonia Trigo⁴⁸ refiere que los docentes en servicio en contextos indígenas han observado sus esfuerzos pedagógicos como un continuum de fracasos y limitaciones didácticas. Han llegado, incluso, a considerar la imposibilidad de que los niños indígenas logren incorporar los contenidos mínimos del trayecto educativo oficial. Dar

⁴⁸ Trigo, S. (2010): *Objetivos de la formación docente en EIB*. Salta.

respuesta a éstas y otras situaciones comunes en esos contextos escolares, expresa, no depende sólo del esfuerzo y la dedicación del docente sino también de una formación sólida, con unidades curriculares concretas que brinden las bases epistemológicas y metodológicas que le permitan acercarse paulatinamente al medio natural, cultural, social y lingüístico donde desarrolla su tarea, con el objeto de que ésta alcance los niveles de calidad, equidad e igualdad que la ley exige para todos los ciudadanos argentinos.

La unidad curricular Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe, de régimen anual, aporta desde el principio de la formación conocimientos en torno a cómo se fue construyendo la Modalidad de EIB como así también sus fundamentos político-legales, socio-antropológicos y pedagógicos.

El docente responsable de este espacio realizará un recorrido por la historia para que los futuros profesores interculturales bilingües conozcan los modelos de educación en áreas indígenas de América Latina y Argentina (educación castellanizadora, educación bilingüe de transición, educación bilingüe bicultural y educación intercultural bilingüe), las investigaciones y evaluaciones destinadas a establecer la eficacia y validez de la Modalidad de EIB y las bases legales y políticas que la convierten en derecho y asunto de estado.

También problematizará, desde la teoría socio-antropológica disponible, la interculturalidad con un proceso de construcción de carácter dinámico y conflictivo. A propósito, Sonia Trigo⁴⁹ entiende que la interculturalidad no es sólo un concepto a declamar sino un proceso o proyecto inacabado de carácter ético, político y epistemológico, a construirse por los sujetos y grupos que integran la sociedad. Para la autora, el diálogo intercultural es un modelo de comunicación entre individuos de culturas diferentes, ni una mejor que la otra, sino taxativamente distintas y que por ello debe ser un diálogo simétrico, democrático y de respeto mutuo, sin caer en posiciones sesgadas de romanticismo o supremacía.

Luis. E. López⁵⁰ sostiene que en el contexto sociohistórico latinoamericano la interculturalidad tiene que ver primero con la asimetría que aún rigen en las relaciones entre indígenas y no indígenas (en América Latina, la noción de interculturalidad estuvo inicialmente relacionada a la problemática indígena). Desde esta perspectiva, la

⁴⁹ Ibídem.

⁵⁰ López, Luis E.: "Bilingüismo, educación superior y formación docente". En Cuenca, R.; Nuncinkis, N.; Zavala, V. (Comps.) (2.007): *Nuevos maestros para América Latina*. España. Morata.

interculturalidad se constituye en una propuesta contrahegemónica. En segundo lugar, la interculturalidad tiene que ver con el manejo de las situaciones conflictivas características de las relaciones interétnicas y con la posibilidad de buscar convergencias mínimas y construir consensos entre posiciones y puntos de vistas, pertenecientes a visiones particulares del mundo.

El autor está en lo cierto cuando afirma que los institutos de formación docente han estado por largo tiempo ante una deuda histórica respecto de las poblaciones originarias de América toda vez que las estrategias educativas se tomaron de espaldas a la heterogeneidad de la región y sobre la base de paradigmas orientados a la construcción de un ideal de país homogéneo y cultural y lingüísticamente uniforme y mestizo.

La hora parece haber llegado para la reflexión profunda respecto de cómo la educación superior debe responder al desafío de la interculturalidad, no sólo por lo que implica en cuanto a la deuda histórica con los pueblos indígenas, sino también porque el momento actual en el contexto global pone en evidencia la necesidad de nuevos modos de actuar y de convivir en un mundo cada vez más estrecho e intercomunicado⁵¹.

Finalmente, desde este espacio se sentarán los fundamentos curriculares y pedagógicos que le permitirán al futuro docente entender la necesidad de conciliar los saberes universales de corte occidental con los conocimientos de los pueblos originarios.

La unidad curricular se vincula con:

- *Introducción a la Antropología*, que aborda los polos identidad-alteridad y la dinámica de la identidad étnica.
- *Bilingüismo*, que problematiza a nivel de la sociedad el contacto de lenguas en sus diferentes modalidades (v. gr. bilingüismo con diglosia para el caso latinoamericano).

Propósitos

- Conocer los fundamentos básicos a favor de la implementación de la educación intercultural bilingüe en nuestro país, reflexionando críticamente sobre ellos.
- Adquirir instrumentos teóricos para problematizar la interculturalidad a nivel del estado, de los otros pueblos y naciones y de los diferentes colectivos sociales.
- Comprender y analizar la diversidad multicultural y la interculturalidad en el escenario global y local.

⁵¹ Ibídem.

- Desarrollar una conciencia intercultural acerca de la importancia de un abordaje educativo de la diversidad socio-cultural.

Contenidos básicos

Fundamentos históricos, políticos y legales. Estado, sociedad civil y pueblos indígenas. El movimiento indígena nacional y continental: demanda del derecho a la lengua y demanda del derecho a la EIB. Modelos de educación en áreas indígenas. Reformulación del Estado y el sistema educativo: marcos normativos internacionales, nacionales y provinciales sobre EIB. La institucionalidad de la EIB: políticas y programas. Fortalecimiento de procesos participativos de desarrollo local.

Fundamentos socio-antropológicos. El paradigma de la interculturalidad. La interculturalidad como construcción política. Cultura, lengua e identidad. La identidad en el cruce entre lo propio y lo ajeno. Sujetos sociales de clase, género y etnia. Movimientos sociales y emergencia étnica. La interculturalidad en América Latina: lenguas y formas de comunicación, expresiones artísticas, cosmovisiones, ética y valores, religión, ritos y celebraciones. Cultura y supervivencia: medio ambiente, territorio, vivienda, economía, salud, alimentación y consumo. Desarrollo de actitudes interculturales. Interculturalidad, bilingüismo y educación.

Fundamentos curriculares y pedagógicos. Niveles de concreción del currículum intercultural. Currículum de EIB. Principios para decidir contenidos y procedimientos del currículum de EIB: complementariedad entre conocimientos locales y contenidos de la cultura occidental, conjunción del principio de igualdad con el reconocimiento de las diferencias. Saberes culturales y construcción de conocimientos. La experiencia como fundamento del aprendizaje. Las lenguas indígenas en la escuela y su aprendizaje sistemático: investigaciones sobre la interdependencia de desarrollo lingüístico. Eficacia y validez de la EIB.

BILINGÜISMO

Fundamentación

El fenómeno del bilingüismo exige un abordaje desde diversas disciplinas según el campo de interés de cada una: Lingüística, Psicología, Sociología, entre otras.

La literatura sobre el tema distingue entre bilingüismo individual y bilingüismo social. Según el grado de competencia, el primero designa en general la capacidad que tiene una persona para producir enunciados completos y con sentido en dos o más lenguas. El

segundo, en cambio, se refiere a que dentro de una sociedad o de un Estado se hablan varias lenguas.

Uta von Gleich⁵² sostiene que el bilingüismo no representa en la realidad un caso especial, sino que es un fenómeno cotidiano. En la misma línea, diversos autores vienen insistiendo también en la normalidad del bilingüismo o multilingüismo en América Latina y el mundo (López, L. E.⁵³; Díaz-Couder, E.⁵⁴; Ferreiro, E.⁵⁵). De hecho, la diversidad idiomática es una nota característica de América Latina y la mayor parte de la humanidad vive actualmente en contextos plurilingües.

Desde la psicolingüística se pretende abordar los conocimientos básicos sobre el proceso de adquisición de la primera y la segunda lengua y sus efectos cognitivos en el individuo. Así mismo, en el marco de la sociolingüística, se hace necesario problematizar el uso de las lenguas según sus funciones sociales y el contacto lingüístico que, claro está, comprende una amplia gama de situaciones, las que en su mayoría encierran conflictos socio-culturales dado que es difícil que se dé una coexistencia pacífica de los idiomas que conviven en una misma área geográfica.

Estos conocimientos servirán de base para abordar en profundidad los fundamentos de la educación intercultural bilingüe en el 2do. año de la carrera. Así mismo, esta unidad curricular se vincula con:

- *Introducción a la Antropología*, desde cuyos contenidos se problematiza la relación entre lengua y cultura y se caracteriza a los grupos étnicos de la provincia de Salta.
- *Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe*, que realizará un abordaje de las lenguas indígenas en la escuela y su aprendizaje sistemático, con especial referencia a investigaciones sobre la interdependencia de desarrollo lingüístico.

Propósitos

⁵² Gleich, Uta von (1.989): *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. República Federal Alemana. PROEIB - ANDES. GTZ.

⁵³ López, L. E. (1.998a): *Anotaciones sobre el multilingüismo indolatinoamericano en su relación con la educación*. Seminario Internacional sobre Políticas Compensatorias en Educación. Buenos Aires.

⁵⁴ Díaz-Couder, E. (1.998): "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica". En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 17.

⁵⁵ Ferreiro, E. (1.995): *El Bilingüismo: una visión positiva*. Seminario sobre Políticas Lingüísticas en México. UNAM - Centro de Investigaciones Interdisciplinarias.

- Conocer y comprender los procesos de adquisición de la primera y segunda lengua en contextos de bilingüismo con diglosia como los de la provincia de Salta.
- Adquirir conocimientos básicos sobre bilingüismo, contacto de lenguas y dinámicas lingüísticas.

Contenidos básicos

Bilingüismo en el individuo. Bilingüismo individual. Sistematización de definiciones: según el modo, la edad y la secuencia de adquisición; según el grado de competencia; según las funciones; según las valoraciones. La relación entre lenguaje, pensamiento y cultura. Funciones de la lengua materna y de la segunda lengua. Adquisición de la primera lengua: condiciones socio-psicológicas y neurofisiológicas. Fases de la adquisición de la primera lengua. Adquisición de la segunda lengua. Bilingüismo y desarrollo cognitivo.

Bilingüismo a nivel de la sociedad. El contacto de lenguas: bilingüismo, multilingüismo y diglosia. Contacto lingüístico español-lenguas indoamericanas. Modalidades del contacto lingüístico. Lengua y variantes dialectales. Creencias y actitudes lingüísticas de los hablantes de una comunidad determinada, y en los casos de fronteras limítrofes. Política lingüística y planificación idiomática. Las fuentes orales y escritas de las lenguas y las técnicas básicas de documentación de lenguas.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Fundamentación

Los lineamientos curriculares nacionales entienden a la enseñanza como una práctica intencional, histórica y situada. Desde esta perspectiva, ubicar a la Sociología de la Educación en el campo de la Formación General constituye la mediación necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la Educación en el marco de la cultura y de la sociedad, entendida desde un orden social en permanente transformación, en vista a fortalecer criterios de acción sustantivos que orienten la práctica docente.

Si bien se considera a Durkheim el primero en abordar la educación desde consideraciones sociológicas, es cierto también que fue la transición del Antiguo Régimen a la sociedad industrial (Siglo XIX) la que ofreció las circunstancias para que la Escuela sirviera de mediadora para establecer un orden social que era a la sazón indispensable.

Según Xavier Bonal⁵⁶, las primeras teorías sociológicas sitúan a la educación como un subsistema social de aprendizaje de normas y valores sociales que van a servir de fundamento a una nueva propuesta de sociedad y a establecer un control político frente al caos social propiciado por el cambio de un orden monárquico a un orden industrial. Las funciones que sirvieron para la transmisión de conocimientos y hábitos de tipo instrumental son conocidas como socialización y control social.

Posteriormente, dice el autor, con Durkheim aparece la función de adaptación por medio de la cual se establece la función social de la educación. A mediados del siglo XX, luego de la segunda guerra mundial, la sociología de la educación alcanza su cúspide y, a partir de aquí, dicha disciplina comienza a dar cuenta sobre aspectos tales como la asignación y distribución de las posiciones sociales, implementadas desde el escenario ya institucionalizado y aceptado de la Escuela. Desde este contexto, la educación es formal y estructurante porque sanciona socialmente trayectorias individuales, formas de integración, exclusión y movilidad social. Después de los sesenta, el funcionalismo cae en decadencia en virtud del concepto de redistribución que sirve de base a la educación de ese momento. Surgen con fuerza, entonces, diferentes metodologías de naturaleza marxista que dan lugar a lo que se patentó como sociología de la educación crítica. Esta sociología es contraria a los planteamientos de las sociologías funcionalista-tecnológica y de capital humano, dado que las corrientes que la acompañan (“teoría de la reproducción”) hacen énfasis en la importancia del conflicto y de la ideología en la educación y no, como las anteriores, en la búsqueda de igualdad de oportunidades, redistribución económica o asignación de funciones. La misma complejidad en el análisis en los años ochenta se presenta en los noventa, pero con la garantía de que se evidencian algunas salidas a los problemas de carácter teórico y epistemológico de la sociología de la educación, tales como la recuperación de la teoría del capital humano en un contexto de cambio tecnológico y económico.

Desde esta propuesta, es necesario analizar y situar los distintos desarrollos antes mencionados que enmarcan las producciones teóricas de la Sociología, desde la contribución de paradigmas educativos críticos que permitan desnaturalizar las prácticas complejas y cambiantes que describen los procesos educativos actuales.

No se intenta abordar el universo de la disciplina misma, sino identificar los problemas relevantes y sus principales aportes a la formación y las prácticas docentes,

⁵⁶ Bonal, X.: *Sociología de la Educación*. Editorial Paidós.

en el sentido de convertirse en un andamiaje conceptual que permita una reflexión crítica y su posterior transferencia a las decisiones diarias.

En esta línea, un problema relevante a debatir es el multiculturalismo y la educación intercultural en el marco de la sociología de la educación, presentando alternativas esperanzadoras en el marco de la interculturalidad. En tal sentido, la aportación más novedosa de esta unidad curricular es el planteamiento de una innovadora sociología de la educación intercultural, que afina y potencia la clásica sociología de la educación y abre nuevas perspectivas educativas ante el multiculturalismo. De hecho, la sociología puede aportar elementos de reflexión válidos y rigurosos en relación a la educación intercultural⁵⁷.

Sociología de la Educación deberá vincularse con los contenidos que se trabajarán en *El Sujeto de Aprendizaje en Contexto de Diversidad Sociocultural*: procesos de socialización y sus características en diferentes contextos (rurales, urbanos), las influencias ambientales (pobreza, estrés, alimentación, cultura).

Propósitos

- Entender la profesión docente como una práctica social enmarcada en instituciones con una manifiesta inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones.
- Conocer la realidad educativa desde una perspectiva socio-histórica que contribuya a desnaturalizar el orden social y educativo.
- Revisar algunas contribuciones relevantes de la sociología clásica y contemporánea al conocimiento de las prácticas y estructuras educativas.
- Realizar el análisis de la génesis y la lógica de funcionamiento de las instituciones y las prácticas educativas como un recurso para la comprensión y transformación del presente.
- Problematizar con rigor crítico la cuestión del multiculturalismo y la educación intercultural a partir de las herramientas teóricas que brinda la sociología de la educación intercultural.

Contenidos básicos

Sociología de la Educación como disciplina. Caracterización epistemológica de la Sociología de la Educación, su vinculación a partir de diferentes paradigmas: consenso y conflicto. El campo de la investigación socio-educativa en perspectiva histórica. El

⁵⁷ Molina Luque, F. (2002): *Sociología de la Educación Intercultural. Vías alternativas de investigación y debate*. Argentina. Grupo Editorial Lumen.

campo de la investigación socio-educativa en América Latina y Argentina. Perspectivas actuales.

La Educación como asunto de Estado. La educación como consumo y como inversión. La educación como sistema nacional. Política educativa y economía política: estado, escuela y clases subalternas. Socialización y subjetivación: los sentidos de la escolarización en diferentes contextos. Escuela, familia, territorio: lecturas actuales. Escuela y comunidad: lo rural y lo urbano, la nueva ruralidad. Escuela y pobreza en Argentina: perspectivas actuales.

Problematización de la realidad escolar. La escuela como institución social: funciones sociales de la escuela. Estructura social y sistema escolar: influencia del medio social en la realidad escolar. Aportes desde las perspectivas críticas al lugar del sistema educativo y de la escuela en la reproducción social, cultural e ideológica.

Elementos de Sociología de la Educación Intercultural. Socialización y construcción de la identidad en el marco de la educación intercultural. La matriz cultural, resultado de la identidad étnica, de género, y de clase y profesional. La diversidad cultural en la escuela: igualdad y diferencia. Modelos de integración en relación con el multiculturalismo y los sistemas educativos. Sociología, educación e interculturalidad. Funciones y objetivos de la educación intercultural.

HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Fundamentación

La inclusión de la Historia Argentina y Latinoamericana revela la intención, entre otras, de proveer a los futuros docentes, en tanto sujetos críticos y políticos cuya intención es la enseñanza, de conocimientos que les permitan superar algunas matrices emergentes tanto de su conocimiento cotidiano como de la cultura escolar de donde provienen.

Se pretende, entonces, revisar la naturalización de la explicación de la realidad histórica-social examinando los enunciados del conocimiento cotidiano que se perciben como naturales cuando en realidad son el resultado de elecciones subjetivas. Entre ellos, la idea de nación como algo dado y preexistente y no como el producto de la acción humana e históricamente construida, la visión lineal del pasado, con su consecuente

visión del progreso y del presente, que resulta en una “visión rigidizante del mundo, que no se abre para percibir la realidad en su movimiento e interconexiones”⁵⁸.

Se apunta a construir un conocimiento histórico que permita superar la simplificación de lo real (promovida por un pensamiento lineal) en base a un pensamiento analítico e integrador, que logre problematizar lo evidente e investigar la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento.

Para ello se analizarán distintos criterios de periodización, se usarán categorías de análisis que permitan entender la realidad como una construcción social y se estudiarán los procesos más importantes de la región, sus conflictos y los intereses de los distintos actores para desnaturalizar posicionamientos, discursos y prácticas y así llegar a pensar otras alternativas posibles.

De este modo, surge la necesidad de incluir en la formación docente inicial el abordaje disciplinar de la Historia, con sus debates epistemológicos, sus corrientes historiográficas y sus métodos específicos de producción de conocimientos. Es claro que se distingue entre las propuestas de los espacios curriculares destinados a la formación de los docentes y los diseños curriculares cuyos destinatarios son los niños más pequeños. En este caso, los contenidos y marcos conceptuales de un espacio curricular como Historia Argentina y Latinoamericana deben apoyar la construcción del juicio para la acción y constituir la mediación necesaria para apoyar la orientación de las prácticas docentes.

En este sentido, el “necesario recorte que proviene de las necesidades de enseñar en condiciones permanentes de restricción”⁵⁹, está orientado según la elección de la periodización de la Historia Argentina propuesta por José Luis Romero, cuyos criterios no se basan en los hechos políticos sino más bien en las regularidades sociales. Es pues éste un intento de periodizar una Historia Social de la Argentina, poniendo en cuestión aquellos rasgos de la “Historia de Bronce”, planteada desde el proyecto de “educación patriótica” de principios de siglo. Una historia donde los protagonistas no son sólo los héroes sino también las sociedades que los hicieron posibles y necesarios, en donde el tiempo corto de acontecimientos políticos da cabida también a los procesos económicos

⁵⁸ Moglia, P. (1.995): *Significación y sentido: La tarea de enseñar historia en la escuela*. Buenos Aires. Editorial Universidad de Buenos Aires - UBA XXI - Programa UBA y los Profesores Secundarios.

⁵⁹ Bourdieu, P. y Gros, F. (1990): “Principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza”. En Revista de Educación N° 292. Madrid. Citado en Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria. INFOD. 2008.

y al mundo de las ideas, que cambian a más largo plazo. Una historia de procesos que permitan visualizar los cambios y las permanencias y que puedan darnos herramientas para explicar el presente que vivimos, desnaturalizando la visión armónica y lineal y pensar, por fin, una Argentina posible.

En el marco de la periodización propuesta por José Luis Romero, de particular relevancia resulta el abordaje del impacto del orden colonial y del estado nacional en los pueblos indígenas del NOA. En esta línea, se analizará la relación de los pueblos originarios con los sectores dominantes en los procesos históricos del NOA desde la colonia hasta nuestros días, lo cual permitirá descubrir relaciones sociales, establecer un diálogo entre lo económico y lo social, estudiar el problema del poder e interpretar las relaciones ocultas entre los pueblos indígenas y los modelos de los sectores de poder. En otras palabras, comprender las configuraciones temporo-espaciales como resultantes de los procesos histórico-sociales⁶⁰.

También será particularmente relevante efectuar un recorrido a través de las fases históricas de la expansión del capital en el Chaco Salteño⁶¹ y su impacto en las condiciones de vida de los pueblos originarios de la región cuyas vicisitudes y consecuencias es necesario reflexionar.

Esta unidad curricular se vinculará con *Sociología de la Educación* toda vez que este espacio problematizará la educación como asunto de estado, puntualmente las conexiones entre estado, escuela y pueblos indígenas como pertenecientes a las clases subalternas.

Propósitos

- Reconocer la realidad social de nuestro país como resultado de un proceso histórico de construcción material y simbólica, analizándola desde los conceptos estructurantes de la disciplina.
- Conocer el devenir histórico de los pueblos indígenas del NOA en su relación con los sectores dominantes desde la colonia hasta nuestros días.

⁶⁰ Aranda, A., Gaspar, E. y otros (1.999): "Impacto del orden colonial y del estado nacional en los pueblos indígenas del NOA". En *Curso de Capacitación Trayecto Ciencias Sociales - EGB Segundo Ciclo*. RFFDC. Programa Nacional de Gestión de la Capacitación Docente. Cnel. Juan Solá (Salta).

⁶¹ Piccinini, D. y Trinchero, H. (1.992): "Cuando la propiedad llega al monte. El trayecto social de la tierra y la subsunción del trabajo al capital en el Chaco Salteño. En Trinchero, H., Piccinini, D. y Gordillo, G.: *Capitalismo y grupos indígenas en el Chaco Centro-Occidental (Salta y Formosa)*/2. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

- Advertir las distintas formas de escribir y contar la historia según las distintas orientaciones metodológicas e ideológicas
- Comprender el contexto de gestación de las historias nacionales en el marco de la construcción del estado, su transformación en “Historia de bronce” y la necesidad de nuevos abordajes teóricos y epistemológicos para ser trabajados en las efemérides y actos escolares.
- Ofrecer explicaciones multicausales y en términos de proceso como alternativa a la historia acontecimental y política.

Contenidos básicos

La Etapa Indígena. Formas de organización social en el actual territorio americano y argentino en relación con el aprovechamiento de los recursos. Bandas, tribus, jefaturas y estados. Caracterización de los pobladores de los valles y montañas del oeste y del chaco al este como representativos de jefaturas y bandas. Las culturas originarias: desarrollo cultural en las distintas regiones. La etapa ágrafa: aportes de la Arqueología y la Etnohistoria.

La Etapa Colonial. La expansión europea: las conquistas de México y Perú. La expansión al resto del continente. Conquista, colonización, evangelización y ocupación de los espacios. El NOA: resistencias y rebeliones en los valles y situación de la frontera con el Chaco. Siglos XVI y XVII: reorganización del espacio y fundación de ciudades. La importancia de Potosí y el espacio peruano. Las formas de trabajo indígena en el NOA: el servicio personal. La reorganización de la sociedad: tierra, trabajo y comercio. Los cambios del siglo XVIII: las reformas Borbónicas, el eje Potosí-Buenos Aires y la sociedad en el Virreinato del Río de la Plata. Salta: cambios en la fisonomía urbana. Posturas historiográficas sobre los procesos de conquista, los actores sociales de la época colonial y los procesos económicos.

La Etapa Criolla. Antecedentes de la Revolución de Mayo. El proceso independentista en América, con especial énfasis en el caso del Río de la Plata. Protagonismo indígena en las luchas por la independencia. Las guerras de independencia (1810-1820): los ensayos políticos (juntas, triunviratos, directorio), el rol de Belgrano, San Martín y Güemes. Salta como escenario de guerra. La desintegración del virreinato y las consecuencias económicas y sociales de la guerra. Diferentes posturas historiográficas ante la Revolución de Mayo.

La Etapa Aluvional. El proceso de construcción del estado argentino (1850-1880). La sanción de la Constitución Nacional y los problemas derivados de la separación de

Buenos Aires hasta su unificación en 1862. El fenómeno oligárquico latinoamericano y los orígenes del modelo agro-exportador en relación con el contexto internacional. Los modelos de Sarmiento y Alberdi y las presidencias liberales. Las posturas historiográficas de Mitre y V. Fidel López: contraste con la postura de J. Chiaramonte. Las campañas contra el indio: la caída del bastión chaqueño. El modelo agro-exportador y la mano de obra indígena. La condición laboral del indio. Territorios nacionales. Colonias y reducciones. La cuestión indígena en el Estado y la sociedad nacional (1.870-1920): de la violencia a la política errátil.

El devenir histórico de los pueblos indígenas. Las fases históricas de la expansión del capital en el Chaco Salteño: la desposesión, la valorización de la fuerza de trabajo india, del trabajo vivo al trabajo muerto, reserva de mano de obra barata india en crisis. Pueblos indígenas y sociedad dominante: las luchas por los derechos específicos. Reforma constitucional y legislación indígena.

HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Fundamentación

Esta unidad curricular se centra en los vínculos que se establecen entre el sistema educativo, el sistema político y la sociedad en su contexto histórico, y en la lucha por dar direccionalidad a la educación. Para ello, se aborda el estudio de las estrategias, los consensos y concertaciones entre los distintos actores sociales y políticos para expresar y articular demandas y propuestas educativas. Se pretende analizar la política educativa en el marco de las demás políticas sectoriales que le dan sentido. Asimismo, se pretende orientar procesos de reflexión críticos a partir del entendimiento de que todas las políticas educativas presuponen concepciones acerca del hombre, la sociedad, la educación, el Estado y de los actores. Esta idea remite entonces al tema del ejercicio del poder, a su legitimidad y legalidad. La escuela reproduce, divide y polariza así como es un lugar de resistencia y cambio.

Abordar el estudio del Sistema Educativo Argentino implica introducir la perspectiva histórica y el análisis socio-político del fenómeno educativo en su origen, conformación y desarrollo teniendo como marco contextual a las formaciones sociales en un tiempo y espacio determinado. La mirada histórica puede ayudar a comprender distintos momentos de ruptura y continuidad de los procesos educativos formales, de las razones que dieron origen a procesos educativos específicos. El análisis socio-político del Sistema Educativo nos brinda elementos para interpretar la relación entre Estado,

sociedad, política y educación desde diversas perspectivas que permiten visualizar la complejidad de la misma.

Nunca antes la educación había ocupado un lugar tan central en la vida de las naciones latinoamericanas como hoy. Desde un punto de vista global, hoy existe conciencia acerca de que áreas cruciales tales como el desarrollo económico, la innovación tecnológica, la integración social, la solución a la pobreza, la sustentabilidad del crecimiento de los países, dependen en gran medida de lo que ocurre en el campo de la educación y el conocimiento. Pero también, nunca antes había sido tan intenso el debate acerca de si le corresponde al Estado ocuparse de la educación o si, en cambio, ella debe privatizarse.

Una concepción sobre el Estado, no puede exponerse en forma abstracta respecto de su condición histórica y social. El Estado es el resultado de una construcción histórica y social basada en la lucha de clases, es el espacio político desde donde se otorga direccionalidad normativa y física a la sociedad, a la vez que reproduce en su seno los conflictos que dan origen a políticas.

Si se entiende la educación como una práctica social compleja e histórica y por lo tanto cambiante, se hace necesaria la referencia al contexto socio-histórico, político y económico en los cuales se produce y se desarrolla, tanto a nivel mundial, regional como nacional. Esto posibilita la comprensión de la escuela como el ámbito privilegiado tradicionalmente por el Estado y la sociedad para una distribución selectiva y desigual del saber acumulado.

Los sistemas educativos estatizados fueron el legado de la alianza política del siglo XIX. El logro central del establecimiento de sistemas educativos fue la construcción de un poderoso instrumento de intervención social que reforzó el protagonismo del Estado en la sociedad. Su acción estaría ahora íntimamente relacionada con prácticas centrales para la vida de las sociedades complejas como son la asignación de conductas sociales (la regulación social) y la asignación de roles en la sociedad (la reproducción o la redistribución de las relaciones sociales).

La educación toca de forma particular el tema del poder y como éste se ejerce en la sociedad. En la medida en que la educación y el conocimiento se transforman en objeto de poder, son también motivo de competencia para poseerlo. La educación es, por lo tanto, un tema provisto de conflictividad en el cual se entrecruzan relaciones de poder. Por lo tanto, puede ser útil para el debate actual revisar cómo se resolvieron en el pasado las políticas educativas, qué lineamientos de acción se tomaron, a qué grupo

social beneficiaron, cuál ha sido la evolución de las mismas, qué actores sociales las sustentaron.

Restituir la dimensión histórica de la escuela y sus dispositivos escolares, de las prácticas de enseñanza y la evaluación, puede contribuir a su comprensión y resignificación, a pensar e imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas y sus estructuras.

Es por ello que es necesario:

- Caracterizar, desde una óptica integral, la sociedad actual en sus múltiples facetas.
- Estudiar el conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo en la perspectiva histórica y social del Sistema Educativo Argentino.
- Comprender la responsabilidad de Estado frente a la educación en diferentes etapas históricas.
- Analizar las situaciones actuales de las reformas educativas ubicándolas en el contexto social, cultural, político en el cual se desarrollan y originan.

A propósito de una reforma educativa pertinente desde el punto de vista socio-político y cultural, resulta de interés interpelar al Estado en torno a la necesidad de brindar una educación que considere la diversidad étnica, lingüística y cultural del colectivo de alumnos. En tal sentido, esta unidad curricular se vinculará con *Problemática Contemporánea del Nivel Primario en Contextos de Diversidad Socio-Cultural*, espacio en donde se problematizará el rendimiento cuantitativo y cualitativo del sistema educativo formal en áreas indígenas, la formación de recursos humanos que la educación intercultural bilingüe requiere, entre otros tópicos de interés.

Propósitos

- Conocer las principales etapas en el desarrollo de la educación moderna en Argentina y América Latina así como sus debates y problemas epistemológicos, culturales y políticos más importantes.
- Comprender la compleja dinámica que se opera entre los procesos educativos, políticos, sociales y culturales en el devenir histórico del sistema educativo, el país y la región.
- Comparar diferentes políticas educativas y su relación con las diferentes concepciones de Estado, Sociedad, Poder y Educación.
- Analizar los problemas educativos desde los niveles macro y micro, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político-pedagógica conlleva.

- Analizar el sistema educativo como expresión de los modelos de sociedad imperante en cada época y la relación de éste con las minorías indígenas.

Contenidos básicos

Origen del Sistema Educativo Argentino. La Organización Nacional: las estrategias de consolidación del Estado Nacional. La Generación del '80: el proyecto político y el proyecto educativo. La función política de la educación. El surgimiento de los Colegios Nacionales. Las Escuelas Normales y el Sistema de Formación Docente. La organización del Sistema Educativo: las primeras leyes educativas.

Desarrollo y expansión del Sistema Educativo. La Teoría del Estado de Bienestar: el Keynesianismo. Estado y políticas sociales: la época del Estado Benefactor. La educación durante el Gobierno Peronista. El comienzo de la expansión educativa: Hogares-Escuelas, Escuelas-Fábricas y Universidad Obrera Nacional. La década del '60: Desarrollismo y Educación. Teorías críticas de la educación.

La educación en las últimas décadas. El fenómeno de la globalización: los organismos internacionales y su influencia en las sociedades latinoamericanas. El neoliberalismo como teoría política: el papel del Estado. Gobierno y financiamiento del Sistema Educativo Argentino. La democratización del Sistema Educativo. Los diversos colectivos sociales: incluidos, excluidos y vulnerables. La sociedad del conocimiento. La relación educación-trabajo. Viejos y nuevos problemas de la educación: deserción, rendimiento, repitencia, discriminación, segmentación y desarticulación, fragmentación. La década del '90 y el movimiento de Reforma Educativa. Las nuevas políticas educativas en el contexto de la globalización. La Ley Federal de Educación: análisis crítico. La Ley de Educación Nacional. Niveles, modalidades y orientaciones. Normativa vigente. Problemáticas actuales: financiamiento, políticas de descentralización, calidad educativa, formación docente, condiciones de trabajo docente, autogestión, ejercicio del derecho a la educación.

El Sistema Educativo Argentino en áreas indígenas. Del regreso a la democracia a la Ley Federal de Educación: la incubación de la Educación Intercultural Bilingüe. Los inicios en las provincias de Chaco, Formosa y Salta. Las experiencias de Jujuy. La tensión entre las políticas educativas y las demandas de los pueblos originarios. La Educación Intercultural Bilingüe como modalidad del sistema educativo. De la educación como instrumento de homogeneización social a la escuela en y para la diversidad cultural. Modelos de educación en áreas indígenas.

TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Fundamentación

La innegable incidencia de las nuevas tecnologías en la sociedad actual se vincula a la concepción de un entorno social cuyas características señalan algunos autores⁶², entre las que podemos citar:

- a) La internacionalización de la economía que, junto con la descomposición del mundo comunista, está transformando las relaciones sociales, la cultura y los valores dominantes de acuerdo con las reglas de la economía de mercado.
- b) La globalización de la comunicación y la información.
- c) La desaparición de las barreras entre las naciones.
- d) El desarrollo científico y tecnológico que se extiende a todos los ámbitos del saber e influye de forma decisiva en el campo social.
- e) Los cambios demográficos y familiares: envejecimiento de la población, el relativo envejecimiento de los trabajadores empleados, el incremento de las familias monoparentales y la creciente incorporación de la mujer en el mundo del trabajo.
- f) La diversificación del empleo: el tiempo de un trabajo estable y duradero ha terminado.
- g) El mantenimiento del desempleo.
- h) El pluralismo ideológico y moral de la sociedad.

De todas ellas, el desarrollo científico y tecnológico ocupa un lugar prominente no solo por su presencialidad en el ambiente social en todos sus ámbitos, sino por su calidad articulante de una matriz social altamente compleja.

Las tecnologías se han incorporado a la vida del hombre común en este mundo social, mediatizando el entorno y creando una nueva vía de acceso y de construcción del conocimiento. Las TICs se han instalado en la educación de la sociedad de la información como sostén de un proceso de conocimiento que se distribuye física, social y simbólicamente.

Como verdaderas herramientas constructivas, o como facilitadoras de la elaboración de un pensamiento colectivo y colaborativo, las TICs están siendo incorporadas en la enseñanza para desarrollar y favorecer los procesos de aprendizaje actuales.

⁶² Marchesi, A. y Martín, E. (2.000): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza. Madrid (España).

Desde un nuevo paradigma de la educación en esta sociedad de la información, algunos autores como Echeverría⁶³ establecen la creación de un nuevo espacio social para las interrelaciones humanas que denomina *tercer entorno*, para distinguirlo de los entornos naturales y urbanos. El surgimiento de este entorno o espacio tiene particular importancia para la educación, según esos mismos autores, por tres grandes motivos:

- a) Posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes telemáticas.
- b) Requiere de nuevos conocimientos y destrezas que habrán de ser aprendidos en los procesos educativos.
- c) Porque adaptar la escuela, la universidad y la formación al nuevo espacio social requiere crear un nuevo sistema de centros educativos, a distancia y en red, así como nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos.

La inclusión de las nuevas tecnologías también nos plantea en las prácticas educativas una situación de innovación cuyas posibilidades de concreción vienen dadas por la conjunción de las siguientes características:

Desde la Tecnología:

- Integración de diferentes tipos de información: imagen-gráficos, textos, sonido, animación, video, hipertexto-hipermedia.
- Digitalización y compresión de archivos.
- Posibilidad de interactividad.
- Utilización de Internet para acceder a la producción multimedia y distribuirla.

Desde las Teorías de aprendizaje:

- La adquisición multisensorial del conocimiento.
- Mayor autonomía en la construcción del conocimiento

Pensar la relación entre las TICs y el conocimiento implica reconocerlas como una relación política y culturalmente construida, es decir como una relación que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Los diferentes formatos, soportes y lenguajes multimediales caracterizan no sólo esta sociedad que vivimos, sino que constituyen un bagaje de saberes previos que los

⁶³ Echeverría, J. (2000): *Educación y tecnologías telemáticas*. Revista Iberoamericana de Educación N° 24.

alumnos llevan a las aulas. La escuela, por tanto, no puede desentenderse de este nuevo paradigma de acceso, construcción e interpretación de la realidad social y del conocimiento escolar, asumiendo el desafío que atender este modelo representa.

Este desafío que encierra en sí mismo retos pedagógicos a corto y mediano plazo. A corto plazo porque deben generarse como un espacio donde prime la actividad y la construcción del conocimiento por parte del alumnado a través de una variada gama de recursos. A mediano plazo este tipo de recurso ayudará a construir y desarrollar un modelo de enseñanza flexible e innovador.

Este desafío supera la mera formación instrumental en nuevas tecnologías y coloca a la formación del profesorado en el ámbito de la discusión pedagógica que determina las reales posibilidades de la inclusión de las TICs en el aula.

Las TICs transforman el escenario y los modos en los que las comunidades trabajan, se relacionan, se desarrollan, construyendo nuevas subjetividades. Es así como los procesos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento se ven entrelazados con los procesos de construcción, circulación y legitimación de las TICs en los diversos ámbitos sociales, culturales, académicos y profesionales.

Los educadores vienen manifestando una preocupación por la incorporación de las TICs en las prácticas pedagógicas cotidianas. Esta instancia formativa promueve su inclusión en la enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo el sentido y las posibilidades que esta incorporación promueve o limita, interpretando de qué manera la enseñanza y el aprendizaje se potencian, transforman, enriquecen, o no, con el uso de las TICs.

