



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

NEUQUÉN, 09 SEP 2015

VISTO:

La Ley 26.206, el Decreto N° 144/08 del Poder Ejecutivo Nacional, las Resoluciones N° 24/07, N° 73/08, N° 74/08 del Consejo Federal de Educación y las Resoluciones N° 1588/12, N° 0141/13, 0142/13, N° 069/13, 085/14 del Ministerio de Educación de la Nación, la Resolución N° 1528/09 y sus rectificadoras N° 0474/13 y N° 0808/13 del Consejo Provincial de Educación del Neuquén; y

CONSIDERANDO:

Que el Decreto N° 144/08, estableció las condiciones y requisitos para otorgar la validez nacional de los títulos y certificaciones de estudios;

Que existen en la jurisdicción Planes de Estudio correspondientes al Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial aprobados por la Resolución N° 1528/09 y sus rectificadoras N° 0474/13 y N° 0808/13;

Que la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente;

Que la Resolución N° 73/08 del Consejo Federal de Educación aprobó el documento Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente;

Que las recomendaciones sugieren adecuar los diseños curriculares a la normativa vigente y crear un único Plan de Estudio jurisdiccional;

Que la Resolución N° 74/08 del Consejo Federal de Educación aprobó las titulaciones para las carreras de Formación Docente junto con el cuadro de nominaciones de títulos;

Que la Resolución N° 0141/13 y su rectificatoria N° 085/14 del Ministerio de Educación de la Nación otorgó validez nacional a los títulos y certificados correspondientes a los estudios de Formación Docente conducentes al Profesorado Educación Inicial;

Que la Resolución N° 0142/13 y su rectificatoria N° 069/13 del Ministerio de Educación de la Nación otorgó validez nacional a los títulos y certificados correspondientes a los estudios de Formación Docente conducentes al Profesorado de Educación Primaria;

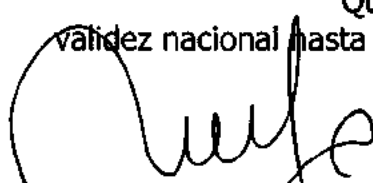
Que la Resolución N° 1588/12 del Ministerio de Educación de la Nación aprueba el procedimiento para la tramitación de las solicitudes de validez nacional de los títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente y los componentes básicos exigidos para la presentación de los diseños curriculares en las solicitudes de validez nacional;

Que el Artículo 4° de la Resolución N° 1588/12 del Ministerio de Educación de la Nación estableció que la Comisión Federal de Evaluación podrá recomendar en su dictamen el otorgamiento de la validez nacional por un período máximo de hasta cinco (5) cohortes consecutivas;

Que en función de ello, los citados Profesorados cuentan con validez nacional hasta la Cohorte 2015;



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLELEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

Que de acuerdo a lo establecido precedentemente, la validez otorgada a los Profesorados de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria vence con cohorte 2014;

Que en este sentido es necesario realizar las respectivas adecuaciones de los Diseños Curriculares a los efectos de dar continuidad a los trámites de la obtención de la validez nacional de títulos ante el Ministerio de Educación de la Nación;

Que para realizar la citada adecuación de estos Diseños Curriculares, se conformaron jornadas de trabajo con integrantes de los Institutos de Formación Docente y el equipo técnico de la Dirección General de Nivel Superior;

Que se deben desafectar los Planes de Estudio N° 395 del Profesorado de Educación Primaria y N° 396 del Profesorado de Educación Inicial e implementar los Planes de Estudio N° 639 del Profesorado de Educación Primaria y N° 640 del Profesorado de Educación Inicial;

Que corresponde dictar la norma legal pertinente;

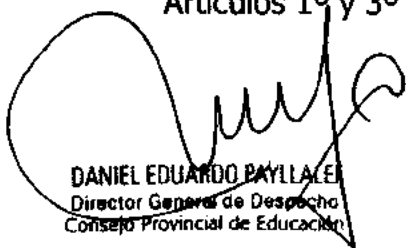
Por ello y en virtud de las atribuciones conferidas por el Artículo 12°, Inciso "d" del Decreto Reglamentario N° 572/62 de la Ley 242:

**EL SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN Y PRESIDENTE DEL
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DEL NEUQUÉN**

R E S U E L V E

- 1º) CREAR** en el Nomenclador Curricular Provincial, el Plan de Estudio N° 639 correspondiente al "**Profesorado de Educación Primaria**", el que como Anexo I integra la presente norma legal.
- 2º) ESTABLECER** que el título a otorgar será el de "**Profesor/a de Educación Primaria**", cuya extensión requiere de cuatro (4) años de formación con una carga horaria de **4.048** horas cátedra y **2.698** horas reloj.
- 3º) CREAR** en el Nomenclador Curricular Provincial, el Plan de Estudio N° 640 correspondiente al "**Profesorado de Educación Inicial**", el que como Anexo II integra la presente norma legal.
- 4º) ESTABLECER** que el título a otorgar será el de "**Profesor/a de Educación Inicial**", cuya extensión requiere de cuatro (4) años de formación con una carga horaria de **4.288** horas cátedra y **2.858** horas reloj.
- 5º) APROBAR** el "**Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria**", Plan de Estudio N° 639 el que como Anexo III integra la presente norma legal y el "**Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Inicial**", Plan de Estudio N° 640 el que como Anexo IV integra la presente norma legal.
- 6º) DISPONER** que el Consejo Provincial de Educación definirá el Régimen de Correlatividades de los Planes de Estudio N° 639 y N° 640, creados en los Artículos 1º y 3º de la presente norma legal.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO BAYLLACE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

- 7º) DETERMINAR** que por la Dirección General de Enseñanza Superior se cursen las comunicaciones pertinentes.
- 8º) REGISTRAR** y dar conocimiento a la Dirección General de Despacho; Vocalías; Dirección General de Enseñanza Media; Dirección General de Planeamiento Educativo; Dirección Provincial de Recursos Humanos; Dirección de Sueldos y Sistemas Informáticos; Dirección General de Plantas Funcionales y Bases de Datos; Dirección General de Enseñanza Primaria; Dirección General de Enseñanza Inicial; Juntas de Clasificación Rama Inicial, Primaria y Media; Departamento Centro de Documentación e Información Educativa; Dirección General de Títulos y Equivalencias y **GIRAR** el presente Expediente a la Dirección General de Nivel Superior a los fines establecidos en el Artículo 7º Cumplido, **ARCHIVAR**.

DANIEL EDUARDO PAVALLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Téc. OSCAR J. COMPAÑ
Subsecretario de Educación y Presidente
del Consejo Provincial de Educación

ANEXO I

PLAN DE ESTUDIOS N° 639
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Denominación de la Carrera: "Profesorado de Educación Primaria"

Actividad: Docente

Nivel: Superior

Modalidad: Presencial

Ciclo: Profesorado

Especialidad: Profesorado de Educación Primaria

Duración: Cuatro (4) años

Título a otorgar: Profesor/a de Educación Primaria

Carga horaria total: horas cátedra: 4.048 horas reloj: 2.698

Condiciones de Ingreso: Secundario Completo

CAJA CURRICULAR:

PLAN DE ESTUDIO N° 639
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PRIMER AÑO
RÉGIMEN ANUAL

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
639-01-01	Didáctica General	3	12
639-01-02	Lectura, Escritura y Oralidad	3	12
639-01-03	Espacio de Experimentación Estético Expresiva	3	24
639-01-04	Práctica I	6	24
639-01-05	Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares	4	24

Total de horas Cátedra del Régimen Anual: **608**

Total de horas a imputar para el Régimen Anual: **96**

RÉGIMEN CUATRIMESTRAL
PRIMER CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
639-01-06	Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos	4	6
639-01-07	Enfoque Sociocultural de la Educación	6	12
639-01-08	Espacio de Definición Institucional I	2	6

Total de horas Cátedra del Primer Cuatrimestre: **192**

Total de horas a imputar para el Primer Cuatrimestre : **24**

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAYLLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
639-01-09	Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina	6	12
639-01-10	Conocimiento	6	12

Total de horas Cátedra del Segundo Cuatrimestre: **192**
Total de horas a imputar para el Segundo Cuatrimestre: **24**

TOTAL CARGA HORARIA PRIMER AÑO

Total de horas cátedra en el Primer Año:	992
Total de horas reloj en el Primer Año:	661
Total de Horas a imputar de Primer Año:	144

SEGUNDO AÑO
RÉGIMEN ANUAL

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
639-02-01	Lenguajes Artísticos	3	24
639-02-02	Práctica II	6	24
639-02-03	Sujeto de la Educación Primaria	3	12
639-02-04	Didáctica de la Matemática I	4	12
639-02-05	Didáctica de la Lengua I	4	12
639-02-06	Didáctica de las Ciencias Sociales I	4	12
639-02-07	Didáctica de las Ciencias Naturales I	4	12

Total de horas Cátedra del Régimen Anual: **896**
Total de horas a imputar para el Régimen Anual: **108**

RÉGIMEN CUATRIMESTRAL
PRIMER CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
639-02-08	Instituciones Educativas	6	12
639-02-09	Espacio de Definición Institucional II	2	6

Total de horas Cátedra del Primer Cuatrimestre: **128**
Total de horas a imputar para el Primer Cuatrimestre: **18**

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
639-02-10	Aprendizaje	4	6
639-02-11	Nuevas Tecnologías en la Enseñanza	3	6

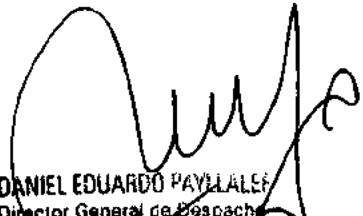
Total de horas Cátedra del Segundo Cuatrimestre: **112**
Total de horas a imputar para el Segundo Cuatrimestre: **12**

TOTAL CARGA HORARIA SEGUNDO AÑO

Total de horas cátedra en el Segundo Año:	1.136
Total de horas reloj en el Segundo Año:	757
Total de Horas a imputar de Segundo Año:	138



COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

TERCER AÑO

RÉGIMEN ANUAL

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
639-03-01	Alfabetización Inicial: Lengua Escrita y Sistema de Numeración	4	24
639-03-02	Didáctica de la Matemática II	4	12
639-03-03	Literatura y Formación de Lectores	4	12
639-03-04	Didáctica de las Ciencias Sociales II	4	12
639-03-05	Didáctica de las Ciencias Naturales II	4	12
639-03-06	Problemática de la Enseñanza en la Educación Primaria	3	12
639-03-07	Residencia I	6	36

Total de horas Cátedra del Régimen Anual: **928**

Total de horas a imputar para el Régimen Anual: **120**

RÉGIMEN CUATRIMESTRAL

PRIMER CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
639-03-08	Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas	4	6

Total de horas Cátedra del Primer Cuatrimestre: **64**

Total de horas a imputar para el Primer Cuatrimestre: **6**

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
639-03-09	Espacio de Definición Institucional III	2	6
639-03-10	Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género	2	6