Particularmente, los futuros profesores interculturales bilingües de educación primaria podrán analizar con ojo crítico los beneficios y peligros de Internet en relación a la diversidad cultural y a una educación culturalmente pertinente. En tal sentido, esta unidad curricular podrá relacionarse con *Problemática Contemporánea del Nivel Primario en Contextos de Diversidad Socio-Cultural* dado que, desde este espacio, se discutirá sobre las ventajas y desventajas de las TICs para el desarrollo de la modalidad de educación intercultural bilingüe, particularmente en lo que atañe a la formación de recursos humanos, la producción de materiales didácticos y el establecimiento de redes de información, intercambios y experiencias.

Propósitos

- Introducir el concepto de mediación tecnológico-didáctica en la construcción del conocimiento escolar de la enseñanza.

- Analizar los marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las TICs en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Analizar el impacto de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, en los contextos institucionales y de aula, comprendiendo su sentido, las posibilidades y riesgos que esta incorporación promueve o limita.
- Facilitar la organización didáctica de propuestas de educación con inclusión de nuevas tecnologías.
- Desarrollar una actitud reflexiva en torno a las ventajas y desventajas de las TICs para el desarrollo y fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en diferentes ámbitos: el aula, la escuela y el sistema educativo.

Contenidos básicos

De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Características y rasgos fundamentales. Alfabetización digital. Los nuevos analfabetos.

Las tecnologías digitales en la educación. Las tecnologías digitales y los modelos constructivista y conductista del aprendizaje. Características principales de la educación digital. Aplicaciones ofimáticas. Procesador de textos, presentaciones y publicaciones. Internet y sus aplicaciones didácticas. Interface, navegación e interactividad.

Recursos didácticos y nuevas tecnologías en el nivel primario. La comunicación visual, audiovisual y multimedia. Los medios y las tecnologías en la educación primaria. Los medios gráficos y audiovisuales: posibilidades y usos. Interpretación crítica de los medios. Procesos de colaboración y generación de conocimientos. Producción de materiales didácticos a partir del uso de nuevas tecnologías. Evaluación del Aprendizaje con tecnologías digitales.

Las TICs en la Educación Intercultural Bilingüe. Los medios telemáticos: ventajas sobre otras formas de comunicación en la modalidad presencial y no presencial. Uso de Internet como medio tecnológico. Las redes de experiencia y comunicación a través de Internet para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe.

PROBLEMÁTICA FILOSÓFICA CONTEMPORÁNEA

Fundamentación

Hasta hoy el pensamiento filosófico sigue siendo un detenerse reflexivo frente a la realidad inagotable. Desde esas coordenadas la inclusión de la Filosofía en la formación

docente inicial para el Nivel Primario consiste en consolidar la capacidad de crítica y de cuestionamiento de los saberes recibidos, así como la posibilidad de integración de todos esos saberes parciales en un sistema global.

Los acelerados procesos de cambio y desarrollo tecnológico aconsejan que la enseñanza se centre cada vez más en un aprender a aprender, desarrollando en los estudiantes la capacidad de pensar por sí mismos, en cooperación con sus pares, de forma crítica y creativa. Ante tanta información, y tanto cambio es muy importante que los futuros profesores interculturales bilingües aprendan a dotar de sentido y coherencia a todas esas piezas que aparecen inconexas.

Desde este punto de vista, este espacio posee una importante dimensión educativa, dado que ofrece los fundamentos necesarios para la reflexión racional sobre los principales problemas de la existencia personal, de las relaciones sociales y de la vida política, así como la base para una interpretación global del resto de los saberes y las demás expresiones culturales. El docente planteará a los estudiantes un desafío del que no puedan salir más que por sí mismos, ya el que enseña emancipando sabe que él también está aprendiendo y las respuestas del otro son nuevas preguntas para él. La palabra circula entre todos y no en una sola dirección. Se tratará de poner a pensar a los futuros docentes, no a repetir lo que otros ya pensaron con anterioridad, no simulando pensar.

Uno de los problemas centrales de la filosofía consiste en pensar qué es la filosofía; las respuestas dadas a este problema son numerosas. No es de extrañar, por tanto, que sea necesario ser un poco más preciso para saber de qué filosofía hablamos cuando decimos que hay que enseñar filosofía. Esta unidad curricular es concebida como una actividad caracterizada por unos procedimientos específicos, ya que utiliza los procesos de argumentación racional en su sentido más amplio y profundo pues se esfuerza por razonar bien y en público, en el marco de una comunidad de personas implicadas en la búsqueda de la verdad; exige, además, una actitud de búsqueda compartida, tolerancia, receptividad, escucha, cuidado, curiosidad. Pretende ser un saber sistemático que si bien puede abordar cualquier tema, se caracteriza en especial por reflexionar sobre temas de elevado nivel de abstracción o de generalidad. Es también un riguroso esfuerzo intelectual que se centra sobre todo en los problemas más que en las respuestas. Constantemente formula preguntas, dirigidas incluso a aspectos que la gente puede dar por completamente aclarados. Esa capacidad de preguntar y problematizar obedece al enorme deseo de aproximarse a una comprensión globalizadora del mundo que nos

rodea y de nosotros mismos, que haga posible que éstos tengan un sentido. La formación del juicio crítico se inicia en el momento en que el individuo contrasta los elementos teóricos con su más inmediata y emergente situación. Una conciencia crítica implica ser consciente de lo que se aprende y la significación de lo aprendido. La crítica es cambio, y si lo que elaboran los alumnos a nivel humanístico no transforma su condición personal, no es posible afirmar que hayan adquirido conciencia crítica.

Tener conciencia crítica se traduce en la actitud que describe Platón en la alegoría de la Caverna, cuando el hombre que se libera y sale de las tinieblas y ve la luz del sol siente la imperante necesidad de ir y comunicar a los otros que la realidad que ven es falsa y engañosa, que las sombras mantienen al ser humano enajenado y no es posible estar viviendo en un mundo de oscuridades e incertidumbres.

Además de esta aportación en parte instrumental, la Filosofía tiene otro valor intrínseco. Cotidianamente se escucha decir que la sociedad actual vive una crisis de valores. La sociedad oferta gran cantidad de posibilidades que hace del ser humano un individuo vulnerable y preso del facilismo. El problema radica en la vertiginosa mutación de valores. En el presente hay una fuerte tendencia al cambio. La filosofía puede enseñar el sentido que tiene para el ser humano guiarse de acuerdo a unos valores. Es decir, de acuerdo a unas realidades que aparecen intangibles, pero que se materializan en el comportamiento. Damos sentido a los valores cada vez que asumimos posiciones firmes y decididas; no dogmáticas y totalitarias. Como sujetos de la sociedad actual parecería que estamos condenados a permanecer conformes. La conformidad se homologa con la pasividad. Si se asumen actitudes pasivas es difícil que se logre dar un nuevo giro a la sociedad. La tendencia a asumir los dictámenes de un orden establecido es cada vez más creciente y sus consecuencias pueden ser nefastas. Enseñar a pensar sobre el cambio constante significa ver la existencia con ojos renovados, sin caer en pesimismo o utopías fantásticas; poner en escena las habilidades personales al servicio de los otros, ser diferente en la manera de proyectar la existencia, sin desconocer que el otro también es nuestra responsabilidad.

Propósitos

- Capacidad para desarrollar el pensamiento lógico-reflexivo desde la práctica personal en forma extensiva a su accionar profesional.
- Reconocimiento del valor del conocimiento filosófico para el análisis y la reflexión de la experiencia personal, educativa y social.
- Valorar positivamente la diversidad de ideas y posturas en el campo de la Filosofía

- Capacidad para producir explicaciones de procesos y estructuras sociales que focalicen la dimensión filosófica de los mismos, estableciendo las articulaciones existentes con otras dimensiones.
- Capacidad de actuar con autonomía, según criterios propios y sin coacción externa.

Contenidos básicos

A través de la historia se ha debatido en forma permanente qué es la filosofía. Reflexionar sobre esas respuestas, construir y reconstruir su concepto, conociendo a los distintos autores introducirá a los estudiantes en su ámbito, les permitirá adquirir términos propios del lenguaje filosófico, y les permitirá profundizar la capacidad de análisis crítico.

La argumentación está presente en la vida cotidiana, en los debates académicos, políticos, en los medios de comunicación social. Por ello es necesario adquirir capacidad para diferenciar los buenos de los malos argumentos.

La enseñanza de la lógica debe acercar métodos y principios para distinguir los razonamientos correctos de los incorrectos. Se abarcará desde la lógica aristotélica en cuanto estudio de los conceptos, del análisis del juicio y de las formas de razonamiento, hasta la lógica informal o teoría de la argumentación.

Qué es el conocimiento humano, el modo de aprehenderlo y fundarlo racionalmente ha sido una preocupación de los hombres que asientan o cuestionan desde allí la verdad. En esto se encuentra en juego el sujeto y el objeto en una dinámica y en una dialéctica que a lo largo de la historia fueron tomando diferentes lugares.

En el mundo actual la ciencia ocupa un lugar privilegiado en lo que respecta a decir la verdad sobre el mundo. En la vida cotidiana muchas decisiones personales sobre alimentación, sexualidad, higiene y otras decisiones colectivas como la política económica, educativa, ambiental, se basan en conocimiento científicos. Existe una confianza plena en que la ciencia y la tecnología dicen la verdad, por ello reflexionar sobre sus implicancias en la sociedad es muy importante. También es necesario discutir la definición de ciencia, conocer las teorías científicas y las discusiones metodológicas sobre las distintas ciencias.

Finalmente la pregunta sobre qué es el hombre se encuentra en los inicios mismos de la Filosofía. Los contenidos indicados en el eje son los más significativos que se han producido en el lenguaje, en las comunicaciones y entre las culturas; tienen como correlato nuevas condiciones para la reflexión acerca del hombre, de los supuestos

antropológicos de las diferentes teorías y prácticas educativas y de las representaciones formuladas al respecto.

En la línea de lo expresado hasta aquí, se proponen los siguientes contenidos:

La Filosofía. La Filosofía a través de la historia, desde los griegos hasta la contemporaneidad. Vínculos entre Filosofía y Educación.

El problema del pensamiento lógico. Lógica tradicional. De la lógica tradicional a la lógica simbólica. Teoría de la argumentación.

El lenguaje. Lenguaje y metalenguaje. La semiótica: semántica, sintaxis y pragmática.

El problema del conocimiento. El conocimiento. Problemas filosóficos sobre el conocimiento. La verdad. Debates contemporáneos sobre el conocimiento y la verdad. El conocimiento escolar.

El problema del conocimiento científico. La ciencia y la reflexión sobre la ciencia. Método, lenguaje, leyes, teorías y modelos. Métodos científicos. Teorías filosóficas sobre el método. El problema del método en Ciencias Sociales. La epistemología de las Ciencias Sociales. El problema del método en las Ciencias Naturales. La epistemología de las Ciencias Naturales. Debates epistemológicos contemporáneos. El conocimiento científico en la escuela.

El problema antropológico. Comienzo de la reflexión sobre el hombre. Las distintas representaciones del hombre. El problema antropológico y los nuevos paradigmas. Teorías filosóficas. Debates contemporáneos filosóficos sobre el hombre.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

MATEMÁTICA

Fundamentación

El momento actual que se vive pone en evidencia que la crisis que atraviesa la sociedad influye en las instituciones, entre ellas, en la Institución Educativa, en los alumnos, docentes, y en las prácticas que allí tienen lugar impregnando los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la enseñanza de las disciplinas particulares. Ante esta realidad, la escuela se instala como el ámbito propicio para devolver a los actores sociales el sentido de pertenencia, la credibilidad y la justa construcción y validación de saberes y prácticas en contextos adecuados.

El marco curricular de esta propuesta enfatiza en la necesidad de hacer aparecer las nociones matemáticas como herramientas para resolver problemas, permitiendo a los

alumnos construir el sentido. Sólo después, estas herramientas podrán ser estudiadas por sí mismas.

Desde este criterio, un problema y un gran desafío en la Formación Docente Inicial es “Saber Matemática para enseñar”. Se necesita revisar el modo en que se concibe el conocimiento matemático en general para luego poder explicitar cuáles son los asuntos que constituyen las bases esenciales para pensar en la enseñanza.

El aprendizaje a través de problemas induce a un tipo de currículum muy diferente. Desde el principio, los estudiantes deben enfrentarse a situaciones problemáticas: la lectura y análisis de los mismos los hace tomar conciencia de los *límites* de sus recursos teóricos y hace emerger *necesidades de formación*. Pueden, a partir de la búsqueda de conceptos, de teorías o de herramientas, volver mejor provistos al problema a resolver.

Se puede afirmar que la formación inicial en el profesorado es práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad. Y que ella ocurre en todas partes, en clases y seminarios, en terreno y en los dispositivos de formación que llevan a los diferentes tipos de formadores a trabajar juntos.

El alumno, futuro profesor de primaria, debe “usar e implicarse con las matemáticas”. Esto significa no sólo utilizar las matemáticas y resolver problemas matemáticos sino también comunicar, relacionarse con, valorar, e incluso apreciar y disfrutar con las matemáticas. Las matemáticas no se reducen a sus aspectos técnicos sino que están inmersas en el mundo social, impregnadas de sentido práctico, comprometidas con los valores de equidad, objetividad y rigor, pero también con la creatividad, el ingenio y la belleza.

Se considera que el fin prioritario de la enseñanza de las matemáticas consiste en desarrollar la capacidad lógico-matemática de los estudiantes. Y en tal sentido, la funcionalidad del conocimiento matemático radica en su potencialidad para dar respuesta a problemas y cuestiones de orden cotidiano, social y técnico. Procesos tales como pensar y razonar mediante conceptos matemáticos, argumentar y justificar, usar el lenguaje simbólico y formal para abstraer relaciones e inferir resultados se sustentan en la consideración funcional de los contenidos matemáticos. Aprender a matematizar debe ser un objetivo básico para todos los estudiantes.

En consonancia con lo expresado hasta aquí, y en el contexto de un plan de formación de profesores interculturales bilingües, resulta absolutamente relevante encarar una aproximación a las etnomatemáticas, esto es, el estudio de las matemáticas en relación directa con la cultura de los grupos de pertenencia de los alumnos. Más precisamente,

D'Ambrosio⁶⁴ define a las etnomatemáticas como el arte o la técnica de entender, conocer y explicar el medio ambiente natural, social y político, que depende de los procesos de contar, medir, clasificar, ordenar, inferir, que resultan de grupos culturales bien identificados.

Como dice Isaías Aldaz⁶⁵, el conocimiento de las actividades culturales que generan matemáticas da pie a diseñar y construir situaciones de aprendizaje que consideren la cultura de diversos grupos étnicos, constituyendo esta vía un punto de partida sólido para que los estudiantes de profesorado profundicen el conocimiento matemático universal.

Así, los futuros docentes interculturales bilingües podrán contrastar los aportes de la matemática occidental con los saberes matemáticos de los pueblos indígenas. Pero, además, estarán en condiciones de entender que para la población indígena aprender matemática es, ante todo, adquirir “poder”: como mecanismo de defensa, es decir, para no ser engañados y expoliados, y como manifestación de autoafirmación⁶⁶. En otras palabras, y como sostiene Cauty⁶⁷, se trata de crear las condiciones para que los pueblos indígenas tengan una real apertura hacia las ciencias y el mundo actual, sin que por ello se vean cercenados de sus propias culturas y lenguas.

Esta unidad curricular se vinculará con los siguientes contenidos:

- *Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe*: complementariedad entre conocimientos locales y contenidos de la cultura occidental, la experiencia como fundamento del aprendizaje.

⁶⁴ D'Ambrosio, U. (1.990): *Etnomatemáticas*. Sao Paulo. Ática - Series Fundamentos. Citado en Aldaz, I. (1.995): “Matemáticas y educación indígena. La educación en los pueblos indios. El caso de Cacalotepec, Mixe”. En *BÁSICA - Revista de la Escuela y del Maestro N° 8*. México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

⁶⁵ Aldaz, I. (1.995): “Matemáticas y educación indígena. La educación en los pueblos indios. El caso de Cacalotepec, Mixe”. En *BÁSICA - Revista de la Escuela y del Maestro N° 8*. México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

⁶⁶ Lizarzaburu,, A. y Zapata Soto, G. (Comps.) (2.001): *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos*. España. PROEIB ANDES - DSE - MORATA.

⁶⁷ Cauty, A. (2.001): “Matemática y lenguajes. ¿Cómo seguir siendo amerindio y aprender la matemática de la que se tiene y se tendrá necesidad en la vida?”. En Lizarzaburu,, A. y Zapata Soto, G. (Comps.): *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos*. España. PROEIB ANDES - DSE - MORATA.

- *Práctica Docente I: Contexto de Diversidad Socio-Cultural, Comunidad y Escuela*: las actividades cotidianas del contexto sociocultural y comunitario como fuente de conocimiento para el estudio de aspectos matemáticos.

Propósitos

- Concebir la Matemática como una práctica social de argumentación, defensa, formulación y demostración.
- Desarrollar su curiosidad y espíritu de investigación involucrándose en el juego intelectual de la matemática.
- Profundizar el conocimiento que tienen de la matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que les permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y de su método.
- Contrastar los aportes de la matemática occidental con los saberes matemáticos de los pueblos indígenas.

Contenidos básicos

Valores que se le reconoce a la matemática. Valor instrumental, social y formativo. Importancia de la matemática para los pueblos indígenas.

Problema. Diferentes concepciones. Características propias para que una situación sea considerada un problema. Los problemas como condición necesaria pero no suficiente para promover aprendizajes matemáticos. Resolución de problemas, razonamiento y comunicación matemática en contextos interculturales bilingües.

Conjuntos numéricos. Clasificación. Propiedades.

Números naturales y sistemas de numeración. Tratamiento y comprensión de las características de nuestro sistema de numeración decimal. Sistemas de numeración utilizados por los Pueblos Indígenas. Descomposición polinómica de los números en base 10. Estudio de las relaciones y propiedades de números naturales que involucren modelización.

Operaciones en el campo de los números enteros. Cálculo reflexivo. Estrategias de cálculo mental y análisis de las relaciones y propiedades de números y operaciones involucradas. El cálculo en los sistemas de numeración indígenas. La calculadora como herramienta para estudiar relaciones y propiedades. Algoritmo: uso de letras para la producción e interpretación de expresiones algebraicas. Congruencia. Problemas de conteo. El conteo en las Culturas Indígenas. Trabajo con potencias y raíces y las

propiedades correspondientes. Problemas donde las ecuaciones y las fórmulas modelizan una condición a cumplir por un conjunto de números.

Divisibilidad en el conjunto de los números enteros. Múltiplos y divisores. Números primos. Criterios de divisibilidad. Máximo común divisor y mínimo común múltiplo. Teorema fundamental del Álgebra.

Números Racionales. Fracción: concepto. Comparación y orden de fracciones. Fracciones en la recta numérica. Diferentes escrituras de un número. Operaciones con números racionales. Fracciones y proporcionalidad. Fracciones y escalas. Fracciones y porcentajes.

Proporcionalidad. Proporcionalidad numérica directa e inversa. Propiedades: usos. Relación entre las ideas de razón y proporción. Representaciones gráficas.

Funciones. Modelización de situaciones que permitan el trabajo con variaciones simultáneas de magnitudes, la predicción de cantidades y la descripción matemática de procesos. Representaciones numérica, geométrica, gráfica y algebraica. Funciones lineales: atribución de significado a diferentes expresiones algebraicas conocidas sólo simbólicamente e interpretación de la pendiente y la ordenada al origen en diferentes situaciones. Uso de software: funciones Win 32.

Figuras geométricas. Concepto. Clases. Propiedades de lados y ángulos de triángulos y cuadriláteros. Diagonales de paralelogramos. Relaciones entre triángulos y paralelogramos. Copiado y construcción de figuras con regla, escuadra, compás, transportador. Utilidad de las nociones geométricas para los Pueblos Indígenas. Uso de software: CABRI, GEOGEBRA, STAR CAR.

Perímetro y área. Perímetro y área de triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares y figuras circulares. Sistemas de medición convencional. Equivalencia entre unidades. Sistemas de medición propios de las Culturas Indígenas.

Cuerpos geométricos y sus volúmenes. Desarrollos planos de cuerpos. Caras, aristas y vértices. Superficie lateral y total. Volúmenes de cuerpos. Unidades de medida de volumen.

Estadística y Probabilidad. Nociones elementales de estadística. Forma de presentación de información. Resolución de problemas. Nociones elementales de probabilidad.

LENGUA Y LITERATURA

Fundamentación

La formación inicial de un docente para la educación primaria en el área de lengua y literatura no es una tarea sencilla. La futura práctica de enseñanza de tal docente estará atravesada por vectores de gran complejidad si se tiene en cuenta su responsabilidad en la formación básica de personas, evidentemente importante para su constitución como sujetos y la generación de sus proyectos personales en el marco de proyectos sociales.

Estas consideraciones demandan tomar decisiones que aseguren la calidad educativa más que la cantidad de contenidos abordados.

Entonces, la propuesta priorizaría en primer lugar un eje organizador: los fenómenos lingüísticos y literarios como prácticas sociales que realizan opciones de un sistema.

Se trata de un acercamiento a la lengua y a la literatura para observar las formas de su constitución y focalizar las funciones que en la sociedad tales formas asumen. Es decir, se intentaría abordar el área atendiendo tanto a las unidades del sistema y a sus combinaciones para construir significados, como al uso de tales producciones para construir determinadas referencias y determinado sentido en una situación concreta.

En segundo lugar, se proponen secuencias de intervención diferenciadas, que posibilitarían trabajar con un doble movimiento simultáneo: de las partes al todo y del todo a las partes.

En el caso de la lengua sería conveniente que se hiciera de las menores unidades a las mayores, porque permitiría sistematizar elementos lingüísticos constituyentes y proceder a su integración en unidades de distinto nivel: fonemas, morfemas, palabras, sintagmas, proposiciones, oraciones, párrafos, capítulos, textos, géneros discursivos.

En cambio, la secuencia de intervención en el caso de la literatura resultaría más fecunda si se procediera de las agrupaciones generales de textos a algunos textos particulares, lo cual permitiría una mirada integradora del fenómeno literario como construcción lingüística estrechamente vinculada con otras prácticas y discursos sociales.

Es necesario enfatizar que se intenta una propuesta coherente y significativa de la lengua y la literatura, destinada a un futuro docente de educación primaria, por lo que la decisión fundamental es no abordar los contenidos de la unidad curricular como apartados disciplinares científicos, sino como objetos para cuyo estudio se han desarrollado diversas líneas teóricas. Es decir, teorías como la gramática, la sociolingüística, la psicolingüística -del campo disciplinar de las ciencias del lenguaje-, o el formalismo, el estructuralismo, la semiótica, la sociocrítica o los estudios culturales -del de los estudios literarios-, no constituirían módulos a desarrollar en esta unidad

curricular. Todo lo contrario, el docente a cargo, en tanto especialista, operaría con tales fundamentos pero no para enseñarlos con esa lógica a los estudiantes, sino para sostener con ellos procesos de descripción, explicación y comprensión de los fenómenos lingüísticos y literarios.

Así mismo, el docente responsable de esta unidad curricular deberá tener presente que diversas investigaciones, entre ellas la de Fernández Lávaque y Rodas⁶⁸, han comprobado que el español del noroeste argentino pertenece al área lingüística denominada *español andino* y que buena parte de los rasgos que diferencian esta norma lingüística de las otras normas argentinas proceden de fenómenos de transferencia originados en la lengua quechua.

La reflexión sobre estos procesos de transferencia lingüística generados por situaciones de contacto entre códigos comunicativos se torna importante en aras del respeto por las variaciones regionales y socioculturales, evitando la discriminación en el uso de la lengua y tendiendo a valorar no sólo el modelo parcialmente ajeno que transmite la institución educativa argentina, sino también las modalidades lingüísticas regionales propias.

La posición de las autoras es clara y contundente al respecto: la enseñanza de la norma ejemplar ha de iniciarse en la reflexión o toma de conciencia acerca de los usos lingüísticos de la comunidad a la que pertenece el alumno.

Al preguntarse cuál sería el camino a seguir en la enseñanza del idioma nacional, responden que es menester abordar en la formación de docentes la reflexión metalingüística sobre las estructuras fónicas, sintácticas y léxicas en las que nuestra modalidad regional se aparta del español estándar. Desde este ángulo, los aportes de la sociolingüística y la teoría del relativismo lingüístico en su variante moderada parecen insoslayable.

La investigación de Fernández Lávaque y Rodas constituye, en este sentido, un marco teórico interesante para propiciar, en los futuros docentes interculturales bilingües, la reflexión en torno a los fenómenos de transferencia originados en las restantes lenguas indígenas de la provincia de Salta buscando comprender la influencia del sustrato de estas lenguas en el español que hablan y escriben alumnos indígenas bilingües.

⁶⁸ Fernández Lávaque, A. y Rodas, J. (1998): *Español y quechua en el noroeste. Contactos y transferencias*. Salta (Argentina). Gófica Editora.

El profesor responsable de Lengua y Literatura favorecerá, también, una aproximación a la tradición oral, tanto en el estilo y en los recursos textuales usados en la elaboración narrativa y poética indígena. Así, el abordaje de la literatura indígena no sólo tiene un gran valor didáctico-pedagógico sino también deviene en proyecto político-literario.

Esta unidad curricular se vinculará con *Bilingüismo* que problematizará la cuestión del contacto lingüístico español-lenguas indoamericanas, y *Lengua Originaria: Wichí I* y *Lengua Originaria: Guaraní I* que realizarán un abordaje del sistema de estas lenguas como así también el proceso de escritura en sociedades indígenas.

Propósitos

- Actualizar contenidos de lengua y literatura trabajados en la etapa de formación previa o -en su defecto- construirlos.
- Describir y explicar las unidades lingüísticas para la comprensión de su uso en micro y macro estructuras textuales.
- Comprender los fenómenos de transferencia originados en las lenguas indígenas y su influencia en el español que hablan y escriben alumnos indígenas bilingües.
- Reflexionar metalingüísticamente sobre los tipos textuales en español y compararlos con los tipos textuales existentes en las lenguas indígenas.
- Describir y explicar la concepción de literatura, su articulación histórica y su organización por genericidad textual, para la comprensión de textos literarios y la producción de textos metaliterarios.
- Forjar una actitud favorable hacia lo intercultural a partir del estudio de la narrativa y poética indígena.

Contenidos básicos⁶⁹

La lengua como sistema. Nivel fonológico-grafemático: el fonema, el grafema, la sílaba y el acento. Nivel morfológico: el morfema, la palabra y los procesos de flexión, derivación y composición. Nivel sintáctico: la inordinación, la coordinación, la

⁶⁹ Si bien los contenidos básicos se formalizan por separado en este diseño, el docente a cargo de la unidad curricular deberá decidir una presentación áulica integral en función de la información que provea la evaluación diagnóstica. De hecho, se puede trabajar los contenidos de lengua en el proceso de lectura de textos literarios, seleccionando textos cuya construcción de sentido se haga a partir del análisis de un nivel lingüístico particular. Hay que notar, de todos modos, que no se leerían los textos literarios para aprender gramática, sino que las capacidades gramaticales se abordarían como potentes estrategias de lectura de textos literarios por su valor en la construcción de sentido.

subordinación, la concordancia y la correlación como relaciones entre unidades, y el sintagma, la proposición y la oración como estructuras. Nivel semántico: el sema, el lexema y el semema, y las relaciones de sinonimia, homonimia y polisemia. Variaciones regionales y socioculturales: niveles fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. El texto y sus propiedades: cohesión y coherencia, intencionalidad y aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Estrategias para su comprensión y producción: codificación-descodificación en el contenido explícito, y ostensión inferencial, en el del contenido implícito como los presupuestos y sobreentendidos.

La literatura como discurso social. Literatura: especificidad artística, su variación en relación con la época y el lugar. Periodización canónica occidental. Géneros literarios canónicos: focalización en los vectores constructivos de cada agrupamiento y en los pactos de lectura que formalizan. Las prácticas literarias de tradición oral y los textos literarios de autor. Narrativa y poética indígena. Escritores y autores indígenas locales.

CIENCIAS NATURALES

Fundamentación

En los desarrollos de contenidos de ciencia en las escuelas se ha puesto demasiado énfasis en los métodos inductivos⁷⁰. Se enseña ciencia como la epopeya del “progreso” y su producto como la “verdad absoluta”. Esto genera esquemas ingenuos y ambiguos de pensamiento en los estudiantes y subestimación de la compleja relación entre la observación y la teoría⁷¹, entre otros aspectos, lo que propicia una enseñanza dogmática de la ciencia. El sentido común en estos casos actúa como regente del saber, funciona con lógicas fragmentarias alejadas de las científicas. Estas ideas se caracterizan por ser estables, persistentes y se asumen como “teorías” no analizables, como no susceptibles de ser interrogados y cuestionados con relación a sus criterios y pretensiones de verdad.

En los cursos de formación ha de someterse esas “teorías” a procesos de cambio, que sean a la vez conceptuales, metodológicos y axiológicos, en cuyo desarrollo se considera al estudiante como sujeto de conocimiento, poniendo en juego todas sus capacidades en un marco de trabajo reflexivo que posibilite, en palabras de Edgar

⁷⁰ La ciencia es objetiva, busca la verdad a través de la observación, la experimentación y el análisis de los fenómenos naturales.

⁷¹ Las posiciones empiristas se fundamentan en la separación entre observaciones, teorías y la justificación de las observaciones.

Morin, "pensar los pensamientos", "teorizar las teorías", "concebir los conceptos". Es decir:

- que le permita participar en la “re-construcción” del conocimiento científico, lo cual favorece un aprendizaje más eficiente y significativo.
- que pueda reelaborar legítimamente teorías que se han dado a lo largo de la historia de la ciencia, poniendo en juego muchas de las herramientas que requiere un científico para abordar la realidad.
- que estimule la libertad de pensar a fin de hacer posible su participación social en la toma fundamentada de decisiones.

En este sentido, la ciencia es una manera de mirar el mundo, una forma de dar explicaciones a los fenómenos naturales por el gusto de entender, de preguntarse por qué. La ciencia es una actitud, un hacer cosas y experimentos, es decir una manera particular de interpelar la realidad siguiendo adecuados criterios del proceder científico. Esto implica tener vínculos con la forma de pensar, con la forma de actuar, con los métodos y con el conocimiento y reconocimiento de la ciencia como parte de la cultura, entendiéndola, como una actividad más entre otras actividades humanas.

El hombre es el punto de partida y a la vez punto de llegada de la ciencia. Así, ha de entenderse el hacer científico moderno⁷² como proceso de enseñanza social e institucional. Esto implica reconocer las dificultades, la incertidumbre, la duda y los fracasos que atraviesan su accionar, así como la necesidad de una mayor cooperación intelectual para diseñar novedades, combinando nuevas perspectivas para la formación académica o profesional.

La integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción es lo que le da un carácter definitivamente humano a la producción de conocimientos⁷³.

Desde el punto de vista de la lógica disciplinar se apunta a que en las instancias de formación se generen secuencias que respeten las especificidades de cada disciplina y, al mismo tiempo, se relacionen conceptos de cada una de ellas con el fin de romper con la fragmentación del conocimiento.

⁷² Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Inicial.

⁷³ Novak, J. (1.987): “Second Internacional Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics Education”. Ithaca. NY.

Por otro lado, la inclusión de la Historia y la Filosofía de las Ciencias en la formación de los docentes se justifica toda vez que:

- promueve una mejor comprensión de los conceptos y las metodologías científicas.
- permite identificar paralelismos entre conceptos y métodos aplicados en diferentes campos del saber científico.
- permite establecer aproximaciones históricas y filosóficas para conectar el desarrollo del pensamiento individual con el desarrollo de las ideas científicas⁷⁴.

Dado que este espacio se inscribe en un plan de formación de profesores interculturales bilingües, el docente responsable del mismo partirá de los saberes previos propios de la concepción indígena, para establecer un contraste y una complementariedad con las estructuras conceptuales básicas del conocimiento científico actual, armonizando de este modo dos formas de conocimiento respecto de las ciencias naturales.

En este sentido, por ejemplo, se analizará las diversas concepciones elaboradas acerca del universo y los diferentes modelos cosmológicos en vista a que los futuros docentes elaboren un marco conceptual amplio que integre el aporte de las diferentes disciplinas del campo de las ciencias naturales y las fuentes de conocimiento de la experiencia indígena. Se relacionará también las posibles vinculaciones de las ciencias naturales con otros campos del saber (matemática, ciencias sociales, tecnología) adoptando una óptica interdisciplinaria que garantice el abordaje de los contenidos de educación para la salud, de educación ambiental desde todas las vertientes (biológica, psicológica y social) contemplando los aspectos culturales, la pluralidad de valores y las creencias de las diferentes poblaciones y etnias de la provincia de Salta.

La unidad curricular se vinculará con los siguientes contenidos:

- *Introducción a la Antropología*: diversidad socio-cultural, grupos étnicos de la provincia de Salta.
- *Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe*: complementariedad entre conocimientos locales y contenidos de la cultura occidental; la experiencia como fundamento del aprendizaje; cosmovisión, ética y valores de los pueblos indígenas; cultura y supervivencia (medio ambiente, territorio, vivienda, economía, salud, alimentación y consumo).

⁷⁴ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Inicial.

Propósitos

- Desarrollar una actitud crítica, responsable y participativa en la resolución de problemáticas sociales que conlleven un aspecto claramente científico-tecnológico como el resguardo de la salud, la protección ambiental y la preservación de las especies.
- Manifestar un pensamiento y postura críticos frente al conocimiento en general y a la información proveniente del área científico-tecnológica en particular difundidos por los medios de comunicación a fin de discriminar los destinados a servir a fines de beneficios sectoriales de aquellos que constituyen un bien social general.
- Alcanzar una disposición favorable hacia el conocimiento y un contacto estimulante y enriquecedor con los temas de ciencia y tecnología.
- Integrar conocimientos empíricos indígenas y científicos, propiciando una intercomunicación que albergue distintas formas de comprender la realidad.
- Recuperar y revalorizar el saber y la tecnología indígena complementándolos con los conocimientos universales.

Contenidos básicos

Las Ciencias Naturales. Ubicación de las Ciencias Naturales en el campo general del conocimiento. Relaciones de las Ciencias Naturales con otros campos del conocimiento. Epistemología de las Ciencias. Concepto de ciencia y la evolución de los modelos científicos a través de la historia. Historia y Filosofía de las Ciencias. Las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. La resolución de problemas como estrategia de investigación. Concepción científica y concepción indígena: ¿dominación o complementariedad?

Seres vivos y no vivos. Unidad y diversidad de los seres vivos. Enfoque sistémico. Seres vivos. Características. Funciones. Clases. Elementos con vida según la concepción indígena: el fuego, el agua, la tierra. Células. Reproducción. Desarrollo, crecimiento y herencia. Relaciones de los seres vivos con el ambiente físico: ecosistemas. Cadenas y tramas alimentarias. Poblaciones y comunidades: interrelaciones. El ambiente físico según la cosmovisión indígena.

Organismo humano. Órganos y sistemas: localizaciones. Funciones vitales básicas. Características morfológicas en ambos sexos. Similitudes y diferencias. Los cambios corporales en la niñez. Conceptos indígenas sobre la anatomía y fisiología del cuerpo. El cuidado de la salud.

Organismo vegetal. Órganos y sistemas: localizaciones. Introducción a la diversidad vegetal. Cambios que provocan las plantas en el medio. Plantas alimenticias y de uso medicinal. Relación de organismos vegetales y el ambiente físico. El cuidado de la flora.

Organismo animal. Órganos y estructuras específicas. Semejanzas y diferencias. Alimentación y comportamiento de los animales. Sanidad animal. Enfermedades básicas de los animales domésticos. Clasificación de los animales según la visión indígena. La protección de la fauna

Fenómenos físicos y químicos. Fuerza y movimiento: trayectorias. Luz y sonido. Propagación. Fenómenos de reflexión y refracción. La luz: fuentes naturales y artificiales. Electricidad: materiales conductores y aislantes. Magnetismo: imanes naturales. Aplicación de fenómenos físicos: tecnología indígena (caza, pesca, recolección de frutos, secado de alimentos, teñido de hilo).

Energía. Propiedades. Formas. Tipos. Propagación. Energías alternativas.

Materia. Materiales. Clases. Propiedades. Interacciones entre sustancias y mezclas. Recursos renovables y no renovables. Tipos, aprovechamiento y alternativas. Agua, aire y suelo. Composición. Clases. Propiedades.

La tierra y el universo: modelos que la humanidad ha desarrollado a lo largo de la historia. Características y propiedades de la tierra. Historia de la tierra. Riesgos naturales: terremotos, inundaciones. Evolución del ambiente físico: intervención humana. Modelos cosmogónicos: los estratos del universo desde la cosmovisión indígena. Los cuerpos celestes, los planetas, la luna. El sistema solar. Calendario occidental e indígena. Los ciclos agro-ecológicos de los pueblos indígenas.

CIENCIAS SOCIALES

Fundamentación

En el contexto de la escuela del siglo XXI necesitamos que nuestros niños y, por ende, sus docentes, sean capaces de construir un conocimiento informado y crítico de la realidad compartido con otros y anclado en su experiencia personal. Esto incluye también el conocer instrumentos de comprensión y explicación de la realidad en la que se inserta y, asimismo, generar posibilidades de acción sobre ella. Esto es lo que poéticamente sugería Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, ya en 1826 al distinguir entre *instruir* (sólo para generar saberes) y *educar* (para actuar).

Enseñar ciencias sociales es tomar decisiones, más o menos conscientes, acerca de cómo unos contenidos socialmente relevantes pueden ser aprendidos por unos niños particulares en el contexto de una escuela determinada, con un grupo definido de alumnos y con un maestro con una experiencia y una historia personal específica. Esos contenidos socialmente relevantes son los que van a dotar a nuestros niños, futuros ciudadanos argentinos, de las herramientas del conocimiento necesarias para interpretar la realidad de manera adecuada y suficiente y que les posibilite actuar en consecuencia. Este propósito se manifiesta de manera contundente en las potentes palabras de Rodríguez, cuando asevera que “al que nada sabe cualquiera lo engaña, y al que nada tiene cualquiera lo compra”.

Al pensar en la Formación Docente Inicial con respecto a las Ciencias Sociales y su enseñanza la pregunta que surge es: ¿cuáles son las herramientas que un docente necesita para enseñar Ciencias Sociales en la escuela?.

Esto implica no sólo identificar los saberes, los problemas, las situaciones y las decisiones que se tomen, sino, ante todo, explicitar los supuestos que orientan el desarrollo de tales acciones.

A lo largo de su tránsito por el sistema educativo los estudiantes han establecido una suerte de relación con las Ciencias Sociales que se caracteriza por la repetición de determinadas prácticas: el aprendizaje de contenidos fragmentados, la exposición y los cuestionarios como estrategias dominantes en las clases, la falta de un trabajo adecuado alrededor de las concepciones previas, la repetición memorística en las evaluaciones, todo dentro del escaso tiempo que se dedica al área.

Si bien hubo reformulaciones de la tarea docente a la luz de los avances producidos dentro del campo de las disciplinas específicas y de la Didáctica, estos avances no se han visto reflejados en la escuela. Esto implica que los estudiantes del Profesorado, en su gran mayoría (sean o no egresados recientes del nivel anterior), hayan sido formados en las Ciencias Sociales desde las tradiciones, la mayoría de las veces sin comprensión tanto en lo que respecta al objeto de estas disciplinas, sus formas de producción, su significación y sentido para los sujetos, como en lo vinculado con las formas en que es posible enseñar y aprender los conocimientos producidos por ellas.

La formación docente debe, entonces, apuntar a lograr un conocimiento sistematizado desde la lógica disciplinar académica de la Historia y la Geografía, planteando un enfoque más actualizado de aquellos conocimientos que los estudiantes debieran haber aprendido en instancias anteriores de su escolaridad. El Profesorado deberá generar

oportunidades (a través de la enseñanza de diferentes conocimientos sociales, históricos y territoriales cuidadosamente seleccionados por su potencialidad) para favorecer que los estudiantes hagan suyas miradas teóricas provistas por marcos conceptuales básicos y sustantivos de diferentes disciplinas sociales que, repensados por la Historia y la Geografía, han pasado a formar parte de sus propias herramientas de estudio. Marcos y conceptos que favorecerán que los futuros profesores piensen los conocimientos sobre lo social a enseñar, puedan abrirlos, jerarquizarlos, relacionarlos, integrarlos y desagregarlos para construir propuestas de aprendizaje lógicamente estructuradas.

En las sociedades, los saberes cotidianos, religiosos, científicos, artísticos y hasta filosóficos coexisten en el momento de brindar explicaciones y opiniones acerca de lo social. Se entiende que cada una de esas formas de conocimiento ha sido construida y validada por distintos actores, respondiendo a intereses, necesidades, intenciones y que resultan válidos dentro de esa lógica de producción y circulación de conocimiento. La formación del profesorado debe poner un especial énfasis en el valor del conocimiento producido por una comunidad especializada, la de los investigadores de lo social, historiadores y geógrafos, al momento de decidir cuáles serán las caracterizaciones, explicaciones e interpretaciones que se ofrezcan a los estudiantes o que se pongan en relieve en situaciones de debate que se planteen en las aulas. Y esto se vincula directamente con la idea de la importancia del referente científico, sólidamente construido y validado en instancias metodológicas y de discusión entre pares como base del conocimiento que se espera ponga en juego el docente frente a las situaciones de su propia vida y de su construcción de contenidos de enseñanza. La justificación, la argumentación y contra-argumentación fundamentadas desde los conocimientos de las ciencias sociales serán, entre otras, formas privilegiadas de discurso en el aula.

En este sentido, no debemos perder de vista que el docente necesita de una sólida formación en las disciplinas del conocimiento social, pero que esa formación no es la de un especialista en ellas sino la de alguien que va a utilizar ese conocimiento como campo referente para construir sus contenidos de enseñanza. Esto implica reconocer que los contenidos de las ciencias sociales escolares no son una simplificación de sus homónimas académicas, sino que son producto de una *construcción didáctica del conocimiento disciplinar*, en la medida que responden a las finalidades de la escuela, institución social con una dinámica particular, y a una tarea centrada en sujetos de aprendizaje con características cognitivas, culturales, étnicas, sociales y de género propias.

Teniendo en cuenta lo expuesto, no se puede plantear entonces una didáctica específica sin reparar en los principales aportes referidos a objetos y métodos de la Historia y de la Geografía como disciplinas científicas que tienen y tuvieron un proceso de cambios a lo largo del tiempo. De ahí que la reflexión epistemológica acerca de la Historia esté orientada a la reflexión acerca del carácter social de su conocimiento, a la conformación de su objeto de estudio, la noción de tiempo histórico, cambios, duraciones y permanencias, el uso de la narrativa y las formas que reviste la explicación histórica.

Lo mismo sucede con la Geografía: se deberá tratar el carácter social del conocimiento geográfico, las corrientes de pensamiento en Geografía (en particular el Positivismo, el Posibilismo y la Geografía Radical, dadas sus influencias en el sistema educativo). Se analizarán las discusiones pasadas y actuales en torno a los conceptos de región, paisaje, espacio social, territorio, ambiente y lugar, las escalas y sus alcances teórico-metodológicos.

Es por esto que desde las “Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares de Primaria” se insiste en la necesidad de ofrecer propuestas interesantes en la medida que contribuyan al ejercicio de saber, cada día más y mejor, cómo se produce el proceso de enseñanza y de aprendizaje del conocimiento de las Ciencias Sociales y cómo se lo puede mejorar para no seguir abonando desde el mismo a la reproducción de una conciencia naturalizadora de la realidad social⁷⁵.

Dada la inscripción de las Ciencias Sociales en un plan de formación de docentes interculturales bilingües, no menos importante es el estudio, desde la antropología histórica, de la memoria colectiva e individual como fuente de investigación para analizar los sujetos históricos y el proceso histórico en el que se encuentran inmersos.

Al respecto, Bibiana Pivetta⁷⁶ sostiene que la memoria colectiva es un importante instrumento de poder, siendo esto más evidente en las sociedades en las que la memoria social es oral, permitiendo entender mejor la lucha por el dominio del recuerdo y la tradición. Particularmente la Historia Oral incorpora a la historia de la cultura a todos los hombres, sin importar la condición social a la que pertenezcan o el alcance público

⁷⁵ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. INFOD. Mayo de 2.008.

⁷⁶ Pivetta, B. (2.000): “La enseñanza de las Ciencias Sociales”. En Sagastizabal, M., San Martín, P. y otros: *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario (Argentina). Ediciones IRICE.

de sus acciones. Interesan en tanto sujetos protagonistas del mantenimiento o transformación del orden sociocultural que caracteriza a un tiempo histórico determinado.

En tal sentido, desde este espacio se procura proporcionar a los futuros docentes que habrán de desempeñarse en contextos multiculturales (especialmente en aquellos casos en que deban trabajar con alumnos indígenas) herramientas útiles que le permitan conocer el modo en que diferentes etnias de la provincia y el país afrontaron los problemas de satisfacción de sus necesidades básicas materiales y espirituales y de esta manera comprender el desarrollo del proceso histórico hasta nuestros días.

Así mismo, se torna indispensable la formación para comprender la contemporaneidad, explicar el pasado y poder reconocer la diversidad cultural en relación con los diferentes espacios geográficos, particularmente lo que atañe a la cosmovisión de las comunidades indígenas y a la relación hombre-naturaleza.

La unidad curricular se vinculará con el eje “El devenir histórico de los pueblos indígenas” de *Historia Argentina y Latinoamericana* en donde se abordarán los siguientes contenidos: fases históricas de la expansión del capital en el Chaco Salteño, pueblos indígenas y sociedad dominante, reforma constitucional y legislación indígena.

Propósitos

- Conocer las formas en que se produjeron/producen conocimientos disciplinares en Ciencias Sociales, su controversialidad, así como las principales preocupaciones a las que dieron respuesta y las características que este tipo de conocimientos fueron adoptando en su proceso histórico de construcción como disciplinas.
- Reflexionar sobre los propósitos de la inclusión del área de conocimiento en la escuela básica en diferentes momentos, en distintas sociedades, con el objeto de identificar las relaciones entre los supuestos éticos-políticos y los enfoques/propuestas de saberes de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que los definieron/definen.
- Cuestionar, ampliar y profundizar sus conocimientos sobre la diversidad de lo social en el pasado y en el presente, incorporando la necesidad de la referencia a la producción científico-social para la construcción de los contenidos de enseñanza del área.
- Comprender el proceso histórico y la contemporaneidad de las diferentes etnias de la provincia y el país, particularmente el modo en que afrontaron y afrontan los problemas de satisfacción de sus necesidades básicas materiales y espirituales en diferentes espacios geográficos.

Contenidos básicos

La selección de contenidos y su organización debe tener en cuenta la necesidad de promover la construcción de un conocimiento histórico y geográfico que logre superar la simplificación de lo real, originada por un pensamiento lineal, y que desarrolle un pensamiento que sea a la vez analítico e integrador. Esta dimensión del pensamiento tiene como objetivo problematizar lo evidente, investigar la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento. Es, por esto, necesario analizar la incidencia de determinadas matrices conceptuales que aparecen habitualmente en el conocimiento cotidiano de los alumnos:

- *la naturalización de la explicación de la realidad social*, que supone una especie de armonía preestablecida entre el curso de la naturaleza y la sucesión de las ideas acerca de las sociedades;
- *la visión lineal del pasado y del presente*, que se establece como una ruta marcada por revoluciones tecnológicas que abren etapas sucesivas de ascenso para el hombre;
- *la visión del progreso*, que consiste en definir como avanzado todo lo que conduce hacia el capitalismo y la industrialización, sin aceptar que puedan existir otras formas válidas de configuración de la economía y de organización de la sociedad, a las que pudiera llegarse por otros caminos, descalificando las vías alternativas como retrógradas o impracticables (utópicas)⁷⁷.

Por el hecho mismo de que partes esenciales de esta concepción de la historia y del progreso han quedado adheridas a la visión del sentido común acerca del mundo, resulta importante que la Formación se esfuerce en comprender su génesis y auténtica naturaleza.

En este sentido, se plantean una serie de contenidos⁷⁸, a fin de que se puedan establecer distintas relaciones entre ellos, así como formas de abordarlos:

América antes de ser América. La diversidad cultural, socio-económica y política en el continente latinoamericano antes del proceso de conquista y colonización europea. El estudio de culturas concretas referidas a los actuales territorios de diferentes países

⁷⁷ Moglia, P.: Primeros avances de las Recomendaciones en base a diversos autores. INFOD. Mayo de 2.008.

⁷⁸ Basados en las recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, INFOD, pág.

latinoamericanos y el argentino. Tipología de formas históricas de organización social y políticas: recolectores, cazadores, bandas, jefaturas, aldeas y estados.

La invención de América. Conquista y colonización. La construcción de un nuevo orden social a partir del proceso de conquista y colonización española de los imperios azteca e inca. Principales características económicas, políticas y sociales del nuevo orden colonial en Hispanoamérica.

Revoluciones e independencia en América. La ruptura del orden colonial y las luchas por consolidar un nuevo orden. El cambio social en América Latina. El proceso de crisis y ruptura del orden colonial. Los intentos fallidos de reforma y las acciones revolucionarias que concluyen con la independencia de los países latinoamericanos. El papel de los líderes indígenas en las luchas por la independencia.

El nuevo orden en América Latina. Exclusión política y dependencia económica. Características del nuevo orden económico, político y social en las sociedades latinoamericanas luego de varias décadas de luchas entre grupos con intereses divergentes. Características centrales de la modernidad (economía capitalista, estados nacionales y liberalismo político). La modernidad en las sociedades latinoamericanas.

Los ambientes y las problemáticas ambientales. Definiciones de Ambiente. Los discursos en torno a las problemáticas ambientales en el marco de la mundialización. La dinámica de la naturaleza y la naturaleza reconstruida por las sociedades para instalarse y producir. La relatividad del concepto “recurso natural”. La apropiación desigual de los recursos, el deterioro ambiental, las racionalidades tecnológicas y económicas en la producción. Las manifestaciones extremas de la naturaleza y los desastres “naturales”: riesgo y vulnerabilidad social, económica y política. La relación hombre-naturaleza en diferentes culturas.

La globalización, el mundo “en red” y en “regiones. La complejidad política, económica, social, cultural y territorial de la globalización y la fragmentación. La globalización como momento del capitalismo: sus manifestaciones y su construcción desde los lugares de comando y los lugares comandados. El capitalismo en una formación social de frontera: el caso del Chaco Central en Argentina. Las políticas neoliberales y la articulación de sectores del territorio y de la sociedad argentinos y latinoamericanos al mundo global. Polarización social, segregación espacial y persistencia de formas precapitalistas y tradicionales de producción.

Los estados y los territorios en el mundo global. La construcción histórica de los estados. Procesos recientes. Cambio en la concepción de frontera. Estados y empresas

transnacionales. Los estados y la conformación de bloques regionales con fines económicos o múltiples. El mapa político de la Argentina a diferentes escalas.

La urbanización acelerada en las sociedades actuales. Diferentes modos de concebir la creciente expansión de lo urbano sobre lo rural en el capitalismo global. Las ciudades actuales como espacios fragmentados y articulados, reflejos y condición de las sociedades. Las condiciones de trabajo y de vida de diferentes grupos sociales urbanos. Los movimientos sociales urbanos.

Cambios y permanencias en los espacios rurales. Los mercados de la producción rural. El mercado mundial de commodities: productores y consumidores, incremento de la producción, comercialización y transporte. Los procesos de cambio tecnológico y organizacional en las producciones rurales ligadas a los mercados mundiales. La concentración en la tenencia de la tierra. Agentes involucrados: grandes empresas biotecnológicas, productores del sector primario de la economía, exportadoras-importadoras, empresas industriales, los estados nacionales y los trabajadores rurales. Las producciones tradicionales con mercados restringidos. Principales problemáticas derivados de la competitividad y la eficiencia. El abandono de las producciones primarias tradicionales y su sustitución por las mismas u otras capital-intensivas. La crisis de los productores de subsistencia. Los movimientos sociales rurales.

LENGUA ORIGINARIA: WICHÍ⁷⁹

Fundamentación

El dato demográfico más reciente sobre el Pueblo Wichí de la provincia de Salta proviene de una proyección realizada por el Primer Censo Aborigen Provincial del año 1.984 que estimaba para el año 1.995 una población total de 9.643 personas. En este sentido, está documentada la presencia de comunidades wichís en los Departamentos Rivadavia, San Martín, Orán, Metán y Anta.

Con relación al total del país, la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas llevada a cabo en el período 2.004-2.005 manejaba un estimativo de 40.036 personas wichí asentadas en tres provincias: Chaco, Formosa y Salta. Así mismo, se sabe también que los wichís en Bolivia serían más de 2.000.

⁷⁹ Tanto la fundamentación como las orientaciones metodológicas, propósitos y contenidos básicos del trayecto tienen un carácter general. Los docentes responsables de las unidades curriculares Lengua Originaria: Wichí I, Lengua Originaria: Wichí II y Lengua Originaria: Wichí III deberán desarrollar los proyectos de cátedra respectivos.

De estos datos se desprende que el Pueblo Wichí no sólo es uno de los de mayor peso demográfico sobre el total de la población indígena del país, sino también uno de los más numerosos de la provincia.

La lengua hablada por este pueblo pertenece a la familia Mataco-Mataguaya, al igual que las lenguas Chulupí (Nivaklé) y Chorote (Yyojwja). Las variedades del wichí son numerosas, identificándose actualmente las siguientes zonas dialectales en la provincia de Salta⁸⁰: 1. Pilcomayo; 2. Bermejo; 3. Rivadavia Banda Sur; 4. Ruta 81; 5. Ruta 34.

Con todo, el wichí es una lengua de gran vitalidad. Golluscio y Vidal⁸¹ afirman que los wichí manifiestan una situación sociolingüística particular definida por el alto grado de vitalidad de la lengua y el paso ya logrado de la oralidad a la escritura.

Sin embargo, expresan las autoras, coexisten distintos sistemas de escritura wichí (en el caso de Salta, los sistemas de escritura propuestos por los anglicanos y los maestros de Mosconi, entre otros). Estos sistemas se presentan en numerosos materiales de alfabetización en wichí, al tiempo que se ha ido generando un proceso dinámico de discusión de los sistemas de escritura wichí, protagonizado por los hablantes, maestros y auxiliares comprometidos con la problemática. El propósito de este intercambio consiste en avanzar hacia un consenso respecto de un sistema de escritura unificado. Aclaran las autoras que este proceso no sólo implica la toma de decisiones respecto de la grafía, sino también con respecto de las diferencias dialectales.

La vitalidad del wichí es notoria en la mayoría de las comunidades de la provincia en donde los niños tienen como L1 el wichí y manejan un castellano rudimentario. Sin embargo, en algunas comunidades el wichí es hablado cada vez menos por niños y jóvenes. Está documentado, por ejemplo, que en La Unión (Rivadavia Banda Sur), en donde hay 4 grandes enclaves que suman alrededor de 500 habitantes, el grado de uso del wichí es directamente proporcional a la edad, lo cual evidencia que la transmisión intergeneracional está interrumpida. En este sentido, entrevistas semidirigidas administradas a 62 habitantes wichí mostraron que el 56 % no habla la lengua. Lo notorio de este porcentaje es que se compone exclusivamente de menores de 30 años ya

⁸⁰ Fuente: Documento producido en Cnel. Juan Solá por el Centro Promocional para las Investigaciones en Historia y Antropología (CEPIHA), Equipo de Pastoral Aborigen (ENDEPA), Iglesia Anglicana, especialistas y representantes de las propias comunidades.

⁸¹ Golluscio, Lucía y Vidal Alejandra: “Experiencias de Educación y estandarización lingüística protagonizadas por tres grupos indígenas de la Argentina”. En Tissera de Molina, A. y Zigarán, J. (2002): *Lenguas e Interculturalidad*. Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Salta.

que los mayores de esta edad hablan todos wichí. La situación es preocupante en Apolinario Saravia (6 comunidades que reúnen unos 300 indígenas) y alarmante en El Quebrachal, Metán y El Galpón (un barrio wichí que reúne un promedio de 100 personas cada uno). En Apolinario Saravia la entrevista realizada no registró ningún hablante menor de 30 años. En los otros centros poblados, una muestra poblacional de 121 personas sólo se encontró 2 hablantes de wichí, de aproximadamente 65 años, que lo utilizan esporádicamente⁸².

El futuro Profesor Intercultural Bilingüe en Educación Primaria, sea éste de origen indígena o no, deberá ser solvente en el manejo del sistema de escritura de la lengua wichí dada su vitalidad lingüística y el importante número de hablantes que posee en el territorio provincial.

Su formación inicial requiere, en primer lugar, el desarrollo de un conjunto de competencias y contenidos que los lleven a consolidarse y fortalecerse como individuos bilingües⁸³. En este sentido, se sabe que sólo el estudio y cultivo de la lengua indígena por períodos prolongados genera procesos internos en los sujetos que los llevan a relacionarse de manera distinta con la lengua subalterna, comprendiéndola mejor y descubriendo de manera natural las reglas que determinan sus funcionamiento y uso, así como también las intrincadas reglas culturales que la subyacen⁸⁴.

Un adecuado manejo de la lengua originaria en la formación docente aportará en gran medida al cultivo de una de las capacidades enunciadas en el perfil del egresado, esto es, la de desarrollar la planificación didáctico-metodológica para la enseñanza de las lenguas L1 y L2, tendiente al logro de la competencia comunicativa en los niños y niñas, tanto a nivel oral como escrito. Se trata, entonces, de complementar la destreza en otra lengua para ingresar a otros campos del saber.

Su apropiación le permitirá contar con una base para el cursado de las siguientes unidades curriculares de la formación específica: Taller de lecto-escritura en Lengua Originaria: Wichí (3er. año), Alfabetización en EIB (4to. año), Construcción de Material Didáctico en EIB (4to. año) y Seminario de Lenguas Originarias (4to. año).

⁸² Terraza, J. (2003): "Distintos currículos bilingües para distintos grados de mantenimiento de la lengua". En Tissera de Molina, A. y Zigarán, J. (Comps.): *Lenguas y culturas en contacto*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

⁸³ López, Luis E.: "Bilingüismo, educación superior y formación docente". En Cuenca R., Nucinkis, N. y Zavala, V. (Comps.) (2007): *Nuevos maestros para América Latina*. España. Morata.

⁸⁴ *Ibídem*.

Con respecto a la metodología de trabajo con las lenguas originarias, Luis Enrique López⁸⁵ realiza varias consideraciones. En lo que sigue, se exponen aquellas que orientan claramente cómo trabajar en esta unidad curricular:

- El trabajo con las lenguas originarias está centrado en el habla. Desarrollar la oralidad ancestral implica el establecimiento o restablecimiento de la comunicación entre los futuros docentes y los mayores y sabios de los pueblos y comunidades indígenas. En la medida que ello ocurra, los futuros egresados trascenderán el área del lenguaje y comunicación para adentrarse en otros ámbitos del saber y conocimiento ancestral.
- Involucrar a docentes y estudiantes de los institutos en la sistematización de estos conocimientos y saberes indígenas, eminentemente orales, conllevará el cultivo de la oralidad. Supondrá, además, la toma de conciencia y reflexión permanentemente respecto a la relación entre oralidad y escritura en contextos socio-culturales específicos.
- Se apunta a que los futuros docentes utilicen oralmente la lengua originaria para cumplir nuevas funciones sociales en contextos formales, comenzando por el escolar, de manera que éstas puedan responder al desafío de vehicular también contenidos extracomunitarios y extrafamiliares, entre los que se encuentran, en primer orden, aquellos directamente vinculados con el desarrollo del currículo escolar.
- Se busca que los futuros docentes desarrollen competencias escritas para cumplir de la mejor manera posible aquello que la EIB les exige: enseñar a leer y escribir en la lengua materna de los educandos y utilizarla como medio de educación en las distintas áreas del currículo escolar, y no solo como transcripciones de la literatura oral.
- La apropiación, desarrollo y uso de la lengua originaria a nivel escrito tienen que vincularse ineludiblemente con procesos técnicos de normativización, medios a través de los cuales se cumplen también cometidos políticos como el de la normalización sociocultural.
- El trabajo idiomático deberá abordarse desde una modalidad de aprendizaje cooperativo, en el cual los estudiantes se ayudan unos a otros y aprenden unos de otros. Trabajando juntos, puede generar, de manera sin igual, la reflexión sobre la variación dialectal.

Propósitos

⁸⁵ Ibídem.

- Iniciar y/o profundizar el manejo lingüístico y comunicativo con el fin de responder a las diferentes situaciones comunicativas generales y disciplinares, necesarias para el saber pedagógico en el aula, y en contextos comunicativos sociales.
- Conocer el sistema que conforma la lengua wichí y expandir dichos conocimientos a la producción y comprensión de diferentes tipos de textos.
- Desarrollar habilidades y estrategias que les permitan producir y comprender textos orales y escritos correctos y adecuados a las situaciones comunicativas en contextos pluriculturales.

Contenidos básicos

Cultura y lengua. La lengua, medio de expresión de la cultura. Sistemas de conocimientos comunitarios. Habilidades, conocimientos y valores: su vinculación con la lengua oral y escrita.

Oralidad. La oralidad en las sociedades de tradición oral. El lenguaje verbal y no verbal. Recursos de la transmisión oral. El silencio como situación comunicativa. Conversación cotidiana: narración, consejos, refranes, dichos, sentencias, rogativas y saludos. Funciones comunicativas. Lengua oral y variación lingüística. Dialectos de la lengua.

La lengua como sistema. Abordaje de la lengua wichí según su propio sistema y desde los distintos niveles. Alfabeto: vocales y consonantes. Procesos de formación de palabras: creación y préstamos léxicos. Aspectos morfológicos. Gramática: frases y oraciones. Normativa sintáctica y ortográfica.

Escritura. La escritura en sociedades de tradición literaria. Carácter comunicacional de la escritura. La escritura en sociedades de tradición ágrafa. Proceso de la escritura. Producción de textos escritos.

LENGUA ORIGINARIA: GUARANÍ⁸⁶

Fundamentación

En la provincia de Salta, las comunidades pertenecientes al Pueblo Guaraní (Ava-Guaraní o Chiriguano), en su mayoría, están asentadas en el Departamento San Martín

⁸⁶ Tanto la fundamentación como las orientaciones metodológicas, propósitos y contenidos básicos del trayecto tienen un carácter general. Los docentes responsables de las unidades curriculares Lengua Originaria: Guaraní I, Lengua Originaria: Guaraní II y Lengua Originaria: Guaraní III deberán desarrollar los proyectos de cátedra respectivos.

y, en menor medida, en el Departamento Orán. El Primer Censo Aborigen Provincial del año 1.984 estimaba para el año 1.995 una población total de 6.867 personas. Al igual que el Wichí, el Guaraní es un pueblo de gran peso demográfico en la provincia de Salta.

Con relación a la población total del país, la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas llevada a cabo en el período 2.004-2.005 estimaba en 21.807 los guaraníes distribuidos en las provincias de Salta y Jujuy. Y en Bolivia, serían más de 50.000.

La lengua guaraní, también conocida como lengua chiriguana o guaraní-boliviano, pertenece a la familia Tupí Guaraní. Posee cuatro variedades: chiriguano, chané, izoceño y tapiete⁸⁷.

Pérez Sáez⁸⁸ dice que el estudio del ava-guaraní o chiriguano presenta las dificultades de toda lengua no normalizada: aparece como un complejo de variedades del tipo tupí-guaraní sin una lengua general que los englobe. Pero además existen hablantes en el sureste de Bolivia, región que es el centro histórico del mundo chiriguano.

A favor, Fernández Lávaque y Rodas⁸⁹ sostienen que la vitalidad de las lenguas indígenas usadas en territorio salteño parece ser muy alta, especialmente la atribuible al wichí y a las diferentes variedades de la familia tupí-guaraní, entre las cuales se encuentra el chiriguano o ava-guaraní. Con relación a las otras variedades, las autoras señalan que la modalidad chané deriva de la guaranización de grupos anteriormente en posesión de una modalidad lingüística arawak, mientras que los tapieté fueron con toda probabilidad etnias chaqueñas igualmente guaranizadas.

Si bien el Guaraní es una lengua de gran vitalidad, cabe señalar que la situación sociolingüística en las comunidades guaraníes de la provincia no es homogénea. Por ejemplo en Yacuy, una comunidad distante 20 km. de Tartagal, compuesta por unas 466 familias, la lengua se mantiene vigente como modo de vida. Los niños en su mayoría

⁸⁷ Censabella, M. (1.999): *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires. Eudeba.

⁸⁸ Pérez Sáez, Vicente: "Para el estudio y la enseñanza de las lenguas indoamericanas en la Provincia de Salta". En Tissera de Molina, A. y Zigarán, J. (2.002): *Lenguas e Interculturalidad*. Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Salta.

⁸⁹ Fernández Lávaque, A. y Rodas, J. (1.998): *Español y quechua en el noroeste. Contactos y transferencias*. Salta (Argentina). Gófica Editora.

hablan guaraní en sus casas⁹⁰. En la escuela el 100 % de los alumnos son indígenas, tienen como L1 el guaraní y manejan un español rudimentario cuando ingresan a la escuela. La alfabetización se efectúa en la lengua vernácula y el proceso de castellanización comienza en 2º año, cuando ya han adquirido la lecto-escritura en guaraní. En esta institución se está implementando desde 1.991 el proyecto de EIB, con asesoramiento del centro educativo de Camiri (Bolivia)⁹¹. En cambio en La Loma (Embarcación), la lengua vernácula se halla en estado de emergencia puesto que las nuevas generaciones se resisten a aprender y usar el idioma de sus antepasados. Algo similar sucede en Misión Cherenta en donde los niños guaraníes, en su mayoría, adquieren el español como L1 y sólo conocen algunas palabras o frases en guaraní, en general aprendidas en la escuela, ya que los padres no les enseñan la lengua autóctona. Esta circunstancia hace que el proceso de alfabetización se dé solo en español⁹²

El futuro Profesor Intercultural Bilingüe en Educación Primaria, sea éste de origen indígena o no, deberá ser solvente en el manejo del sistema de escritura de la lengua guaraní dada su vitalidad lingüística y el importante número de hablantes que posee en la provincia de Salta.

Al igual que el wichí, el idioma guaraní ocupa un espacio importante en el plan de formación dado que, como se dijo, sólo el estudio y cultivo de la lengua indígena por períodos prolongados genera en los sujetos los procesos internos necesarios para relacionarse de manera distinta con la lengua originaria, comprendiéndola mejor y descubriendo de manera natural las reglas que determinan sus funcionamiento y uso, así como también las intrincadas reglas culturales que la subyacen.

Su apropiación le permitirá contar con una base para el cursado de las siguientes unidades curriculares de la formación específica: Taller de lecto-escritura en Lengua Originaria: Ava-Guaraní (3er. año), Alfabetización en EIB (4to. año), Construcción de Material Didáctico en EIB (4to. año) y Seminario de Lenguas Originarias (4to. año).

⁹⁰ Hirsch, S. (2003): "Educación bilingüe, lengua e identidad entre los Guaraníes del Noroeste Argentino". En Tissera de Molina, A. y Zigarán, J. (Comps.): *Lenguas y culturas en contacto*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

⁹¹ Torino de Morales, M. y Morelli de Ontiveros, M (2002): "Conflicto lingüístico en comunidades aborígenes del Norte de la Provincia de Salta". En Tissera de Molina, A. y Zigarán, J. (Comps.): *Lenguas e interculturalidad*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

⁹² *Ibídem*.

Con respecto a la metodología de trabajo con las lenguas originarias, Luis Enrique López⁹³ realiza varias consideraciones. En lo que sigue, se exponen aquellas que orientan claramente cómo trabajar en esta unidad curricular:

- El trabajo con las lenguas originarias está centrado en el habla. Desarrollar la oralidad ancestral implica el establecimiento o restablecimiento de la comunicación entre los futuros docentes y los mayores y sabios de los pueblos y comunidades indígenas. En la medida que ello ocurra, los futuros egresados trascenderán el área del lenguaje y comunicación para adentrarse en otros ámbitos del saber y conocimiento ancestral.
- Involucrar a docentes y estudiantes de los institutos en la sistematización de estos conocimientos y saberes indígenas, eminentemente orales, conllevará el cultivo de la oralidad. Supondrá, además, la toma de conciencia y reflexión permanentemente respecto a la relación entre oralidad y escritura en contextos socio-culturales específicos.
- Se apunta a que los futuros docentes utilicen oralmente la lengua originaria para cumplir nuevas funciones sociales en contextos formales, comenzando por el escolar, de manera que éstas puedan responder al desafío de vehicular también contenidos extracomunitarios y extrafamiliares, entre los que se encuentran, en primer orden, aquellos directamente vinculados con el desarrollo del currículo escolar.
- Se busca que los futuros docentes desarrollen competencias escritas para cumplir de la mejor manera posible aquello que la EIB les exige: enseñar a leer y escribir en la lengua materna de los educandos y utilizarla como medio de educación en las distintas áreas del currículo escolar, y no solo como transcripciones de la literatura oral.
- La apropiación, desarrollo y uso de la lengua originaria a nivel escrito tienen que vincularse ineludiblemente con procesos técnicos de normativización, medios a través de los cuales se cumplen también cometidos políticos como el de la normalización sociocultural.
- El trabajo idiomático deberá abordarse desde una modalidad de aprendizaje cooperativo, en el cual los estudiantes se ayudan unos a otros y aprenden unos de otros. Trabajando juntos, puede generar, de manera sin igual, la reflexión sobre la variación dialectal.

Propósitos

⁹³ López, Luis E.: “Bilingüismo, educación superior y formación docente”. En Cuenca R., Nucinkis, N. y Zavala, V. (Comps.) (2.007): *Nuevos maestros para América Latina*. España. Morata.

- Iniciar y/o profundizar el manejo lingüístico y comunicativo con el fin de responder a las diferentes situaciones comunicativas generales y disciplinares, necesarias para el saber pedagógico en el aula, y en contextos comunicativos sociales.
- Conocer el sistema que conforma la lengua guaraní y expandir dichos conocimientos a la producción y comprensión de diferentes tipos de textos.
- Desarrollar habilidades y estrategias que les permitan producir y comprender textos orales y escritos correctos y adecuados a las situaciones comunicativas en contextos pluriculturales.

Contenidos básicos

Aspectos lingüísticos. El alfabeto guaraní. Diferencia con el castellano. Vocales simples y nasalizadas. Consonantes. Las variedades dialectales en la región. Conceptos fundamentales: idioma, lengua, dialecto, grafema, fonema, y otros. Literatura oral y escrita: cultura hablada y escrita. Los pronombres personales. Verbos. Conjugación. Verbos areal y aereal. Palabras monosílabas y bisílabas. Valores de la oración: la riqueza del guaraní. Proceso de formación de palabras, oraciones y textos. Producción de texto escrito. Palabras raíz, prefijos y sufijos. El sustantivo. El Adjetivo. La pluralidad en guaraní.

Aspectos culturales. Conceptos fundamentales: cultura, monolingüe, bilingüe, interculturalidad, multilingüismo, y otros. Historia del pueblo guaraní en América, Argentina y en la provincia de Salta. Organización política y social: la familia, la comunidad. Toponimia. Las características que identifica al pueblo guaraní. Ubicación geográfica en el Departamento San Martín. Organización del espacio guaraní: oka (patio), koo (cerco), kaa (monte). Actividades e instituciones de cada espacio. Derechos de los pueblos originarios: internacional, nacional y provincial. La etapa evolutiva. El calendario guaraní. Tiempo y espacio guaraní. Los días y los meses del año en guaraní. La numeración en guaraní. Los saludos en guaraní por la mañana, por la tarde y por la noche. El Arakae-kae: mitología, cuento y leyenda. Los colores primarios. El género.

EL SUJETO DE APRENDIZAJE EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD SOCIO-CULTURAL

Fundamentación

En líneas generales las concepciones y las imágenes del sujeto que la sociedad y la cultura han ido construyendo a lo largo de la historia son variadas; las mismas han

dependido de factores filosóficos, científicos y culturales teñidos del paradigma científico vigente⁹⁴.

Los lineamientos curriculares nacionales proponen tener en cuenta las profundas transformaciones sociales que han configurado diferentes sentidos atribuidos a la infancia; hoy se habla de infancias dado que los pensamientos, las creencias y preocupaciones que a través del tiempo fueron modulando la relación de los adultos con los niños, sin duda, han ido cambiando. Corresponde ahora mirar la relación que establecemos con los niños para comenzar a instalar algunas preguntas acerca de nuestras concepciones, discursos y prácticas con el objeto de evitar el silenciamiento y la legitimación de nuestras prácticas educativas cotidianas naturalizadas.

Esta concepción nueva de la infancia, entendiéndola desde una perspectiva histórica (y por lo tanto cambiante) es una construcción social que tiene determinadas características: se concibe al niño como un cuerpo heterónomo que necesita ser educado y que es dependiente de los adultos. En términos de Gélis: “el niño es una cera blanda”.

La infancia es una construcción moderna, difundida por la adjudicación de características como la dependencia y la heteronomía, características que se plasman en instituciones y discursos que son punto de partida y de llegada de la pedagogía.

En la modernidad, el niño es percibido como un ser inacabado, carente, reconociéndose en éste la necesidad de resguardo y protección. Como dice Narodowsky: “Esta transformación implica la aparición del cuerpo infantil”.

De modo que este “sentimiento de infancia” con relación a la niñez implica una nueva caracterización, en donde la dependencia constituye no sólo una diferencia con el adulto sino también un sometimiento a éste ya que el niño es carente, necesitado de protección e incompleto. Estas faltas solo podrán ser compensadas por el adulto que es un ser autónomo, independiente y completo.

La idea es comenzar a indagar en las significaciones colectivas que sostienen una práctica educativa, es comenzar a pensar en la infancia considerando al niño como un sujeto que siente, teme y desea.

En consecuencia se hace difícil encontrar una única respuesta a la pregunta ¿qué es un niño? o ¿qué edades definen el inicio y los límites de la infancia?. Se considera que la edad no constituye hoy un indicador que pueda aplicarse de la misma manera a todos

⁹⁴ Palladino, E. (2006): *Sujetos de la educación: psicología , cultura y aprendizaje*. Buenos Aires. Espacio Editorial.

los niños, en todo tiempo y lugar. Desde esta perspectiva se constituye como el resultado de un proceso de construcción social, que se define por su base cultural.

Es de suma importancia para los futuros docentes interculturales bilingües analizar y comprender las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, desde la diversidad cultural y desde las prácticas culturales que las producen; en otras palabras, dimensionar el desarrollo y la constitución subjetiva desde una perspectiva de apropiación mutua de sujeto y cultura. Así, reconocer la diversidad cultural es una premisa esencial para comprender cómo aprende un sujeto en función de un contexto.

En palabras de Paz Sandín⁹⁵, cuando los niños entran en la escuela su humanidad está envuelta en las condiciones culturales de su identidad y herencia de grupo. Traen consigo valores, estilos cognitivos, estilos motivacionales, patrones de comunicación y expectativas firmemente establecidos que reflejan su pertenencia a un grupo, y sus experiencias culturales determinan en gran medida sus respuestas y conductas en la escuela y en el aula. La unidad curricular se constituirá en un espacio apropiado para analizar a este sujeto de aprendizaje en tanto sujeto culturalmente situado.

Se deberá desarticular la idea frecuente acerca de que en el sujeto se pueden observar de manera directa los procesos psíquicos. En tal sentido, se ve como deseable contemplar un interjuego entre lo teórico y actividades de observación empírica para poner en juego procesos de abstracción y reflexión que faciliten la conceptualización y la interpretación de los procesos de subjetivación infantiles. Conocer los procesos que inciden en la configuración de cada sujeto en los distintos contextos permitirá a los estudiantes identificar las características y necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Consideraciones sobre etnia, género, creencias, apariencia física, origen, necesidades especiales, y su debate, colaboraran a repensar los valores con que cada futuro docente se plantee su tarea como formador.⁹⁶

Tradicionalmente la Psicología del Desarrollo se centraba en el estudio de los procesos de cambio psicológico que ocurrían en las personas a lo largo de su vida. Indagaba no sólo cuándo sino cómo se encontraba organizado internamente el mismo.

Desde lo sociocultural se entiende al concepto de desarrollo "... como las transformaciones tanto de tipo cualitativo como cuantitativo que permiten a la persona

⁹⁵ Sandín, M. (1.999): "La socialización del alumnado en contextos multiculturales". En Essomba, M. (Coord.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. España. GRAÓ.