Total de horas Cátedra del Segundo Cuatrimestre: **64**

Total de horas a imputar para el Segundo Cuatrimestre: **12**

TOTAL CARGA HORARIA TERCER AÑO

Total de horas cátedra en el Tercer Año: **1.056**

Total de horas reloj en el Tercer Año: **704**

Total de Horas a imputar de Tercer Año: **138**

CUARTO AÑO

RÉGIMEN ANUAL

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
639-04-01	Didáctica de la Matemática III	3	6
639-04-02	Didáctica de la Lengua II	3	6
639-04-03	Didáctica de las Ciencias Sociales III	3	6
639-04-04	Didáctica de las Ciencias Naturales III	3	6
639-04-05	Residencia II	6	36

Total de horas Cátedra del Régimen Anual: **576**

Total de horas a imputar para el Régimen Anual: **60**



COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLELEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

RÉGIMEN CUATRIMESTRAL
PRIMER CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
639-04-06	Historia Socio Política Latinoamericana y Argentina	4	6
639-04-07	Derechos Humanos: Educación Intercultural	2	6
639-04-08	Filosofía de la Educación	3	6
639-04-09	Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes	3	6

Total de horas Cátedra del Primer Cuatrimestre: **192**

Total de horas a imputar para el Primer Cuatrimestre: **24**

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
639-04-10	Espacio de Definición Institucional IV	3	-----
639-04-11	Espacio de Definición Institucional V	3	-----

Total de horas Cátedra del Segundo Cuatrimestre: **96**

Total de horas a imputar para el Segundo Cuatrimestre: **-----**

TOTAL CARGA HORARIA CUARTO AÑO

Total de horas cátedra en el Cuarto Año:	864
Total de horas reloj en el Cuarto Año:	576
Total de Horas a imputar de Cuarto Año:	84

TOTAL HORAS CÁTEDRA DE LA CARRERA:

4.048

TOTAL HORAS RELOJ DE LA CARRERA:

2.698

TOTAL DE HORAS A IMPUTAR PRESUPUESTARIAMENTE:

504


DANIEL EDUARDO PAYLLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Téc. OSCAR J. COMPAÑ
Subsecretario de Educación y Presidente
del Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

ANEXO II
PLAN DE ESTUDIO Nº 640
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

Denominación de la Carrera: "Profesorado de Educación Inicial"

Actividad: Docente

Nivel: Superior

Modalidad: Presencial

Ciclo: Profesorado

Especialidad: Profesorado de Educación Inicial.

Duración: Cuatros (4) años

Título a otorgar: Profesor/a de Educación Inicial

Carga horaria total: horas cátedra: 4.288 horas reloj: 2.858

Condiciones de Ingreso: Secundario Completo

CAJA CURRICULAR:

PRIMER AÑO

RÉGIMEN ANUAL

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
640-01-01	Didáctica General	3	12
640-01-02	Lectura, Escritura y Oralidad	3	12
640-01-03	Espacio de Experimentación Estético Expresiva	6	24
640-01-04	Práctica I	6	24
640-01-05	Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares	4	24

Total de horas Cátedra del Régimen Anual: **704**

Total de horas a imputar para el Régimen Anual: **96**

RÉGIMEN CUATRIMESTRAL

PRIMER CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
640-01-06	Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos	4	6
640-01-07	Enfoque Sociocultural de la Educación	6	12
640-01-08	Espacio de Definición Institucional I	2	6

Total de horas Cátedra del Primer Cuatrimestre: **192**

Total de horas a imputar para el Primer Cuatrimestre: **24**

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
640-01-09	Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina	6	12
640-01-10	Conocimiento	6	12

Total de horas Cátedra del Segundo Cuatrimestre: **192**

Total de horas a imputar para el Segundo Cuatrimestre: **24**

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

TOTAL CARGA HORARIA PRIMER AÑO

Total de horas cátedra en el Primer Año:	1.088
Total de horas reloj en el Primer Año:	725
Total de Horas a imputar en el Primer Año:	144

SEGUNDO AÑO

RÉGIMEN ANUAL

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
640-02-01	Sujeto de la Educación Inicial I	3	12
640-02-02	Didáctica en la Educación Inicial I	3	12
640-02-03	Práctica II	6	24

Total de horas Cátedra del Régimen Anual: **384**

Total de horas a imputar para el Régimen Anual: **48**

RÉGIMEN CUATRIMESTRAL

PRIMER CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
640-02-04	Aprendizaje	4	6
640-02-05	Espacio de Definición Institucional II	2	6
640-02-06	Matemática en la Educación Inicial I	6	12
640-02-07	Artes Visuales en la Educación Inicial	6	12
640-02-08	Expresión Corporal en la Educación Inicial	6	12

Total de horas Cátedra del Primer Cuatrimestre: **384**

Total de horas a imputar para el Primer Cuatrimestre: **48**

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
640-02-09	Instituciones Educativas	6	12
640-02-10	Ciencias Naturales en la Educación Inicial	6	12
640-02-11	Ciencias Sociales en la Educación Inicial	6	12
640-02-12	Música en la Educación Inicial	6	12

Total de horas Cátedra del Segundo Cuatrimestre: **384**

Total de horas a imputar para el Segundo Cuatrimestre: **48**

TOTAL CARGA HORARIA SEGUNDO AÑO

Total de horas cátedra en el Segundo Año:	1.152
Total de horas reloj en el Segundo Año:	768
Total de Horas a imputar para el Segundo Año:	144

TERCER AÑO

RÉGIMEN ANUAL

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
640-03-01	Didáctica en la Educación Inicial II	3	12
640-03-02	Sujeto en la Educación Inicial II	3	12

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

640-03-03	Residencia I	6	36

Total de horas Cátedra del Régimen Anual: **384**

Total de horas a imputar para el Régimen Anual: **60**



RÉGIMEN CUATRIMESTRAL
PRIMER CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
640-03-04	Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas	4	6
640-03-05	Literatura Infantil en la Educación Inicial	6	12
640-03-06	Lengua Oral y Alfabetización en la Educación Inicial	6	12
640-03-07	Educación Física en la Educación Inicial	6	12

Total de horas Cátedra del Primer Cuatrimestre: **352**

Total de horas a imputar para el Primer Cuatrimestre: **42**

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
640-03-08	Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género	2	6
640-03-09	Nuevas Tecnologías Educativas en la Educación Inicial	2	6
640-03-10	Juegos en el Nivel Inicial	3	6
640-03-11	Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias Matemáticas y Lingüísticas.	3	12
640-03-12	Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias Musical, Visual, Vocal y Títeres.	3	12
640-03-13	Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias en Lenguaje Teatral, Expresión Corporal y Educación Física.	3	12
640-03-14	Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias de Exploración e Indagación del Ambiente Social y Natural	3	12
640-03-15	Vínculo y Trabajos con Redes Sociales en la Educación Inicial	3	6

Total de horas Cátedra del Segundo Cuatrimestre: **352**

Total de horas a imputar para el Segundo Cuatrimestre: **72**

TOTAL CARGA HORARIA TERCER AÑO

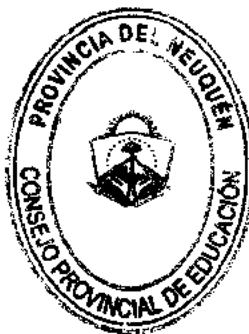
Total de horas cátedra en el Tercer Año: **1.088**

Total de horas reloj en el Tercer Año: **725**

Total de Horas a imputar para el Tercer Año: **174**

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



CUARTO AÑO
RÉGIMEN ANUAL

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
640-04-01	Residencia II	6	36
640-04-02	Ateneo de Ciencias Sociales y Naturales estudios de casos en situación de Residencia	3	12
640-04-03	Ateneo de Matemática, Lengua y Literatura estudios de casos en situación de Residencia	3	12
640-04-04	Ateneo de Expresión Corporal y Educación Física, estudios de casos en situación de Residencia	3	12
640-04-05	Ateneo de Educación Musical y Artes Visuales, estudio de casos en situación de Residencia	3	12
640-04-06	Derechos Humanos: Infancias, Familias y Escuelas	3	6

Total de horas Cátedra del Régimen Anual: **672**

Total de horas a imputar para el Régimen Anual: **90**

RÉGIMEN CUATRIMESTRAL
PRIMER CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
640-04-07	Derechos Humanos: Educación en la Interculturalidad	2	6
640-04-08	Filosofía de la Educación	3	6
640-04-09	Historia Sociopolítica Latinoamericana y Argentina	4	6

Total de horas Cátedra del Primer Cuatrimestre: **144**

Total de horas a imputar para el Primer Cuatrimestre: **18**

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Código	Materia	Horas Cátedra	Horas Imputables
640-04-10	Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes	3	6
640-04-11	Espacio de Definición Institucional III	3	6
640-04-12	Espacio de Definición Institucional IV	3	6

Total de horas Cátedra del Segundo Cuatrimestre: **144**

Total de horas a imputar para el Segundo Cuatrimestre: **18**

TOTAL CARGA HORARIA CUARTO AÑO

Total de horas cátedra en el Cuarto Año:	960
Total de horas reloj en el Cuarto Año:	640
Total de Horas a imputar para el Cuarto Año:	126

ES COPIA

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

TOTAL HORAS CÁTEDRA DE LA CARRERA:	4.288
TOTAL HORAS RELOJ DE LA CARRERA:	2.858
TOTAL DE HORAS A IMPUTAR PRESUPUESTARIAMENTE:	588

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Téc. OSCAR J. COMPAÑ
Subsecretario de Educación y Presidente
del Consejo Provincial de Educación

ANEXO III
DISEÑO CURRICULAR
DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Readecuación 2015



Este diseño es una producción colectiva, pero la escritura fue realizada por diferentes grupos de docentes de los Institutos de Formación Docente, hecho que se refleja en la polifonía que muestra la escritura y que ha sido respetado para que se reconozcan las voces de los docentes.

NOTAS ACLARATORIAS

Los Fundamentos Generales, los campos del currículo son comunes a Nivel Inicial y Nivel Primario. Nivel Inicial introducirá modificaciones de acuerdo a lo que resulte pertinente a ese nivel.

Este documento curricular incorpora la perspectiva de género. No obstante, la redacción del mismo mantiene la norma lingüística. Esto obedece a dos cuestiones. Por un lado, a lo engorrosos que suele resultar la lectura de los usos en femenino y masculino. Por otra parte, se pretende atender a una redacción que (según restricciones normativas) debe presentarse en genérico masculino.

1. PRESENTACIÓN

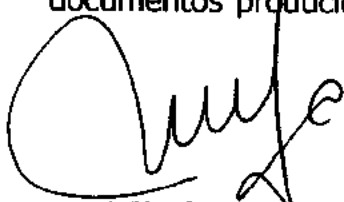
La Provincia del Neuquén, como es sabido, al no aceptar la Ley Federal de Educación, fue que llegó al 2008 con distintos planes de estudio para cada Instituto de su jurisdicción, contando con trece Institutos de Formación Docente, distribuidos en el ámbito territorial. En cinco de ellos se forman Profesores de Enseñanza Inicial además de los Profesores de Enseñanza Primaria; en otro dos, Profesores de Lengua y Literatura y Matemática para el Nivel de Enseñanza Media y en otro Profesores de Geografía para el mismo nivel; en dos Institutos se forman Profesores de Enseñanza Especial; en la Escuela Superior de Bellas Artes se forman docentes para Nivel Primario, Medio y Superior con dos orientaciones y dos Escuelas Superiores de Música preparan para la enseñanza en los distintos Niveles de Educación.