⁹⁶ Lineamientos Curriculares Nacionales. Año 2.008.

abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana dependiendo, para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúan y las prácticas culturales. El desarrollo infantil implica la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño. Por ello es, esencial considerar el papel de las instituciones formales de la sociedad y las interacciones informales de sus miembros como aspectos centrales del proceso de desarrollo...”⁹⁷.

El futuro docente más que explicar, a partir de estas diferentes teorías, que el desarrollo tiene lugar, es necesario que comprenda e identifique las diversas circunstancias por las que el desarrollo sigue un curso u otro.

El desarrollo está construido sobre las transformaciones y los ritmos intrínsecos a la vida; lo que necesita explicación es la dirección del cambio y los patrones de la vida que organizan el cambio en direcciones específicas...”⁹⁸.

Citando a Vygotsky, es deseable que el futuro docente se concentre, no en el producto del desarrollo sino en el proceso mismo mediante el que las formas superiores se constituyen y posibilitan desde ellas los diferentes aprendizajes.

La unidad curricular se vinculará con los siguientes contenidos de *Sociología de la Educación*: individuo, sociedad y cultura; socialización y construcción de la identidad; la matriz cultural.

Propósitos

- Analizar los cambios y reestructuraciones que se producen en el ciclo vital y sus repercusiones en la construcción de la subjetividad, la articulación con la estructura familiar y su relación con las formaciones culturales de los alumnos.
- Comprender como inciden los contextos culturalmente diversos en los cuales viven los niños en su singular proceso de desarrollo.
- Reflexionar acerca de los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los procesos de subjetivación.
- Mudar las teorías implícitas sobre la infancia por construcciones teóricas pertinentes y actuales que permitan la elaboración de dispositivos de enseñanza acordes a la realidad de cada sujeto.

⁹⁷ Rogoff, B. (1.998): *Aprendices del pensamiento; el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Argentina. Cognición y Desarrollo Humano. Paidós.

⁹⁸ Rogof, B. (1.998). Op. Cit.

- Reflexionar sobre las bases conceptuales y epistemológicas de las principales teorías del desarrollo que le permitan un abordaje crítico del proceso del desarrollo de los sujetos en formación en contextos escolarizados.

Contenidos básicos

Psicología del Desarrollo del Sujeto del Nivel Primario. Dimensión antropológica: de la herencia biológica al desarrollo humano. Dimensión socio-histórica y cultural. La influencia de la herencia cultural: los símbolos y el lenguaje. La cultura y el contexto. Dimensión psicológica: desarrollo del yo. Identidad. Origen del Psiquismo. Otros aportes. Etología: interacción entre organismo y medio. Enfoque ecológico del desarrollo: Bronfenbrenner. Aportes de la Etnografía al estudio del desarrollo humano.

Abordaje focalizado en el Sujeto del Nivel Primario. Perspectivas psico-sociales de las distintas etapas evolutivas. El ciclo vital. Aportes de las teorías psicoanalíticas. Los niveles de complejidad y organización del psiquismo. El desarrollo de los procesos del yo en interacción con la sociedad. Procesos de socialización y sus características en diferentes contextos: rural, urbano. Desarrollo social vincular. Procesos cognitivos básicos y desarrollo de las funciones superiores (Bruner, Vigotzky, Azcoaga, Wertsch, otros). Teorías de la mente. Teorías del Desarrollo de la inteligencia (Bruner, Vigotzky, Garner). Adquisición de la función simbólica y el desarrollo del lenguaje (Chomski, Piaget, Requejo, Bruner, Schlemenson). El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural. Conocimiento y desarrollo moral (Kohlberg, Piaget). Mecanismos psico-sociales que entran en juego en situaciones de aprendizaje en contextos de diversidad étnica, lingüística y cultural. Variaciones culturales, estilos de aprendizaje y educación. Los aprendizajes culturalmente condicionados.

Los sujetos de la infancia. Las concepciones acerca del niño. Concepciones de la infancia y la educación en los pueblos indígenas. La niñez en las diferentes edades históricas. Mitos y leyendas de la infancia. Las nuevas infancias. Graves problemáticas de la infancia hoy. Lo individual y el contexto sociocultural. Estudios interculturales sobre el desarrollo de conceptos en niños de culturas diferentes. La importancia del lenguaje en la constitución de la subjetividad.

Sujetos y escuela. Modalidades de aprendizaje del sujeto: diversidad del desarrollo subjetivo. La cultura escolar como productora de subjetividad. Escolaridad y subjetividad moderna. Subjetividad pedagógica moderna, su agotamiento. Prejuicios y creencias docentes en relación al origen, etnia, género, apariencia física de sus alumnos

y la incidencia en la constitución de subjetividad. Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos. Sujeto, resiliencia y educación.

Sujeto, familia y cultura. Distintas constituciones familiares. Modificaciones en los posicionamientos parentales. Organizaciones familiares en transformación permanente. Relaciones familia-escuela en el aprendizaje cotidiano. La subjetividad de varones y mujeres. La cuestión del género. Las culturas y los procesos de subjetivación. Papel y significación de la comunidad en la construcción de la identidad de los niños indígenas. Escenarios de expulsión social y subjetividad. Impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la subjetividad. La construcción multimodal de la identidad en los fotologs.

Factores ambientales que inciden en la constitución del sujeto. Los diferentes contextos: urbanos, suburbanos, rurales, marginales, excluidos, expulsados. Las influencias ambientales: pobreza, estrés, alimentación, cultura. El cuidado de la salud. Historias familiares. Calidad de la paternidad y la maternidad como andamiaje. Maltrato infantil, abusos. Escuela primaria y subjetividad.

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA EN CONTEXTO DE EIB

Fundamentación

La misión de los educadores es preparar a las nuevas generaciones para el mundo en que tendrán que vivir. Es decir, impartirles las enseñanzas necesarias para que adquieran las destrezas y habilidades que van a necesitar para desempeñarse de un modo competente en la sociedad con la que se van a encontrar al terminar el período de formación inicial.

Por eso, como el mundo actual es rápidamente cambiante, también la escuela debe estar en continuo estado de alerta para adaptar su enseñanza, tanto en contenidos como en metodología, a la evolución de estos cambios que afectan tanto a las condiciones materiales de vida como al espíritu con que los individuos se van adaptando a ellos.

El enfoque de esta unidad curricular procura un equilibrio entre aportes teóricos estructurados, que *anticipan los problemas*, y aportes más fragmentados, pero que responden a *necesidades que emergen de la experiencia*. Se podría hablar, de manera global, de un proceso de formación a partir de la resolución de problemas, construyendo, al menos parcialmente, la teoría (campo disciplinar) a partir de casos que se organizan en torno a situaciones didácticas, que sirven a la vez para movilizar

conocimientos previos, para diferenciarlos, para contextualizarlos y para construir nuevos saberes de formación.

La formación matemática y didáctica de los docentes requiere contemplar diversos tipos de conocimientos que están estrechamente relacionados entre sí. El formador de docentes debe dar respuestas a preguntas tales como: ¿qué matemáticas enseñar?, ¿cómo enseñar dichas matemáticas?, ¿qué conocimientos didácticos precisa el futuro maestro?, ¿cómo enseñar tales conocimientos didácticos?, ¿qué tipo de conexiones se deben establecer entre los diversos conocimientos implicados?.

Así mismo, en el marco de un plan de formación de profesores interculturales bilingües de educación primaria, el formador deberá dar respuestas, entre otras, a las siguientes preguntas: ¿cómo deberán enseñar los futuros docentes a sus alumnos indígenas y no indígenas la matemática de la que se tiene y tendrá necesidad en la vida?, ¿cómo conectar la matemática con la cultura de los grupos de pertenencia de los alumnos para que aquella les permita entender, conocer y explicar el medio ambiente natural y social?, ¿qué actividades culturales pueden convertirse en un insumo necesario para diseñar y construir situaciones de aprendizajes?, ¿qué saberes matemáticos poseen los pueblos indígenas y qué conocimientos previos llevan a la escuela los alumnos de esa procedencia?.

En este sentido, Pari Rodríguez⁹⁹ ofrece pistas interesantes al proponer la noción de “texto auténtico”, referida al medio del que proviene y en el que vive el educando y a las actividades culturales cotidianas que constituyen una fuente para el estudio de la matemática.

El autor brinda una serie de ejemplos sobre los aspectos matemáticos que presentan algunos “textos auténticos”. Así, la actividad de siembra entre los ava-guaraníes permite desarrollar conceptos geométricos: formas de los terrenos (diversos polígonos), medidas de longitud, de peso (qué cantidad de semilla se debe sembrar). El tejido de chaguar, actividad tradicional de la mujer wichí, ayuda a los niños a desarrollar los conceptos de cantidad (número de hilos o madejas de lana que van a utilizar según el tipo de tejido), de figura geométrica (a partir de la forma, la combinación de colores y las medidas del tejido), el concepto de simetría (a partir de la división del tejido en dos partes y que juntas hacen un todo) y el concepto de tiempo (duración de la actividad de tejer,

⁹⁹ Pari Rodríguez, A. (2001): “La enseñanza de la matemática a educandos quechuas en el marco de la reforma educativa”. En Lizarzaburu, A. y Zapata Soto, G. (Comps.): *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos*. España. PROEIB ANDES - DSE - MORATA.

duración de la vida de la prenda). El juego es otro elemento importante que hay que considerar. El juego de la pelota permite desarrollar los conceptos de número y cantidad, el juego de trompos los conceptos de medidas y formas, entre otros ejemplos.

En suma, además de un correcto manejo de los contenidos matemáticos básicos, este espacio brindará oportunidad a los futuros docentes de construir alternativas didáctico-metodológicas para favorecer el aprendizaje de la matemática en contextos de diversidad étnica, lingüística y cultural partiendo de problemas reales; y de formarse en actitudes pedagógicas que orienten y sustenten su tarea futura como educadores e investigadores de los conocimientos de la cultura propia y ajena, apropiándose necesariamente de los conocimientos y avances tecnológicos actuales.

Este espacio podrá vincularse con:

- *El Sujeto de Aprendizaje en Contexto de Diversidad Socio-Cultural* que realizará una revisión de las investigaciones interculturales sobre el desarrollo de conceptos matemáticos en niños de culturas diferentes (v. gr. clasificación, seriación y conservación del número).
- *Práctica Docente II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza en EIB* que abordará la cuestión de la organización y conducción de instituciones educativas en contexto de diversidad étnica, lingüística y cultural, como así también el planteamiento de un currículum que permita un adecuado tratamiento de tal diversidad.

Propósitos

- Analizar los objetivos de aprendizaje, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los documentos de desarrollo curricular producidos por la jurisdicción y a nivel nacional.
- Conocer distintos aportes teóricos para la enseñanza de la Matemática, entre ellos, coherentemente con una concepción de educación intercultural bilingüe, los que brindan herramientas para diseñar una alternativa didáctico-metodológica para favorecer el aprendizaje de la Matemática en contextos culturalmente diversos.
- Utilizar nociones producidas por la investigación en Didáctica de la Matemática para analizar producciones de los niños, planificaciones, instrumentos de evaluación y recursos de enseñanza, y seleccionar actividades para enseñar distintos contenidos, formulando propósitos y anticipando posibles estrategias de intervención.

- Utilizar una Matemática atractiva y amena como recurso didáctico para lograr que sus alumnos puedan enfrentar con autonomía situaciones cotidianas.
- Revisar crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.
- Sentir la necesidad de indagar acerca de los conocimientos previos de los niños tomándolos como punto de partida para el diseño de estrategias didácticas.
- Planificar situaciones didácticas compatibles con las cosmovisiones, los medios naturales y los entornos socioculturales específicamente de los grupos étnicos de procedencia de los alumnos.

Contenidos básicos

Epistemología de la Matemática. Diferentes concepciones de matemática: idealismo, positivismo y constructivismo.

Didáctica de la Matemática. El rol de los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática. Teoría de las situaciones didácticas: concepto y características de la situación didáctica. Situaciones didácticas, a-didácticas, no didácticas. Modelos de funcionamientos del conocimiento matemático: acción, formulación y validación. La validación en Matemática: diferentes tipos. Juegos de marcos y dialéctica instrumento-objeto. La noción de marco y de registros de representación. Rol del docente: institucionalización. Teoría de los campos conceptuales: consideraciones generales. Las representaciones de los objetos matemáticos y su rol en el aprendizaje. La noción de obstáculo. Mecanismos productores de obstáculos Teoría de la transposición didáctica: consideraciones generales. Matemática realista de Freundenthal: opciones generales. Matematización horizontal y vertical. Modelización. Secuencias didácticas para el abordaje de los números, el sistema de numeración y las operaciones, proporcionalidad y funciones, azar y probabilidad, geometría.

Hacia una Didáctica Intercultural de la Matemática. Aportes del campo de la Etnomatemática. Investigaciones acerca de los conocimientos matemáticos usuales en diversas comunidades indígenas. Estudios de evaluación del aprendizaje de Matemática. Derivaciones didáctico-metodológicas para la práctica pedagógica en clases de Matemática: la organización de los alumnos, la contextualización de los aprendizajes, el uso de materiales, la participación de los alumnos. El reto de la educación intercultural en la construcción del currículum de Matemática. Criterios orientativos para una Didáctica Intercultural de la Matemática: actitud etnomatemática,

ambiente de resolución de problemas, elección de problemas ricos. Propuestas didácticas aplicables a la enseñanza de la Matemática desde un enfoque intercultural.

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA EN CONTEXTO DE EIB

Fundamentación

La lengua y la literatura como objetos de enseñanza se constituyen con una manifiesta complejidad, si se tiene en cuenta su importancia en la formación de las personas preparándolas para la vida. Los proyectos personales, insertos en proyectos sociales más amplios, se generan en gran medida con el capital simbólico que los discursos sociales en general y los literarios en particular van conformando a lo largo de la trayectoria escolar.

En este marco, son capitales los contenidos disciplinares de la lengua y de la literatura y la didáctica específica que ellos determinan, para la formación de un docente que actuará en las etapas iniciales de la educación. Esta unidad curricular tendría que garantizar una sólida formación teórica para la descripción y la explicación de los conceptos básicos de la lengua y de la literatura, y una preparación óptima para la enseñanza de esos conceptos a los sujetos de aprendizaje.

En este sentido, es necesario señalar que el docente responsable de este espacio retomará necesariamente los contenidos disciplinares desarrollados en el espacio de *Lengua y Literatura* de 1er. año al abordar las estrategias didácticas adecuadas al nivel primario. Al docente, entonces, le incumbe la actualización o -en su defecto- la construcción de capacidades lingüísticas y literarias, para poder abordar el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y el ajuste de estrategias de intervención didáctica para la enseñanza de la lengua y la literatura.

Es necesario enfatizar que se intenta una propuesta coherente y significativa de la lengua y la literatura y su didáctica, destinada a un futuro docente, por lo que la decisión fundamental es no abordar los contenidos de la unidad curricular como apartados disciplinares científicos, sino como objetos para cuyo estudio se han desarrollado diversas líneas teóricas. El docente a cargo, en tanto especialista, operaría con fundamentos teóricos en su propuesta, pero no para enseñarlos con esa lógica a los estudiantes sino para sostener con ellos procesos de descripción, explicación y comprensión de los fenómenos lingüísticos y literarios, y sugerir la selección y organización de contenidos y actividades de desarrollo y evaluación, en función de

objetivos y propósitos precisos, en el marco de proyectos áulicos de intervención didáctica.

Por otro lado, la propuesta de este espacio contempla la necesidad de formar profesionales de la educación que, a partir de una auténtica vivencia democrática, impulsen la interculturalidad siendo capaces de dominar estrategias adecuadas en didáctica de la lengua española con metodología de primera y segunda lengua. Dada la realidad lingüística diversa que caracteriza a la provincia de Salta y buena parte del país, la enseñanza del español como segunda lengua será de gran utilidad a los futuros profesores interculturales bilingües que se desempeñen en comunidades que no tengan el español como lengua materna.

Esta unidad curricular se vinculará con los siguientes contenidos:

- *El Sujeto de Aprendizaje en Contexto de Diversidad Sociocultural*: mecanismos psico-sociales que entran en juego en situaciones de aprendizaje en contextos de diversidad socio-cultural.
- *Práctica Docente II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza en EIB*: currículum y diversidad étnica, lingüística y cultural.

Propósitos

- Conocer, analizar y comprender las condiciones concretas de educación lingüística y literaria de sus alumnos, con el fin de diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar las estrategias de su intervención didáctica.
- Construir capacidades generales y básicas para la escucha, el habla, la lectura y la escritura, y la consideración de las especificidades de la lengua y de la literatura en función de las propuestas didácticas para su enseñanza.
- Abordar aspectos didácticos de la comprensión y producción de textos atendiendo a rasgos socio-lingüísticos y pragmáticos.
- Desarrollar estrategias en didáctica de la lengua española con metodología de primera y segunda lengua adecuadas a contextos interculturales bilingües.

Contenidos básicos¹⁰⁰

¹⁰⁰ Si bien los contenidos básicos se formalizan por separado en este diseño, el docente a cargo de la unidad curricular deberá decidir una presentación áulica integral en función de la información que provea la evaluación diagnóstica.

El español como sistema. Niveles fonológico-grafemático, morfológico, sintáctico y semántico. Variaciones regionales y socioculturales. El texto y sus propiedades: cohesión y coherencia. Oralidad, lectura y escritura.

La lengua española y su didáctica. Unidades elementales de la lengua: relaciones y puesta en práctica de su enseñanza. Estrategias didácticas para el desarrollo de la expresión oral. El texto: estrategias para la producción y comprensión de textos. Problemas didácticos frecuentes: el lugar de los contenidos gramaticales, la regulación de los procesos de lectura y escritura, la reflexión metalingüística. Aportes psicolingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos: Piaget y el proceso de adquisición del lenguaje en el niño; Vigotsky y la conexión entre relación entre pensamiento, lenguaje y cultura, Ferreiro y la psicogénesis de la lecto-escritura. Enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. Criterios para la programación de actividades de lecto-escritura. Planificación áulica. Evaluación: instrumentos.

Didáctica de la lengua en contexto de educación intercultural bilingüe. Principios didácticos en contextos de diversidad lingüística y cultural. La lectura y escritura en contextos multilingües. La enseñanza del español como segunda lengua. Propuestas didácticas en contextos de diversidad cultural.

La literatura como discurso social. Literatura y género literario. Las prácticas literarias de tradición oral y los textos literarios de autor. Corpus de textos folklóricos literarios: narrativa y lírica orales. Corpus de textos de autor: narrativa, dramática y lírica escritas. Narrativa y poética indígena. Escritores y autores indígenas locales.

La literatura y su didáctica. Criterios de selección de textos literarios. Estrategias para su abordaje en la práctica áulica. Planificación de secuencias de actividades para animar la lectura de textos literarios.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN CONTEXTO DE EIB

Fundamentación

La propuesta didáctica en Ciencias Naturales se circunscribe en un modelo investigativo que responde a la necesidad de integrar en el ámbito didáctico, los planteamientos constructivistas sobre el conocimiento, procedentes de la epistemología y de la psicología, con una consideración de la escuela como realidad compleja y singular. Adquiere una dimensión educativa más que metodológica pues, impregna todo el planteamiento curricular, incidiendo no sólo en los aspectos relativos al cómo enseñar sino también en el aprendizaje que subyace en la resolución de problemas mediante la

investigación, en la organización del ambiente de trabajo, en la necesidad de contactar con la realidad como fuente de problemas, en la consideración de los contenidos como objetos de estudio y como recursos.

En consideración de lo expuesto, será necesario prever estrategias de enseñanza para aprovechar la diversidad cultural en el grupo de estudiantes, con propuestas adecuadas a los diferentes intereses, conocimientos, grados de expertez y puntos de partida de cada uno de ellos.

En tal sentido, y principalmente por tratarse de un plan de formación de profesores interculturales bilingües, en este espacio los futuros docentes:

- Observarán y analizarán situaciones de enseñanza de Ciencias Naturales para el Nivel Primario en contextos socio-culturales específicos: escuelas con población absoluta o mayoritariamente indígena, escuelas que albergan población indígena y criolla en igual proporción, escuelas con matrícula indígena minoritaria.
- Planificarán estrategias de enseñanza teniendo en cuenta la diversidad cultural del alumnado y los diversos estilos de aprendizaje de cada grupo étnico.
- Evaluarán tanto el aprendizaje de los alumnos como las estrategias de enseñanza empleadas en distintas realidades.

La unidad curricular se vinculará con los siguientes contenidos:

- *El Sujeto de Aprendizaje en Contexto de Diversidad Sociocultural*: mecanismos psico-sociales que entran en juego en situaciones de aprendizaje en contextos de diversidad étnica, lingüística y cultural.
- *Práctica Docente II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza en EIB*: diversos contextos escolares y procesos de incorporación; relevamiento de la información sobre los condicionantes institucionales de la práctica docente, planificaciones, textos escolares y materiales de apoyo; observaciones de clases, diseño de propuestas de enseñanza; análisis de casos, simulaciones o microexperiencias.
- *Programación de la Enseñanza en EIB*: programación, currículum y enseñanza; elaboración de estrategias de enseñanza y previsión de las formas de evaluación.

Propósitos

- Afianzar una estructura conceptual básica de los conocimientos biológicos, físicos, químicos, geológicos, meteorológicos y astronómicos que le permita seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos a enseñar.

- Establecer relaciones conceptuales entre diversas disciplinas que le permitan fundamentar la integración entre conceptos desde el punto de vista didáctico.
- Contribuir al conocimiento de distintos modelos de enseñanza de las Ciencias Naturales, identificando las concepciones sobre la ciencia, el aprendizaje y la enseñanza escolar que subyacen en los mismos.
- Desarrollar capacidades para la planificación de estrategias de enseñanza de contenidos de Ciencias Naturales teniendo en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes y el respeto hacia sus características socio-culturales.
- Desarrollar capacidades para la elaboración de estrategias de evaluación de logros de aprendizaje, interesándose por revisar y analizar de modo crítico la propia práctica de la enseñanza.
- Tomar conciencia de la importancia de seleccionar contenidos de la cultura indígena y la ciencia occidental que favorezcan aprendizajes significativos tanto en niños criollos como en niños procedentes de los pueblos originarios.

Contenidos básicos

Respecto de los *criterios* elegidos para la Didáctica de las Ciencias Naturales, se adscribe a la propuesta en la que enseñar significa crear situaciones óptimas de aprendizaje en las que los alumnos puedan apropiarse de los contenidos¹⁰¹.

Esta expresión admite considerar la selección y secuenciación de los contenidos desde:

- Una concepción amplia de enseñanza.
- La promoción de la actividad del estudiante.
- La orientación de la enseñanza hacia el desarrollo, ampliación, revisión, profundización de las ideas que los estudiantes poseen acerca del mundo natural.
- El planteo de situaciones de aprendizaje que aporten nueva información a los alumnos.
- El estudio de las relaciones existentes entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente.
- La incentivación al trabajo en grupo, la confrontación, contrastación, la discusión de ideas permitiéndose relacionar conceptos de diferentes disciplinas.
- La significatividad lógica, psicológica y social de los contenidos¹⁰².

¹⁰¹ Contenido: cualquier elemento de la cultura de un grupo social que éste considere debe ser asimilado por sus miembros. Extraído de Weissmann, H. (1.994): *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Otros *criterios* que han de servir de referentes para elaborar y analizar secuencias de contenido son:

- Continuidad y progresión: la organización sigue una progresión que va desde los más generales y cercanos a las experiencias del estudiante hacia aquellos más particulares y alejados de la realidad.
- Flexibilidad: la secuencia debe lograr una estructura flexible, de fácil modificación como consecuencia de la evaluación diaria del trabajo en clase.
- Articulación: los contenidos han de articularse en torno a ejes, haciendo explícitas las relaciones horizontales y verticales que los vinculan.
- Regionalización: se refiere a la adecuación del currículum a las demandas de conocimientos propios de la región, es decir, contextualizar los contenidos en relación a las particularidades y problemáticas regionales.
- Relevancia socio-cultural: la planificación y el desarrollo de la enseñanza deben considerar la incorporación de contenidos que permitan un adecuado tratamiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural.

En la enseñanza de las Ciencias se plantean *problemáticas claves* para la Formación Inicial de los futuros profesores interculturales bilingües:

- ¿Qué Didáctica de las Ciencias Naturales se necesita para enseñar en contextos culturalmente diversos?.
- ¿Cómo diseñar una unidad curricular que permita comprender la Didáctica de las Ciencias desde una perspectiva de reflexión e investigación sobre lo que sucede en la práctica?.
- ¿Los contenidos que abarcan la enseñanza de las Ciencias Naturales pueden ser abordados desvinculando el contenido disciplinar de su didáctica?.

Considerando que el tipo de contenido que se enseña condiciona la situación de enseñanza y aprendizaje que se genera, es decir su didáctica, el proceso de formación docente de un futuro maestro debe permitirle la construcción de saberes teóricos y prácticos, tanto del campo disciplinar como de la enseñanza y el aprendizaje de los objetos de conocimiento. Esto significa que la Formación Inicial deberá contemplar la

¹⁰² Aprender no supone saber repetir palabras sino atribuir significados a los objetos. El objeto debe entrar en el campo de significación de cada alumno para que pueda atribuirle significados y es en esa adjudicación de significados en que comienza el aprendizaje. Extraído de Boggino, N. (1.996): *Ciencias Naturales y CBC*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

enseñanza de conocimientos que abordan las Ciencias Naturales en diálogo con su Didáctica. El proceso de Formación Inicial respecto de la Didáctica conlleva una vinculación entre el objeto de conocimiento, la investigación acerca de dicho objeto y una conceptualización que construya y desarrolle la profesionalidad del docente.

La propuesta para organizar los contenidos considera tres *dimensiones*:

- Dimensión teórica: corresponde al abordaje de módulos de contenidos referidos a fundamentos teórico-conceptuales.
- Dimensión didáctica: orienta y regula, de un modo flexible, los procesos de enseñanza en relación con el proceso de aprendizaje. Aquí las temáticas están relacionadas con componentes del diseño curricular: objetivos, contenidos, metodologías, estrategias de enseñanza y de aprendizaje y evaluación. Se definen los criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos.
- Dimensión práctica e investigativa: en la que, por un lado, se elaboran diseños curriculares en situaciones concretas y contextualizadas y, por otro, se estudia, analiza y evalúa la práctica concreta y la teoría que respaldan dichas prácticas.

Tomando en cuenta estas dimensiones, la propuesta de contenidos para este espacio es la siguiente:

Ejes conceptuales. Concepciones de Ciencia. Concepción científica y concepción indígena. Las Ciencias Naturales. Seres vivos y no vivos. Organismos humano, vegetal y animal. Fenómenos físicos y químicos. Energía. Materia. La tierra y el universo.

La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Enseñanza y evaluación de contenidos. Criterios de selección, secuenciación y organización. Temas transversales. Estrategias de enseñanza¹⁰³: la resolución de problemas como estrategia de investigación y didáctica, trabajos prácticos de observación y experimentación, planteo de diseños experimentales, trabajos de campo, grabación de entrevistas a miembros de las comunidades indígenas, visitas y excursiones científicas, redes y mapas conceptuales, guía didáctica para el uso del video. Uso de las TICs: búsqueda de información; participación en entornos virtuales; aplicación de técnicas y diversos software; diseños de trabajo basados en la recolección, análisis e interpretación de datos.

¹⁰³ Las estrategias de enseñanza se definen como procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican habilidades y posibilitan un tratamiento coordinado de actividades secuenciadas y planificadas para la optimización de los aprendizajes. Implican el desarrollo de la capacidad de anticipar procesos de enseñanza y cuyo diseño radica en la elaboración de hipótesis de trabajo, lo que supone una puesta a prueba con posibilidades de modificación en función de los procesos de aprendizaje

El enfoque ecológico en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Principios y estrategias didácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales en contextos de diversidad socio-cultural.

El aporte de la investigación al desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Naturales. Diseño y realización de proyectos de investigación: indagación exploratoria y experimental de problemas y fenómenos del mundo natural.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTO DE EIB

Fundamentación

La Didáctica de las Ciencias Sociales en los últimos años ha iniciado un proceso de construcción teórica como disciplina social. El «arte de enseñar» se está complementando, cada día más, con reflexiones que profundizan en los problemas relativos al aprendizaje, la enseñanza y la comunicación del conocimiento sobre lo social. Las discusiones actuales, a las que sería importante acercar a los futuros maestros, centran su preocupación en ejes tales como: la construcción de modelos didácticos -como el basado en la investigación o en la resolución de problemas, apoyados en metodologías cualitativas y cuantitativas-; el origen, morfología y funcionamiento de la conciencia histórica, su importancia como mediadora de la conciencia moral y en las estructuras que se ponen en juego para la toma de decisiones en el presente; estudios sobre el lugar de la argumentación para la construcción de conceptos teóricos estructurantes dentro de las teorías sociales -como por ejemplo, la noción de conflicto-; la forma en que los docentes construyen los contenidos de enseñanza; las representaciones de los alumnos sobre sus lugares y la intervención de estas representaciones en los aprendizajes.

La preocupación por el mejoramiento de la enseñanza se asocia a las didácticas desde sus orígenes y por eso las investigaciones están marcadas por la tensión entre la teoría y la proposición para la acción. Por ello, es frecuente distinguir dos dimensiones en la producción del conocimiento en Didáctica de las Ciencias Sociales. La dimensión teórica, por un lado, se refiere a la producción de conocimiento en torno al objeto propio del campo, es decir, sobre la acción didacto-social. Por otra parte, existe una dimensión propositiva, procedimental y operativa, que centra su interés en el desarrollo de modelos de intervención y su evaluación.

Conjuntamente con las investigaciones sobre modelos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, existe una producción de conocimientos sobre el

hacer que conformarían el conocimiento profesional operativo del sujeto de la acción. Por ejemplo el conjunto de conocimientos producidos con el objeto de diseñar, llevar a cabo y evaluar situaciones de intervención, de enseñanza y de aprendizaje del conocimiento histórico y geográfico en la escuela, que provee instrumentos conceptuales para reconocer y dar respuesta a algunos problemas que se despliegan en la acción: definir objetivos y propósitos, trabajar el contenido escolar, concebir estrategias, seleccionar o generar herramientas y recursos.

En el marco de un plan de formación de profesores interculturales bilingües en educación primaria, también es indispensable instrumentar didácticamente a los estudiantes para trabajar en contextos de diversidad cultural, esto es, en realidades en donde las diferencias culturales y el bilingüismo configuran el contexto diario de trabajo. Por ejemplo, se apunta a que el futuro docente elabore estrategias que le permitan implementar en el aula el método de la investigación científica a través del trabajo con la historia oral de las comunidades indígenas y no indígenas, convirtiendo a la escuela en un lugar de relaciones interétnicas en donde se promueve la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual y en donde se propugna la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de otros elementos culturales exteriores al grupo social de pertenencia, enriqueciendo la propia cultura y por lo tanto mejorando las condiciones de convivencia entre culturas diferentes.

La unidad curricular se vinculará con los siguientes contenidos:

- *El Sujeto de Aprendizaje en Contexto de Diversidad Sociocultural*: mecanismos psico-sociales que entran en juego en situaciones de aprendizaje en contextos de diversidad étnica, lingüística y cultural.
- *Práctica Docente II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza en EIB*: diversos contextos escolares y procesos de incorporación; relevamiento de la información sobre los condicionantes institucionales de la práctica docente, planificaciones, textos escolares y materiales de apoyo; observaciones de clases, diseño de propuestas de enseñanza; análisis de casos, simulaciones o microexperiencias.
- *Programación de la Enseñanza en EIB*: programación, currículum y enseñanza; elaboración de estrategias de enseñanza y previsión de las formas de evaluación.

Propósitos

- Apropiarse de los conocimientos producidos por la Didáctica de las Ciencias Sociales y reconocerla como un campo de conocimiento específico clave para su formación profesional.
- Conocer las principales dificultades que presenta el aprendizaje del conocimiento de las Ciencias Sociales para los alumnos del nivel primario, para anticiparlas, enfrentarlas y atenderlas especialmente en cuanto a forma y graduación, y en cuanto a la tarea de selección de estrategias y de materiales curriculares pertinentes.
- Disponer de criterios para analizar la relación entre fundamentos y acciones y evaluar los componentes y características de propuestas de enseñanza de las ciencias sociales escolares producidas por otros (observados, leídos, narrados; el profesor-formador y sus estudiantes en el Instituto o en la Universidad, el profesor de Nivel Primario y sus alumnos).
- Desarrollar capacidades para la planificación de estrategias de enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales teniendo en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes y el respeto hacia sus características socio-culturales.
- Tomar conciencia de la importancia de seleccionar contenidos de la cultura indígena y la ciencia occidental que favorezcan aprendizajes significativos tanto en niños criollos como en niños procedentes de los pueblos originarios.

Contenidos básicos

La gran cantidad de contenidos considerados como importantes dentro de los saberes que necesitan los futuros docentes para enseñar Ciencias Sociales admite distintas formas de organización. Se debe tener en cuenta que estos contenidos han sido abordados en el primer año, tanto en el espacio de Ciencias Sociales como en el de Historia Argentina y Latinoamericana, pero queda al docente de la formación superior el organizarlos de la mejor manera posible para facilitar su aprendizaje y su consiguiente transposición didáctica.

Se destaca entonces la importancia del rol del docente no sólo como orientador sino como modelizador, ya que las vivencias de los futuros docentes en su formación también se constituirán en parte de su historia escolar y sus formas de concebir la didáctica. Un programa de estudios que contemple los distintos contenidos no puede agotarse sólo en nombrarlos y estudiarlos, sino que es necesario ejemplificar su puesta efectiva en práctica. Es por esto que se plantea la necesidad de realizar un abordaje dinámico, problematizador y creativo de este espacio.

Se sugiere, entonces, los siguientes contenidos básicos:

La didáctica de las Ciencias Sociales como campo de estudio. Las líneas de investigación educativa. Los aportes desde las dimensiones teóricas, propositiva y práctica.

La construcción de las nociones de espacio y tiempo. Investigaciones de Hannoun, Castorina, Del Val. Los aportes de Calvani y Egan.

La programación de la enseñanza y de las actividades de aprendizaje. La transposición didáctica: formulación de propósitos de la enseñanza, selección y secuenciación de contenidos en base a distintos criterios, la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, la problemática en torno a qué y cómo evaluar.

Modelos de enseñanza en Ciencias Sociales. Diferentes paradigmas de enseñanza.

Los NAP. Fundamentación acerca de su implementación. Organización y propuesta de núcleos de aprendizajes prioritarios.

Didáctica de las Ciencias Sociales en contexto de educación intercultural bilingüe. Principios didácticos en contextos de diversidad lingüística y cultural. Herramientas metodológicas para la atención de la diversidad cultural en el aula. La investigación de la historia oral. Conciencia histórica e identidad: interdisciplinariedad de las ciencias sociales, formación ética y valores étnicos. Los juegos didácticos como estrategia de aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta lo estudiado en el primer año, la programación puede admitir un enfoque conjunto ligado a la producción de conocimientos en las disciplinas y su consiguiente transposición didáctica y reflexión. Por ejemplo, se puede considerar como contenido (basados en los NAP) la época indígena: conceptualización de formas de organización social en base al tipo de ambiente (bandas, tribus o aldeas, jefaturas, estados, imperios), los incas, los diaguitas, los indios del Chaco, los yámanas.

Se podrá trabajar con las conceptualizaciones de M. Harris¹⁰⁴ y W. Service¹⁰⁵, los aportes de M. Rostorowski¹⁰⁶, R. Boixadós y A. Lorandi¹⁰⁷ sobre los incas y los

¹⁰⁴ Harris, M. (1.977): *Caníbales y reyes: los orígenes de las culturas*.

¹⁰⁵ Service, E. (1.975): *Los orígenes del estado y la civilización. El proceso de evaluación cultural*. Norton & Co.

¹⁰⁶ Rostorowski, M. (1.986): *Estructuras andinas de poder*. Lima (Perú). IEP.

¹⁰⁷ Lorandi, A. (1.988a): "La resistencia y rebeliones de los diaguita-calchaquí en los siglos XVI y XVII". En *Revista de Antropología* N° 6. Buenos Aires.

habitantes del actual NOA, para luego analizar las producciones propuestas para niños, como los trabajos de M. Palermo y R. Boixadós¹⁰⁸, los manuales escolares, las leyendas.

Teniendo en cuenta los aportes de los distintos autores acerca de la comprensión de nociones sociales, de tiempo y espacio¹⁰⁹, se podrán identificar criterios de selección y secuenciación de contenidos para trabajar en el primer y segundo ciclo, analizando por ejemplo, las propuestas de Cuadernos para el Aula¹¹⁰, que enfatizan el trabajo en base a la vida cotidiana en el primer ciclo y en el análisis y caracterización de un grupo representativo. Se podrá trabajar también con la confección de recursos y la definición de los propósitos de la enseñanza de estos temas.

En cuanto a las herramientas metodológicas para la atención de la diversidad cultural en el aula, se abordarán los aportes de Sagastizabal¹¹¹ para la enseñanza de las Ciencias Sociales en escuelas multiculturales.

A nivel más general, las Recomendaciones para la Elaboración de los Diseños Curriculares sugieren al docente formador, entre otras, actividades tales como:

- el análisis de la propia experiencia sobre el aprendizaje tanto del conocimiento social, histórico y geográfico, como el de su didáctica y sobre el proceso de enseñanza en diferentes instancias curriculares y momentos de las mismas.
- la lectura de textos de distintos tipos: académicos, de comunicación de investigaciones, de divulgación.
- la lectura de textos con diferentes finalidades y el análisis de variedad de fuentes de información sobre lo social desde preguntas específicas.
- la producción y formulación de una entrevista sencilla, la toma de una encuesta y su procesamiento, la toma de fotografías o la grabación de sonidos que resulten útiles para trabajar determinados contenidos.

Lorandi, A. (1988b): "Los Diaguitas y el Tawantinsuyu: una hipótesis de conflicto". En Boixados, R y Lorandi, A.: *Etnohistoria de los valles Calchaquíes en los siglos XVI y XVII*. Runa.

¹⁰⁸ Palermo, M. y Boixados, R. (1993): *La Conquista de América. Los Incas. Los Aztecas. Los Mayas*. Libros del Quirquincho.

¹⁰⁹ Trepát, C. (1998): "El tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales". En Trepát, C. y Comes, P.: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona. Ice Grao.

¹¹⁰ Ministerio de Educación de la Nación: *Cuadernos para el aula*. 2004-2008

¹¹¹ Sagastizabal, M. (2000) (Dir.): *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario (Argentina). Ediciones IRICE.

_____ (2006) (Coord.): *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

- la consulta de bibliotecas, más allá de las propias de la institución, las búsquedas orientadas y libres en Internet, la utilización de software como el Google Earth u otros que surjan y resulten accesibles para obtener información visual, cartográfica, para pensar con el docente posibles utilizaciones en la enseñanza.
- la toma de posiciones en debates programados por el docente del espacio curricular o surgidos en forma espontánea cuidando que la comunicación resulte posible más allá de los disensos.
- la realización, en forma individual o grupal, de escritos breves de tipo ensayo, informe, monografía y la preparación de exposiciones orales sobre temas analizados en los cursos, utilizando en las presentaciones las tecnologías que estén disponibles en los institutos¹¹².

Teniendo en cuenta lo anterior es que desde las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares se propone como consigna para la enseñanza del área en la Formación Docente inicial que los profesores a cargo de las instancias curriculares vinculadas con la enseñanza de las Ciencias Sociales eviten las rutinas tan propias de la enseñanza tradicional, basadas en las clases expositivas y el análisis de bibliografía con cuestionarios, sino que generen actividades que den lugar al asombro, a incursionar en la aventura de aprender, a disfrutar del aprendizaje, a desarrollar el placer por aprender y a diversificar los medios para hacerlo.

PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DEL NIVEL PRIMARIO EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL

Fundamentación

Abordar la problemática contemporánea del Nivel Primario en la formación docente inicial implica iniciar una primera aproximación al conjunto de problemáticas específicas que caracterizan hoy a la educación primaria, especialmente en contextos de ruralidad e interculturalidad.

En las actuales condiciones, el cumplimiento con la obligatoriedad establecida por ley es un desafío para las instituciones educativas, aunque la realidad actual muestra que con lo normativo únicamente no basta. A propósito, Justa Espeleta dice: "uno de los signos más destacados en la expansión del sistema es el elevado índice de cobertura

¹¹² Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. INFOD. Mayo de 2.008.

alcanzado especialmente en el nivel de la enseñanza primaria, que conducen a una situación paradójica: mientras por un lado, el sistema logra garantizar el acceso de sectores sociales clásicamente excluidos, el mismo sistema, y más particularmente la escuela, se muestra incapaz de retenerlos a poco de haberlos incorporado"¹¹³.

Resulta difícil garantizar no solo el ingreso, permanencia y egreso del alumnos sino también el aprendizaje de saberes que le permitan desenvolverse en la sociedad ya que existen ciertas variantes que se deben tener en cuenta. En este sentido, hoy se reconoce más que nunca que no todos los alumnos tienen el mismo punto de partida, al entrar en juego distintas situaciones como ser: condiciones socio-económicas de poder adquisitivo precario, marginalidad cultural, bilingüismo, diferencia cultural, ingreso temprano de niños al mundo del trabajo, falta de acompañamiento familiar en cuestiones relacionadas con la escuela.

Estudios realizados establecen que los componentes del fracaso escolar están ubicados a nivel del sistema socio-económico imperante, de la comunidad, de la escuela y del aula. Al respecto, Silvia Finochio sostiene: “el maestro tiene un papel importante en la producción del fracaso escolar de los niños, en la medida en que propicia una determinada estructura grupal caracterizada por el protagonismo del maestro y la pasividad del alumno; conduce el proceso en función a objetivos elaborados y sostenidos por él y se basa en una comunicación verticalista, que controla, orienta y selecciona los mensajes en torno a la transmisión de contenidos programáticos”¹¹⁴.

Abordar esta realidad desde la formación inicial plantea una doble necesidad: la de advertir las desigualdades sociales y reconocer las diferencias culturales, por un lado, y la de compartir la preocupación por encontrar respuestas y alternativas posibles a partir de la educación, por otro.

Numerosos trabajos de investigación, informaciones estadísticas y algunos debates en torno a la pobreza, la marginalidad y la exclusión muestran que la deserción, el analfabetismo, la repitencia, la sobreedad¹¹⁵ que cotidianamente se "cuelan", “invaden”,

¹¹³ Ezpeleta, J. (1.987): Factores que inciden en el desempeño docente: las condiciones de trabajo de los maestros. Diseño de investigación. La OREALC encomendó a la autora la coordinación y el diseño del estudio.

¹¹⁴ Finocchio, S.: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Cohorte 11. Clase 15: “Debates para el análisis de los problemas sociales presentes en la escuela”. FLACSO.

¹¹⁵ Al respecto, en las Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares se expresa que para el año 2003 el porcentaje de *repitencia* para el total del país se ubicaba en el 6,3 % si se

“forman parte” y “castigan” la vida en las escuelas se dan sobre todo en sectores desfavorecidos económicamente. Los datos confirman en forma contundente una tendencia histórica en América Latina: la distribución del ingreso más desigual del planeta, con niveles altos y crecientes de desigualdad. La pobreza alcanza a millones de niños y niñas en la región: el 35% de los pobres en América Latina y el Caribe son niños y niñas menores de 15 años, y casi el 60% de todos los niños y niñas son pobres. Estas cifras suponen que decenas de millones de habitantes tienen bajos niveles de educación¹¹⁶. El informe también revela que hay casi un millón de personas que nunca concurrieron a la escuela (sin instrucción) y 3.700.000 de los que concurrieron no completaron el nivel primario. Si sumamos ambas categorías vemos que 4.650.000 personas, casi un 18% de la población mayor de 15 años, no tiene primaria completa. Del 18% de la población mayor de 15 años sin primaria completa en todo el país, en la región Noreste, una de cada tres personas mayores de quince años no completó la escuela primaria (31,81 %). Nuevamente es la región Noreste la que tiene los índices más bajos.

Todo lo expuesto hacen que se torne compleja la educación de la infancia: “Nuevamente, estamos ante viejos y nuevos problemas. Incluir el análisis y la reflexión en torno a estos problemas se sustenta en la aspiración de brindar una formación sostenida que articule el sentido político de la educación de la infancia con su sentido pedagógico”¹¹⁷. Tradicionalmente, lo político no tenía cabida en la formación docente,

consideraban los 7 primeros años de la escolarización aunque muchas provincias superaban el 10 %. Si se desagrega por grados, el mayor porcentaje se ubicaba en el primer año de escolarización con un promedio nacional del 10 % pero muchas provincias llegaban a un porcentaje cercano al 20 %. Si se analiza el indicador *sobreedad*, se observa que en este mismo año el promedio de los alumnos que estaban atrasados entre los niños que cursaban el nivel primario se ubicaba en el 23 %. Nuevamente, en algunas provincias este porcentaje se ubicaba por encima del 30 %. El *abandono* es un indicador que se construye considerando a los alumnos que salen de las unidades educativas y no solicitan el pase a otras. En el año 2.002 se ubicaba en un promedio nacional del 0,8 % entre primero y séptimo grado. En algunas provincias superaba largamente.

¹¹⁶ Datos que están presentes en el Informe del SIEMPRO de Agosto de 2002 que recoge datos hasta Mayo de ese año y que indica que la mitad de la población infantil pobre está integrada hoy por niños y adolescentes, que siete de cada diez niños nacen en hogares pobres, que casi cuatro viven en la indigencia y que la entrada al 2.003 de la Argentina será con 23 millones de pobres, o sea el 63% de la población.

¹¹⁷ Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente - Área Desarrollo Curricular - Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares.

no se reflexionaba en relación a estas cuestiones desde el punto de vista del ejercicio profesional docente. Hoy deben ser incorporadas de manera impostergable al desempeño profesional, y por lo tanto al proceso formativo. No abordarlas significa desconocer lo que ocurre en nuestra realidad y en los distintos contextos.

El futuro docente intercultural de primaria debe estar preparado para desempeñar su tarea en realidades diversas, espacios urbanos, suburbanos, rurales, interculturales y plurilingües, con alumnos de distinta procedencia étnica, que van desde la niñez a la adultez, connotados por la fragmentación social-familiar y la segmentación territorial.

A fines del siglo XIX, en los países del cono sur, la familia sufrió mutaciones importantes al impulso de la modernización y la urbanización. A partir de ese momento, se modificaron los patrones de la familia tradicional y sobre todo aparecieron, en los sectores populares, nuevas formas de agrupamiento familiar. A partir de allí comienza a mirarse a la infancia dentro de ese agrupamiento.

El concepto de “infancia” es una construcción histórica que se ha ido configurando en un proceso que tiene como punto de partida a la modernidad y que llega hasta nuestros días. En la modernidad es donde la infancia comenzó a ser caracterizada y diferenciada del adulto y esta caracterización se centró en su estado de “incompletud”, lo que la convirtió en la etapa educativa por excelencia.

La representación de infancia construida desde la escuela de la modernidad nos presenta un niño/a como un ser inmaduro y subordinado a los adultos, a quien es necesario tutelar. En consecuencia, sus pensamientos, opiniones, ideas, inquietudes no resultan relevantes. El docente ocupa el lugar del “que sabe y enseña” y el niño/a y la niña el del “que no sabe y aprende”. Esta visión de la infancia, que aún perdura en muchos docentes, encorseta al niño/a en un modelo donde no tienen cabida la multiplicidad de formas de ser niño o niña.

En las primeras décadas del siglo XX encontramos una infancia distribuida en dos circuitos principales: el de familia-escuela y el de la calle. En primer lugar la emergencia de la problemática de la niñez en la calle -que en los ‘80 era un fenómeno incipiente y que en los ‘90 se naturaliza a partir de su expansión-, como resultado de los procesos de empobrecimiento económico-social, aumento del desempleo y ajuste, que comienzan en la década del ‘80 creando condiciones para el crecimiento de la pobreza infantil como fenómeno estructural. En segundo lugar, la expansión de la problemática del consumo infantil como resultado de la ampliación del mercado de productos comerciales y del marketing publicitario, que las políticas de transnacionalización de la

economía, la propia estabilidad monetaria y la convertibilidad de la década del '90 hicieron posible.

Estos fenómenos son contemporáneos y resultan del proceso de complejización y heterogeneización de la estructura social en el que los “niños de la calle” y los “niños consumidores” irrumpieron como figuras estereotipadas que indican la ausencia del Estado en el freno a los procesos de deterioro familiar y social de amplios sectores que genera la expulsión y/o salida de los hijos a la calle.

Esta pluralidad de modos de ser infante ha puesto en crisis el discurso y las representaciones sobre la infancia, poniendo en crisis, también, cuestiones referidas al enseñar y el aprender en la escuela, al modelo de docente como portador del saber y del niño y la niña como depositarios del mismo

Es fundamental una formación inicial que les permita a los futuros docentes ampliar y reacomodar su mirada en relación a la infancia, evitando de esta manera prácticas que lleven a la discriminación y exclusión.

La discriminación es uno de los modos que adopta la posición de los sujetos frente a lo diverso, lo diferente. Discriminar significa literalmente diferenciar, distinguir, separar una cosa de otra. Discriminar puede tener una acepción positiva cuando es diferenciación y reconocimiento y una acepción negativa, cuando genera situaciones de desventaja o desigualdad de oportunidades.

El uso cotidiano de la palabra "discriminar" la vincula con el prejuicio, con la estigmatización del discriminado. La discriminación negativa está presente también en las escuelas. Se discrimina a los niños cuando se afirma que no pueden. Se discrimina a los alumnos indígenas y su cultura cuando no se reconoce su lengua materna como instrumento legítimo para la comunicación. Se discrimina a los alumnos que no pertenecen a la religión mayoritaria. Se discrimina a las niñas o las jóvenes, cuando se les asignan tareas o roles en función de su sexo o se les niega el acceso a roles o funciones considerados "masculinos". Se discrimina cuando no se incorporan a la escuela -o no se crean condiciones apropiadas para su integración- a los niños con necesidades educativas especiales. Se discrimina cuando se rechaza la incorporación en la escuela de alumnos provenientes de sectores sociales marginados.

Abordar todas estas problemáticas como parte de la escolaridad primaria, significa reconocer que el acto de enseñar es un acto eminentemente político, que va mas allá del tecnicismo, que no acepta recetas, y que no se agota solo en las actividades de enseñanza, ya que las hay administrativas, y también asistenciales. “Las múltiples tareas

de un maestro de primaria rebasan la función central de enseñanza, supuesto básico del currículum normalista... manejan una gran cantidad de documentación, recogen cuotas, venden timbres, reparten desayunos o meriendas, se relacionan con los padres y le dan consejos e información... organizan actos patrios, además cumplen con censos...”¹¹⁸. Si bien es cierto, la tarea del docente no se limita sólo a la enseñanza, no por las múltiples exigencias de la realidad educativa y el contexto socio-económico, dejará de enseñar para ocuparse de cuestiones asistenciales. El contenido sustantivo, indelegable, y prioritario del trabajo docente es y debe ser “la enseñanza” si no tenemos en cuenta estos recaudos la escuela irá perdiendo con ello su especificidad.

El trabajo del docente está atravesado por condiciones institucionales y extrainstitucionales que influyen, recorren y comprometen su rol como educador. Se considera, por ello, que es fundamental una formación inicial, qué le brinde una mirada amplia, no ingenua y neutral, basada en fundamentos teóricos, concretos y reales, con líneas de intervención que le permitan ser un agente de cambio en aquellos contextos que le toque actuar a través de una propuesta educativa con sentido. Sólo así se estará a la altura del desafío que plantea la sociedad contemporánea.

Esta unidad curricular se vinculará con los siguientes contenidos:

- *Problemática de la Enseñanza en EIB*: la pareja pedagógica maestro de grado-educador indígena.
- *Práctica Docente III: Prácticas de Enseñanza en EIB*: adecuación de las propuestas didácticas a contextos y grupos de alumnos.

Propósitos

- Comprender los problemas como el analfabetismo, la repitencia, la sobreedad y la calidad educativa como indicadores que ponen al descubierto viejos problemas no resueltos por la escuela primaria en espacios interculturales.
- Reflexionar sobre los desafíos que los nuevos contextos sociales y los nuevos procesos de construcción de la subjetividad de “las infancias” plantean a la formación docente y al trabajo en las escuelas.
- Ofrecer herramientas conceptuales y operativas para repensar y mejorar la intervención pedagógica e institucional frente a los nuevos desafíos, particularmente en contextos de fragmentación social y diversidad cultural.

¹¹⁸ Rockwell, E. (1.987): *Desde la perspectiva del trabajo docente*. Documento 9 - Condiciones del Trabajo Docente. P.T.F.D..

- Crear un espacio compartido de pensamiento, estudio y discusión que vincule los saberes acerca de la sociedad y las culturas contemporáneas con el rol y la identidad del docente como educador.
- Reflexionar acerca de la diversidad de tareas que realiza el docente como parte de su carga laboral, que no están vinculadas directamente con la enseñanza de determinados contenidos, como así también el análisis de las condiciones materiales e institucionales en las que se realizan.

Contenidos básicos

El fracaso escolar en el nivel primario. Fracaso escolar y condiciones socio-económicas: educación y pobreza. Repitencia, sobreedad, abandono, analfabetismo. El rendimiento cuantitativo y cualitativo del sistema educativo formal en áreas indígenas. Políticas asistenciales y compensatorias en contextos urbanos, periurbanos y rurales.

Infancia y escuela. Las nuevas infancias. Las culturas infantiles y el mercado. Constitución de un nuevo sujeto. Estigmatización de la infancia. Esquemas de percepción de la infancia indígena: imágenes del esquema civilizatorio, imágenes del esquema integracionista. La educación primaria y las culturas infantiles.

La enseñanza en el aula y la vida cotidiana en la escuela primaria. El uso del tiempo, los espacios y los recursos disponibles. El control del orden. Los rituales y actos escolares.

Las modalidades de la educación primaria. La educación de jóvenes y adultos. La educación rural: el trabajo docente en escuelas multigrado y multiedad. La educación intercultural bilingüe: el trabajo docente en el cruce de culturas; la pareja pedagógica; ventajas y desventajas de las TICs en los ámbitos de la formación de recursos humanos, la producción de materiales didácticos y el establecimiento de redes de información, intercambios y experiencias. La integración de niños y niñas con discapacidad: articulación de la escuela común con la escuela especial.

Docencia, autoridad y transmisión. Discurso pedagógico y poder. Formación docente y género. La formación de recursos humanos que la educación intercultural bilingüe requiere. La enseñanza como acto político. Las múltiples tareas del trabajo docente. Las condiciones del trabajo. Identidad laboral docente. Sindicalización.

ARTES INTEGRADAS Y SU DIDÁCTICA

Fundamentación

La interculturalidad implica el respeto por la herencia cultural y la consideración del hecho artístico en su relación con la historia y con la identidad cultural de los pueblos.

Cuando una abuela wichí enseña a su nieta a tejer en el telar, ese tejido está pleno de la memoria de su pueblo. La dramatización teatral, en los tobos por ejemplo, está asociada a las prácticas religiosas (rituales). Sin memoria, sin historia, sin mirar el mundo en el que se está nada se puede expresar. En otras palabras, el arte es un componente consustancial de la cultura.

Reflexionando sobre la educación artística en contextos escolares multiculturales, Patricia San Martín¹¹⁹ advierte que si la sociedad en su conjunto no plantea éticamente establecer relaciones interculturales, circularán profusamente lenguajes, simbolizaciones, codificaciones, trama de significados que darán cuenta explícitamente de la ausencia profunda de intencionalidad comunicativa y dialógica con el otro.

En tal sentido, la autora sostiene que el conocimiento referido a los distintos lenguajes artísticos es sólo una dirección de sentido posible y no un universal, y que esto implica para los educadores reconocer, aceptar y asumir profundamente que se han desarrollado en otras culturas criterios para la producción plástica o sonora igualmente válidos, que se encuentran indisolublemente unidos a las concepciones propias del grupo.

El principal problema desde el punto de vista pedagógico y estético valorativo se presenta cuando se le niegan o se le desconocen al sujeto o grupo cultural las hipótesis previas que sustentan sus prácticas, descalificándolas como teoría potencial y modo cultural, imponiendo sistemas constructivos y estéticos ajenos conceptualmente al grupo. En otras palabras, como dice la autora en otro lugar¹²⁰, la determinación e imposición de valores estéticos canónicos universales es cuestionable conceptualmente ya que se manifiesta como una forma profunda de colonialismo.

¿Cómo educamos artísticamente sin borrar las historias culturales? se pregunta Patricia San Martín. La respuesta no es otra que asumir el desafío de educar en la sociedad global sin desintegrar y desintegrarse como sujeto cultural.

¹¹⁹ San Martín, P. (2000): "La expresión artística en la educación intercultural". En Sagastizabal, M., San Martín, P. y otros: *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario (Argentina). IRICE.

¹²⁰ San Martín, P. (1997): *Educación Artística y Tecnología. La expresión sonora y la computadora. Nivel Inicial - E.G.B.*. Rosario (Argentina). Homo Sapiens.

En esta unidad curricular los futuros docentes deben trabajar intensamente con los materiales propios de su contexto socio-cultural desde un enfoque integrador de los diferentes lenguajes artísticos (expresión corporal, teatro, plástica y música), teniendo presente los códigos culturales del pueblo indígena, los momentos históricos, y el aporte de otros códigos de comunicación y expresión occidentales. Será fundamental, también, el trabajo en torno al desarrollo de la sensibilidad y a los tres componentes de toda educación artística: percepción, producción y creación. De este modo, estarán dadas las condiciones para que el futuro docente adquiera las herramientas necesarias para la programación y desarrollo de la enseñanza en el área de educación artística.

Los contenidos de la unidad curricular se vincularán con:

- *Seminario: Problemática de la Enseñanza en EIB*, en donde se desarrollarán los siguientes contenidos: la interculturalidad en la escuela; la participación de las familias; escenarios de aprendizaje comunitarios; actores educativos locales; propuestas didácticas integradoras e interculturales.
- *Práctica Docente III: Prácticas de Enseñanza en EIB*, espacio desde el cual los futuros docentes adecuarán las propuestas didácticas tomando en consideración la diversidad étnica, lingüística y cultural del contexto.
- *Evaluación de Aprendizajes en EIB*, en donde se instrumentará a los estudiantes de profesorado en el diseño y elaboración de pruebas para las distintas áreas curriculares.

Propósitos

- Descubrir y conocer los códigos y relaciones de los distintos lenguajes artísticos en tanto modos expresivos de la sociedad global y las diferentes etnias.
- Incorporar herramientas, medios y recursos técnicos propios de los lenguajes artísticos.
- Rescate y reconocimiento de la cultura artística de diferentes colectivos sociales de la región como huellas constitutivas de diferentes identidades.
- Valorar las producciones artísticas de los pueblos originarios en vista al fortalecimiento de sus identidades culturales.
- Apropiarse de herramientas para la programación de la enseñanza en el área de la educación artística, articulando el arte de los pueblos indígenas con el saber de otros contextos y disciplinas.

Contenidos básicos

Cultura, arte y lenguajes artísticos. Cultura. Áreas de la cultura: tecnología, relaciones sociales y cultura simbólica. El arte como medio de expresión y comunicación. Representaciones artísticas en la sociedad global y en los pueblos indígenas: producción artística en diferentes contextos socio-histórico-culturales. Expresiones artísticas de las diferentes etnias de la provincia de Salta: tejido, cerámica, artesanía en madera, música, canto, danza, artes plásticas y visuales. Las expresiones artísticas: sus vínculos con los rituales, celebraciones, creencias, cosmovisión, las etapas de edad, los géneros, los papeles, las obligaciones.

Código de los lenguajes artísticos

Expresión Corporal. Movimiento del cuerpo. Cuerpo, espacio, tiempo y objeto. El cuerpo en relación de comunicación y expresión. El gesto expresivo corporal: integración armónica con la música.

Teatro: Sujeto, acción, conflicto, entorno e historia. Libretos teatrales. Organización de elementos. Procedimientos. Escenografía.

Plástica. Elementos de la imagen plástico-visual según contextos diversos. Dibujo, pintura, grabado, modelado y cerámica.

Música. Sonido, ritmo y melodía. Audición sonora y musical. La voz. Percusión corporal. Movimiento corporal. Características de la música de las distintas etnias del pasado como del presente. Canciones wichí y ava-guaraní. La funcionalidad en la música ritual. Audición de música con funcionalidad ritual. Danzas nativa (desde un nivel exploratorio) y danzas folclóricas. Coreografías. Instrumentos tradicionales de la música wichí y ava-guaraní: clasificación. Construcción de instrumentos musicales. Interpretación y creación de diversos discursos musicales propios de la cultura. La música wichí y ava-guaraní antes y ahora. Los aportes de otras culturas.

Percepción. Percepción libre y orientada. Sensaciones. Emociones e información sensorial en contextos de diversidad socio-cultural.

Producciones artísticas. Técnicas, materiales, herramientas, soportes y recursos en las diferentes construcciones: artesanía en madera y chaguar, cerámica, cestería, tejido en telar. Rescate de técnicas artesanales presentes en los pueblos wichí y ava-guaraní. Comparaciones con técnicas de otras etnias y producciones del arte contemporáneo. Significados asociados a las distintas producciones.

Situaciones de enseñanza y aprendizaje de educación artística. Planificación de propuestas didácticas integradoras para la educación artística y su articulación con otras disciplinas.

TALLER DE LECTO-ESCRITURA EN LENGUA ORIGINARIA¹²¹

Fundamentación

La propuesta de este taller es eminentemente activa. Su desarrollo permitirá profundizar las competencias de los estudiantes de profesorado para leer y producir textos variados y pertinentes en lengua originaria en vista a propiciar en sus futuros alumnos la producción e interpretación de ideas y sentimientos en dicha lengua.

El taller asume un *enfoque comunicativo, textual y constructivista* de la enseñanza de la lengua originaria. Un *enfoque comunicativo* porque lo importante es como utilizo la lengua para realizar una función determinada. Refiriéndose a la lectura, Marta Marín¹²² dice que es un trabajo de interpretación del texto y, por lo tanto, forma parte de un hecho de comunicación. Se trata, además de un hecho cognitivo, de un proceso de conocimiento. La escritura, por otra parte, también tiene un carácter comunicativo, además de cognitivo y procesual. El proceso escriturario no es mera “expresión”, porque la expresión es la exteriorización de la subjetividad, sin tener en cuenta las necesidades interpretativas de los receptores.

Ahora bien, promover una mayor competencia comunicativa de los estudiantes requiere no el trabajo con las oraciones, sino con los textos. Desde un *enfoque textual* se asume que los seres humanos no se comunican mediante palabras aisladas, tampoco mediante oraciones aisladas, sino que tratan de transmitir significados completos lo más coherentes posible, porque intentan ser comprendidos por otros¹²³.

Ximena Acuña e Irene Cabrera¹²⁴ dicen que el texto es una unidad semántica del discurso, que se manifiesta como una totalidad (sentido de completitud) en una situación comunicativa real y efectiva. Como tal, se define por su textura, es decir, por aquella propiedad que hace que un texto sea texto. Cada lengua posee sus propios

¹²¹ Tanto la fundamentación, como los propósitos y contenidos básicos tienen un carácter general. Los docentes responsables de las unidades curriculares Taller de Lecto-escritura en Lengua Originaria: Wichí y Taller de Lecto-escritura en Lengua Originaria: Guaraní deberán desarrollar los proyectos de cátedra de acuerdo a la especificidad de cada caso.

¹²² Marín, M. (1.999): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Argentina. AIQUE.

¹²³ Ibídem.

¹²⁴ Acuña, X. y Cabrera, I. (1.996): “El texto como medio de interacción social”. En Jolibert, J., Cabrera, I. y otros: *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en Didáctica de la Lengua Materna*. Santiago (Chile). AULA XXI - UNESCO - Santillana.

recursos para dar textura, los que se relacionan con la coherencia y la cohesión, es decir, con la macroestructura global y con la microestructura local del texto.

La macroestructura de un texto se interpreta en el contexto en el que se produce, tanto situacional como textual. Esto relaciona la lingüística textual con la pragmática. La pragmática lingüística se preocupa del estudio de las relaciones que se dan entre el contexto y el lenguaje, además de la capacidad que tienen los usuarios de una lengua de relacionar proposiciones en los contextos en los que fueron apropiadas.

Por otra parte, la microestructura del texto se representa a través de la coherencia lineal, que es posible gracias a la relación existente entre los sentidos de las proposiciones que se suceden en la linealidad del texto; estas relaciones se gramaticalizan de acuerdo con las diversas posibilidades que cada lengua particular brinda.

Finalmente, resta decir con Marta Marín que si el objetivo de la educación lingüística es que los estudiantes se apropien de la lengua como un lugar desde el cual enunciar la palabra propia, y que esta apropiación se manifieste en una mejora del desempeño comunicativo, especialmente a través de la lectura y la escritura de textos, deberíamos plantearnos que esta apropiación sólo puede realizarse por una construcción interna del que aprende y no por una imitación del conocimiento. Enseñar según un *enfoque constructivista* consiste en:

- Tener en cuenta los esquemas previos de conocimientos del alumno.
- Tener en cuenta su posible zona de desarrollo próximo.
- Promover conflictos entre lo que se sabe y lo que es necesario saber para escribir o comprender un texto.
- Ofrecer al alumno actividades orientadas y con sentido.
- Promover el aprendizaje en grupos de pares.
- Dar ocasión de reflexionar sobre lo que se sabe y lo que se está aprendiendo.

Hacer todo esto implica tener en cuenta que el constructivismo incluye aportes diversos tales como:

- Teoría de los esquemas.
- Teoría de Piaget.
- Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.
- Teoría del aprendizaje de Vigotsky.
- Psicología cognitiva.

Los contenidos de la unidad curricular se vincularán con:

- *Artes Integradas y su Didáctica*, en donde se trabajará contenidos tales como: el arte como medio de expresión y comunicación (v. gr. literatura tradicional) y libretos teatrales.

- *Lengua Originaria III (Wichí) y Propuesta Variable o Complementaria (Lengua Originaria III: Guaraní)*. Desde estas unidades curriculares se abordarán los siguientes contenidos: los sistemas de conocimientos comunitarios y su vinculación con la lengua oral y escrita, funciones comunicativas, la lengua como sistema y el carácter comunicacional de la escritura.

Con respecto a la metodología de trabajo¹²⁵, los principales ejes del taller son:

1. Proponer textos de las culturas originarias y de la vida de las comunidades para la lectura y/o escritura. A modo de ejemplo:

- Transcripción, recopilación (y eventualmente adaptación) de la tradición oral de las comunidades: canciones, leyendas, mitos, historias, dichos, proverbios, chistes, poemas, fábulas.
- Textos de las organizaciones comunitarias: anuncios de reuniones, avisos de reuniones de centros vecinales/centros comunitarios o clubes deportivos, folletín de ferias.
- Textos colectivos de organización de la vida cotidiana del aula: cuadro de responsabilidades y distribución de tareas, diarios murales, afiches.
- Textos que permiten hacer cosas: juegos, recetas, afiches de salud, consignas, libretos teatrales.
- Textos que permiten comunicarse con personas ausentes: cartas, invitaciones.
- Textos individuales creados por los propios estudiantes: poemas, cuentos breves, juegos, descripciones de la casa.
- Textos de literatura infantil creados por los propios estudiantes directamente en lengua indígena o traducidos de otros idiomas.
- Transcripciones hechas con los estudiantes de relatos contados por alguien de la comunidad: cuentos, leyendas, poemas.

¹²⁵ Estas orientaciones metodológicas son una adaptación de Miranda, G., Molina, P. y Velásquez, R. (1.996): "Propuesta didáctica para la formación de docentes interculturales bilingües". En Jolibert, J., Cabrera, I. y otros: *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en Didáctica de la Lengua Materna*. Santiago (Chile). AULA XXI - UNESCO - Santillana.

- Textos en castellano del mundo circundante no indígena que sean interesantes o útiles, traducidos al idioma originario por el docente o por alumnos: noticias, predicciones meteorológicas, afiches de salud (v. gr. prevención del dengue).
2. Proponer proyectos interculturales que articulen la lectura y producción de textos pertinentes:

Proyectos	Tipos de textos ligados a estos proyectos
¿Quién soy?.	Descripción.
Mis animales.	Descripción. Narración.
Mis tareas	Descripción. Narración.
Mi padre trabaja...	Narración. Diálogo. Historieta.
Mi madre trabaja...	Narración. Diálogo. Historieta.
Nuestros juegos.	Instructivo.
Nuestras artesanías.	Fichas técnicas. Afiches.

3. Proponer múltiples actividades con textos.
- Confeccionar álbumes/carpetas con diversos tipos de textos.
 - Elaborar ficheros con los textos recopilados por los estudiantes.
 - Socializar las producciones textuales a través de exposiciones.
 - Participar en actos escolares produciendo diversos tipos de textos: afiches, avisos, invitaciones tarjetas de saludo.
 - Recopilar y crear juegos que utilicen la escritura (leer para jugar).
 - Recopilar leyendas y mitos de las comunidades y elaborar una carpeta con ellas.
4. Implementar regularmente actividades de sistematización.
- Identificar textos y su función.
 - Completar oraciones con palabras de referencia.
 - Elaborar papelógrafos de sistematización.

Lo importante es darle un contexto real a las actividades de lectura y escritura, leer y escribir con propósitos reales. El objetivo es que los estudiantes de profesorado sean usuarios de lengua originaria y que la utilicen como lengua de comunicación. Desde este enfoque metodológico, el problema de la ortografía es secundario.

Propósitos

- Incrementar el dominio de la lectura y escritura en las lenguas originarias en situaciones comunicativas y expresivas auténticas.

- Recopilar y transliterar (traducir) textos literarios y no literarios de las sociedades indígenas y de la sociedad envolvente.
- Impulsar la creación de textos, literarios y no literarios, tomando como base los patrones culturales de las sociedades indígenas.

Contenidos básicos

Funciones de la lengua. Funciones reales: comunicar, registrar, informar, guardar memoria.

Lectura. Lectura informativa, recreativa, deportiva, etc., en situaciones comunicativas reales. Textos de las culturas originarias y de la vida de las comunidades para la lectura.

Escritura. Producción de diversos tipos de textos: cartas, invitaciones, cuentos, historieta, instructivos. Textos de las culturas originarias y de la vida de las comunidades para la escritura.

Proyectos interculturales. Proyectos que articulen la lectura y producción de textos pertinentes.

SEMINARIO: PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA EN EIB

Fundamentación

Este seminario se propone abordar la complejidad que significa para las escuelas de la provincia de Salta, y de otras provincias pluriétnicas y plurilingües, una óptima implementación de la EIB, ofreciendo en este sentido una visión renovada de algunos temas de interés en el contexto actual.

Un primer eje a problematizar tiene que ver con las líneas de organización y de planteamientos de las escuelas respecto a la EIB para dar respuesta a un contexto socio-culturalmente diverso. En este sentido, el proyecto institucional, organizativo y curricular de la institución escolar debe responder a la realidad socio-cultural y lingüística de los alumnos, configurándose como elemento organizador de la EIB. Por ello, un planteamiento institucional respecto a esta modalidad de educación que impulse un modelo de participación de las familias en el proceso escolar de sus hijos resulta imperioso y necesario.

Un segundo eje de discusión es la problemática de los recursos humanos que requiere la EIB para su desarrollo en la provincia de Salta y el país, pensada desde las limitaciones del presente. Un punto central a discutir será el problema de la formación, desempeño y trabajo colaborativo de educadores indígenas y no indígenas en la actualidad.

En la provincia de Salta este es un punto especialmente crítico. La casi totalidad de los educadores indígenas que se desempeñan en el territorio provincial son en realidad ADoBs designados políticamente sobre la base de tres requisitos: acuerdo de la comunidad, aval del personal directivo de la escuela y 7º año de EGB aprobado. Son hablantes competentes de su lengua materna pero no la escriben fluidamente. Poseen una limitada formación disciplinar y pedagógica pues no han recibido formación de base; sin embargo, han participado, en mayor o menor medida, en acciones de capacitación en servicio.

De los docentes no indígenas podría decirse que, tendencialmente, no cuentan con formación intercultural bilingüe ni con actitudes favorables al tratamiento de la diversidad socio-cultural, son portadores de una cultura profesional ajena a la idea de práctica colaborativa, no poseen habilidades para planificar la enseñanza conjuntamente con el ADoB y, generalmente, se desresponsabilizan de los magros resultados.

Esta sucinta descripción pone en evidencia que la formación de docentes indígenas y no indígenas es, a la vez, una necesidad y un "cuello de botella" que es necesario problematizar desde este seminario.

El tercer eje de debate de esta unidad curricular está relacionado con la interculturalidad y el bilingüismo en el aula, esto es, con lo complejo que resulta el tratamiento de la diversidad socio-cultural desde la enseñanza.

Esta complejidad está dada por el tratamiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural que profesores para la enseñanza primaria y educadores originarios (Auxiliares Docentes Bilingües -ADoBs- en Salta, Maestros Auxiliares para la Modalidad Aborigen -MEMAs- en Formosa, Auxiliares Docentes Aborígenes -ADAs- en Chaco) deben llevar a cabo en vista a la implantación progresiva de un modelo de EIB.

Además, la complejidad no sólo es práctica -por los ámbitos, procesos y agentes involucrados- sino teórica en razón de la dificultad que supone disponer de herramientas conceptuales suficientes que permitan una debida problematización y entendimiento del tema.

En principio, los términos etnia, lengua y cultura y, consecuentemente, los niveles de diversidad a que dan lugar no están suficientemente claros en razón del uso indistinto que se ha hecho de ellos desde la esfera política y los ámbitos académicos. La cuestión se complica, aún más, cuando se hace referencia a la diversidad étnica, lingüística y cultural en el campo de la educación y la enseñanza.

Según Elba Gigante¹²⁶, la educación atiende el nivel étnico de la diversidad en la medida que permite y posibilita el despliegue de todas las potencialidades culturales y creativas de los miembros de los grupos étnicos. El peso fundamental de la perspectiva étnica en relación con la educación lo define la actitud de los miembros del grupo étnico en cada situación concreta; es en esos procesos concretos de construcción o recomposición de la identidad étnica (según la perspectiva que se asuma) donde se manifiestan y desarrollan, tanto la conciencia étnica, como el protagonismo social del grupo que posibilita la resignificación de la educación en relación con los proyectos étnicos y una paulatina apropiación de la escuela.

La atención de la dimensión lingüística de la diversidad, por otro lado, demanda un bagaje teórico-conceptual que permita distinguir como mínimo entre lengua, dialecto y comunidad lingüística, a fin de poder interpretar la situación socio-lingüística de un determinado contexto y, a partir de su interpretación fundada, poder recurrir a los avances teóricos y metodológicos más adecuados para atender a la problemática del aprendizaje de la lecto-escritura en niños con diferentes tipos y grados de bilingüismo.

Con respecto a la dimensión cultural de la diversidad, la misma autora señala que es la más diluida en las propuestas educativas elaboradas para la población indígena. Esto se manifiesta en el énfasis que se pone en la relación contenidos-cultura, frente a la ausencia de consideraciones sobre la “forma” de implementar y desarrollar la propuesta educativa para que resulte adecuada a los estilos culturales de los educandos. Esta “forma” está íntimamente vinculada con la problemática del “currículum oculto” y con la posibilidad de aminorar, o profundizar, los efectos de la discontinuidad cultural entre la “cultura de la escuela” y la de la familia y comunidad de la que provienen los niños indígenas.

Apoyándonos en los aportes de Díaz-Couder¹²⁷, y situándonos en la enseñanza, podemos decir que el ámbito privilegiado para el fortalecimiento de las identidades étnicas es el área de las Ciencias Sociales. No se trata de contar una historia distinta en el sentido de ofrecer hechos o sucesos diferentes a los registrados en la historia oficial,

¹²⁶ Gigante, E. (1.990): *Notas para una reconceptualización de la Educación Indígena en México*. Universidad Pedagógica Nacional. Academia de Educación Indígena. Seminario Interno.