A comienzos de 2008, por indicación expresa del Instituto Nacional de Formación Docente, las autoridades de ese entonces del Consejo Provincial de Educación designaron a docentes de distintas especialidades para conformar la Comisión Patagónica en la que estarían representadas las provincias de la región, sin contar con la participación de esta Provincia.

Se constituyó una Mesa Curricular integrada por Docentes representantes de todos los Institutos, quedando integrada por dos o tres representantes por Instituto de Formación Docente, un representante de Nivel Inicial, otra de Nivel Primario; dos representantes gremiales; dos representantes de las Escuelas Superiores de Bellas Artes y Música y un representante del Instituto de Formación Docente N° 4 (Educación Especial).

En el año 2009 y a efectos de optimizar los procesos institucionales de participación docente, se definieron ocho jornadas institucionales (agregadas a las preexistentes) dedicadas exclusivamente al tratamiento y discusión de los documentos producidos por la Mesa Curricular, así como la realización de Foros con

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PASTORELLI
Director General de Desarrollo
Consejo Provincial de Educación



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

los docentes de Didáctica de la Lengua, de las Ciencias Naturales, Sociales, de Matemática y de Artes, de todo el ámbito provincial.

En concordancia con ello, la Dirección General de Enseñanza Superior en setiembre de 2008, en acuerdo con la Mesa Curricular, propuso al Consejo Provincial de Educación un anteproyecto de Resolución de amparo a los estudiantes que se inscribieran en 2009. El mismo implicaba que se iniciaría el primer año académico con los planes vigentes (con antecedente de validez nacional al año 2007) para iniciar el segundo, de los cuatro años, del nuevo plan. Esta norma del Consejo Provincial de Educación fue aprobada por unanimidad en noviembre de ese año y constituyó el contrato pedagógico con cada nuevo inscripto en los Institutos de Formación Docente.

La Ley 26.206 establece la duración de cuatro años para la formación de docentes en los Institutos de Formación Docentes, sean estos profesores para cualquiera de los siguientes niveles: Inicial, Primario y de Enseñanza Media, al mismo tiempo indica que esta Ley entraría en vigencia en el inicio del Curso Lectivo de 2009.

La situación de los Planes de Estudio vigentes en los Institutos de Formación Docentes, a comienzos de 2008, era altamente variada y compleja, dado que cada Instituto tenía un Plan de Estudios diferente, gestado en cada institución. Algunos de ellos habían modificado sus planes en los últimos diez años, otros comenzaban a poner en vigencia un nuevo plan, otro procedía del Plan de la Transformación de la Formación Docente (PTFD), al que al momento del cambio jurisdiccional introdujo modificaciones. Es decir, que el panorama era de alta fragmentación curricular, a lo que se suman las realidades sociales locales, las historias institucionales, el número de estudiantes que en ellos cursan estudios, el número y formación de los docentes a cargo de las cátedras, etc.

Para continuar con las heterogeneidades, Neuquén, como la mayoría de las provincias patagónicas, es una zona a la que permanentemente llegan contingentes de migrantes del resto del país, así como un número considerable de inmigrantes de países limítrofes, quienes se suman a pobladores establecidos hace dos o tres generaciones y a integrantes de los Pueblos Originarios de estos territorios. La población se concentra en el Departamento Confluencia, particularmente en Neuquén y el gran Neuquén, las escuelas rurales, muchas tienen multigrado y/o multisala y la integración de niños con discapacidades se efectúa en todas las escuelas.

Es en este contexto que se produce la creación de la Mesa Curricular que desde sus inicios se define como participativa, entendiendo por participación real, siguiendo a María Teresa Sirvent (1999:129) aquella por la cual las instituciones y sus miembros involucrados en un proceso de cambio y transformación, actúan directamente en dichos procesos y en la toma de decisiones sobre los mismos. Este proceso implica un ejercicio de poder real en relación con los objetivos y modos de acción propuestos para desarrollar la propuesta que se genera, sea en la instancia de formulación de la misma como en su seguimiento y evaluación. La inclusión de distintos actores sociales permite la aparición de voces y perspectivas distintas enriqueciendo el proceso y por lo tanto el producto (el plan de estudios en este caso) ya que hay que construir consensos y acuerdos entre los involucrados en dicha producción. A tales fines, desde el inicio los Institutos arbitraron formas varias de consulta a sus docentes, estudiantes, egresados, maestros de la zona de influencia

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

de cada establecimiento, docentes jubilados, directivos, recuperando también experiencias realizadas por docentes de distintos niveles educativos.

La Mesa Curricular realizó una nueva propuesta que entrañó un cambio real del currículo. Por lo tanto, no había que proceder sólo a la extensión y redistribución de estudios, sino al planteo total de un nuevo currículo que generara un Plan de Estudio que, respetando las características e historia de las distintas formaciones de grado en vigencia, procurara una formación equivalente en todos los Institutos de Formación Docente, dando lugar a un plan de validez provincial. Se trata entonces de proponer otros modos de enseñar, otros contenidos (entramados, no aislados) y otras prácticas para contribuir a la formación de docentes que respondan, no sólo a las condiciones educativas de hoy, sino que puedan enfrentar una variedad de situaciones que eventualmente se les presentarán. Desde un comienzo tuvimos presente la importancia de considerar que el período de estudios que concluye con la legitimación del nuevo docente para ocupar un cargo, no abarca la necesaria formación permanente del mismo, de donde se deriva la necesidad de generar perspectivas y acciones que posibiliten que esta formación permanente se instale y ejecute.

Consideramos conveniente aquí establecer una diferencia entre currículo¹ y Plan de Estudio, entendido como documento curricular. Adoptamos en principio, por su amplitud, la siguiente definición: *"síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación"* (de Alba, 1995:62-63).

Entendemos que los documentos curriculares (planes y programas) constituyen el aspecto documental de un currículo, que establecen un punto de referencia común a partir del cual las prácticas curriculares los "reescriben". El currículo, en proceso permanente, permite eludir la cosificación del documento curricular y reivindica su carácter de proceso y no exclusivamente de producto. Esto genera la necesidad de una evaluación permanente del proceso y de los actores involucrados, así como de los modos que reviste la enseñanza. Es decir, que no es algo de una vez por todas establecido sino una dinámica permanente.

Este documento, producido colectivamente, ha tenido en cuenta ciertas características de los planes de estudio en su carácter de documentos curriculares.² Si

¹ Emplearemos en todo el documento la versión castellana del término curriculum latino: currículo. Sólo al transcribir textos que hayan empleado la versión latina utilizaremos la misma para preservar la fidelidad de la cita.

² **PLAN DE ESTUDIO:** documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas etc.), experiencias (pasantías, trabajos de campo tesis, etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, incumbencias del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLAL
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



el Plan de Estudio da cuenta del trayecto a recorrer por parte del estudiante, éste ha de conocer, no el simple listado de asignaturas a cursar, sino también los fundamentos de su selección, convirtiéndose en una guía para sus estudios.

Las formas participativas demandan más tiempo, pero se apoyan en la democratización que implican. En el intervalo entre una y otra reunión de la Mesa Curricular se dispuso de una página web donde se adjuntaron los documentos y se produjeron intercambios de opiniones, se aportaron textos, etc. Además de estas actividades, hemos contado con asesoramiento externo de parte de reconocidos especialistas, así como la consulta permanente de textos, documentos etc.

La participación estuvo abierta a distintos sectores y actores entendiendo que los cambios en un nivel del sistema educativo repercuten en los restantes y que es una responsabilidad de todos el sostenimiento y mejora de la educación pública argentina, objetivo último de nuestros esfuerzos.

Bibliografía citada:

- De ALBA, A. (1995), *Currículo: Crisis, Mito y Perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BARCO, S. (Coord.); Ickowicz, M; Iuri, T; Trincheri, A. (2009), *Universidad, docentes y prácticas*, EDUCO, UNCo., 2006.
- BOMBINI, G. (2006), "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva". CD de trabajos presentados en *I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*, Córdoba, 2006.
- SIRVENT, M. T. (1999), *Cultura Popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*, Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila, 1999.

2. FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DEL PLAN

"Sabemos que toda propuesta curricular, de modo implícito o explícito, se edifica sobre algún tipo de reflexión previa, relacionada con los valores y compromisos que defiende, las finalidades que persigue, el conocimiento en que se apoya, los conocimientos que prevé y los procedimientos que desarrolla."

Martínez Bonafé (1998:230)

El desarrollo de las políticas educativas y su correspondiente reforma del sistema educativo iniciado en la década de los '90 se caracterizó por ser un proceso de modernización excluyente (Pineau, 2006), fundado en la creencia del agotamiento del modelo fundacional. En este marco, el sistema educativo debía ser totalmente modificado pues se partía de considerar que no se trataba de una crisis coyuntural sino estructural.

En 1998 se iniciaron los intentos de reformar el sistema formador en la Provincia del Neuquén, los que fracasaron debido a la resistencia de la comunidad educativa a la aplicación de la Ley Federal de Educación.

En la últimas dos décadas se incluye una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su organización y alcances, como así también el perfil de egresado que se espera plasmar. (Barco, 2006:49).

DANIEL EDUARDO PAVILLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



En ese momento y partiendo de la convicción que la formación docente es una práctica ético-política, estimábamos (y lo seguimos afirmando), que pensar seriamente la solución de los problemas centrales del Sistema Formador suponía diseñar políticas que se propusieran mejorarlo, dando atención tanto a problemas sociales, políticos y como técnicos.

En Diciembre de 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación con la pretensión de unificar el sistema educativo en todo el país, al tiempo que busca garantizar el derecho personal y esencial a recibir 13 años de instrucción obligatoria, desde la sala de 5 años hasta el secundario. Además, restablece la tradicional división entre escuela primaria y secundaria, que había sido alterada con la Ley Federal de Educación.

A partir de esta nueva Ley, se reconoce a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado; además de sostener a la educación como una prioridad nacional y en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

También la nueva Ley de Educación prevé la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua y de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua, entre otras responsabilidades. En este marco legal, se elaboró en el año 2007, el Plan Nacional de Formación Docente que sostenía que *"la formación de los docentes alcanza una importancia estratégica por ser estos actores ineludibles en la transmisión y recreación cultural, en el desarrollo de las potencialidades y capacidades de las infancias y juventudes y en la renovación de las instituciones educativas. Como cuerpo profesional especializado, les cabe la tarea de liderar y afianzar los procesos de democratización de la enseñanza y por ende de inclusión educativa. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la docencia no es sólo un trabajo, sino también una profesión que envuelve un compromiso y una responsabilidad de significativa relevancia política y social"*.

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente, promovida por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a instancias del acuerdo federal, representaba un avance significativo en la articulación de los esfuerzos de la Nación y las provincias para el desarrollo de políticas de Estado para la formación docente.

El proceso de renovación curricular iniciado en todo el país se caracterizó por la regionalización de la tarea a través de la conformación de mesas jurisdiccionales. En Neuquén, dicha mesa se conforma como se describe en la Introducción.

Toda práctica histórica es una práctica social que incorpora valores que están presentes en los sujetos que construyen con sus intervenciones la historia. Este rasgo particular expresa la naturaleza política y portadora de valores de las prácticas pedagógicas. Por esta razón reconocemos al sistema formador como un espacio de ejercicio del derecho a la educación, en el sentido más amplio de la expresión, lo cual presupone la defensa de una política educativa vinculada los valores de justicia social y educativa y a la democracia social y educativa.

DANIEL EDUARDO PAYLLET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



El contenido de lo público constituye una cuestión compleja y problemática pues suele asociarse a lo estatal como gestión³, a lo abierto al público o al territorio a abandonar.⁴ De ninguna manera, podemos dejar de asumir que lo público involucra la dimensión estatal, pero es más que lo estatal, pero no es otra cosa que lo estatal. Defendemos la idea de que lo público involucra la dimensión estatal en tanto sigue siendo un punto decisivo de poder, un lugar de construcción de la dominación pero también de la disputa; un lugar para la producción y circulación de ideas. Habrá que registrar que el grado de desarrollo de lo público no es, está siendo; por lo tanto es una construcción siempre en tránsito, en el que múltiples aspectos (conflicto, conquista, derrota, imposición, ruptura, etc.) inciden en su configuración. Ese espacio público y de lo público, el sistema formador y la institución formadora, siempre está sujeto a los avatares de las relaciones de fuerza, de las estrategias y de los azares, por lo que siempre exige de sus integrantes, participación, decisión, producción, distribución y apropiación del poder y del conocimiento. La defensa de lo público es favorecer y respaldar espacios caracterizados por los procesos de desarrollo del libre pensamiento, de participación real y de reconocimiento de lo diverso, implica ensanchar márgenes de acción para prácticas transformadoras para construir otro futuro posible. La defensa de lo público constituye un acto político, pues es estar a favor de un modelo educativo de integración y no de contención social y de focalización, es defender el interés general de la justicia social frente al privado; es respaldar un espacio que puede garantizar el derecho a la educación como derecho de ciudadanía, es acordar la manera deliberativa y participativa acerca del interés común.

Si se plantea lo público desde esta perspectiva, la pedagogía de lo público será la base del sistema formador, será el ámbito de la pregunta, de la construcción-deconstrucción, de la articulación-desarticulación, de la significación-resignificación donde "el saber no se agota en un lugar determinado sino en el movimiento mismo de la interrogación continua" (Cullen, 2000:165). La pedagogía de lo público se alimenta de un espacio de todos, para todos y abierto al otro, dispuesto a lo nuevo. Por lo tanto, es el espacio de la justicia, de la igualdad de oportunidades, del pensamiento pluralista y democrático. De modo que mejorar la calidad de la educación es mantener vigente lo público.

La indeterminación del orden social y por ende, del orden educativo, exige reconocerse y reconocer a los/as estudiantes como sujetos políticos en un espacio de acción con otros o contra otros. La ciudadanía como manifestación del sujeto político es un modo de acción y no un modo de ser. El ciudadano se define menos por su pertenencia comunitaria que por su actividad en el ámbito de lo público. La ciudadanía como actividad deseable supone un tipo de formación y una práctica indefectiblemente política en la que el consenso y el disenso se superponen en forma constante y compleja. La formación del docente-ciudadano se construye socialmente y no es un estado final sino un proceso permanente y abierto. La figura del elector responsable, el consumidor inteligente y el trabajador competitivo no estaría

³ En la Ley Federal de Educación, la distinción entre los ámbitos público y privado en materia educativa se reduce a un problema de gestión. De este modo, el concepto de lo público se amplía, incluyendo también a la educación privada. El supuesto que subyace es que toda educación es pública, por lo que se le reconoce al sector privado el derecho a participar en igualdad de condiciones del presupuesto educativo.

⁴ Como territorio a abandonar es la posición que predominó durante la década de los 90, durante la cual el repudio a lo público alimentaba, por un lado, la idea del Estado mínimo por concebirlo como la fuente de todos los males y, por otro lado, el fortalecimiento de la sociedad civil, en quien se depositaba la confianza y el lugar de las soluciones.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



resumiendo el modelo de individuo que mejor sintetiza los atributos deseables del docente-ciudadano.

Esta visión social y menos estatista de la ciudadanía y del docente-ciudadano exigen crear o recrear, durante la formación inicial, las bases culturales de la participación para la construcción de formas alternativas de poder y de acceso al conocimiento, lo cual requiere disponer de criterios para intervenir en las prácticas sociales. Ello no significa que quede vedado el conflicto, las posiciones múltiples y la deliberación de respuestas públicas para problemas comunes pero, si exige posicionarse y asumir el desafío ético y político que entraña el carácter constitutivamente político de la acción educativa. Desde esta mirada, formar, es entonces, "ayudar a formarse", atendiendo a que la formación implica búsquedas y trayectorias personales que habilitan la construcción de caminos propios. Como afirma Ferry, *"Aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal"* (Ferry, 1997:13). Caminos que, no es menor decirlo, siempre se realiza con otros. Como bien plantea la línea francesa, la formación es en realidad, autoformación mediada; "realizar una formación no es más que, en el mejor de los casos, una ocasión para formarse" (Ferry, 1990).⁵ Nadie puede hacerlo exclusivamente a través de medios propios, ni tampoco por dispositivos ni merced a instituciones o personas.

Tal vez, como dice Paulo Freire, el hecho de percibirse en el mundo, con el mundo y con los otros, nos pone en una posición ante el mundo, que no es la de quien nada tiene que ver con él, sino es la de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la historia. Por ello, la defensa de la escuela pública para la formación docente, como territorio del ejercicio del derecho a la educación para una ciudadanía plena, se torna en la base fundadora de nuestra propuesta curricular.

Propuesta en la cual el conocimiento, inscripto en los principios expresados, se entiende como dispositivo histórico y social y no como mero producto natural. Concepción que nos invita al abordaje de los problemas relacionados con lo epistemológico en relación estrecha al poder y al orden político. Como afirma Foucault, *"poder y saber se implican directamente uno a otro (...) No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder"*. (Foucault, 1979:93).

Conocimiento entonces, que como toda construcción social es complejo, situado, multideterminado y que, al igual que la realidad que se nos presenta - tal vez como algo dado e inmutable -, nos desafía sin embargo a interpelarlo, a cuestionarlo. Conocimiento que proponemos utilizar para promover el debate, la reflexión intelectual y la toma de posiciones fundadas, que impliquen acciones en consecuencia. Adherimos a Freire cuando plantea que *"el acto de conocimiento implica un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción."*

Apostamos a creer que en ese proceso, que otorga sentido a la tarea de enseñar, operamos develando y transformando la realidad.

⁵ El autor también plantea una característica contradictoria de esta relación, en los siguientes términos: "tanto para los enseñantes como para muchos otros trabajadores sociales la tarea de formarse es paradójica, ya que hay implícita cierta contradicción que contiene la inextricable confusión de la personal y el rol social"

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

"El proceso pedagógico como ruptura y construcción consciente, como proceso de subversión cognitiva en términos de Bourdieu, de elaboración crítica en términos de Gramsci" (Barco, op. cit.). Ello implica, parafraseando a M. Bonafé, la conquista de la autonomía para pensar el propio pensamiento, para reflexionar sobre el conocimiento que elaboramos en la actividad de la enseñanza; conocimiento unido a la acción, confiando en nuestra propia capacidad para integrar de un modo coherente en nuestra práctica cotidiana (entendida como praxis) lo que pensamos, lo que sentimos y lo que hacemos.

Bibliografía citada

- BARCO, S. (2002), *El futuro de la educación de adolescentes, jóvenes y adultos*, 2002, s/d.
- CULLEN, C. (2000), *Críticas de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- FERRY, G. (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica del poder*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Martínez Bonafé, J. (1998), *Trabajar en las escuelas. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Dávila Ed.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999): *La socialización posmoderna y la función educativa de la escuela*, Madrid, Miño y Dávila.
- PINEAU, P. (2006), *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue, 2006.

3. ENCUADRE NORMATIVO:

A continuación se detallan las Normas Nacionales, Federales y Jurisdiccionales que regulan la Formación Docente y el sistema formador. A saber: decretos del Poder Ejecutivo Nacional; Leyes nacionales, Resoluciones del Consejo Federal de Educación y Resoluciones del Instituto Nacional de Formación Docente.

3.1 Legislación Nacional, Federal y Jurisdiccional del Sistema Formador

- Ley 26.206 – LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL.
- Ley 24.521 – LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
- Ley 26.075 – LEY DE FINANCIAMIENTO EDUCATIVO.
- Ley 26.877 – LEY NACIONAL DE CENTROS DE ESTUDIANTES.

3.2 Organización Institucional

- Resolución N° 241/05 de la CFCyE: creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua.
- Resolución N° 251/05 de la CFCyE: encomienda al MECyT la creación del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente).
- Resolución N° 16/07 del Consejo Federal de Educación: encomienda al Ministerio de Educación la creación del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente y aprueba los criterios para su reglamento de funcionamiento. Anexo.
- Decreto N° 374/07 del Poder Ejecutivo Provincial: organización, objetivos y funciones del Instituto Nacional de Formación Docente.
- Resolución N° 30/07 del Consejo Federal de Educación: institucionalidad y Funciones de la Formación Docente. Planificación y articulación del Sistema

ES COPIA





Formador. – Anexo I: "Hacia una institucionalidad del sistema de Formación Docente en la Argentina" – Anexo II: "Lineamientos Nacionales para la Formación Docente y el Desarrollo Profesional".

- Resolución Nº 72/08 del Consejo Federal de Educación: organización y gobierno del Sistema Formador en los niveles Federal y Jurisdiccional – Anexo I: Reglamento Orgánico Marco – Anexo II: Régimen Académico Marco – Anexo III: concursos.
- Resolución Nº 484/08 del Ministerio de Educación de la Nación: creación del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente. Reglamento de organización y funcionamiento.

3.3 Planificación de las Políticas de Formación Docente

- Resolución Nº 23/07 del Consejo Federal de Educación: Plan Nacional de Formación Docente 2007/2010 – ANEXO.
- Resolución Nº 46/08 del Consejo Federal de Educación: objetivos y acciones 2008 de Formación Docente.
- Resolución Nº 101/10 del Consejo Federal de Educación: objetivos y acciones 2010/11 de Formación Docente.
- Resolución Nº 134/11 del Consejo Federal de Educación: mejora de la calidad del Sistema Educativo.
- Resolución Nº 140/11 del Consejo Federal de Educación: LINEAMIENTOS FEDERALES PARA EL PLANEAMIENTO Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DEL SISTEMA FORMADOR – ANEXO.
- Resolución Nº 167/12 del Consejo Federal de Educación: "Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015".
- Resolución Nº 188/12 del Consejo Federal de Educación: "Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016".