¹²⁷ Díaz-Couder, E. (1.998): “Diversidad cultural y educación en Iberoamérica”. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 17.

sino de ofrecer una interpretación de los sucesos históricos desde el punto de vista de los pueblos indígenas.

Ofrecer interpretaciones menos sesgadas del papel de los pueblos amerindios en las historias nacionales contribuiría en gran medida a lograr una visión más equilibrada y plural de las historias nacionales y, con ello, una valoración más positiva y justa de las identidades indígenas.

Otro factor importante para el fortalecimiento de la identidad indígena es el uso de su propia lengua como medio de instrucción. Si aprender una interpretación de la historia que no niegue o deforme la presencia de los pueblos indígenas es importante, aprender esa historia en la propia tiene un efecto mucho mayor. Obviamente, el uso de la lengua aborígen se limitaría a las escuelas y a las aulas en donde se halle presente la figura de la pareja pedagógica maestro de grado-educador originario y a aquellos contextos en donde las lenguas originarias tengan vitalidad lingüística.

La atención a la diversidad lingüística debería atender dos aspectos esenciales: el pedagógico y el etnopolítico. Se trataría, por una parte, de mejorar el aprendizaje y el aprovechamiento escolar y, por otra, de contribuir a ampliar la funcionalidad comunicativa de los idiomas amerindios, con la consecuente revalorización cultural que conlleva).

Hasta ahora los argumentos a favor de una educación bilingüe se han centrado sobre todo en criterios psicolingüísticos y pedagógicos. Ciertamente éste es un aspecto esencial que justifica por sí mismo la construcción de un programa bilingüe. Sin embargo, dada las condiciones actuales de subordinación social y política de los idiomas amerindios y de sus hablantes, es necesario también tomar en consideración los aspectos etnopolíticos inherentes a todo programa bilingüe: la ampliación del uso de sus idiomas nativos a espacios institucionales o comunicativos de los que han estado excluidos hasta ahora (entre ellos la educación escolar), con el fin de contrarrestar la discriminación y la subordinación lingüística y cultural.

Con relación al tratamiento de la diversidad cultural en el proceso educativo, es conveniente concebir la cultura como una noción con varios niveles: cultura material, cultura como saber tradicional, cultura como instituciones y organización social, cultura como visión del mundo, cultura como prácticas comunicativas.

Así por ejemplo, las instituciones y formas de organización social pueden ser parte de los contenidos del área de ciencias sociales, pero deberían, además ser considerados muy seriamente en lo referente al funcionamiento de la escuela en la comunidad.

No existe una sola forma de hacer educación intercultural bilingüe, ni se trata tampoco de construir otro modelo homogéneo y uniforme. Se trata más bien de imaginar, desde la heterogeneidad lingüística y cultural, una propuesta pedagógica de y en la diversidad que sea suficientemente potente como para responder al reto de atender la gran variedad de situaciones que es posible encontrar en una misma región, en una comunidad, en una misma escuela e incluso en una misma aula. Cada vez más existe una mayor conciencia respecto de la necesidad de estrategias diferenciadas que respondan a las necesidades de aprendizaje de los educandos, sean ellos monolingües de lengua indígena, bilingües incipientes, bilingües avanzados, bilingües equilibrados e incluso monolingües hispano parlantes. La idea es responder tanto a la gama de realidades sociolingüísticas existentes cuanto a las expectativas y demandas de los padres y madres de familia.

Esta unidad curricular debe vincularse con:

- *Artes Integradas y su Didáctica*, que brinda herramientas teórico-metodológicas para la programación de propuestas didácticas integradoras para la educación artística en contextos socio-culturales diversos.
- *Práctica Docente III: Prácticas de Enseñanza en EIB*, espacio desde el cual los futuros docentes adecuarán las propuestas didácticas tomando en consideración la diversidad étnica, lingüística y cultural del contexto.

Propósitos

- Reflexionar críticamente en torno a la complejidad de la enseñanza en contextos socio-culturales diversos, procurando alcanzar una visión renovada sobre algunos ejes de discusión importantes para la implementación de la EIB.
- Adquirir herramientas teórico-metodológicas para diseñar y evaluar propuestas didácticas que respondan a las características y necesidades socio-lingüísticas y etno-culturales del alumnado.
- Desarrollar la planificación didáctico-metodológica para la enseñanza de la primera y segunda lengua (L1 y L2), tendiente al logro de la competencia comunicativa en los niños y niñas, tanto a nivel oral como escrito.
- Planificar e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporen con una perspectiva integral los patrones de crianza indígenas, las epistemologías de construcción de conocimientos y las metodologías de transmisión de los pueblos indígenas.

Contenidos básicos

La interculturalidad y el bilingüismo en la escuela. Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional en perspectiva intercultural. La participación de las familias en la gestión de las instituciones escolares. El ambiente intercultural de las instituciones escolares. Escenarios de aprendizaje comunitario. Actores educativos locales.

El trabajo colaborativo en la enseñanza en EIB. El trabajo colaborativo de la pareja pedagógica maestro de grado-educador indígena. Condiciones y perfil del maestro de grado. El rol del educador indígena. Preparación de la planificación. Criterios y modos de intervención. El trabajo colaborativo en la construcción de material didáctico para EIB.

La interculturalidad y el bilingüismo en el aula. Estrategias didácticas para distintos grados de mantenimiento de la lengua. Estrategias didácticas para la enseñanza de la L1. Oralidad, lectura y escritura. Estrategias didácticas para la enseñanza del castellano como L2. Oralidad, lectura y escritura. Estrategias didácticas de bi-alfabetización. La enseñanza de lenguas indígenas como L2. La historia oral como herramienta didáctica en Ciencias Sociales. La identidad como eje de trabajo. Aprendizaje de conceptos sociales en perspectiva intercultural. Hacia una didáctica intercultural de las matemáticas: el niño, las matemáticas y la cultura. La enseñanza en EIB en las restantes áreas del currículum. Propuestas didácticas interculturales. El aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje en la diferencia. Propuestas didácticas integradoras. Experiencias en Argentina de EIB.

INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Fundamentación

Esta unidad curricular se incorpora en la formación inicial de los futuros docentes de Nivel Primario como un espacio de análisis y reflexión de los fundamentos que justifican la integración escolar de niños con discapacidad a las aulas de escuelas comunes y como parte de un proceso de mayor comprensión como lo es la atención a la diversidad.

Al decir de Rosa Blanco¹²⁸ la integración escolar es una estrategia que se sustenta en el principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad de participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio, cultura, reconociéndoles que tiene los mismos derechos que el resto de la población. La integración escolar debe constituir una estrategia general de la educación cuya meta principal es la educación de calidad para todos. El eje central de esa meta se contrapone a la educación centrada en el déficit, limitada a compensar, que toma a la integración escolar como un medio para alcanzar la integración social.

Calidad y equidad son cualidades muy difíciles de separar, sobre todo si se entiende que equidad no solo es igualdad de acceso sino también de derecho a recibir una educación de calidad, entendiéndose a la misma como “capaz de dar respuesta a la diversidad”.

Esta unidad curricular debe permitir esclarecer que esta propuesta de educación especial convoca a la participación comprometida de los maestros comunes en el rol de maestro integrador en la educación de la infancia con discapacidad; define una estrategia tendiente a la superación de desigualdades, al tiempo que hace realidad el derecho que niños y niñas con discapacidades tienen de compartir experiencias de aprendizaje con pares de su edad, en el lugar más próximo a su residencia o en la institución escolar a la que concurren sus hermanos.

También debe posibilitar la reflexión sobre la importancia que conlleva que la escuela común decida colectivamente en su Proyecto Educativo Institucional tender hacia una visión integradora e inclusiva como así también que los docentes de nivel primario tomen conciencia de la necesidad de formar equipo de trabajo colaborativo con la docente de educación especial para llevar a cabo este desafío.

La idea es conocer las condiciones para desarrollar escuelas inclusivas, a partir de la valoración de las diferencias; de un currículo amplio y flexible susceptible de ser modificado de acuerdo a las diferencias personales, sociales y culturales; de la necesaria explicitación de proyectos educativos institucionales que promuevan la atención a la diversidad y el compromiso de cambio.

¹²⁸ Blanco, R. (1.999): *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín N° 48. Abril 1.999. Proyecto principal de Educación. UNESCO.

Se debe apuntar desde el lugar de formadores a lograr capacidades para el accionar conjunto -maestro integrador y maestro de apoyo- en la construcción de adaptaciones curriculares individuales adecuadas a las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, que garanticen a esta población escolar el acceso físico y curricular a la escuela común. Así también, el valor de centrar mirada en la elaboración de criterios de evaluación y promoción con procedimientos flexibles.

Los futuros docentes deberán egresar preparados para asumir que su tarea debe desarrollarse bajo el principio de asegurar una adecuada atención a la diversidad de su alumnado, para lo cual esta cuestión deberá ser un eje transversal en su formación, y no quedar restringido a una asignatura más.

Propósitos

- Comprender los marcos teóricos de referencia sobre los procesos de inclusión-integración.
- Desarrollar herramientas que le permitan participar comprometidamente en equipos interdisciplinarios que aborden el proceso de integración educativa de niños con discapacidad.

Contenidos básicos

Integración escolar-inclusión educativa como meta educativa. Razones y principios que la justifican. Principios de normalización, sectorización e individualización. Paradigma pedagógico que encuadra la inclusión. Caracterización, ventajas y condiciones.

Demandas internacionales para el cambio. Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). Informe Warnok (1978). Carácter interactivo de las N.E.E. Declaración de Salamanca.

Los Alumnos con N.E.E. derivados de discapacidad. Discapacidad motriz, visual, auditiva e intelectual. Respuestas educativas.

El Currículum y las N.E.E. Estrategias de atención a la diversidad en los distintos niveles de concreción.

Estrategias de abordaje de la diversidad en el aula. Adaptaciones curriculares. Tipos. Profesionales que atienden la diversidad. Roles y funciones. El maestro integrador. Maestro de apoyo a la integración. Equipos de apoyo. Adaptaciones curriculares individuales (A.C.Is.). Proceso de elaboración de A.C.Is.

PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN EIB

Fundamentación

En el contexto de la propuesta de este taller, cuando se hace mención a la *Participación Comunitaria en EIB* se alude a un proceso de involucramiento de organizaciones y sujetos indígenas que vienen planteando, negociando y desarrollando propuestas educativas interculturales construidas desde las bases, aprovechando el paraguas político-legal que representa el planteamiento oficial de la EIB en nuestro país y su impacto en la política educativa. Entonces, cuando se habla de participación comunitaria se hace referencia tanto a las organizaciones como a las comunidades y familias indígenas, que vienen insistiendo en la necesidad de que los procesos educativos tengan un anclaje sólido en la identidad étnica y la cultura.

A propósito, y analizando una experiencia de EIB en Temuco (Chile), Patricia Gómez Ríos¹²⁹ afirma que no es posible establecer la EIB sin contar con un cambio estructural del sistema educativo, siendo necesario para ello impulsar la participación social en educación para llegar a la gestión participativa educacional.

La conclusión de su análisis es categórica. Cualquier logro de EIB con gestión participativa educacional por parte de la comunidad supone una enorme tarea, dado que el planteamiento lleva a un cambio estructural que provocaría, al menos, estremecimientos en el currículo, la didáctica, la metodología, la convivencia y el espacio relacional en su conjunto, donde la toma de decisiones realizada dé cuenta de una gestión participativa educacional real.

Guido Machaca Benito¹³⁰ expresa que la participación popular en la educación boliviana permitió que otros actores participen en el control social con miras a contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, aunque reconoce que muy poco se ha incursionado en la gestión pedagógico curricular.

¹²⁹ Gómez Ríos, P. (2004): "Gestión participativa en educación - Kelluwün. Breve análisis sobre una experiencia de Educación Intercultural Bilingüe en la IX Región de La Araucanía, Temuco, Chile". En Autores varios: *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. París (Francia). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) - UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.

¹³⁰ Machaca Benito, G. (2006): "Actores, propuestas y desafíos en el proceso Pre-Congreso Nacional de Educación en Bolivia". En *QINASAY - Revista de Educación Intercultural Bilingüe* N° 4. Cochabamba (Bolivia). PROEIB Andes - GTZ.

La participación popular en la educación, dice, tiene como principios fundamentales la corresponsabilidad de los actores en el proceso educativo; la interculturalidad que implica el respeto y reconocimiento a la identidad y los valores culturales; el poder de decisión en la definición de las políticas educativas; la transparencia en la gestión educativa y la calidad educativa entendida como pertinencia socio-cultural.

Los sujetos de la participación social, agrega, se deben involucrar en el diseño y aplicación de los currículos diversificados; en la implementación efectiva de la EIB con la finalidad de revalorizar las lenguas y culturas indígenas en los procesos educativos; y en los aspectos institucionales y administrativos de las diversas instancias educativas.

Para Luis E. López¹³¹ la relación entre la escuela y la comunidad es un tema vigente en la agenda educativa latinoamericana actual. El espacio escolar se ve como un espacio en el cual la democracia tiene lugar; para aprender a vivir en democracia hay que aprender a llegar a consensos, a negociar, a discutir y a compartir puntos de vistas entre colectivos y sectores con formación e información diferentes. Si eso es verdad, en términos generales para toda la educación latinoamericana, cuánto más importante es la participación comunitaria en una escuela como la intercultural bilingüe que se liga directamente con la problemática comunitaria, con sus saberes, sus conocimientos, pero también con sus expectativas y sus aspiraciones políticas. Si se trata de una escuela que debe responder a las necesidades reales de la comunidad y no sólo a las necesidades y aprendizaje de los niños, entonces la participación juega un rol muy importante en la escuela intercultural bilingüe. La comunidad, en este sentido, tiene que velar para que las reformas se hagan, para que las leyes se cumplan, para que todas aquellas declaraciones y buenos principios de la legislación tengan una aplicación real.

El autor afirma que la escuela es una institución nueva en el contexto indígena pero es una institución demandada por la población indígena dado que ésta quiere apropiarse del sistema educativo escolar porque sabe que a través de la escuela adquiere conocimientos, saberes y mecanismos que le permiten también conocer y defender sus derechos en relación con la sociedad no indígena.

Para Luis E. López una educación moderna es una educación con participación, una educación moderna es aquella que consulta a la gente respecto de lo que quiere aprender

¹³¹ Intervención en el Trabajo Grupal sobre “Relación Escuela - Comunidad” llevado a cabo en el marco del Taller Interprovincial sobre Educación Intercultural Bilingüe - Red de Experiencias, realizado en Formosa en Octubre de 2.000 y co-organizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Ministerio de Cultura y Educación de Formosa.

y que rompe con el paradigma clásico de construcción curricular. Cuando estamos hablando de participación no sólo estamos hablando del ámbito institucional sino también del ámbito pedagógico, de construir propuestas pedagógicas que respondan a lo que la gente quiere, siente y necesite.

Este taller se propone como un espacio para que los futuros profesores interculturales bilingües de educación primaria experimenten procesos participativos en el ámbito de la educación en contextos socio-culturales diversos, recogiendo, conociendo y sistematizando las experiencias y los puntos de vista de los propios interesados. Si la EIB es una construcción, entonces un punto de apoyo importante es la participación de las comunidades en los procesos de alfabetización y en la construcción de materiales didácticos significativos en perspectiva intercultural. Por lo tanto, el *Taller de Participación en EIB* propuesto, desde la lógica curricular presente, abordará contenidos vinculados a las fases de involucramiento de las comunidades en tales procesos.

A tal efecto, se deberá proyectar un Trabajo de Campo que permita articular los marcos conceptuales y metodológicos del presente Taller con los contenidos de los Talleres de Alfabetización en EIB y Construcción de Material Didáctico en EIB, a fin de que el futuro docente pueda vivenciar procesos participativos en contextos socio-culturales diversos, que involucren a los diferentes actores de las comunidades indígenas en torno a enriquecer competencias para el diseño de estrategias metodológicas de alfabetización y elaborar materiales didácticos, con el acuerdo y la validación de los propios miembros de la comunidad.

Propósitos

- Conocer y sistematizar las experiencias de participación comunitaria en el campo de la EIB en América Latina.
- Reflexionar de un modo crítico sobre el impulso de la EIB en América Latina como resultado de la participación comunitaria.
- Experimentar procesos participativos en el ámbito de la educación en contextos socio-culturales diversos, recogiendo, conociendo y sistematizando los puntos de vista de los propios interesados.

Contenidos básicos

Teoría y metodología de la participación comunitaria en EIB. Comunidad: problematización del concepto. Participación social: concepto, niveles e importancia. La gestión participativa en educación: actores y metodología. Proceso de participación: legislación sobre el tema. Órganos de participación popular en la EIB. Problemas que

debilitan la participación comunitaria de los pueblos indígenas en un proceso de EIB. Esquema metodológico de la participación comunitaria en EIB.

La participación comunitaria en la EIB latinoamericana. La participación comunitaria en contextos de municipalización de la gestión educativa: Guatemala, México, Perú, Ecuador y Bolivia. La participación comunitaria promovida desde el Estado: el caso boliviano. La participación comunitaria indígena y la acción política en México: Red de comunidades de aprendizaje y fortalecimiento de procesos locales de autonomía social. Consejos educativos de pueblos originarios: el Consejo para el Pueblo Guaraní de Bolivia.

La participación comunitaria en la EIB argentina. El Programa de Participación de los Pueblos Indígenas (PPI). El Foro Indígena Patagónico. Red de experiencias en EIB: cooperación e información. Proceso de consulta y participación para la elaboración del alfabeto wichí unificado: el caso del Pueblo Wichí de las provincias de Salta, Formosa y Chaco y de la República de Bolivia. La Asamblea del Pueblo Guaraní (APG): una organización pan-guaraní que involucra a guaraníes de Bolivia y Argentina.

ALFABETIZACIÓN EN EIB

Fundamentación

En sentido amplio, la UNESCO define la Alfabetización como “disponer de la facultad para la comunicación, para hacer las cuatro operaciones elementales, para resolver problemas y para relacionarse con otras personas en cada una de las áreas siguientes: la administración y la justicia, la salud y la seguridad, el conocimiento y la ocupación, la economía del consumidor y el aprovechamiento de los recursos de la humanidad”. En sentido estricto, a la Alfabetización se la relaciona con la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.

Este taller resulta imprescindible para formar docentes alfabetizadores que puedan acreditar conocimientos teóricos y habilidades para decidir acciones de intervención en el proceso de alfabetización en contextos interculturales, ámbitos que plantean la necesidad de que la tarea alfabetizadora se constituya en un instrumento de ayuda para transformar la realidad como para comprender e interpretar el mundo con autonomía.

La alfabetización en ámbitos interculturales, especialmente la que se lleva a cabo en contextos de diversidad étnica, lingüística y cultural, carga con el estigma del fracaso

escolar. Emilia Ferreiro¹³², a propósito de esta cuestión y en consonancia con otros intelectuales, señala que el fracaso de la alfabetización es más notorio en los niños indígenas. La alfabetización es, por tanto, un problema técnico y político.

El taller resultará propicio para mostrar a los futuros docentes que enseñar leer y escribir es, sin duda, un desafío que requiere del conocimiento articulado de diversas teorías y de los resultados de las investigaciones realizadas en el marco de las mismas; que si bien estas perspectivas proporcionan fundamentos sólidos para la enseñanza de la lectura y la escritura, es necesario tomar en cuenta la evaluación en la práctica del aula de la efectividad de las acciones que se derivan de estos fundamentos.

También, este espacio deberá ayudar a los futuros docentes interculturales bilingües a entender que, en materia de alfabetización, no hay propuestas homogéneas y que, por el contrario, éstas deben dar respuesta a la diversidad de situaciones socioculturales y lingüísticas de nuestra provincia.

Así, una propuesta intercultural de enseñanza de la lectura y la escritura destinada a alumnos collas que crecen en medios rurales de pobreza extrema deberá tomar en consideración las variaciones dialectales. En otras palabras, ha de ser bidialectal, lo que equivale a decir que empleará el dialecto estándar y el dialecto colla. En tal caso, la propuesta alfabetizadora es intercultural toda vez que la lectura y escritura hace uso de dos dialectos al interior de una misma lengua, en este caso el español. Distinta a ésta sería una propuesta de alfabetización focalizada en chicos indígenas vernáculohablantes con un incipiente manejo del español, como es el caso de los alumnos wichí de la mayoría de las comunidades de nuestra provincia; en tal caso lo recomendable sería llevar a cabo una propuesta de alfabetización intercultural bilingüe. También sería dable pensar en la necesidad de dar respuesta a la demanda de atención a comunidades rurales con diversos grados de pérdida de la lengua indígena, o a migrantes indígenas en poblados o ciudades. Y estos ejemplos sólo a título ilustrativo, pues no agotan la diversidad de situaciones a las que el futuro egresado podría enfrentarse en su desempeño profesional.

Propósitos

- Adquirir herramientas teórico-metodológicas para la toma de decisiones y la intervención en el proceso de alfabetización en contextos interculturales.

¹³² Quinteros, Graciela (1.999): *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Desarrollar competencias para el diseño de estrategias metodológicas y recursos para la elaboración de propuestas de alfabetización que den respuesta a la diversidad de situaciones culturales y socio-lingüísticas.

Contenidos básicos

La alfabetización como problema político. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad social. Derechos educativos y lingüísticos indígenas. La escritura como herramienta y práctica cultural. La alfabetización en contextos interculturales.

La alfabetización como problema teórico. Aportes de la teorías socio-histórico-cultural y psicogenética. Contribuciones de la sociolingüística interaccional, la psicología cognitiva y la psicología cultural.

Didáctica de la alfabetización. Aproximación crítica a los fundamentos teóricos y propuestas metodológicas de los métodos tradicionales globales, sintéticos y analíticos: debilidades del atomismo y la fragmentación. Fundamentos teóricos y propuestas metodológicas alternativas: principios de intervención.

Elementos para la alfabetización en contextos interculturales específicos. Propuesta de alfabetización bidialectal en comunidades indígenas hispanohablantes. El estudio etnográfico de los contextos de crianza: habla, costumbres y cotidianeidad. Propuesta de alfabetización en lengua materna en comunidades indígenas vernáculohablantes: oralidad, lectura y escritura. Estrategias para la enseñanza del español como segunda lengua. Propuesta de alfabetización bilingüe con enfoque constructivista destinada a alumnos con diferentes grados de bilingüismo. Elaboración de estrategias didácticas.

CONSTRUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO EN EIB

Fundamentación

La elaboración de materiales didácticos es uno de los ejes necesarios para la consolidación de la EIB. Tal producción, que requiere de la investigación en tanto ésta le provee de insumos, debe generarse en espacios de encuentro entre las instituciones educativas y las comunidades originarias, ya que muchas veces los padres han mostrado su disconformidad con el material que presenta la escuela porque no refleja las formas y usos locales de la lengua materna.

A propósito, Bibiana Pivetta¹³³ resalta la importancia de la fuente oral para proporcionar información sobre las costumbres de los alumnos aborígenes que, por pertenecer a una cultura ágrafa, no poseen historia escrita o si existe está distorsionada. Expresa que el docente debe elaborar estrategias que le permita implementar, en el aula, el método de investigación científica a través del trabajo con la historia de la comunidad y, a partir de ella, promover el acceso de los niños y adultos indígenas a la cultura escrita como una instancia de diálogo intercultural. De este modo, la metodología de investigación propia de la historia oral resulta indispensable como herramienta de construcción de material didáctico histórico.

La construcción de material didáctico en contextos interculturales involucra muchas decisiones que el futuro docente deberá aprender a tomar: la lengua que se empleará en el material educativo; la variedad de esa lengua que, de seguro, dependerá del lenguaje de los alumnos y los adultos de la comunidad; si el material didáctico debe ser elaborado separadamente según la lengua, la asignatura y el grado escolar, o debe ser bilingüe, entre otras.

Su elaboración, haciendo uso de la lengua indígena, tiene un valor no sólo educativo sino social puesto que permite ampliar los ámbitos de uso de la escritura en dicha lengua, situación que contribuye en gran medida a su revitalización. En tal sentido, Mónica Zidarich¹³⁴ sostiene que habría que plantearse la elaboración y publicación de textos de circulación social, como cuadernillos de recetas de cocina, instrucciones para hacer distintas actividades, folletos de prevención o de información, publicaciones con entretenimientos, afiches, textos informativos de contenidos de distintas ciencias, entre otros. Agrega que los mismos chicos son los que pueden ir produciéndolos. Si por el contrario no hay material para leer se debilita el sentido de aprender a leer y escribir en esa lengua.

Así mismo, la necesidad de contar con materiales contextualizados está directamente relacionada con la importancia de la identificación de alumnos y familias con la cultura escrita/gráfica a la que pertenece la escuela. La apropiación de la escritura es un proceso que puede facilitarse u obstaculizarse. Toda vez que el sujeto de aprendizaje puede

¹³³ Pivetta, Bibiana (2.006): "Taller interdisciplinario de capacitación y construcción de material didáctico para escuelas con alumnos aborígenes. Proyecto Aborígen para la integración (PROABI). En QINASAY, Revista de Educación Intercultural Bilingüe. Año 4 - Número 4 - Junio de 2.006.

¹³⁴ Zidarich, M. (2.001): "Sistematización de experiencias de educación bilingüe. Área del Wichí Chaqueño 1.970-1.999". En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año XIII-Nº

verse reflejado en las narraciones e imágenes que se le presentan en los materiales didácticos, puede comenzar a sentir y a percibir que en su horizonte de posibilidades se ubica la probabilidad de ser parte y protagonista del mundo alfabetizado¹³⁵.

Desde esta unidad curricular se proporcionará al futuro docente un enfoque sobre la modalidad de construcción de los materiales didácticos y los procedimientos para su utilización en contextos socioculturales y lingüísticos diferentes.

Propósitos

- Adquirir herramientas metodológicas cualitativas de recolección de información empírica.
- Elaborar materiales de alfabetización interculturales, en tanto materiales escritos y auditivos en L1 y L2.
- Diseñar, implementar y evaluar situaciones de enseñanza haciendo uso de los materiales didácticos construidos.

Contenidos básicos

Fases y estrategia en la elaboración del material didáctico. Investigación de base: revisión de fuentes históricas y manuscritos, entrevistas, información antropológica y lingüística. Definición de objetivos, contenido y metodología. Diseño y elaboración. Aplicación experimental. Evaluación y validación.

Tipología de materiales didácticos para la EIB. Textos escolares en lengua indígena, en segunda lengua (español) y bilingüe. Libros de lectura de base etnográfica. Libros de ejercicios. Cuadernillos. Módulos y guías didácticas para el docente. Materiales no convencionales. Construcción de juegos didácticos para diferentes áreas: juegos de naipes, letras ilustradas móviles, rompecabezas, alfabetos ilustrados, entre otros.

Condiciones socio-institucionales para la elaboración del material didáctico para la EIB. Participación de los referentes de las comunidades indígenas (caciques, ancianos y líderes) en todas las fases de elaboración del material didáctico. La asesoría de especialistas: lingüistas, antropólogos, pedagogos y otros. La importancia de los acuerdos ortográficos.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

¹³⁵ Bordegaray, D. y Novaro, G. (2004): *Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación*. Cuaderno de Antropología Social N° 19. Buenos Aires. Enero-Julio de 2004. La opinión pertenece a Marta Tomé, coordinadora del proyecto “Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Poblaciones Aborígenes”.

Fundamentación

La Educación Sexual Integral es un área de enseñanza que debe incorporarse sistemática y gradualmente como responsabilidad de los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacionales, provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Municipales.

Con la sanción de la Ley N° 26.150 del año 2.006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI), cuyas acciones están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Con fecha 29 de mayo de 2.008, mediante Resolución CFE N° 45/08, se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral-Programa de Educación Sexual Integral-Ley Nacional N° 26.150, que acuerdan un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país.

Una educación de mirada y palabra abierta demanda hacer lugar a una dimensión afectivo-sexual que hace que los humanos seamos humanos, que atraviesa los cuerpos, las relaciones entre sujetos, el amor, la amistad, el placer, el cuidado y el encuentro. Así, el tema de la sexualidad demanda ser incluido en la escuela, ese espacio público donde se despliega el trabajo político de aprender a “vivir juntos”. Desde una concepción de sexualidad que proyecta pensar a los sujetos, las instituciones y la construcción desde la subjetividad, una educación sexual debe dar lugar a aquello de lo que es necesario saber hablar y poder conocer, preguntar y debatir. Es también decir con claridad que hay modos de relacionarse desde el cuidado de uno mismo y del otro y que no hay silencios cuando se trata de educar con respeto y responsabilidad.

Así, la sexualidad es una trama de múltiples hilos que “hacen” nuestra vida en tanto humanos, es mucho más que un hecho o un conjunto de procesos biológicos que, sin duda, forman parte de ella pero que se ven, a su vez, continuamente transformados por prácticas sociales, procesos psicológicos, decisiones políticas, marcos regulatorios, leyes, normas, disposiciones escritas y tácitas, posiciones éticas.

Estas dimensiones están articuladas de manera que no es fácil desanudarlas o diferenciarlas con total claridad. Sin embargo, podemos mencionar y caracterizar a cada una de ellas a fin de que se comprendan en su especificidad.

Una *dimensión biológica* alude a los procesos anátomo-fisiológicos vinculados con la sexualidad: la conformación pre-natal del cuerpo con determinados órganos sexuales, la reproducción, el embarazo, el parto, el desarrollo del cuerpo y sus transformaciones a lo

largo del tiempo y de diferentes instancias por las que atravesamos (niñez, adolescencia, adultez, vejez). Los significados adjudicados a estos procesos y los modos de simbolizar al cuerpo, los órganos sexuales, la genitalidad, la reproducción, las etapas vitales, la constitución subjetiva en un género o en otro, forman parte de otra dimensión: la psicológica y social, ya que la biología no alcanza para explicar su complejidad.

La *dimensión psicológica* alude generalmente a los procesos que conforman cuerpo y psiquismo en el seno de un conjunto de relaciones, inicialmente familiares y luego en diferentes grupos sociales, forjando una identidad sexuada. Desde la psicología y el psicoanálisis -que toma a la sexualidad como sustento del despliegue subjetivo- contamos con conceptualizaciones que permiten comprender los modos en que los humanos nos hacemos mujeres o varones, nos relacionamos con otros y otras, formamos parte de una familia, construimos familias, ejercemos la maternidad y la paternidad, nos vinculamos en pareja. Estos conceptos se relacionan fundamentalmente con la construcción de la identidad y la alteridad, las identificaciones, la trama edípica que nos constituye en relación con padre y madre (considerados en tanto funciones), todas ellas instancias fundantes del sujeto que permanecen como matrices de relaciones intersubjetivas a lo largo de toda la vida. No obstante, esta dimensión psicológica no agota la comprensión de la constitución subjetiva: la subjetividad y la intersubjetividad tampoco pueden ser comprendidas exclusivamente desde la psicología.

Una *dimensión jurídica* define los modos en que la sexualidad se inscribe en normas y leyes, tácitas o explícitas, determinando y regulando nuestra vida cotidiana, ordenando, habilitando, prohibiendo, estableciendo lo que la sexualidad humana es y/o puede ser, sus condiciones y alcances. Consideremos en esta dimensión, por ejemplo, las recientes leyes de salud sexual que determinan importantes consecuencias en el terreno de la salud y su cuidado, la educación sexual, los derechos de los adolescentes, la igualdad de oportunidades entre los géneros.

Una *dimensión ético-política* se articula fuertemente con esta última ya que las leyes se inscriben en el marco de políticas pensadas, a su vez, desde un lugar ético. Lo político y lo ético aluden a un conjunto de formas que hacen al vivir juntos con otros en el seno de una sociedad y a decisiones que afectan a esa convivencia, la habilitan o inhabilitan, estableciendo maneras diversas de transcurrir modos de vivir socialmente.

Esta forma compleja de pensar la sexualidad es solidaria con un pensamiento sobre los sujetos y las subjetividades, un pensamiento que comprende mejor las realidades humanas en términos de procesos y no de estados fijos, más como relaciones que van

determinando formas y espacios de subjetivación que como individualidades ya dadas, identidades cerradas sobre sí mismas que luego entran en contacto y escasamente se modifican.

En tal sentido, la escuela es responsable de garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral. Asimismo, mediante esta norma se da cumplimiento a lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en sus artículos 8, 11, inciso i) e inciso p) y 86.

La incorporación de esta unidad curricular a la carrera de formación de profesores para el Nivel Primario constituye, entonces, una estrategia de formación inicial que garantiza el efectivo cumplimiento de la normativa vigente.

Propósitos

- Posibilitar a los futuros docentes la comprensión del concepto de Educación Sexual Integral, del rol de la escuela y de ellos mismos en la temática.
- Comprender la complejidad de los procesos de constitución de identidad del sujeto en la construcción de su sexualidad y su género en contextos socio-culturales diversos.
- Conocer el currículum de la Educación Sexual Integral vigente para todo el territorio de la Nación Argentina, la normativa nacional e internacional que sostiene la responsabilidad del Estado en la educación sexual y los derechos de las niñas, niños y los adolescentes para recibir una educación con equidad de género.
- Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual en la perspectiva de género integral, así como estrategias de trabajos áulicos para el desarrollo de proyectos educativos.

Contenidos básicos

La sexualidad en la perspectiva del género. Sexualidad humana: enfoque integral. Características del varón y la niña. Púber y adolescente varón y mujer. El proceso de constitución de la identidad de género. La identidad de género en las culturas indígenas. La identidad sexual. Diferencia y/o exclusión desde el género.

La sexualidad integral. Sexualidad y salud. La salud sexual y reproductiva. Inicio de las relaciones sexuales. Los mitos sobre la sexualidad. ¿Qué significa prevención?. Embarazo: ¿decisión o accidente?. Enfermedades de transmisión sexual (ETS). VIH/SIDA. Sexualidad y salud en las comunidades indígenas.

Plan de vida desde el derecho a la educación sexual. Derechos de los adolescentes. El derecho a la salud sexual y reproductiva. Legislación sobre salud sexual y reproductiva. Programas nacionales y provinciales. Estado actual de la legislación sobre salud reproductiva en la Argentina. Propuestas de orientación para docentes y directivos.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Fundamentación

La Ley de Educación de Educación Nacional N° 26.206 en su capítulo II, norma detalladamente el perfil de ciudadano que debe promover el sistema educativo, garantizando una educación integral comprometida con los valores éticos y democráticos. También la Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7.546, en los artículos 4 y 6, ordena brindar una educación integral basada en los valores universales.

En ese marco, esta unidad curricular tiene como finalidad contribuir a la formación de docentes insertos en su medio social, potenciando su sentido crítico y racional como protagonistas y partícipes de un sistema democrático. Dentro de la realidad de la provincia de Salta, la diversidad sociocultural debe ser considerada al momento de abordar contenidos de Formación Ética y Ciudadana, los cuales no pueden ser ajenos al contexto histórico, político y cultural de los pueblos que alberga la provincia de Salta: pueblos originarios, poblaciones campesinas, inmigrantes de países limítrofes y de otros países que pueblan nuestra zona. La reflexión ética y ciudadana atenderá a estas diferencias para lograr construir una conciencia abierta a la diversidad, con miras a evitar la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo y otros tipos de diferencias, en el marco de una ética mínima que encarne los valores universales básicos de las diferentes culturas.

Los valores, su comprensión y análisis, considerando los que serían compartidos, contravertidos y los contravalores, ante los cuales la postura del docente no debe ser siempre la misma, ya que no se trata de asumir una neutralidad absoluta a los efectos que los alumnos realicen una autoformación librada al azar o a la buena voluntad, sino que desde el valor que se aborde se trabaje una neutralidad activa o de hecho incluso se llegue a la beligerancia. Se espera que los alumnos rechacen aquellas ideas y actitudes que representan contravalores: la discriminación, la xenofobia, la intolerancia, el ejercicio de la violencia para imponer las propias ideas, la falta de respeto por las reglas de juego democráticas que permiten llegar a acuerdos, considerando la pluralidad de posiciones.

Será propicio también construir un ámbito para la reflexión sobre los derechos y deberes de los docentes como profesionales y los deberes y derechos de los ciudadanos a quienes se educa. Se aborda la integración de los problemas éticos con los derechos humanos y la ciudadanía.

El aprendizaje de la vida democrática es arduo y complejo, pues su práctica se extiende a la institución en su conjunto por lo que su transversalidad se vuelve un imperativo.

Propósitos

- Promover la formación de profesores que actúen como ciudadanos capaces de poner en práctica los diversos mecanismos de participación de la vida democrática y se comprometan en la defensa de los derechos humanos.
- Promover un abordaje de contenidos disciplinares, didácticos y transversales a través del diálogo y la deliberación como elemento esencial de la práctica democrática.
- Brindar herramientas conceptuales y didácticas a fin de que los procesos de enseñanza aprendizaje de Formación Ética y Ciudadana contribuyan efectivamente al desarrollo integral de las personas.
- Contribuir al fortalecimiento profesional de los futuros profesores través de la concientización sobre la necesidad del trabajo colaborativo institucional a la hora de tomar decisiones, de diseñar y desarrollar la formación ético-ciudadana, a nivel individual y colectivo.
- Reflexionar críticamente sobre la profesión docente.

Contenidos básicos

La Ética Ciudadana. La Ética. Teorías éticas. Ética y política. Ética y ciudadanía. La enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana y su relación con el mandato social de la escuela. La argumentación y la ética. El desarrollo moral. Modelos y métodos en educación moral. Valores, actitudes y normas. Las teorías de los valores. La problemática de la evaluación de los valores y las actitudes. La ciudadanía. Debates históricos y contemporáneos. Las normas jurídicas. Democracia y derechos humanos. La diversidad social y cultural de la provincia de Salta: pueblos originarios, grupos de marginados, piqueteros y migrantes. La ética de la profesión docente.

SEMINARIO: PROBLEMÁTICA DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS

Fundamentación

Ken Hale¹³⁶ afirma de un modo contundente que durante el siglo XXI morirán 3.000 de las 6.000 lenguas existentes y otras 2.400 estarán en vías de extinción, motivo por el cual sólo quedarán 600 lenguas dentro de la categoría “segura”. Es decir, el noventa por ciento de las lenguas del mundo están en peligro. Esto significa que la mayor parte de las lenguas de América del Norte están en peligro de extinción, todas las lenguas de Australia están en peligro de extinción y, de hecho, lo mismo hay que decir en cuanto a la mayoría de las regiones del mundo.