3.4 Formación Inicial

- Resolución Nº 24/07 del Consejo Federal de Educación: aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y la nómina de títulos.
- Resolución Nº 32/07 del Consejo Federal de Educación: Acuerdo Marco para los Estudios de Educación a Distancia para los niveles primario, secundario y superior.
- Resolución Nº 63/08 del Consejo Federal de Educación: aprueba el plan de estudios para el "Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico-profesional, en concurrencia con el título de base".
- Resolución Nº 67/08 del Consejo Federal de Educación: acuerda no implementar carreras nuevas de formación docente inicial a distancia, durante el año 2009 (prórroga Artículo 59º Resolución Nº 32/07 Consejo Federal de Educación). Registro de carreras nuevas a partir del año 2009.
- Resolución Consejo Federal de Educación Nº 83/09: aprueba la carrera presencial de "Profesorado de Educación Superior" para institutos de educación superior.
 - Anexo I: Condiciones curriculares e institucionales.
 - Anexo II: Denominaciones de títulos.
- Resolución SE Nº 822/11: Fondo Nacional para el Desarrollo de la Práctica Profesional Docente en la Formación Inicial.

ES COPIA





- Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación: aprueba las pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza, el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el Nivel Inicial, primario y sus modalidades y su regulación.

3.5 Políticas Estudiantiles

- Resolución SE N° 546/09: aprueba la línea de acción "Estímulos económicos para estudiantes de formación docente" y el Reglamento correspondiente. Año 2009.
- Resolución SE N° 112/10: aprueba la línea de acción "Estímulos económicos para estudiantes de formación docente" y el Reglamento correspondiente. Año 2010.
- Resolución SE N° 598/10. aprueba la línea de acción Proyectos de articulación entre organizaciones socio-comunitarias e ISFD, cuyas características se establecen en el Anexo.
- Resolución SE N° 183/11: aprueba los Reglamentos Generales para el otorgamiento de estímulos económicos, para estudiantes ingresantes a carreras de formación docente y para estudiantes de carreras de formación docente pertenecientes a pueblos originarios. Año 2011.

3.6 Títulos

- Decreto N° 144/08 del Poder Ejecutivo Nacional: Validez Nacional de Títulos y Certificaciones para todos los niveles del Sistema Educativo. Requisitos y plazos.
- Resolución N° 2170/08 del Ministerio de Educación de la Nación, derogada por la Resolución N° 1588/12 del Ministerio de Educación de la Nación: solicitud de validez nacional de títulos para estudios presenciales de Formación Docente Inicial. Requisitos y procedimiento.
- Resolución N° 73/08 del Consejo Federal de Educación: recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial a la Resolución Consejo Federal de Educación N° 24/07.
- Resolución N° 74/08 del Consejo Federal de Educación: Aprueba las titulaciones para las carreras de Formación Docente. Modificación de la nómina de títulos de Formación Docente Inicial de la Resolución N° 24/07.
- Resolución SE N° 44/09: aprueba el Reglamento de la Comisión Federal de Evaluación que tiene a su cargo la verificación del cumplimiento de los requisitos para el otorgamiento de validez nacional a los títulos docentes.
- Resolución N° 757/09 del Ministerio de Educación de la Nación: Establece equivalencias de títulos para estudios presenciales de Formación Docente Inicial.
- Resolución N° 1373/10 del Ministerio de Educación de la Nación: extensión de plazos para las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones, correspondientes a estudios presenciales de formación docente inicial de todos los niveles y modalidades del sistema formador (modifica las Resoluciones N° 2170/08 y N° 757/09).
- Resolución N° 2084/11 del Ministerio de Educación de la Nación: extensión de plazos para las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente inicial de

ES COPIA



todos los niveles y modalidades del sistema formador (modifica las Resoluciones N° 2170/08, N° 757/09 y N° 1373/10).

- Resolución N° 1588/12 la que deroga la Resolución N° 2170/08, ambas del Ministerio de Educación de la Nación: Procedimiento para la tramitación de las solicitudes para la validez nacional de títulos y certificaciones de estudios presenciales de formación docente.
- Resolución N° 2373/12 del Ministerio de Educación de la Nación: extiende a las cohortes 2013 y 2014 inclusive, la validez nacional otorgada para la cohorte 2012 a los títulos y certificados correspondientes a estudios presenciales de Formación Docente para todos los niveles y modalidades previstos por la Ley 26.206.
- Resolución N° 183/12 del Consejo Federal de Educación: aprueba las modificaciones del "Cuadro de Nominaciones de Títulos" aprobado por la Resolución N° 74/08.

3.7 Formación Continua e Investigación

- Resolución N° 56/08 del Consejo Federal de Educación: encomienda al Instituto Nacional de Formación Docente la elaboración de planes de estudio de postítulos en las orientaciones y modalidades previstas en la Ley 26.206 y para la formación de nuevos roles dentro del sistema educativo. (Referencia a Res. CFCyE N° 151/00 sobre Postítulos).
- Resolución N° 57/08 del Consejo Federal de Educación: aprueba el plan de estudios de la Especialización Docente en Educación Rural.
- Resolución N° 58/08 del Consejo Federal de Educación: aprueba el plan de estudios de la Especialización Docente en Educación en Contextos de Encierro.
- Resolución N° 117/10 del Consejo Federal de Educación: aprueba el Marco Regulatorio Federal para Postítulos Docentes (sustituye Resolución N° 151/00).
- Resolución N° 856/12 del Ministerio de Educación de la Nación: aprueba el desarrollo del Postítulo "Especialización docente de nivel superior en educación y TIC".
- Resolución SE N° 1163/12: designa al Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable del Postítulo de Especialización Docente de nivel superior en educación y TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y aprueba su estructura de conducción.
- Resolución N° 35/13 del Ministerio de Educación de la Nación: aprueba el "Procedimiento para el otorgamiento de validez nacional de los postítulos docentes acordados federalmente".
- Resolución N° 201/13 del Consejo Federal de Educación: Aprueba el "Programa Nacional de Formación Permanente". Anexo I.

4. MARCO REFERENCIAL (CONSTRUCTOS TEÓRICOS)

4.1 Concepción de currículo

Tal como se afirma en la presentación, al hablar de currículo lo hacemos en el sentido propuesto por Alicia de Alba y distinguimos claramente entre documentos

ES COPIA



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

curriculares y currículo, como integridad que capta e incluye las prácticas que tienen lugar en el propio desarrollo del documento curricular o Plan de Estudio.

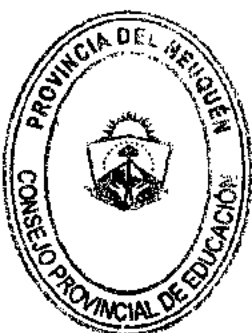
El código curricular, según Lundgren (1992), es el conjunto homogéneo de principios acerca de cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse los conocimientos y destrezas.

Las prácticas esperadas, son todas aquellas prácticas que constituyen o deberían constituir el trabajo docente. Están definidas por lo que hace o debe hacer un maestro en ejercicio, su práctica docente: "el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente" (Achilli, 1997). Los modos en que esperamos que actúe un docente, constituyen una red compleja y multidimensional de actividades y relaciones que incluyen - pero no se limitan- a las prácticas pedagógicas en sentido estricto. Son aquellas que desde el punto de vista curricular funcionan como orientadoras de la formación, señalando hacia dónde vamos. Prácticas esperadas como futuros docentes, que no constituyen un mero listado en el plan, sino que se advierten en las propuestas de trabajo para el estudiante.

En cuanto a los espacios curriculares que organizan y distribuyen topológica y cronológicamente en el mapa curricular los contenidos a enseñar, son agrupamientos de contenidos y saberes con unidad de sentido que pueden coincidir estrictamente con un campo disciplinar o no, pudiendo adoptar diferentes formatos: asignaturas, talleres, Ateneos, espacios de síntesis etc.

El formato que adopten depende, entre otros factores, de decisiones epistemológicas respecto de la índole de los contenidos que se seleccionen, de decisiones de política curricular enmarcadas en políticas educativas que determinan qué conocimientos y saberes se enseñarán en un tramo de escolaridad determinada, teniendo en cuenta qué egresado se busca formar; de decisiones didácticas que contemplando las anteriores, busquen la forma más apropiada para su presentación, atendiendo a la tarea del docente y las condiciones que permitan la apropiación del contenido por parte del estudiante, así como las formas de trabajo con las herramientas y dispositivos pertinentes que reduzcan la clásica separación entre teoría y práctica. Recién entonces y de acuerdo con su índole, se busca el formato apropiado.

De acuerdo con lo anteriormente expresado, el plan elaborado no sólo presentará los espacios curriculares en sus distintas modalidades, sino también las relaciones y atravesamientos que se establecen entre los mismos. La lógica que lo preside no es lineal sino relacional, lo que genera una dinámica que permite captar el proceso que se desarrolla en el tramo de la formación inicial institucionalizada. Pero estas relaciones no son casuales ni azarosas: a partir del eje del plan -que en este caso está constituido por el campo de las prácticas- es que se plantean las relaciones y sus reciprocidades "El eje está constituido por los conocimientos, saberes y prácticas centrales de la carrera en cuestión y los sentidos que a ellos atribuyen los elaboradores del plan. Se entiende por eje de plan una matriz generativa distribucional al interior del diseño, constituido por concepto/s clave/s que vertebran los elementos nodales de cada asignatura. También pueden estar constituidos por tipos de prácticas, orientadas por valores que son sustantivos para la formación del egresado. La lógica que organiza al eje se vuelve configurativa del diseño. Los ejes



ES COPIA

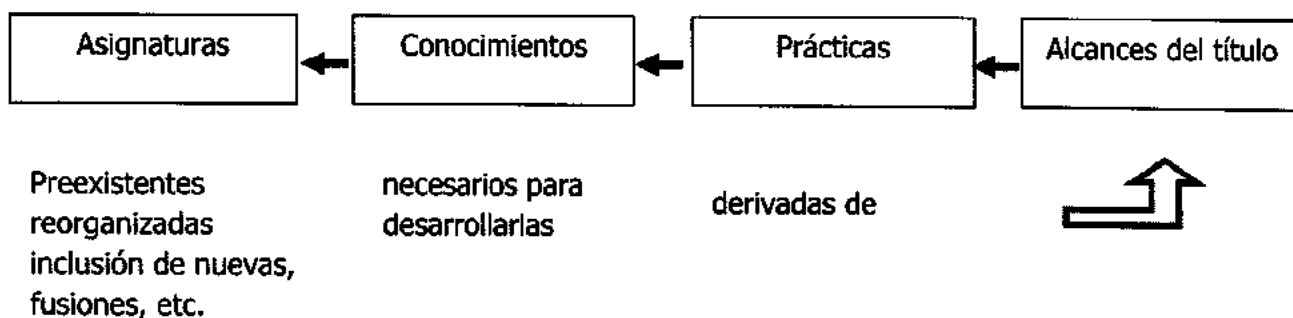
DANIEL EDUARDO FAYLLET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

son pensados tanto en función del campo o los campos disciplinares que la carrera abarca, como de las prácticas profesionales a desarrollar por el egresado y las características del estudiante que cursará la carrera." (Barco, 2005: 47-72).

Desde la propuesta del Plan de Estudio elaborado, se ha procuró dar cuenta, no sólo del trayecto propuesto a los estudiantes, sino también de la dinámica de elaboración del mismo, en el que se entramaron los aportes de actores diversos.

Para establecer el punto de partida de la modificación y sus alcances, corresponde establecer acuerdos institucionales que enmarquen el cambio a producir. Entre ellos figurará la decisión acerca de quiénes han de participar en dicha elaboración, los modos de consulta a distintos actores institucionales o no, la determinación de plazos de elaboración y una clara estipulación de cuáles son las modificaciones sustantivas esperadas.

El planteo no es el de un ajuste o modificación de un plan preexistente, sino que se considera que el documento curricular anterior presenta déficits estructurales, o que las prácticas docentes han cambiado, o que la lógica con que el plan ha sido concebido se ha visto modificada, por lo que la manera sugerida para hacerlo es, teniendo a la vista lo establecido en los acuerdos institucionales previos, plantearse en primera instancia qué prácticas (prácticas esperadas en este diseño) llevará adelante el egresado y qué conocimientos se involucran en su realización, para finalmente pensar en qué campo disciplinar se los incluye y cómo ha de enseñarse.



4.2 Concepción de Escuela

Es común, cuando hablamos de la escuela, señalar que hoy encontramos todo alterado, que lo que era conocido está hoy sensiblemente distinto y, que nuestras propias herramientas y respuestas frente a situaciones inéditas resultan ineficaces y hasta inútiles. Al mismo tiempo y en contraste con lo anterior, también solemos describir muchas características de la escuela como vieja: decimos de ella que es una institución difícil de mover y modificar y hablamos de que va demorada en relación con los cambios que se producen en la sociedad. Estas dos perspectivas puedan dar la idea de contradicción y derivan en un cuestionamiento a la escuela. Pero el hecho mismo de que esto ocurra, habla de que algo se espera de ella y eso es porque, más allá de las críticas y las contradicciones, se la sigue considerando un reservorio de valores y de oportunidades. Valores que se espera que estén en la formación de los alumnos que a ella concurren y oportunidades para amplios sectores vulnerables que todavía ven en la escuela las posibilidades de un progreso.

Todo esto responde a una imagen de la escuela, herencia de su conformación como institución, en el contexto del proyecto de la modernidad. En ese momento, la escuela fue pensada para formar los ciudadanos necesarios para constituir el estado



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



nación; la lectura, la escritura y el cálculo eran los elementos estructurales del capital cultural básico y necesario para constituir al ciudadano de la república moderna. Desde allí, hasta el declive del Estado de Bienestar, la formación del ciudadano describió un arco, que fue de la formación de un ciudadano ilustrado a la de uno crítico, activo y comprometido con el cambio de la sociedad. Es que la escuela tiene que ver, al mismo tiempo, con la transmisión de una herencia cultural a las nuevas generaciones, con conservar parte de la tradición y también tiene que ver con el cambio, con la formación de las nuevas generaciones para que puedan recrear más libremente esa herencia y hacerse un lugar propio y original. "La escuela es un lugar privilegiado en el que se transmite el capital cultural existente al tiempo que se puede ofrecer la oportunidad para transformarlo, enriquecerlo y ponerlo en cuestión" (Schlemenson, 1996).

Esta evolución en la concepción de la escuela y sus funciones no es lineal, sino que reconoce idas, vueltas, destiempos que hacen que, en la actualidad tampoco se pueda hablar de una única escuela o de que, en todas ellas se esté trabajando en función de una misma idea de ciudadano.

A todo esto se suma que la escuela, para amplios sectores sociales, ha dejado de ser una promesa de ascenso o al menos de estabilidad social - así como una instancia de acceso reconocido a ámbitos culturales valorados como legítimos y deseables - frente a la cual una cuota variable de sacrificio siempre terminaría por ser recompensada.

Frente a este panorama se hace imperativo pensar, repensar la escuela. No se trata sólo de mejorar el modelo existente, sino que hay que pensar un modelo nuevo y esto implica definiciones que van desde lo político-ideológico hasta lo epistemológico, pedagógico y didáctico. Se apuesta a la transformación de la escuela en el convencimiento de que, es el único camino para que recobre su vigencia, en la certeza de que si ello no ocurre, no existen actualmente otras instituciones sociales capaces de reemplazar su papel. Esto requiere de un proyecto que involucre tanto a la escuela, como institución instituyente de la sociedad, como a los sujetos que en ella participan. *"La escuela es el lugar institucional de un proyecto educacional. Esto quiere decir que ella debe instaurarse como espacio-tiempo en tanto instancia social que sirva de base mediadora y articuladora de otros dos proyectos que comprenden el hacer humano: de un lado, el proyecto político de la sociedad a la que pertenecen los sujetos y, por otro lado, el proyecto personal de los sujetos comprendidos en la educación."* (Severino, s/d).

Repensar la escuela necesita repensar a quiénes va dirigida, de modo que no realice promesas idénticas a distintos actores. En la actualidad emerge con fuerza la necesidad de contemplar la diversidad, pensando que es posible levantar las banderas de la igualdad social sin que ello signifique homogeneizar a la población. El gran desafío no es pensar la diversidad como alternativa a la igualdad, sino más bien promover condiciones escolares y sociales, que permitan luchar por una igualdad social desde la diversidad cultural y la interculturalidad como decisión política.

Repensar la escuela implica pensar a los sujetos que a ella concurren como niños y niñas, sujetos de derecho y al mismo tiempo ciudadanos y ciudadanas en formación a partir de las experiencias democráticas que en ella vivan.

Repensar la escuela significa abrir la mirada al conocimiento científico como una construcción social, como el producto de un proceso dialéctico complejo donde intervienen factores culturales, socio-políticos, psicológicos (Entel, 1988) y, al mismo

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



tiempo, valorar el aporte que la ciencia y la tecnología pueden realizar desde una perspectiva liberadora y transformadora (Cullen, 1997). Para ello es necesaria la creación de perspectivas y espacios públicos que relacionen, articulen e integren los saberes que circulan en las escuelas y en el contexto social.

Repensar la escuela significa concebirla como el lugar donde se convierte en acción el análisis crítico de la veracidad del conocimiento impartido, el reconocimiento de la carga ideológica en él implicada, su validación social y la aceptación como tal. Repensar la escuela es reconocerla también como ámbito de formación de los futuros docentes, como un espacio de producción de conocimientos pedagógicos y distribución de conocimientos válidos y significativos.

Repensar la escuela implica repensar la enseñanza como una práctica social compleja y a quienes asumen esa tarea como trabajadores intelectuales comprometidos con proyectos de transformación cultural y social.

Repensar la escuela nos encamina a la formación de futuros docentes que colaboren en la construcción de una escuela viva en la comunidad en la que esté inserta, que pueda guiar para la transmisión y recreación de la cultura, que posibilite la comprensión y transformación del mundo que la rodea, que colabore en el desarrollo de una nueva ciudadanía, que propicie vivenciar valores, recuperar el cuerpo, las emociones, los sentimientos, la circulación de la palabra, la humanización de los vínculos y que, fundamentalmente, sea un lugar para habitar, para desear, en el que sus alumnos puedan establecer relaciones basadas en el respeto por las diferencias y del que nadie quede excluido.

Pero, por sobre todas las cosas, repensar la escuela implica hacer de ella el lugar de lo público, de la igualdad de derechos, de la horizontalidad en la distribución del capital cultural humano y el espacio de diálogo de distintas miradas identitarias, en el que los muchos construyan un nosotros en el encuentro cotidiano que produzcan nuevos modos de conocer y conocernos. Estamos pensando en (y formando para) la escuela pública.

4.3 El docente como trabajador político pedagógico

"Para esta escuela no sirve un maestro. En otras palabras, no sirve una persona que sepa mil veces más que los muchachos. Se precisa una persona que viva los problemas de su época, que sepa reflexionar y tomar posiciones, una persona en cuyos actos se vea lo que sabe y en lo que cree..."

(F. Tonucci)

Independientemente de las discusiones que puedan existir sobre la "profesionalidad o semiprofesionalidad" del trabajo docente, ello no implica que el trabajo concreto del docente no sea "político-pedagógico", fundamentalmente por la inserción que tiene en el campo social. Se entiende por "campo" en el sentido que da Bourdieu: *"Pensar en términos de campo es pensar en términos de relaciones"* (Insaurrealde, 1997:64). Sería entonces *"el conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas"* (Insaurrealde, op. cit.) relaciones que se dan atravesadas por luchas de poder en espacios donde se plasma lo ciudadano, lo público - sociable y social.

Podría pensarse entonces que el trabajador político pedagógico debería poder situarse con autonomía y compromiso en los espacios sociales y en las instituciones

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

educativas desde una toma de posición fundada. Y al hablar de decidir, de posicionarse, nos referimos también a la necesidad de hacerlo al trabajar con la selección, organización y comunicación de ese objeto de trabajo principal que es el conocimiento.

La epistemología de la práctica establece la necesidad de construir un proceso complejo de integración relativa, gradual y parcial de aspectos científicos, ideológicos y cotidianos para abordar los problemas que le son propios. Se trata de abrir el campo de la reflexión-investigación anclado en la formulación del interrogante: ¿cómo se configura el trabajo del docente en el marco de la vida cotidiana e institucional de la escuela? Es necesario intelectualizar su profesión, entenderla como un proceso de construcción, de búsqueda permanente de significados y de su traducción en valores educativos, asumiendo el docente su responsabilidad como constructor y socializador de conocimientos.

4.4 Los sujetos de la formación

Entendemos por sujetos de la formación a todos los sujetos involucrados en procesos de aprendizaje en el contexto de la formación inicial institucionalizada. Vale decir, que tal categoría puede y hasta debe, ser aplicada a los estudiantes del profesorado, los profesores de los Institutos de Formación Docentes encargados de viabilizar la formación y aquellos otros sujetos que constituyen lo que se denomina comunidad educativa de los Institutos de Formación Docentes. Finalmente, los niños, en tanto destinatarios últimos de las prácticas que pretendemos desarrollar.

Los profesores tienen por cometido proporcionar el encuadre y el entramado de experiencias formativas para los estudiantes. Por constituirse en orientadores o enseñantes, es necesario que organicen las prácticas formativas a partir de una racionalidad crítica. Dicha racionalidad se asienta en la capacidad para transformar las propias concepciones del mundo y a partir de allí modificar ciertas prácticas.

Los estudiantes de los Institutos de Formación Docentes, en tanto destinatarios directos, son concebidos como sujetos con autonomía y protagonismo para erigirse en co-responsables de la constitución de su identidad profesional. Son sujetos dotados de la capacidad de juicio para elucidar los sentidos involucrados en la construcción de la identidad docente, para convalidar y oponer significados en juego. La impronta orientadora de los profesores del profesorado dialoga y se tensiona con la potencialidad de los estudiantes. De dicho juego de tensiones resultará el impacto de la formación en el colectivo de estudiantes, así como en cada uno de ellos y ellas, a la vez que proporcionará los elementos para la revisión y transformación de las prácticas formativas.

Pero así como se reconoce el juego de tensiones en la interacción formativa, también se requiere trabajar sobre las disposiciones subjetivas -elaboradas a partir de las interacciones sociales, culturales y políticas- que dotan a todos los sujetos involucrados en la formación de la potencialidad, para transformar sus puntos de vista, de enriquecer las convicciones adquiridas y de elaborar nuevas formas de pensar y de intervenir sobre las realidades educativas.