La supervivencia de las lenguas locales es una cuestión que requerirá el compromiso de una serie extraordinaria de talentos, procedentes tanto de las propias comunidades locales como de las organizaciones responsables que trabajan solidariamente con ellas. Estas lenguas locales, a decir del autor, son lenguas indígenas característicamente asociadas a un lugar concreto y subordinadas, en cierta medida, a una lengua nacional o a otra lengua local más poderosa.

Hale defiende con énfasis la diversidad lingüística al sostener que es un recurso de gran valor. En relación con la diversidad lingüística, y con las lenguas locales en particular, la simple realidad de que la lengua encarna la riqueza intelectual de las personas que la utilizan tiene una trascendencia notable. De hecho, una lengua y las producciones intelectuales de sus hablantes a menudo son inseparables. Algunas formas de arte verbal (verso, canción) dependen fundamentalmente de las propiedades morfológicas, fonológicas e incluso sintácticas de la lengua en que están compuestas. En tales casos, dice Hale, el arte no podría existir sin la lengua.

El autor lamenta la pérdida de las lenguas locales, y de los sistemas culturales que éstas expresan, toda vez que ello ha supuesto la pérdida irrecuperable de una riqueza intelectual variada e interesante: los productos valiosísimos de la industria mental humana. Obviamente, la protección de la diversidad lingüística y cultural no garantiza la perpetuación de las tradiciones existentes de tipo intelectual. De hecho, una tradición viva implica cambio. Y, precisamente, el desarrollo de nuevas tradiciones es muy coherente con el objetivo del ser humano. Y, precisamente también, las nuevas tradiciones se desarrollan en los lugares donde las lenguas locales son viables.

¹³⁶ Hale, K. (1.995): “Resistirse a la pérdida de la lengua: el valor humano de las lenguas locales”. En *Usos lingüísticos y diversidad sociocultural*. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura Nº 6. Barcelona. GRAO.

Con relación al contexto latinoamericano, Luis E. López¹³⁷ refiere que en esta región se hablan entre 400 y 500 las lenguas originarias, y un número mucho mayor de dialectos o variantes de estas lenguas. La situación actual de los idiomas indígenas varía tanto si se toman en cuenta criterios demográficos, como de vitalidad lingüística. Algunos idiomas cuentan con millones de hablantes (v. gr. quechua); otras lenguas, en cambio, tienen sólo miles de hablantes y hasta únicamente decenas de ellos.

Este autor destaca la significación que tiene la pérdida de una lengua. No solamente se pierde un medio de comunicación, sino también una visión del mundo, se pierde un conocimiento acumulado por miles de años y tecnologías que van asociadas con esa lengua.

En otro lugar¹³⁸, Luis E. López señala que somos impasibles cuando se nos muere una lengua, porque las lenguas también se mueren cuando se dejan de hablar. Y no caemos en cuenta que las lenguas que se mueren, por lo general, son lenguas ágrafas, y que en tanto tales son el reducto de conocimientos que no han sido codificados, son el reducto de años y años de experimentación, de intercambio productivo con el medio ambiente, y que cuando se muere la lengua se va también un cúmulo de conocimientos que podrían ayudarnos no sólo a entender mejor el mundo hoy, sino también a vivir de mejor manera, con mejor calidad.

El panorama en la provincia de Salta es ciertamente preocupante. A excepción del guaraní y el wichí que gozan de una significativa vitalidad, las restantes lenguas originarias (chané, tapiete, toba, chulupí y chorote), están seriamente amenazadas.

Por ejemplo, la lengua tapiete es hablada actualmente por personas mayores de 30 años en el marco de interacciones cotidianas y el castellano es la lengua usada para comunicarse con el mundo exterior y muy pocos niños tapietes hablan su lengua nativa. Esto significa que no hay traspaso intergeneracional del tapiete, lo cual se traduce en un abandono abrupto de la lengua¹³⁹.

¹³⁷ López, L. E. (1.999): "Multilingüismo y educación en América Latina". En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* N° 31.

¹³⁸ López, L. E. (2.002): "Educación e Interculturalidad en América Latina". Conferencia dictada en las *Primeras Jornadas de Educación Intercultural Bilingüe*. Jujuy.

¹³⁹ González, H. (2.002): "El Tapiete (Tupí-Guaraní) y la posibilidad de una educación bilingüe adecuada". En Tissera de Molina, A. y Zigarán, J. (Comps.): *Lenguas e interculturalidad*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

Bartomeu Melià¹⁴⁰, abonando la idea de que las lenguas indígenas descansan en la tradición oral, afirma que no es la escritura la que va a salvar una lengua, sino el que la sociedad que la habla la siga hablando. Ahí está el mayor desafío. Sin embargo, dice, que se proporcione una escritura a las lenguas indígenas es una necesidad sentida tanto desde la perspectiva de la sociedad nacional como de la sociedad indígena. Ninguna lengua indígena, en la situación actual de contacto con sociedades letradas, debería verse privada de este recurso.

Por su parte Nietta Lindenberg¹⁴¹ expresa que la escritura debe relacionarse con los modos orales de expresión, de construcción y transmisión del conocimiento, apoyados enormemente por la resignificación de la memoria.

En la línea de lo expresado hasta aquí, este seminario se propone abordar la cuestión de la oralidad en las lenguas indígenas, en tanto ésta es su fuente principal, dado que en ella se conserva la memoria cultural, la historia ancestral, la visión del mundo y los valores morales y espirituales que rigen la cotidianeidad de los pueblos indígenas. Así mismo, el futuro docente reflexionará sobre el paso de la oralidad a la escritura y el papel de la comunicación oral en la propia enseñanza de la lectura y la escritura. Y en tal sentido, este seminario se vinculará con el taller de *Alfabetización en EIB*.

Propósitos

- Reflexionar críticamente sobre la tradición oral de las lenguas indígenas y el paso de la oralidad a la escritura.
- Comprender la importancia de una enseñanza que muestre a los niños indígenas los usos sociales de la escritura y promueva en ellos el proceso de descubrimiento de la lectura.

Contenidos básicos

Descripción de las lenguas originarias. Panorama de las lenguas indígenas del mundo. La diversidad lingüística en América Latina. Las lenguas originarias en Argentina. Caracterización etnolingüística de Salta.

¹⁴⁰ Melià, B. (1.998): "Palabra vista, dicho que no se oye". En López, L. E. y Jung, I. (Comps.): *Sobre las huellas de la voz*. Madrid. PROEI – Andes / DSE / EDICIONES MORATA.

¹⁴¹ Lindenberg, N. (1.998): "Comentarios a Bartomeu Melià: Palabra vista, dicho que no se oye". En López, L. E. y Jung, I. (Comps.): *Sobre las huellas de la voz*. Madrid. PROEI – Andes / DSE / EDICIONES MORATA.

Oralidad. Las culturas ágrafas y el mundo de la oralidad. La necesidad de preservar y desarrollar la oralidad. Oralidad, cultura, historia y valores.

El paso de la oralidad a la escritura. La reacción indígena frente a la escritura occidental: dificultades de entendimiento, atracción y repulsión, usos de la escritura occidental. La escritura como herramienta fundamental para los pueblos indígenas.

La enseñanza de la escritura y la lectura. El papel de la comunicación oral en la enseñanza de la lectura desde un punto de vista lingüístico y cultural. La escritura y el desafío literario. Los protagonistas de la escritura en lengua indígena.

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

PRÁCTICA DOCENTE I: CONTEXTO DE DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL, COMUNIDAD Y ESCUELA

Fundamentación

Habitualmente se concibe a la práctica como la acción docente dentro del marco del aula y, dentro de esta acción, como lo relativo al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes principales de la acción docente, la práctica, como concepto y como acción, se desarrolla también en los ámbitos de la institución y del contexto.

Las prácticas son construcciones sociales en las que se juegan múltiples variables (políticas, económicas, culturales, institucionales, grupales, personales) que las cargan de sentido y les otorgan significatividad. Obedecen a una lógica que las define y les confiere singularidad¹⁴², y se realizan en contextos específicos, concretos, singulares (escuelas y aulas) en un tiempo determinado, no causal ni lineal.

Involucra la generación, desde los comienzos mismos del proceso de formación, de instancias específicas y de complejidad graduada que intentan superar, de este modo, una concepción reduccionista y hasta descontextualizada de práctica limitada sólo a la enseñanza en las aulas, ampliando sus posibilidades e injerencias a otras dimensiones y espacios involucrados en el proceso de enseñar, tales como la institución educativa y el contexto.

Siguiendo a Edelstein¹⁴³, la formación docente entonces no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que permita al profesor reflexionar sobre su posición respecto de

¹⁴² Edelstein, G. y Coria, A. (1.995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.

¹⁴³ *Ibídem*.

la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo. Debe ser el espacio en donde el profesor -en formación o en servicio- pueda tomar conciencia de sí mismo, de su labor y del mundo, y pueda confirmar su compromiso responsable con los alumnos, con el proceso de aprendizaje que llevan a cabo y con lo que sus existencias puedan llegar a ser.

El análisis de las relaciones escuela- comunidad-contexto constituye el eje organizador de las temáticas abordadas en este taller, mediante esquemas teórico-referenciales y estrategias metodológicas que posibiliten identificar y analizar críticamente los problemas socio-económicos y culturales que afectan a las comunidades educativas en general y a las prácticas docentes en particular.

Atentos a que el contexto socio-económico y cultural de la educación refleja el momento histórico que se está viviendo, se tomará como material de estudio el que ofrece la propia realidad de la región. La información obtenida mediante una tarea ordenada y fundamentada en datos empíricos y documentación relevante, permitirá a los estudiantes definir una problemática particular de alguna de las instituciones educativas para profundizar su análisis desde los marcos referenciales propuestos en los talleres.

A su vez, los diagnósticos aproximativos emergentes del contexto y de las instituciones educativas contribuirán a que los futuros docentes construyan marcos interpretativos y diseñen estrategias de intervención reconociendo la multiplicidad de tareas que podrían emprenderse desde la función docente y las prácticas institucionales en general, para atender, desde la especificidad educativa, los fenómenos de contexto.

A propósito del contexto, dice Paz Sandín¹⁴⁴ que es bien sabido que la institución escolar respira y transmite una cultura que, por lo general, hace referencia a la cultura de la sociedad en la que se encuentra y responde a las necesidades del grupo mayoritario. Sin embargo, para los alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios la cultura escolar puede significar un lastre, un muro que dificulte o inhiba sus procesos de inclusión.

Por ello, resulta de particular importancia que los futuros docentes interculturales bilingües efectúen una primera aproximación a la escuela como punto de encuentro de diversas culturas y a la familia como uno de los principales agentes de socialización. De este modo, podrán problematizar la relación de los alumnos criollos e indígenas con la

¹⁴⁴ Paz Sandín, M. (1.999): "La socialización del alumnado en contextos multiculturales". En Essomba, M. (Coord.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. España. GRAÓ.

cultura escolar y analizar en qué medida las condiciones culturales de su identidad son consideradas por la escuela.

En forma articulada a la Práctica Docente I se desarrollarán las siguientes unidades curriculares: *Métodos y Técnicas de Indagación en EIB e Instituciones Educativas en Contexto de Diversidad Sociocultural*.

Propósitos

- Analizar las relaciones escuela-contexto mediante esquemas teórico-referenciales y estrategias metodológicas de indagación que posibiliten identificar y analizar críticamente los contextos socio-económicos y culturales que afectan y marcan a las instituciones educativas y a las prácticas docentes.
- Comprender la complejidad de la trama institucional educativa que enmarca las prácticas docentes en sus diferentes dimensiones.
- Analizar la relación entre la cultura escolar y la cultura de los alumnos desde el punto de vista de sus características socio-culturales.
- Incluir a los estudiantes en la vida institucional de las escuelas asociadas.
- Orientar los trabajos de campo que permitan recoger información y sistematizarla para su comunicación.

Contenidos básicos

La realidad educativa actual en su complejidad. Contexto, comunidad y escuela. Actividades cotidianas del contexto socio-cultural y comunitario. Análisis de diferentes situaciones contextuales del entorno y de la región. Construcción de instrumentos que permitan el relevamiento de información. La práctica educativa como práctica social compleja. La constitución de los sujetos de la práctica educativa: docentes indígenas, docentes no indígenas y alumnos. Dimensiones de la práctica docente. La enseñanza como práctica educativa configurada contextualmente: incidencias culturales, socio-históricas, institucionales, curriculares y situacional-ecológicas. Primeras inserciones en las escuelas.

Diversidad de contextos de las prácticas docentes. Diversidad socio-económica, étnica, lingüística y cultural. Diversidad de modalidades pedagógicas. Construcción de instrumentos que permitan aproximarse a las características y dimensiones de las instituciones educativas. Diversidad socio-cultural del alumnado. Sistematización de la información: elaboración de estadísticas simples -cuadros comparativos, gráficos de frecuencia, gráficos de barra- para su comunicación en distintos formatos.

Esta unidad curricular se desarrollará en los siguientes ámbitos:

1. El trabajo en el instituto sobre el análisis de los contextos socio-educativos y culturales de las escuelas, de la comunidad y de la región que se relevan en el trabajo de campo.
2. El trabajo en las escuelas orientado a facilitar la primera inserción de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor de práctica y los “docentes orientadores”. Puede incluir: visitas a las instalaciones, participación en distintas actividades priorizadas con las escuelas, rotación en distintos ámbitos socio-educativos.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INDAGACIÓN EN EIB

Fundamentación

Se dirige al aprendizaje de metodologías sistemáticas para recoger y organizar las informaciones empíricas primarias y secundarias en los trabajos de campo en las escuelas y la comunidad: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro, elaboración de indicadores simples, elaboración de cuadros comparativos, búsqueda bibliográfica, entre otras.

Los problemas educativos, institucionales, áulicos y extra-áulicos que afectan el devenir de procesos y acciones educativas demandan ser reconocidos, estudiados y analizados en sus causas y encarados desde acciones concretas que conlleven a su resolución.

Se plantea, entonces, la necesidad de ofrecer a los estudiantes del profesorado intercultural bilingüe de educación primaria herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para llevar a cabo los trabajos de campo de la formación general y específica, como también iniciarlos en el trabajo sistemático sobre las prácticas docentes en espacios interculturales.

Por lo tanto, construir prácticas de indagación asociadas al quehacer educativo cotidiano demanda conocer y saber construir un plan de relevamiento con instrumentos apropiados de metodología cualitativa y cuantitativa, indispensables para el desarrollo de planes de recolección de la información que favorezcan la mirada crítica de las distintas dimensiones constitutivas de las prácticas docentes, generadas en un particular contexto socio-histórico-cultural.

Así, este taller busca proveer a los futuros docentes interculturales bilingües de un espacio de aprendizajes que integre:

- el saber: favoreciendo el conocimiento de las fases del proceso de investigación y los instrumentos de metodología cualitativa y cuantitativa existentes en su amplia y diversa variedad.
- el saber hacer: al promover el aprendizaje de procedimientos específicos vinculados a la elaboración, aplicación y análisis crítico de los instrumentos de recolección de datos, respetando la diversidad de contextos y personas interactuantes, la multiplicidad de situaciones y reacciones, y la amplia variedad de problemáticas que atraviesan las instituciones educativas y sus contextos.

En el marco del taller se propone la realización de un trabajo de investigación socio-educativa a pequeña escala. En tal sentido, en articulación con *Práctica Docente I: Contexto de Diversidad Sociocultural, Comunidad y Escuela* e *Instituciones Educativas en Contextos de Diversidad Sociocultural*, se realizará un estudio exploratorio-descriptivo sobre un problema de la práctica docente en una escuela asociada, comunidad y contexto particular considerando los aspectos sociales, culturales, económicos y educativos que lo atraviesan.

Propósitos

- Adquirir marcos conceptuales y herramientas de investigación cuantitativa y cualitativa.
- Conocer y analizar algunas estrategias de construcción y aplicación de métodos y técnicas para la recolección de datos en contextos socio-culturales diversos.
- Diseñar y llevar a cabo una investigación exploratoria-descriptiva sobre un problema de la práctica docente en una escuela, comunidad y contexto particular.
- Elaborar un informe de investigación respetando las normas convencionales y pautas de estilo propias del trabajo académico.

Contenidos básicos

El campo de la investigación. Distintas tradiciones metodológicas: las perspectivas cuantitativas y cualitativas. La complejidad del mundo socio-cultural como objeto de conocimiento: dimensiones constitutivas. El análisis de la realidad cultural, socio-económica y educativa. Impacto en las prácticas docentes.

El proceso de investigación. Fuentes primarias y secundarias. Técnicas de recolección de datos: observación, encuesta y entrevista. Características y relevancia en las prácticas docentes. Tipos de observación y de registro. Análisis de variables, dimensiones e indicadores cuantitativos y cualitativos del sistema educativo. Técnicas de

procesamiento, análisis e interpretación de la información. Lectura, análisis e interpretación de documentación y normativa escolar.

La difusión de los resultados. Diferentes tipos de informes. Pautas para la elaboración de un informe de investigación.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD SOCIO-CULTURAL

Fundamentación

Plantear la problemática de las instituciones educativas en la formación de los futuros docentes implica reflexionar sobre la función de éstas en relación con el estado, la economía y la sociedad. Su origen y desarrollo está fuertemente impregnado de procesos históricos políticos que las definen y enmarcan como generadoras de profundos cambios sociales. Por esto, la comprensión de su dimensión temporal en el contexto de los procesos nacionales e internacionales requiere del análisis del marco histórico, político, social y económico que inciden en forma directa en su organización y las relaciones que promueve en su interior y con la sociedad.

En los actuales escenarios, se suscita una nueva mirada sobre la institución educativa, lo que implica transformar la escuela y revisar sus funciones para adecuarla a los requerimientos de la comunidad en la que está inserta y satisfacer las necesidades y las nuevas demandas educativas. Como dice Sonia Trigo¹⁴⁵, a propósito de las instituciones educativas en contextos de diversidad socio-cultural, es necesario interrogar a la escuela acerca de su gestión y de su organización para resignificar su permanencia y pertenencia en la comunidad.

El elegir una profesión que transcurre en una institución específica conlleva la necesidad de interiorizarnos de la misma, de sus movimientos, crisis, conflictos y atravesamientos, de tal manera que podamos explicar lo paradójico que a veces se torna la práctica docente.

Los futuros docentes debieran comprender la importancia de las tramas vinculares intersubjetivas y la causalidad social e institucional de su constitución, y los modos de funcionamiento en las dinámicas escolares para que, a partir de esta comprensión crítica, puedan reflexionar sobre las problemáticas institucionales que se centran en las relaciones, los vínculos y sus efectos, y no en las personas que los actúan.

¹⁴⁵ Trigo, S. (2010): *Enseñanza y aprendizaje en contextos indígenas*. Salta.

Uno de los aspectos importantes para ser analizados son los procesos de gestión escolar, el conjunto de decisiones, negociaciones y acciones comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan, destacando la importancia de la compleja trama de relaciones y procesos de la vida cotidiana de las instituciones educativas a través de los cuales cobra vida la práctica educativa.

Dada la especificidad de la formación de docentes interculturales bilingües, el taller se constituye en un espacio apropiado para analizar, en vinculación con *Práctica Docente I: Contexto de Diversidad Sociocultural, Comunidad y Escuela*, la institución escuela en contextos complejos, atravesados por la multiculturalidad y la fragmentación social.

Propósitos

- Comprender la complejidad de la trama institucional a partir de la trayectoria y posicionamiento de los actores que la concretizan.
- Construir un cuerpo de conocimientos sobre la dinámica institucional, a fin de asumirse como un actor comprometido en el ámbito de instituciones educativas atravesadas por la multiculturalidad y la fragmentación social.
- Interpretar el entretendido de dimensiones intrapersonales, interpersonales y contextuales de los procesos institucionales educativos.
- Indagar y analizar los diferentes referentes históricos, sociales, políticos, económicos y culturales que dan significado a la escuela actual.

Contenidos básicos

Las instituciones educativas. Diferentes marcos teóricos. Dialéctica de lo instituido y lo instituyente. Características que definen las instituciones educativas. Dimensiones: pedagógico-didáctica, organizacional y administrativa, socio-comunitaria. Cultura e imaginario institucional. Poder y autoridad. Espacios de participación. Problemáticas que atraviesan las instituciones educativas. Análisis de casos en diversos contextos.

Las escuelas en contextos de complejidad, multiculturalidad y fragmentación social. El carácter complejo de las instituciones educativas: los nuevos retos que plantea la sociedad de la información y el conocimiento. Factores lingüísticos: el bilingüismo de los alumnos. Factores culturales: distancia cultural comunidad-escuela. Factores económicos: la correlación entre pobreza y rezago educativo.

PRÁCTICA DOCENTE II: GESTIÓN INSTITUCIONAL, CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA EN EIB

Fundamentación

Con respecto al eje Gestión Institucional, esta unidad curricular procura que los futuros docentes reconozcan las lógicas que regulan la dinámica institucional, su historicidad, los conflictos existentes, las problemáticas centrales, las relaciones interpersonales, las formas organizacionales típicas, los procesos de gestión curricular, entre las cuestiones más relevantes. Los aportes de *Instituciones Educativas en Contextos de Diversidad Sociocultural*, desarrollados en el primer año, permitirán abordar las configuraciones institucionales de la práctica docente en el nivel primario para indagar los procesos específicos en que se construyen las mismas.

También se abordará el eje Currículum, buscando aportar elementos que permitan analizar el currículum oficial, los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP), la industria editorial que los traduce y la enseñanza responsable en el aula de que se transformen en aprendizajes relevantes a través de una cuidadosa programación de actividades, diseño de materiales y evaluación permanente.

Busca aproximar a los estudiantes a los procesos que se generan al interior de las instituciones educativas (trama de lo instituido, la dinámica instituyente, las condiciones de los sujetos en las mismas) y las relaciones que se tejen entre éstas y la sociedad. Asimismo intenta generar un espacio que posibilite a los estudiantes de profesorado participar en acciones que le aporten marcos referenciales para el análisis y valoración de experiencias en relación a la gestión curricular.

En este espacio, los estudiantes asumirán el rol de Ayudantes del curso de una escuela asociada, colaborando con los docentes y apoyando el aprendizaje de los alumnos. En esta tarea, aprenderán actuaciones propias de la profesión, leyendo la programación para articularla con la enseñanza con el propósito de favorecer los aprendizajes.

Las actividades de los estudiantes serán seleccionadas a partir de las necesidades de las escuelas para desarrollar Ayudantías en las que se colabore con las tareas diseñadas por el docente, se produzcan materiales alternativos y otras ayudas didácticas en reemplazo y/o complemento de los libros de texto, acompañamiento a alumnos con dificultades escolares, entre otras. Para ello es necesario articular con las unidades curriculares del Campo de la Formación Específica: las didácticas especiales.

A la vez, dentro de las tareas a desarrollar en la institución formadora, el trabajo de campo incluirá a los estudiantes en las tareas de análisis de los materiales curriculares,

de su coherencia con las prácticas de programación, enseñanza y evaluación. Realizarán el diseño y programación de propuestas de enseñanza con las adecuaciones a contextos y grupos de alumnos: actividades acotadas, dentro de un proyecto general del docente, y secuencias de clases alrededor de algunos contenidos en coordinación con el docente de la escuela asociada. Para ello es necesario articular con las unidades curriculares del Campo de la Formación Específica (didácticas especiales) y del Campo de la Formación General de 1ro. y 2do. año.

Dada la especificidad de la formación de docentes interculturales bilingües, el espacio se constituye en un espacio apropiado para abordar la institución escuela como elemento organizador de la educación intercultural, considerando los cinco ámbitos propuestos por Serafín Antúnez¹⁴⁶: ámbito institucional, ámbito administrativo, ámbito curricular, ámbito de servicios y ámbito de recursos humanos.

En forma articulada a la Práctica Docente II, también se desarrollarán las siguientes unidades curriculares: *Currículum y Organizadores Escolares en EIB y Programación de la Enseñanza en EIB*.

Propósitos

- Analizar el entretrejo de dimensiones intrapersonales, interpersonales y contextuales en las instituciones educativas de diversos contextos.
- Compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.
- Comprender las configuraciones institucionales de la práctica docente del nivel primario para indagar los procesos y lógicas específicas que se construyen en los procesos curriculares y de enseñanza.
- Reconstruir y resignificar los conocimientos de la experiencia personal vivida en instituciones educativas situadas en contextos interculturales.
- Analizar la institución escuela, en sus diferentes ámbitos, como elemento organizador de la educación intercultural.

Contenidos básicos

Contextos escolares diversos y procesos de incorporación. Las Ayudantías en su doble perspectiva: como apoyo a los docentes y a los alumnos y como forma de

¹⁴⁶ La referencia a Serafín Antúnez la encontramos en Viñas, J. (1.999): "Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural". En Essomba, M. (Coord.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. España. GRAÓ.

aprender las actuaciones propias de la profesión docente. Relevamiento de la información sobre los condicionantes institucionales de las prácticas docentes, las culturas de la enseñanza y las culturas de la colaboración.

La gestión institucional. La escuela como elemento organizador de la educación intercultural: ámbitos de actuación. Condiciones para el desarrollo de la educación intercultural en las escuelas. El papel de la comunidad en la gestión institucional. Evaluación de un proyecto escolar en perspectiva intercultural.

El currículum. Currículum oficial, currículum real y currículum oculto. La representatividad cultural del currículum. Debates en torno a la tensión entre currículum común y currículum diversificado. Criterios para la atención a la diversidad étnica, lingüística y cultural en el currículum.

La enseñanza. Planificaciones, textos escolares y materiales de apoyo. La diversidad cultural en los manuales escolares. Observaciones de clases en diversos años y áreas. Diseño de propuestas de enseñanza en perspectiva intercultural. Análisis de casos, simulaciones o microexperiencias. El trabajo colaborativo entre el educador indígena y el docente no indígena.

Esta unidad curricular se desarrollará en los siguientes ámbitos:

1. El trabajo en el instituto sobre el análisis de las instituciones educativas, el currículum de las escuelas asociadas y el diseño de las programaciones de enseñanza que se releven en el trabajo de campo.
2. El trabajo en las escuelas orientado a continuar con la inserción de los estudiantes en contextos de la práctica, incluyendo la participación en actividades de responsabilidad creciente, tales como observación participante en las aulas y colaboración en actividades docentes en aula.

CURRÍCULUM Y ORGANIZADORES ESCOLARES EN EIB

Fundamentación

En general, en los desarrollos teóricos, en las propuestas bibliográficas y en las prácticas legitimadas por la cultura institucional de las escuelas, la temática del currículum contempla muy colateralmente la dimensión organizativa, circunscribiéndose como ámbitos diferenciados de tratamiento y resolución. Sin embargo, no es difícil advertir que el contexto del aula se halla condicionado por proposiciones e imposiciones externas (nacidas de la macroestructura de la administración educativa) e internas (relacionadas con la microestructura de la escuela).

Históricamente, el desarrollo del currículum, así como el cambio con propósitos de mejora, se fundamentó en la acción individual del profesor en el aula, manteniéndose intactas las estructuras organizacionales. Actualmente, desde una visión reivindicativa del papel de la organización, se asiste a una dialéctica currículum-organización, por cuanto las actuaciones relacionadas con procesos de enseñanza y aprendizaje contribuyen a potenciar modalidades organizativas y éstas, a su vez, proporcionan las condiciones para el desarrollo de esas actuaciones, constituyéndose en componente del currículum institucional, desde una concepción amplia del término.

La escuela actúa como contexto en el que se desenvuelve la enseñanza y el aprendizaje, y en ese sentido la organización escolar actúa como posibilitadora o limitadora de la intervención por el conjunto de condicionantes que la constituyen.

De una manera más específica, la organización configura la condición de viabilidad del currículum al asegurar las condiciones, circunstancias, recursos, tecnologías, tiempos y normas que lo hacen posible. Visto así, el desarrollo y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje se vincula con el desarrollo y mejora de la organización.

Una perspectiva dinámica y crítica del currículum plantea la exigencia de un proceso abierto en continua revisión y cambio, lo que requiere de una pluralidad de conceptos, perspectivas teóricas e ideológicas que proporcionen elementos para analizar, explicar, comprender y orientar posibles decisiones y prácticas tendientes a la mejora de la escuela. Ello supone reconocer que el desarrollo curricular y organizativo de las escuelas no constituyen procesos exclusivamente tecnológicos porque a las cuestiones técnicas van ligadas otras dimensiones y lógicas no instrumentales, de índole socio-política, cuya indispensable consideración permite comprender, explicar y reconocer que no todo es previsible, explícito y controlable en el currículum y en la organización, ni siempre guarda coherencia con los fines declarados que se persiguen.

Conforme a lo expresado hasta aquí, desde esta unidad curricular se pretende acercar a los futuros docentes interculturales bilingües criterios-base para trabajar en escuelas situadas en contextos multiculturales. Concretamente, se problematizará en torno a la necesidad de flexibilizar la organización escolar, generando espacios y tiempos acordes con la diversidad étnica, lingüística y cultural del alumnado, asumiendo que éste es uno de los posibles caminos metodológicos para aprender y enseñar en contextos complejos atendiendo a la diversidad sociocultural.

Propósitos

- Analizar los procesos organizativos como ámbito de concreción y como componentes del currículum institucional.
- Re-conocer los rasgos culturales del contexto de la escuela y analizar criterios-base para flexibilizar la organización escolar, generando espacios y tiempos acordes con la cultura de los grupos socio-culturales de los cuales proviene la matrícula.
- Integrar el análisis de las rutinas y rituales que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas y reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones.
- Analizar y comprender la coherencia entre el currículum oficial, los textos escolares y la práctica de la enseñanza.
- Analizar críticamente diferentes desarrollos curriculares proponiendo sugerencias, mejoras y posibilidad de selección respecto a las necesidades del trabajo pedagógico.

Contenidos básicos

La escuela como organización social. La estructura formal e informal de la organización. Documentación organizadora: planificaciones, agendas, registros de asistencia, legajos, cuadernos de comunicaciones. Su función en relación a la regulación de las prácticas docentes.

Currículum y modelos organizativos. Definiciones y dimensiones del currículum. Cultura, currículum y distribución de saberes. Aportes al estudio del currículum y la estructura de la escuela. El análisis organizacional de la escuela como campo de diseño e intervención para la implementación y el cambio curricular. Modelos organizativos para responder a la diversidad socio-cultural.

Niveles de especificación curricular. Niveles de especificación en el caso argentino: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico. Interculturalidad y bilingüismo en los DCJ y los NAP. Presencia de la interculturalidad en el PCI. Planificación áulica y contenidos interculturales. La intervención del docente indígena y no indígena en el desarrollo curricular.

PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EIB

Fundamentación

Tal como plantea Cols¹⁴⁷, la necesidad de diseñar deviene de la naturaleza de la enseñanza como acción intencional, proyectual y racional, situándola a la programación en el marco del proceso de enseñanza que lleva a cabo el profesor.

Jackson establece que la tarea de enseñar comprende distintas fases: preactiva, interactiva y posactiva. Desde el punto de vista de quien enseña, la instancia preactiva implica un proceso de construcción personal (o colectiva) orientado a convertir una idea o propósito en un curso de acción. Así, para Cols¹⁴⁸, la programación define un espacio “transicional” de articulación entre las intenciones y valores pedagógicos del profesor y las condiciones de la tarea.

La posibilidad de anticipación en el tiempo, de prever a priori los elementos y aspectos críticos de la tarea, de considerar conjuntamente propósitos, posibilidades y restricciones, constituyen los ejes del proceso de programación.

El diseño articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza:

- Una función de regulación y orientación de la acción, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea.
- Una función de justificación, análisis y legitimación de la acción, en la medida que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones.
- Una función de representación y comunicación, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto.

Los procesos que se evidencian al construir un diseño constituyen un conocimiento práctico profesional, un “saber hacer” que se adquiere produciéndolo y como todo “hacer artesanal” para ser aprendido necesita de un profesor que acompañe y oriente a los estudiantes-aprendices en las decisiones que han de tomarse para definir tiempos, espacios, materiales, consignas, entre otros aspectos.

Enseñar a diseñar es asumir la complejidad de enseñar un problema práctico. Cuando el profesor convoca a los estudiantes a pensar en cómo organizar el espacio en que se trabajará la propuesta, los tiempos que se le destinarán, la secuencia y el tipo de actividades que se eligieron en función del recorte de contenidos realizado, pone a los

¹⁴⁷ Cols, E. (2.000): *Programación de la enseñanza*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

¹⁴⁸ *Ibidem*.

estudiantes en situación de tomar decisiones, les demanda un conocimiento puesto al servicio de la acción pensada y anticipada, los orienta para que consideren también los saberes que ya poseen los sujetos a quienes se les brindará la enseñanza.

Cada vez que un profesor interviene preguntando “¿qué se espera que aprendan con esta actividad?”, “¿para qué se plantea esa pregunta?” o “¿qué respuestas anticipan que obtendrán?”, promueve la reflexión sobre los contenidos, los objetivos, las estrategias que ponen en juego los alumnos en el momento de resolver determinadas situaciones.

Desde este espacio, de desarrollo estrechamente vinculado a *Práctica Docente II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza en EIB y Currículum y Organizadores Escolares en EIB*, los futuros docentes de educación primaria tendrán oportunidad de diseñar secuencias de enseñanza desde un enfoque intercultural, conciliando criterios de relevancia cultural, pertinencia pedagógica y significatividad lógica y psicológica.

Propósitos

- Analizar la enseñanza, su programación y las decisiones propias del quehacer docente en el marco de las políticas educativas y al interior de instituciones situadas en áreas de diversidad cultural.
- Comparar distintos modelos de programación, analizando diferentes diseños didácticos en relación con la selección y organización de contenidos y actividades.
- Elaborar diseños didácticos considerando diversos enfoques acerca de la enseñanza, en especial el enfoque intercultural.
- Fundamenten sus decisiones didácticas en relación con variables, políticas, contextuales, grupales e individuales.

Contenidos básicos

Programación, currículum y enseñanza. Enfoques de programación. El enfoque intercultural: derivaciones en la programación de la enseñanza. Decisiones sobre la fase preactiva de la enseñanza: definición de propósitos y objetivos; tratamiento del contenido (selección, secuencia y organización); elaboración de estrategias de enseñanza; materiales de enseñanza y previsión de las formas de evaluación. Relaciones entre objetivos, contenidos y actividades.

Diseño de distintas propuestas para un mismo contenido y un mismo año. Diseño de secuencias sobre un mismo contenido en distintos años y/o ciclos. Criterios para la programación de la enseñanza con enfoque de EIB. Diseño de secuencias de enseñanza en donde se articulan áreas. Análisis de secuencias realizadas por otros: compañeros,

docentes, libros de texto. Rediseño de secuencias. Análisis de casos, simulaciones o microexperiencias.

PRÁCTICA DOCENTE III: PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EIB

Fundamentación

Según Edelstein, las prácticas de la enseñanza hacen referencia a los procesos de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos de escolarización y se ponen de manifiesto en la relación docente, alumno y conocimiento, básicamente centrado en el enseñar y aprender. Dichas prácticas tienen como especificidad el trabajo con el conocimiento, y cómo se comparte y se construye el mismo en el aula.

Las prácticas de la enseñanza son prácticas complejas, más aún en contextos de diversidad étnica, lingüística y cultural y de fragmentación social. Algunas de sus características refieren a que se desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos múltiples y se hallan presentes en las mismas diversos atravesamientos. Además, se considera que las prácticas de la enseñanza son plurales porque tienen relación con distintos contextos, distintas personas y distintas historias.

Para la autora, si bien las prácticas de la enseñanza están sostenidas sobre procesos interactivos múltiples cobran forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula.

Desde este espacio, se propone brindar a los estudiantes de profesorado intercultural bilingüe herramientas metodológicas que les permitan realizar observaciones de prácticas de enseñanza en el nivel primario en contextos de diversidad socio-cultural, con la intención de posibilitar:

- la reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el propio contexto de clase, involucrando a docentes indígenas, no indígenas y alumnos de diversas procedencias étnicas.
- el abordaje de temáticas puntuales permitiendo su conceptualización.
- la creación concomitante de soluciones situadas.

Se afirma que sólo el docente preocupado por mejorar sus prácticas, y que asume una actitud de compromiso con dicha preocupación, puede cambiar, a partir de mirar lo que hace e hizo (es decir, de mirarse), de mirar lo que hacen sus colegas, de informarse

sobre lo que otros colegas docentes realizan en otros campos, en otros contextos de trabajo, en otros países.

La inclusión de narrativas y producciones en las clases, el análisis de casos y el trabajo grupal, entre otras, aparecen como estrategias privilegiadas en la consecución de estos propósitos. El trabajo colaborativo, de tutoría, y de evaluación formativa con los alumnos, permite ir complejizando y profundizando el conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas desarrolladas en años anteriores. Así mismo, se procurará involucrar a los alumnos en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias de trabajo para la enseñanza de determinados contenidos del nivel primario con enfoque intercultural.

Como paso previo, en el primer cuatrimestre futuro docente llevará a cabo microexperiencias didácticas con enfoque intercultural en una de las escuelas asociadas, trabajando en torno a su implementación, introducción de ajustes y evaluación.

En tal sentido, cabe recordar que la composición de la matrícula en escuelas situadas en contextos de diversidad cultural, especialmente las del Departamentos Rivadavia, San Martín y Orán, es de una gran heterogeneidad. En algunas la presencia de niños indígenas es mínima, en otras es abrumadoramente superior a la de sus pares criollos, y entre esos parámetros oscila la variabilidad. A la diversidad étnica del alumnado se le agrega la diversidad de ámbitos en donde se sitúan las instituciones educativas (urbano, rural aglomerado y rural disperso) y los tipos organizativos de escuela (escuelas unitarias, escuelas multigrado y escuelas con secciones independientes).

Esta propuesta, no supone una incursión fugaz para dictar una clase, sino un trabajo de inserción en el grupo-clase que facilite la adecuación del diseño y que posibilite el desarrollo de una secuencia de trabajo, incluyendo una fase de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

En el segundo cuatrimestre el estudiante de profesorado se incorporará a otra escuela, desarrollando prácticas de enseñanza en dos áreas curriculares, a partir de la programación y el desarrollo de clases específicas con guía activa del profesor de prácticas y el “docente orientador”. Como todas las unidades del Campo de las Prácticas, se articula con el resto de las unidades curriculares de la formación general y específica.