Es necesario tener en cuenta que se trata de un estudiantado en su mayoría adulto, constituido a partir de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas y movilizado por intereses a partir de los cuales incursiona en el proceso formativo. Algunos de esos intereses tienen que ver con la necesidad de relación con el mundo del trabajo, que suele operar como una de las razones de la elección de la



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



carrera. En dicha motivación pueden reconocerse aspectos políticos, éticos y estéticos. Por lo tanto, se considera relevante la elucidación de los intereses y necesidades mediatas e inmediatas que movilizan a los sujetos de la formación. Tanto para reconocer la distancia que guardan con lo que la impronta formativa pretende, como para enriquecer los proyectos de vida de los estudiantes, o bien, contribuir a esclarecerlos y dotarlos de perfiles más nítidos.

Los formadores son quienes deberán cuidar y promover su participación en las distintas esferas de su funcionamiento. Una invitación a ser parte activa de una organización institucional, que va recreándose en su necesidad de cambiar ciertas prácticas excluyentes y fortalecer aquellas que permiten vivenciar un clima democrático y cooperativo, desde el ingreso a la carrera. En este marco, se reconoce la autonomía de todos los estudiantes y la co-responsabilidad asumida por los mismos respecto de su proceso formativo.

Concebidos los sujetos de la formación de este modo, se reconoce la dignidad inherente a los sujetos que de manera mediata serán los destinatarios de las prácticas de los maestros: los niños de las escuelas primarias y jardines. Las prácticas orientadas a ellos se inscriben en la responsabilidad por la construcción de modos de interacción socio-afectiva y cognitiva, que refuercen la creciente autonomía y protagonismo también de la niñez. El marco institucional de las escuelas y jardines, aunado al esfuerzo orientador de maestros, constituye el escenario para el despliegue creciente de dicha autonomía. Por ello los sujetos que son respetados en su identidad y dignidad en el marco de la formación de grado, están en condiciones de respetar y alentar el desarrollo psicológico, cognitivo, social y cultural de la niñez.

Una lógica basada en la confianza y la responsabilidad social de la tarea educativa, desde el lugar responsable que cada sujeto ocupa alentará y potenciará no sólo las instituciones existentes, sino que constituirá la base para la potencialidad transformadora y la generación de nuevas instituciones o nuevas interacciones en las ya existentes.

Bibliografía citada:

- ACHILLI, E. (1997) "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", Cuadernos de Formación docente, N°1, Universidad Nacional de Rosario.
- BARCO, S. (Coord.) Ickowicz, M.; Iuri, T.; Trinchieri, A. (2005), "Del orden, poderes y desórdenes curriculares" en Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo, Neuquén, EDUCO, cap. II, pp. 47- 72.
- CHERVEL, A. (1991) "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", Revista de Educación, N° 295, pp. 59 -112.
- CHEVALLARD y. (1991, La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, Aique.
- CULLEN, C. (1997) Crítica de las razones de educar. Temas de la filosofía de la educación, Buenos Aires, Paidós.
- DUSCHATZKY, S. y Corea, C. (2001), Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Buenos Aires, Paidós.
- ENTEL, A. (1988), Escuela y conocimiento, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GOODSON, I. (1995), Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares, Barcelona, Pomares-Corredor.
- LUNDGREN, U. (1982), Teoría del currículo y escolarización, Madrid, Morata
- SCHLEMONSON, S. (1996), El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Kapeluz

ES COPIA



- SEVERINO, A., "La escuela es la construcción de la ciudadanía", ponencia realizada en el Simposio La escuela es la construcción de la ciudadanía: nuevas construcciones y nuevas alternativas.
- STENHOUSE, L. (1984), Investigación y desarrollo del currículo, Madrid, Morata.
- VIOR, S.; BASILIO, M. T.; MISURACA, M. R.; INSAURRALDE, M. (1997), "Las percepciones de los maestros en el contexto de la transformación", ponencia presentada en la Universidad de Barcelona en enero de 1997.

5. LAS PRÁCTICAS ESPERADAS⁶

Las Prácticas Esperadas son construcciones históricas, situadas, acerca de las acciones que realiza un maestro en su trabajo docente; intervienen en el proceso de configuración de las mismas tanto las instituciones formadoras (las escuelas, institutos de formación docente, etc.), como la familia, los medios masivos de comunicación y otras instituciones sociales. Es imposible soslayar el papel que juegan en esta configuración las prácticas sindicales, las condiciones materiales de trabajo y las políticas educativas (tanto las vigentes como aquellas que incluyan expectativas de cambio) y su direccionalidad. Dicho proceso de configuración implica tensiones que se derivan de la complejidad propia del terreno socio-educativo, el cual se constituye como espacio de poder en el que se instituyen prácticas hegemónicas y contra hegemónicas.

Se habla de prácticas esperadas haciendo hincapié en lo que se pretende o espera que los maestros puedan hacer en su trabajo cotidiano: red compleja y multidimensional de actividades y relaciones que incluyen pero no se limitan a las prácticas pedagógicas⁷ en sentido estricto y que pueden ser abordadas para su comprensión y para la intervención desde diversas dimensiones (política, ideológica, pedagógico-didáctica, filosófica, etc.).⁸

Pensar a la formación docente desde las prácticas esperadas implica -desde el punto de vista curricular- tomarlas como orientadoras de la misma, planteando dicha orientación, no desde el lugar del docente ideal o desde el perfil del maestro, sino desde lo que efectivamente hace o se espera que él haga.

Este diseño curricular, que pretende ser construido de un modo participativo y democrático, ha partido, para la definición de ejes y espacios, de la consulta sobre prácticas esperadas en diferentes sectores: maestros (de Nivel Primario e Inicial, que reciben practicantes y/o que desarrollan prácticas sindicales), profesores de los Institutos de Formación Docentes, directivos, supervisores y estudiantes. A partir de este relevamiento y sistematizando los aportes recibidos, se construyeron las categorías que se describen y ejemplifican a continuación.

5.1. Prácticas esperadas referidas a:

⁶ En cada uno de los apartados correspondientes a las distintas prácticas esperadas hemos tomado ejemplos de los distintos relevamientos realizados por los integrantes de la mesa curricular. Se reconocerán entonces: aportes de maestros de inicial y primaria recogidos en encuentros y en entrevistas y/o encuestas realizadas por los integrantes de la mesa, contribuciones de los profesores de los institutos recogidas en las jornadas de trabajo sobre lo curricular, dichos de padres recuperados en entrevistas y reuniones y apreciaciones vertidas por estudiantes de los IFD.

⁷ Según lo expresado en concepto de Achilli que cita en "Espacios curriculares de la práctica" de este documento.

⁸ Con un sentido aclaratorio y tomamos los aportes de Alicia De Alba quien, refiriéndose al Currículum, analiza como dimensiones generales a la social amplia (cultural, política, económica, social e ideológica), la institucional y la didáctico-álculo (De Alba, 1995).

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

Lectura crítica de la realidad y toma de postura frente a la misma

Los maestros se enfrentan cotidianamente a tareas que los implican como sujetos sociales; es en esta circunstancia que se fundamenta la necesidad de leer la realidad con sentido crítico para, a partir de dicha lectura, intervenir desde la práctica en la búsqueda de finalidades educativas, que sean comprometidas con la democratización del saber y los intereses de los sectores populares. Hoy más que nunca se torna necesario revalorizar el lugar del maestro como trabajador político cultural que contribuyendo en la transmisión de la cultura desde una perspectiva crítica- la recrea, teniendo en claro que su trabajo se desarrolla en torno a "las" culturas y no a "la" cultura.

En las decisiones que se toman se expresan las opciones en torno al mundo deseable en general y a lo educativo en particular. En este sentido y, partiendo del análisis de los contextos en los que dicha práctica se actualiza, que los maestros, por el lugar particular que ocupan, por los vínculos que establecen con los estudiantes, por su incidencia en la formación de los mismos, apelan cotidianamente a la sensibilidad y al compromiso social. Es así, que el trabajo docente tiende a la reconstrucción del sentido de la escuela pública, desde la perspectiva de la inclusión.

Las prácticas esperadas de un maestro, relacionadas con estos conceptos tienen que ver con:

- Desnaturalizar la realidad.
- Tomar decisiones fundamentadas y argumentar.
- Analizar y comprender el contexto en el que se desarrolla su práctica (lo mediato y lo inmediato).
- Asumir compromisos con valores éticos, democráticos y participativos.
- Respetar los derechos humanos, las perspectivas de interculturalidad y de género.

5.2 Prácticas esperadas referidas a:

La comunicación y el fortalecimiento de vínculos con los pares, con los alumnos y sus padres

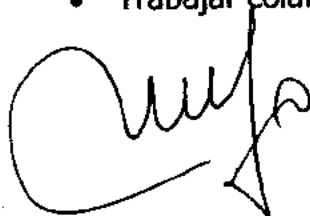
La enseñanza es una acción específicamente humana, asentada firmemente en las posibilidades de construir y fortalecer lazos entre los sujetos en ella involucrados, se trata de un hacer con otros, que encuentra su sentido en la comunicación mediada por saberes.

En el grupo de enseñanza, el acto pedagógico y la situación de enseñanza toman forma desde la relación triangular entre el docente, el alumno o grupo de alumnos y el conocimiento. La comunicación dialogal que plantea Paulo Freire, tiene así el sentido de vincular a los sujetos, en torno a esta búsqueda particular que supone la enseñanza: el conocimiento.

El contexto inmediato de la enseñanza, el aula y la institución escolar, aparecen como uno de los primeros lazos con lo público al que los niños tienen acceso, razón ésta, más que suficiente, para promover en los mismos la constitución de tramas saludables que permitan la expresión de la subjetividad, la participación democrática y la consideración de cada uno, más por sus posibilidades que por aquello de lo que adolece.

Aquí, las prácticas que se esperan de un maestro, se relacionan con:

- Trabajar colaborativamente entre pares.


DANIEL EDUARDO PAYLLE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- Fomentar el trabajo grupal con los niños y padres.
- Indagar y construir conocimiento alrededor del trabajo grupal.
- Generar un clima de trabajo y juego en el que el compartir y participar, la igualdad, la libertad y la no discriminación, entre otras, sean las bases del enseñar y el aprender.

5.3 Prácticas esperadas referidas a:

Un vínculo crítico y reflexivo con los conocimientos⁹

La práctica docente crítica implica rigor científico y -al decir de Paulo Freire- *exige curiosidad*, base para la producción y distribución de conocimientos. Esta tarea se realiza cuando existen espacios para pensar en los que se puede conjugar el conocer, con el saber enseñar y la reflexión con la acción, posibilitando también la reflexión sobre la propia práctica. Desde este lugar, es posible enfrentar la práctica espontánea y la práctica con rigor metódico, acercándonos a la práctica científica.

La reflexión crítica sobre la práctica compromete moralmente a los educadores, siendo un momento fundamental en la toma de decisiones, en el distanciamiento epistemológico, en el análisis, en el entendimiento, en el accionar dialéctico del maestro en el hacer, pensar y sentir cotidiano.

Podrán incluirse como prácticas esperadas:

- Leer críticamente la práctica docente y tener conocimientos sobre ella, que permitan fundamentar decisiones pedagógicas.
- Reflexionar y construir conocimientos colectivamente.
- Conocer, acercarse a lo desconocido, desde el paradigma de la complejidad.
- Articular teoría y práctica en la clase y en el accionar cotidiano.
- Participar de proyectos de investigación-acción y talleres que le permitan vivenciar la construcción de conocimientos.