Este espacio se vinculará con los siguientes contenidos:

- *Problemática Contemporánea del Nivel Primario en Contextos de Diversidad Sociocultural*: el trabajo docente en el cruce de culturas, la pareja pedagógica

docente indígena-docente no indígena, la producción de materiales didácticos interculturales bilingües.

- *Problemática de la Enseñanza en EIB*: escenarios de aprendizaje comunitario, actores educativos locales, trabajo colaborativo maestro de grado-educador indígena, estrategias didácticas para distintos grados de mantenimiento de la lengua, la enseñanza en EIB en las diferentes áreas del currículum.
- *Evaluación del Aprendizaje en EIB*: modelo y fases de la evaluación en educación intercultural, la evaluación de aprendizajes en la EIB, criterios y coherencia con los objetivos de la EIB.

Propósitos

- Analizar las propuestas de enseñanza en cada una de las áreas del currículum.
- Diseñar e implementar propuestas de enseñanza con enfoque intercultural en cada una de las áreas.
- Orientar la programación de clases atendiendo a los contenidos curriculares, las construcciones metodológicas, el material de apoyo para el aprendizaje y la diversidad cultural del alumnado.
- Favorecer el diseño de actividades a través del empleo de tecnologías de la información y la comunicación.

Contenidos básicos

Diseño y programación de propuestas de enseñanza. Toma de información para adecuar las propuestas a contextos, tipos de escuelas y grupos de alumnos. Actividades acotadas dentro de un proyecto general del docente orientador de la escuela asociada. Secuencias de clases alrededor de algunos contenidos. Programación de la enseñanza con enfoque intercultural.

Prácticas de la enseñanza. Diseño, ejecución y evaluación de microexperiencias didácticas con enfoque intercultural en una escuela asociada. Incorporación a otra escuela asociada: programación, implementación y evaluación de propuestas interculturales de enseñanza en dos áreas curriculares. Áreas integradas, interdisciplina, transversalidad, guiones didácticos, ejes integradores. Trabajo autónomo con diferentes recursos didácticos. Actividades planificadas en coordinación con el docente del curso. Análisis y diseño de estrategias y modalidades del trabajo grupal para la coordinación de grupos de aprendizaje.

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EIB

Fundamentación

Para introducirnos en la problemática de la evaluación tenemos que saber, ante todo, que es un campo conflictivo, de posiciones controvertidas y polémicas. Álvarez Méndez¹⁴⁹ expresa que se conceptualiza y se interpreta la evaluación con significados diferentes, que sus usos son dispares, que las intenciones son diversas, aunque todos hablemos y actuemos en nombre de una evaluación de calidad. Por ello, este autor sostiene que introducimos a las prácticas evaluativas sin mayores reflexiones, sin referencia a marcos conceptuales, a los contextos sociales, al momento histórico, a los intereses que responden, podemos hacer que prácticas pretendidamente transformadoras sean sólo prácticas reproductoras.

Desde esta perspectiva sostenemos, como lo hace Álvarez Méndez¹⁵⁰, que evaluar no es medir, clasificar ni examinar o calificar porque estas son actividades instrumentales de las que no se aprende. Las prácticas evaluativas son prácticas de aprendizaje y de enseñanza.

En este sentido, el autor¹⁵¹ expresa que no todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor. Afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar.

Por lo tanto, entendemos que la evaluación, tanto para el alumno como para el docente, es conocer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, deliberar, razonar, valorar, porque es parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Quien evalúa aprende a intervenir intencionalmente para comprometerse con el proceso de aprendizaje de quien aprende.

Siguiendo los planteos de Radulovich¹⁵², el plano técnico es un recurso y un instrumento necesario en la acción evaluativa, con el recaudo de que se inscriba en la razón sustantiva de quienes participan en el programa, currículum, proyecto e institución. Los participantes son el eje neurálgico de cada uno de esos ámbitos de

¹⁴⁹ Álvarez Méndez, J. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Ediciones Morata.

¹⁵⁰ *Ibidem*.

¹⁵¹ *Ibidem*.

¹⁵² Radulovich, S. (2007): *Programa de Evaluación Educativa*. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

evaluación, y su voz no puede ser ignorada. Si la evaluación, a diferencia de la investigación básica, tiene que ocuparse de ser útil (ayudar a que los programas, instituciones y currículos funcionen mejor), resulta entonces necesario considerar ¿mejor para quién?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?.

La evaluación del aprendizaje es el proceso que permite emitir juicios de valor acerca del grado cuantitativo y cualitativo de lo aprendido, y requiere el análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

Dado que este espacio se inscribe en un plan de formación de docentes interculturales, se trata de reconceptualizar la importancia de la evaluación de procesos, modificando el énfasis que se da a las evaluaciones de producto, y de valorar la evaluación informal, cualitativo-descriptiva, de los procesos de aprendizaje de conocimientos y actitudes interculturales.

Esta unidad curricular se desarrollará en el ámbito del instituto en articulación con *Práctica Docente III: Prácticas de Enseñanza en EIB*.

Propósitos

- Analizar los diferentes posicionamientos acerca de la evaluación en los debates didácticos actuales.
- Diseñar instrumentos de evaluación que les permita recoger información suficiente y útil al momento de tomar decisiones acerca de la enseñanza.
- Construir instrumentos de evaluación cualitativo-descriptiva para valorar el aprendizaje de conocimientos y actitudes interculturales del alumnado culturalmente diverso.
- Reflexionar acerca de la importancia de la autoevaluación y de la coevaluación.
- Comprender que la evaluación siempre es un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

Contenidos básicos

Problemática de la evaluación. Diversas maneras de concebir la evaluación. Funciones y características de la evaluación. Diferencias entre medir y evaluar. Modelos de enseñanza y prácticas evaluativas. Tipos de evaluación según los propósitos. Modelo de evaluación en Educación Intercultural: fases. El sujeto evaluador. Dimensión social, ética y afectiva de la evaluación. Principios de la evaluación en una concepción integradora. Evaluación, autoridad y poder. Evaluación y acreditación.

Medios e instrumentos de evaluación. Instrumentos de evaluación basados en la observación. Clasificación y utilización de distintos tipos de pruebas. Diseño y elaboración de pruebas para distintas áreas curriculares. Aspectos cualitativos y cuantitativos de la evaluación de los alumnos. Los resultados de aprendizaje y el qué evaluar. Estrategias para evaluar los distintos tipos de aprendizaje. Instrumentos adecuados para distintos tipos de contenidos. Necesidad de enseñar y evaluar en forma integrada los distintos tipos de aprendizaje. La evaluación de aprendizajes en la EIB: criterios y coherencia con los objetivos de la EIB.

PRÁCTICA DOCENTE IV: RESIDENCIA EN EIB

Fundamentación

La secuencia de la práctica docente cierra con un trabajo específico de incorporación plena al ejercicio de la tarea docente en el marco escolar de una unidad educativa aún no transitada por el futuro docente. La idea es que el futuro docente intercultural bilingüe, durante el trayecto de las prácticas profesionales, vaya ampliando progresivamente su experiencia cubriendo escuelas de características culturales y socio-institucionales diferentes.

Terigi y Diker plantean que, si bien la residencia se centra principalmente en la programación, conducción y evaluación de la enseñanza, se diferencia cualitativamente como experiencia académica de las etapas anteriores al incluir el trabajo explícito sobre otros planos de la actuación:

1. De carácter organizacional: al integrarse al equipo docente de la institución teniendo oportunidad de compartir experiencias institucionales, departamentales y areales. También participa en la dimensión de las relaciones escuela-comunidad y escuela-familia.
2. Organización curricular: se refiere a la obligación del residente con el desarrollo curricular de variados ámbitos del conocimiento. El desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de unidades de trabajo más extensas y variadas conecta al residente con diferentes concepciones metodológicas y procedimientos didácticos. No sólo se responsabiliza de los procesos de enseñanza sino también del seguimiento del aprendizaje y necesidades de los alumnos.

A su vez, en el instituto se complementa con un trabajo que implica:

- El análisis del rol y la identidad del trabajo docente en contextos de diversidad étnica, lingüística y cultural.

- Los problemas de la práctica docente en contexto de diversidad cultural como casos a discutir con sus compañeros.
- La profundización del tratamiento de los temas de los diversos campos disciplinarios y didácticos.
- La producción de informes sobre las estrategias interculturales de enseñanza implementadas y la evaluación de sus resultados.

También requiere de una articulación del trabajo con las instituciones asociadas que reciben a los practicantes y residentes. Supone la apertura de espacios colectivos diferentes que involucren la inclusión de los maestros o profesores en ejercicio en los cursos en que las prácticas tendrán lugar, revalorizando el espacio y la función de las escuelas asociadas.

Tal como plantean las recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares del campo de la Práctica Profesional, las transformaciones sólo serán posibles si los distintos sujetos se re-conocen (en particular “docente orientador” y profesores de prácticas), si es posible pensar juntos distintas alternativas, dado que la mejor idea será siempre la que surja de un proceso colectivo, para que los alumnos de las escuelas primarias efectivamente aprendan y los estudiantes-practicantes/estudiantes residentes también.

El “docente orientador” es quien tiene las claves para que los practicantes y residentes inscriban institucionalmente sus prácticas haciendo objeto de conocimiento la cotidianeidad escolar en todos sus planos: los diversos proyectos didácticos e institucionales, los acuerdos con otros maestros, las reuniones de padres, las reuniones de personal, los recreos, las lecciones paseo, el funcionamiento de las asociaciones cooperadoras, los registros y toda la documentación que circula por la escuela.

En síntesis, los estudiantes en la residencia asumen en un curso y en forma integrada la totalidad de las funciones docentes, tanto de planificación como de gestión de la enseñanza, en el ámbito espacial de la institución y en vinculación con otras instituciones de la comunidad. La tarea seguirá siendo cooperativa por cuanto se reflexionará sobre la acción y sobre las teorías en la acción, y se tenderá a desocultar restricciones culturales que obstruyan procesos reflexivos.

El profesor responsable de esta unidad curricular, junto al profesor auxiliar de residencia, asistirán a los residentes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de las propuestas didácticas de cada área. Ambos conformarán el equipo de Residencia y

compartirán la tarea de seguimiento de alumnos en las escuelas asociadas, como también la definición de la acreditación de los alumnos en la residencia pedagógica.

La unidad curricular se articulará con el *Taller de Sistematización de Experiencias*, dirigido a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado. Se trabajará con ateneos, presentaciones, exposiciones y distintas modalidades de conocimiento público.

Propósitos

- Establecer un espacio de enseñanza donde se puedan realizar prácticas educativas que resignifiquen, articulen y transformen las relaciones sujeto conocimiento-metodología didáctica y sus representaciones.
- Construir capacidades que resulten significativas para acceder a distintas realidades educativas y tomar decisiones pedagógicas adecuadas.
- Diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas interculturales bilingües significativas para la enseñanza en instituciones, situaciones áulicas y espacios específicos.
- Registrar de forma cualitativa los datos de las experiencias pedagógicas en las que participen y las procesen como material fundamental para la reflexión sobre la práctica y el crecimiento profesional.
- Construir capacidades para la autoevaluación y orientación de los caminos de formación a partir de la reflexión metacognitiva sobre la propia práctica.

Contenidos básicos

Pre-residencia. Concepciones, representaciones y miedos en torno a las prácticas docentes. Diseño y programación de propuestas de enseñanza. Las propuestas didácticas y su adecuación a la diversidad étnica, lingüística y cultural. Proyectos de extensión y acciones interinstitucionales en ámbitos formales y no formales de la práctica docente.

Residencia. La residencia docente en contextos de diversidad socio-cultural. Los diferentes momentos de la residencia. Organización y gestión de la residencia. La inscripción del contexto comunitario, la cultura, la gestión institucional, los proyectos curriculares y áulicos. Los fundamentos, propósitos, contenidos y procesos de la intervención docente en la educación primaria. La importancia de los materiales curriculares en la residencia. La evaluación de la intervención docente: evaluaciones procesuales y evaluaciones de resultados.

Pos-residencia. Evaluación de la residencia. La dialéctica problemas-alternativas. Los retos que plantea la realidad multicultural, multilingüe y multiétnica en las escuelas. Memoria profesional. El trabajo final como instancia de integración de la carrera.

Esta unidad curricular se desarrollará en los siguientes ámbitos:

1. El trabajo en el instituto sobre el análisis de las experiencias de la residencia que se llevan a cabo en las escuelas asociadas en todas las áreas curriculares del nivel primario.
2. El trabajo en las escuelas asociadas donde los residentes se ocuparán de la programación, implementación y evaluación de sus clases, como así también las experiencias en ámbitos socio-comunitarios y no formales relacionados con su rol.

TALLER DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Fundamentación

A partir de los aportes de Barnechea, González y Morgan¹⁵³, se sabe que hay dos grandes corrientes de ideas respecto a cómo entender la sistematización. Una de ellas -y quizás la más desarrollada- es la que entiende la sistematización como un proceso de construcción de conocimientos a partir de la experiencia, que surge de reivindicar la práctica de las experiencias y de la lucha de algún momento de muchas personas que trabajaron en la educación popular. La otra -más pragmática- considera que la sistematización es una metodología de trabajo, un registro de experiencias para aprender de ella, para no cometer los mismos errores.

Estas vertientes de pensamiento son, en esencia, producto de la propia sistematización de quienes la plantean. En todo caso, ambos marcos conceptuales concuerdan en justificar la sistematización dada la necesidad de recuperar y comunicar las experiencias para poder aprender de ellas. Es así como la sistematización valoriza positivamente el saber popular y trata de teorizar sobre dicho saber.

La sistematización de experiencias se debe considerar, entonces, como un esfuerzo consciente por capturar los significados de la acción y sus efectos, como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social para poder comunicar el conocimiento producido. En resumen, si bien la

¹⁵³ Barnechea, M., González, E. y Morgan, M. (1.998): *La producción de conocimientos en sistematización*. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Socio-cultural y Participación Ciudadana en América Latina. Medellín. Taller Permanente de Sistematización.

sistematización no es un concepto unívoco, aparece como un tipo de tarea reflexiva que todos podemos hacer y que, al recuperar la práctica organizadamente, nos permite volver a intervenir en ella y en la realidad.

Se requiere integrar a los estudiantes, a lo largo del proceso, en la sistematización de las prácticas. Es una tarea compleja de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral. En principio, pueden reconocerse tres aspectos de importancia en la formación del profesorado que deben ser promovidos desde el inicio de la formación en el campo de las prácticas docentes:

- Capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas situadas en escenarios multiculturales, multilingües y multiétnicos.
- Integrar el análisis de las rutinas y rituales que forman parte de la vida social y escolar como estructurantes de las prácticas. Habitualmente se acostumbra a connotar negativamente a estos reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones. En tal caso, habrá que analizar qué nuevas rutinas deberán ser instaladas y qué otras son para recuperar.
- Debater experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado. Incluyen ateneos, presentaciones, intercambios, exposiciones y sistematización de experiencias analizadas a través de diferentes medios para su comunicación pública.

La finalidad de estos talleres es que los estudiantes tengan espacios de reflexión, evaluación y sistematización de las experiencias observadas y/o protagonizadas en contextos complejos atravesados por la multiculturalidad y la fragmentación social. Implica que el formador de práctica propicie un clima apropiado donde se establezcan relaciones interpersonales con los alumnos basadas en un alto grado de confianza y de respeto, ya que se realizará un análisis y reflexión crítica acerca de cómo se ejecutó la práctica personal, de los compañeros, con alusión a limitaciones, logros y dificultades.

Para ayudar a generar este clima de confianza y de óptima comunicación interindividual es recomendable trabajar en grupos no muy grandes que a su vez se organicen en sub-grupos y en parejas en los diferentes momentos del proceso de reflexión, análisis y sistematización de las experiencias.

Las conclusiones a las que se llegan deben ser comunicadas a los formadores de los diferentes campos para que puedan aportar a mejorar la calidad de las producciones.

No existe en sí una metodología de trabajo para sistematizar experiencias. Los pasos y las técnicas que se utilizan obedecen a criterios básicos: la coherencia interna del proceso y la pertinencia de las herramientas, considerando no perder la integridad del proceso.

En tal sentido, como expresa Jara¹⁵⁴, la sistematización de experiencias incluye en sí misma una propuesta metodológica de trabajo, una construcción de método y técnicas al servicio del objetivo del trabajo: el registro analítico de una experiencia.

Según Suárez¹⁵⁵, una de las formas de construir el registro es la documentación narrativa de prácticas escolares, es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas.

A su vez, siempre desde el punto de vista del autor, estimula entre los futuros docentes interculturales bilingües procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretaciones en torno a los relatos de sus propias experiencias pedagógicas, y hacer posibles experiencias de formación horizontal entre pares y contribuir, de esta manera, a la mejora y transformación de las prácticas pedagógicas en espacios escolares multiculturales.

Propósitos

- Construir procesos de sistematización de experiencias de las prácticas docentes a través de diferentes formatos que colaboren en la comprensión contextualizada de los diferentes escenarios multiculturales donde emergen y se desarrollan.
- Promover procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretación que contribuyan a la mejora y transformación democrática de las prácticas pedagógicas en escuelas situadas en contextos multiculturales.
- Compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en escuelas situadas en contextos de diversidad socio-cultural.

¹⁵⁴ Jara, O. (2001): *Desafíos de la sistematización de experiencias*. Ponencia presentada en el Seminario Agricultura Sostenible Campesina de Montaña (ASOCAM). Cochabamba. Intercooperation.

¹⁵⁵ Suárez, D. (2003): "Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente". En *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ*. www.lpp-uerj.net/olped.

Contenidos básicos

La metodología de sistematización de experiencias. La situación previa como marco de referencia de las experiencias. Los ejes que orientan el estudio. Los objetivos de sistematización. Los procedimientos e instrumentos cuantitativos y cualitativos: portfolios, notas y documentos, trabajos de alumnos y alumnas, testimonios, observaciones, imágenes. Actores participantes e informantes.

Construcción y reconstrucción de la experiencia. El registro de la experiencia y el proceso de reconstrucción histórica de la experiencia. Las conclusiones de la experiencia: factores que favorecieron y dificultaron la intervención. Diferentes formas de comunicar las experiencias sistematizadas: trabajos finales, monografías, publicaciones individuales o grupales, informes de laboratorio, pasantías o giras de estudio, exposiciones.

XI. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS - DIDÁCTICAS

Teniendo en cuenta la organización curricular del diseño, se considera que una forma mixta de métodos, estrategias y formatos sería lo más apropiado, para el desarrollo al interior de las diferentes unidades curriculares.

En términos generales, es muy recomendable promover el aprendizaje activo y significativo para los estudiantes, a través de:

- Trabajo en biblioteca.
- Aprovechamiento de herramientas informáticas.
- Discusión de lecturas.
- Contrastación y debate de posiciones.
- Trabajo de campo
- Estudio de casos.
- Resolución de problemas.
- Producción de informes orales y escritos.

Los dispositivos pedagógicos de formación deberán ser revisados y renovados críticamente. Las modalidades de trabajo independiente, de investigación documental, de uso de instrumentos informáticos, la elaboración de informes escritos, los trabajos con tablas y bases de datos, la elaboración de planes de acción en tiempos determinados con elección de alternativas, de ejercicios de expresión y comunicación oral, los trabajos de campo, entre otros, brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y métodos de trabajo intelectual necesarios para el desarrollo profesional. Los mismos deberían ser sistemáticamente ejercitados, contribuyendo, así también, a disminuir las brechas resultantes de las desigualdades en el capital cultural de los estudiantes.

Es sabido que el trayecto de la formación inicial que transcurre el estudiante no siempre es suficiente para alcanzar todas las capacidades necesarias para el ejercicio de la función docente. De allí que se vuelve relevante que los institutos incorporen nuevas oportunidades y experiencias que acompañen la formación inicial, facilitando bases sólidas para las decisiones fundamentadas y reflexivas en situaciones reales.

Entre las actividades formativas que podrían acreditar los estudiantes en forma paralela a su formación se pueden mencionar:

- Conferencias y Coloquios

Son encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en las distintos unidades curriculares.

Tanto las conferencias como los coloquios permiten acercar a los estudiantes el aporte de profesores y profesionales de reconocida trayectoria, ampliando y fortaleciendo las perspectivas de conocimientos disponibles en la institución. A efectos de la acreditación, las conferencias y coloquios requieren generar un trabajo de producción posterior.

- Seminarios de intercambio y Debates de experiencias

Son encuentros de presentación de experiencias, de informes de estudios de campo, de trabajos monográficos, proyectos didácticos y otras modalidades, con debate de sus desarrollos y conclusiones. Esta actividad tiene el propósito de valorizar, producir, sistematizar y socializar conocimientos, experiencias pedagógicas e investigaciones operativas llevadas a cabo por los estudiantes durante su proceso de formación.

- Ciclos de Arte

Son actividades del mundo de las artes (teatro, música, cine) realizadas dentro del propio instituto u orientadas dentro de la agenda de actividades culturales que se ofrece en el espacio geográfico en el que se inserta el instituto y a las que se sugiere concurrir con algún trabajo previo y posterior.

- Congresos, Jornadas y Talleres

Son actividades académicas sistematizadas que, organizadas por los Institutos de Formación Docente y/o las escuelas asociadas o por otro tipo de institución reconocida, permiten, aún antes del egreso, vincular a los estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.

- Actividades de estudio independiente

Facilitan el ritmo de avance de los estudiantes, permitiendo el estudio de un tema de modo individual dentro del tiempo de una unidad curricular, con una guía de trabajo y su correspondiente propuesta de evaluación. Para el tratamiento de este tipo de actividades, se recomienda utilizar las nuevas tecnologías e la información y comunicación disponibles en los Institutos de Formación Docente.

Estas actividades, menos “escolarizantes” y más propias de la educación superior, constituyen herramientas para las propuestas de los docentes de profesorados (en forma individual o en conjunto con otros profesores) y se presentan como experiencias sustantivas de la formación en sí misma, fortaleciendo el desarrollo reflexivo de profesionales autónomos.

XII. CONDICIONES SOCIO-INSTITUCIONALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO

- **Participación de los Pueblos Originarios**

Al ser la EIB un proceso de construcción intercultural, la elaboración e implementación del Diseño Curricular de Profesorado Intercultural Bilingüe en Educación Primaria requiere de la efectiva participación de los actores pertenecientes a los pueblos indígenas.

En este sentido, la fase de elaboración del diseño requirió de una consulta previa e informada dirigida al Equipo Provincial de EIB que aglutina a profesionales de la educación indígenas y no indígenas de los distintos niveles del sistema educativo de la Provincia.

Así mismo, durante la fase de desarrollo curricular, debe darse una doble articulación:

1. A nivel del Instituto de Formación Docente y las comunidades indígenas (caciques, consejos de ancianos, autoridades de centros comunitarios).
2. A nivel del Instituto de Formación Docente y los órganos educativos de los Pueblos Originarios.

Con relación a esta segunda articulación, cabe destacar la importancia del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), órgano representativo de los Pueblos Indígenas de la Argentina, que se conformó como mecanismo de participación, consulta y consenso permanente para contribuir a la instalación de la EIB en el sistema educativo nacional.

- **Articulación con universidades y organizaciones de apoyo a los pueblos originarios**

Son importantes los avances en materia de EIB que han experimentado algunas universidades y organizaciones de apoyo a los pueblos originarios (Universidad Nacional de Salta, ASOCIANA, TEPEYAC, por nombrar algunas). Avances sobre acuerdos ortográficos de los idiomas originarios y experiencias educativas en EIB que se pueden y deben recuperar a través de Convenios y Acuerdos que permitan aunar esfuerzo para enfrentar los desafíos que depara la formación de docentes interculturales bilingües.

- **Proyecto educativo en perspectiva intercultural de las escuelas asociadas**

Se torna necesario que los planteamientos institucionales sobre la Modalidad EIB del Instituto de Formación Docente sean aceptados y asumidos como propios en el seno de las escuelas asociadas. La convergencia de propósitos con relación a la implementación de la EIB en los distintos niveles del sistema educativo crea condiciones favorables para

la transformación de las prácticas de enseñanza. A tal fin, es recomendable la realización de talleres de sensibilización destinados a directores y docentes del nivel primario de las escuelas asociadas.

- Bienestar estudiantil

Es necesario establecer convenios o acuerdos con organismos gubernamentales y no gubernamentales para garantizar los servicios de albergue y comedor a estudiantes de escasos recursos que provienen de ciudades, localidades y comunidades distantes de la localidad sede del Instituto de Formación Docente.

- Apoyo académico a alumnos de procedencia indígena

Dada las exigencias de la formación docente ofrecida, resulta indispensable gestionar ante las autoridades correspondientes la designación de tutores interculturales que brinden apoyo académico a estudiantes de procedencia indígena.

XIII. EVALUACIÓN

- **Evaluación del Diseño Curricular**

El presente Diseño Curricular requiere dos instancias de evaluación:

- Un acompañamiento sostenido en el proceso de implementación; y
- Un proceso de evaluación y ajuste.

Con relación a la primera, desde la jurisdicción se acompañará al Instituto de Formación Docente en el proceso de implementación a través de un equipo técnico que, en forma sostenida, trabajará al interior del mismo con el equipo de gestión y el cuerpo de profesores, asistido a la vez con materiales curriculares que orienten tal proceso.

En relación a la segunda, la evaluación debe ser entendida como una práctica institucional que está condicionada por diferentes aspectos sociales, políticos, institucionales y personales, que además inciden en todos los demás elementos implicados en la formación.

Esto supone poner distancia con la evaluación entendida como medición y redefinirla como proceso formativo, comprendiendo que para el mejoramiento de la calidad de la educación se deben reconocer las características de aquellos a quienes se evalúa y respetar la diversidad sociocultural de la institución y de los alumnos en particular.

Por la función social que se le asigna a la evaluación, ésta se convierte en un proceso complejo de construcción, reflexión, comunicación e interpretación de los procesos y resultados obtenidos para la toma de decisiones, en una búsqueda constante de caminos que permitan superarlos, optimizarlos y/o resignificarlos. La evaluación cumple, entonces, una función social en la medida en que no se limita sólo al trabajo del aula sino que lo trasciende hacia contextos más generales.

La evaluación curricular es una necesidad prioritaria, ya que la información recogida a lo largo de su desarrollo permitirá comprender los diferentes procesos, resultados y tomar las decisiones pertinentes para el mejoramiento de la implementación curricular. Esto implica la posibilidad de evaluar en forma integral y sistemática los procesos curriculares que se generan en el interior de la institución formadora y también desde lo externo: las regulaciones políticas-administrativas y de gestión institucional, la estructura y organización del instituto, el currículum, la programación de las actividades de enseñanza y aprendizaje de los espacios curriculares, el rendimiento académico de los alumnos, entre otros aspectos. Es decir, la evaluación concebida como una tarea en red entre los actores institucionales del profesorado.

Desde esta perspectiva la evaluación será una tarea y un proceso permanente, en forma conjunta entre el instituto formador y la dirección de nivel, incluyendo los siguientes momentos:

a) Recoger en forma sistemática información sobre la marcha del currículo, tanto cuantitativa como cualitativa, a través de mecanismos de indagación, tales como:

- Jornadas de evaluación con alumnos.
- Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados.
- Entrevistas a los equipos docentes responsables de cada una de las unidades curriculares.
- Relevamiento y análisis del material bibliográfico, trabajos prácticos, guías de estudio y parciales implementados en las unidades curriculares.
- Seguimiento de los alumnos (rendimiento académico, índices de retención y deserción).
- Conformación de equipos docentes y alumnos para análisis de la información relevada.
- Encuestas abiertas a los directivos y docentes de escuelas que reciben practicantes.
- Elaboración de Informes de Evaluación.

b) Tomar decisiones y definir las características de los cambios necesarios para su mejora, tanto en las necesidades de fortalecimiento pedagógico de los docentes, como en los apoyos para los alumnos, o en la gestión y desarrollo de la organización.

c) Durante la implementación de los cambios, realizar un seguimiento y recolección de informaciones para analizar acerca de su eficacia o corregir desvíos.

d) Al finalizar una cohorte completa de un plan de estudios, sistematizando y analizando las informaciones para decidir sobre la calidad de la formación de sus egresados.

- Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

En cada campo y desde cada unidad curricular deben preverse criterios de evaluación coherentes con el marco de este diseño, los cuales deben ser explícitos tanto para los docentes como para los alumnos.

Algunos de estos criterios podrían ser:

- Conceptualización: construcción y relación entre conceptos.
- Comprensión, fundamentación y ejemplificación.
- Transferencia de los contenidos y experiencias formativas.
- Participación y pertinencia de las actuaciones.

- Expresión oral y escrita con coherencia, congruencia y uso pertinente del vocabulario técnico específico de cada disciplina y de los diferentes lenguajes.
- Meta cognición.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos supone también la evaluación de las prácticas de enseñanza. Ambas son fundamentales en el proceso de evaluación del desarrollo curricular.

Se plantea la necesidad de establecer la promocionalidad de los espacios curriculares, sobre todo en el campo de la Práctica Profesional, incluidos talleres y seminarios, para permitir una mayor flexibilización en el cursado de los mismos; lo que permitirá avanzar en evaluaciones que construyan un aprendizaje para la comprensión y que, por lo tanto, implique una enseñanza para la comprensión.

Por lo antes expuesto, la evaluación se convierte en una herramienta necesaria para comprender las prácticas pedagógicas, quien desde sus funciones se organiza a partir de la definición de los siguientes principios:

- Calificación: como síntesis en el ámbito de la información no exclusiva respecto de los procesos realizados por los alumnos, información que debe ser comunicable a los diferentes actores de la comunidad educativa.
- Promoción: entendida como la toma de decisiones del pasaje de los alumnos/as de un nivel a otro dentro del Profesorado, la promoción será regulada según las decisiones que se tome a nivel jurisdiccional e institucional.
- Acreditación: entendida como la forma de constatar sistemática y periódicamente la capacidad adquirida por la/os alumna/os con relación a los logros propuestos.
- Certificación: deja constancia de las acreditaciones logradas y del cumplimiento efectivo de los requerimientos para la promoción.

Desde lo planteado hasta aquí, la evaluación curricular se concibe como un proceso de retroalimentación; es decir, evaluar el currículum involucra la obtención y el análisis de información acerca de las actividades que tienen lugar en la implementación del mismo, a fin de proporcionar alternativas de solución que promuevan el fortalecimiento de las cualidades y la disminución de las deficiencias encontradas.

- Criterios de evaluación de un currículum de EIB

Corresponde ahora hacer mención a algunos parámetros o criterios de valoración a partir de los cuales se podrá tomar decisiones, desde el momento inicial en que nos planteamos la implementación del diseño curricular de formación docente con modalidad de EIB hasta la valoración de los resultados obtenidos al final del proceso.

Los siguientes criterios obedecen todos a una perspectiva intercultural del tratamiento social y educativo de las diferencias culturales.

Perspectiva de transformación

No se trata de mantener la formación circunscrita a ciertas unidades curriculares que se entienden como complemento o agregado a la formación docente (perspectiva aditiva del currículum). Se trata de que las unidades curriculares estén permeadas por contenidos considerados relevantes desde un planteamiento de EIB. Se realizan cambios en la estructura del currículum, de manera que permitan una comprensión y conceptualización de los contenidos desde diversas perspectivas culturales (organización, producción y articulación del conocimientos propio de los pueblos originarios con el conocimiento científico-universal).

Funcionalidad

Lo curricular es lo central en la formación docente, por cuanto de esto depende la calidad de los aprendizajes, que se expresa en su funcionalidad, en tanto prepara a docentes capaces de generar aprendizajes significativos en los niños en el contexto de una EIB.

Relevancia

Un currículum de EIB es relevante en tanto forma docentes capaces de coadyuvar en el desarrollo del proyecto histórico de los pueblos originarios. Por ejemplo, si hace una contribución a la recuperación, mantenimiento y/o fortalecimiento de las lenguas originarias (a través de la producción de materiales educativos que tengan coherencia con la realidad sociocultural y lingüística de los niños indígenas).

Trabajo colaborativo

La implementación de un diseño curricular de EIB requiere de un trabajo colaborativo entre educadores indígenas y no indígenas en condiciones simétricas de desarrollo profesional.

Participación de las comunidades indígenas en los procesos de investigación y aprendizaje sociocultural y lingüístico

Se considera que un más activo involucramiento de los diferentes agentes de las comunidades indígenas (pobladores en general, ancianos, especialistas indígenas, estudiantes, dirigentes) en los procesos de investigación de los aspectos sociales, culturales, ecológicos y lingüísticos de sus respectivos pueblos, y en los procesos de aprendizaje de los niños, redundará significativamente en el mejoramiento de la calidad de la educación.

XIV. RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES

1º Año	
Didáctica General	-----
Introducción a la Antropología	-----
Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe	-----
Bilingüismo	-----
Matemática	-----
Lengua y Literatura	-----
Ciencias Naturales	-----
Ciencias Sociales	-----
Lengua Originaria: Wichí I	-----
Lengua Originaria: Guaraní I	-----
Práctica Docente I: Contexto de Diversidad Sociocultural, Comunidad y Escuela	-----
Métodos y Técnicas de Indagación en EIB	-----
Instituciones Educativas en Contexto de Diversidad Sociocultural	-----
2º Año	
Sociología de la Educación	-----
Historia Argentina y Latinoamericana	-----
El Sujeto de Aprendizaje en Contexto de Diversidad Sociocultural	-----
Didáctica de la Matemática en Contexto de EIB	Didáctica General-Matemática
Didáctica de la Lengua y Literatura en Contexto de EIB	Didáctica General-Lengua y Literatura
Didáctica de las Ciencias Naturales en Contexto de EIB	Didáctica General-Ciencias Naturales
Didáctica de las Ciencias Sociales en Contexto de EIB	Didáctica General-Ciencias Sociales
Lengua Originaria: Wichí II	Lengua Originaria: Wichí I
Lengua Originaria: Guaraní II	Lengua Originaria: Guaraní I
Práctica Docente II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza en EIB	Didáctica General-Práctica Docente I: Contexto de Diversidad Sociocultural, Comunidad y Escuela
Currículum y Organizadores Escolares en EIB	Didáctica General-Instituciones Educativas en Contexto de Diversidad Sociocultural
Programación de la Enseñanza en EIB	Didáctica General
3º Año	

Historia y Política de la Educación Argentina	Historia Argentina y Latinoamericana
Tecnología de la Información y la Comunicación	-----
Problemática Contemporánea del Nivel Primario en Contexto de Diversidad Sociocultural	-----
Artes Integradas y su Didáctica	Didáctica General
Taller de Lecto-escritura en Lengua Originaria: Wichí	Lengua Originaria: Wichí II
Taller de Lecto-escritura en Lengua Originaria: Ava-Guaraní	Lengua Originaria: Guaraní II
Problemática de la Enseñanza en EIB	Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe-El Sujeto de Aprendizaje en Contexto de Diversidad Sociocultural
Lengua Originaria: Wichí III	Lengua Originaria: Wichí II
Lengua Originaria: Guaraní III	Lengua Originaria: Guaraní II
Práctica Docente III: Prácticas de Enseñanza en EIB	Práctica Docente II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza en EIB
Evaluación de Aprendizajes en EIB	Programación de la Enseñanza en EIB
4º Año	
Problemática Filosófica Contemporánea	-----
Integración Educativa de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales	-----
Participación Comunitaria en EIB	-----
Educación Sexual Integral	-----
Alfabetización en EIB	Taller de Lecto-escritura en Lengua Originaria: Wichí-Taller de Lecto-escritura en Lengua Originaria: Guaraní-Problemática de la Enseñanza en EIB-Lengua Originaria: Wichí III-Lengua Originaria: Guaraní III
Construcción de Material Didáctico en EIB	Taller de Lecto-escritura en Lengua Originaria: Wichí-Taller de Lecto-escritura en Lengua Originaria: Guaraní-Lengua Originaria: Wichí III-Lengua Originaria: Guaraní III
Formación Ética y Ciudadana	-----
Problemática de las Lenguas Originarias	Lengua Originaria: Wichí III-Lengua Originaria: Guaraní III
Práctica Docente IV: Residencia en EIB	Práctica Docente III: Prácticas de Enseñanza en EIB
Taller de Sistematización de Experiencias	-----

XV. EQUIPO DE TRABAJO CURRICULAR

Coordinación General

Prof. Fernanda Austerlitz (Dirección General de Educación Superior)

Prof. Karina Puente (Dirección General de Educación Superior)

Prof. Fernando Gregorio Ovando (Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional N° 6.011-Cnel. Juan Solá)

Campo de la Formación General

Prof. Fernando Gregorio Ovando (Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional N° 6.011-Cnel. Juan Solá)

Lic. Silvia Molina (Asociación Tepeyac-Cnel. Juan Solá)

Lic. Sonia Trigo (PROMER)

Campo de la Formación Específica

Prof. Fernando Gregorio Ovando (Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional N° 6.011-Cnel. Juan Solá)

Lic. Sonia Trigo (PROMER)

ADoB Marcelo Soria (Escuela Comunidad Yacuy)

ADoB Máximo García (Escuela Los Blancos)

ADoB Rodolfo Tufiño (Escuela N° 7.027-Cnel. Juan Solá)

Campo de la Formación en la Práctica Profesional

Prof. Fernando Gregorio Ovando (Profesorado para la Enseñanza Primaria con Orientación Regional N° 6.011-Cnel. Juan Solá)

Agradecimiento

Un agradecimiento especial a los siguientes profesionales, que participaron en la elaboración de anteriores diseños de formación docente, por sus aportes al presente: Marta Vistalli (Tucumán), Marta Pastrana (Salta), Diego Carrasco (Salta), Fernanda Austerlitz (Salta), Cesar Saldaño (Salta), Natalia Alfonsina Barraza (Salta), Ramón Yurquina (Jujuy), Raquel Rodríguez (Salta), Luisa Romano (Tucumán), María Antonia Macchi Medina (Tucumán), Adriana López (Santiago del Estero), Mariana Campos (Salta), Marisel Serrano (Tucumán), Gabriela Tejerina (Salta), Rubén Domínguez (Jujuy), Rossana del Carmen Lizondo (Salta).