5.4 Prácticas esperadas referidas a:

Saber enseñar

Saber enseñar nos enfrenta a prácticas docentes creativas, en las que se impone el uso de diferentes lenguajes que permiten intervenir, decidir, elegir, comparar, valorar y concretar experiencias estéticas y cognitivas. La enseñanza tiene sentido con relación a los aprendizajes a los que intenta dar lugar; las tareas de la enseñanza están estrechamente vinculadas con las tareas de aprendizaje. En la mayoría de los casos, esto requiere de la disposición y actualización de variadas estrategias, que acerquen a los alumnos la posibilidad de aprender.

En escuelas y jardines, el contexto grupal en los aprendizajes puede convertirse en espacio propicio para favorecer la disponibilidad al diálogo, respetar el saber de los educandos y proponer conocimientos en situaciones diversas que posibiliten su apropiación por parte de los mismos.

Estamos hablando no de un activismo sin sentido ni direccionalidad, ni de una batería de coloridas herramientas metodológicas, sino de un hacer consciente de los maestros en torno a organizar propuestas, que permitan a los alumnos acceder al

⁹ A los efectos de profundizar el análisis de las categorías, se han desarrollado en forma separada esta y la siguiente, pero es necesario aclarar que esto sólo puede ser realizado a los fines que hemos explicitado: el análisis. Esto es así en tanto el saber y el saber enseñar resultan pares dialécticos que cobran sentido al conformar una totalidad: la forma hace también al contenido.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

conocimiento y, esto implica –ciertamente– saber sobre el contenido a enseñar, saber sobre quienes están en situación de aprender y también, saber sobre distintos modos o puertas de entrada al conocimiento.

En este sentido las prácticas que se esperan se relacionan con:

- Planificar actividades partiendo de problemas de la realidad y estableciendo relaciones con los contenidos escolares, de manera tal que el aprendizaje sea significativo para los alumnos.
- Seleccionar estrategias variadas que permitan trabajar placenteramente y lleven a pensar, reflexionar e indagar sobre la realidad.
- Facilitar la construcción de subjetividades e identidades de los alumnos, como sujetos sociales en relación con su realidad histórica.
- Favorecer la experimentación, el trabajo grupal y el juego en la práctica pedagógica.

5.5 Prácticas esperadas referidas a:

Trabajo docente y cuidado de la salud

Los trabajadores de la educación enfrentan cotidianamente condiciones laborales adversas que muchas veces los llevan a padecer enfermedades profesionales que en la mayoría de los casos no son reconocidas como tales. Para resistir los embates cotidianos del trabajo docente que llevan a la alienación, se requiere indagar en las condiciones que provocan sufrimiento, conocer sobre el trabajo docente y crear condiciones para desempeñar la tarea de enseñar con disfrute y esperanza.

Cabe agregar que las prácticas esperadas aquí implican:

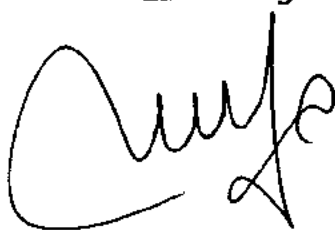
- Ser parte de movimientos culturales y populares y/o respetar los de los alumnos.
- Comprometerse con el trabajo docente, la vida escolar y la comunidad más cercana y actuar éticamente.
- Construir saberes sobre la praxis docente.
- Analizar las condiciones de trabajo y cuidar de su salud como trabajador, de la salud de sus pares y de la de los alumnos.

6. LAS INSTITUCIONES FORMADORAS Y SUS FUNCIONES: FORMACIÓN INICIAL, EXTENSIÓN, INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN CONTINUA, PROGRAMAS INSTITUCIONALES E INTERINSTITUCIONALES.

Dentro del Nivel Superior, los Institutos de Formación Docentes tendrán como funciones, entre otras, las siguientes:

- La formación docente continua:
 - La formación inicial.
 - La formación de los docentes graduados.
 - La formación de los docentes noveles.
- La extensión.
- La investigación educativa.

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAVILALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

6.1 La formación docente continúa

Se retoma aquí el concepto que se expresaba en los documentos del Plan de la Transformación de la Formación Docente,¹⁰ cuando aludía a "el proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto decide comenzar a capacitarse para la profesión docente, pero que continua a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse." Este proceso gira en torno a su preparación para el desempeño de la tarea docente y se conforma a través de la enseñanza y el aprendizaje de los "saberes" necesarios que esta tarea demanda.

También señalan esos documentos, que el término saberes debía interpretarse en su sentido más amplio, incluyendo en él, no sólo los conocimientos científicos, sino también las habilidades para:

- La ponderación e interpretación de los problemas de esa realidad y de sus múltiples dimensiones.
- La elaboración de modos de intervenciones apropiadas, coherentes con el marco referencial y las condiciones del contexto específicos.
- La puesta en práctica de dichas intervenciones.
- El control y la evaluación de los resultados".

Esos saberes permitirán al docente intervenir en situaciones específicas, siempre multicondicionadas y caracterizadas por la simultaneidad de acontecimientos, en contextos determinados, que delimitan de muy diferente manera su trabajo. Por ello, el trabajo docente es siempre un trabajo de construcción y no de aplicación y requiere no la repetición o reproducción, sino la permanente revisión de sus decisiones pedagógicas, la complejidad de las mismas, así como su correlato con los objetivos que se propone.

Este proceso puede desarrollarse a través de múltiples acciones, proyectos y programas institucionales o interinstitucionales.

6.2 Instancias de la formación docente continúa:

Enmarcando la formación docente continua en el proceso de educación permanente en el que todo sujeto participa, se puede diferenciar al menos dos grandes momentos: Formación Inicial y Formación del Docente Graduado. Ambas están articuladas, no en un sentido lineal de acumulación de conocimientos, sino en la apropiación y reelaboración de éstos en torno a la práctica educativa.

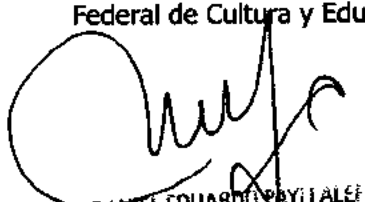
FORMACIÓN INICIAL: Constituye la instancia en la cual, los sujetos alumnos de los Institutos de Formación Docentes se apropian de los conocimientos básicos e indispensables, que le permiten iniciarse en su práctica laboral como docente.

FORMACIÓN DEL DOCENTE GRADUADO: Son las múltiples instancias de formación en la que los docentes participan a partir de las problemáticas y necesidades que surgen en el campo de la docencia en que se sitúa. Dentro de esta instancia, es necesario destacar un momento central que es la Formación de los Docentes Graduados Noveles, estén estos ejerciendo o no efectivamente su trabajo.

FORMACIÓN INICIAL: La formación inicial, siendo la función histórica de las instituciones formadoras, se constituye en la tarea indiscutible de los Institutos de Formación Docente. Definida por los procesos de apropiación de saberes que

¹⁰ RECOMENDACION N° 30/97 C.F.C y E. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Febrero, 1992

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15

permitirán analizar, comprender, intervenir y transformar la práctica docente, requiere advertir que esos saberes se construyen a partir de los aprendizajes anteriores de los sujetos alumnos y profesores.

Esta formación inicial no podrá, por tanto, desconocer la biografía anterior del sujeto en formación y de los sujetos formadores y, esto comprende -entre otras cosas- aprendizajes y prácticas de aprendizajes, enseñanzas y prácticas de enseñanza, validaciones y prácticas de validaciones de esos saberes, construidos a lo largo de toda la vida, en el sistema escolar y fuera de éste, explícitos o implícitos.

En ese sentido, también serán los docentes del propio instituto y la institución en general, los que deberán reflexionar sobre las prácticas que ofrecen a sus alumnos cuando intentan que aprendan a pensar, a reflexionar críticamente, a apropiarse de saberes científicos y pedagógicos o aprendan a enseñar. Esta formación inicial requiere- por tanto- la participación activa, tanto de quien aprende, como de quien enseña, para resolver con las estrategias más adecuadas, el itinerario de una formación inicial que implique prácticas e intervenciones pedagógicas.

Se considera que esta formación inicial debe asentarse sobre un trabajo horizontal de cooperación entre Institutos de Formación Docentes y escuelas. Las ideas de "trabajo colectivo" o trabajo cooperativo" o la disposición de horas de trabajo pedagógico colectivo, son pertinentes para este tipo de formación.

FORMACIÓN DE LOS DOCENTES GRADUADOS: Esta propuesta curricular aspira a la formación docente continua y parte de entender que, el trabajo docente conlleva la revisión permanente del mismo, a lo largo de toda la carrera y "debe tomar la práctica docente como eje formativo estructurante" (De Lella, 1999), las decisiones concretas que se adoptan, tanto como sus efectos y su correlato con los saberes, principios y objetivos en los que pretende asentarse, en un contexto siempre complejo y multicondicionado.

Ahora bien, como señala De Lella (Op. Cit.), dicha práctica docente puede entenderse como una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular. Frecuentemente se concibe la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien éste es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel, se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. El mundo de las prácticas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela. En tal sentido, es claro que existe una fuerte interacción entre práctica docente, institución escolar y contexto, ya que la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo.

La revisión y reflexión sobre la práctica docente, la producción de saberes a partir de la misma, las características de los contextos en que se realiza así como el desarrollo de los conocimientos científicos y pedagógicos y la presencia de nuevas tecnologías, hacen necesaria que la formación sea continua.

En el marco del Plan de la Transformación de la Formación Docente, se consideraba que "Con respecto a las otras instituciones educativas, lo específico de los institutos de formación docente continua es el hecho de que allí se realizan tareas



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PATTI LALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

pertinentes a la capacitación continua de educadores, que se expresan en un determinado proyecto curricular-institucional".¹¹

Así, se considera que los Institutos de Formación Docentes pueden construir vínculos genuinos con las instituciones de Nivel Primario e Inicial y otras organizaciones sociales, a partir de los cuales se conformen y consoliden instancias de formación continua.

Por otra parte y antes de considerar aspectos sobre modalidades y organización de las instituciones involucradas, debemos considerar que, siempre en la formación de los graduados docentes, ellos participan como sujetos protagonistas en la medida en que ponen en juego sus conocimientos, experiencias y competencias y nunca exclusivamente como beneficiarios, simples operadores o dependientes de los expertos.

La complejidad de los problemas a abordar y la construcción de saberes que permitan producir prácticas superadoras, requieren –entre otras cosas- permanencia en el tiempo: tiempo de reflexión, de análisis, de estudio, de intercambio. Este tiempo necesario, va ligado a otra condición prioritaria que de alguna manera se ha venido adelantando y es que esta instancia de formación debe tender a ser una instancia de co-formación, de compartir conocimientos, reflexiones, de abordaje de problemas a través de equipos de trabajo cooperativo y –cuando así lo requiera- multidisciplinario. Proponer relaciones fluidas entre docentes de diversas instituciones, permite sin dudas construcciones democráticas, más sólidas, complejas y resistentes.

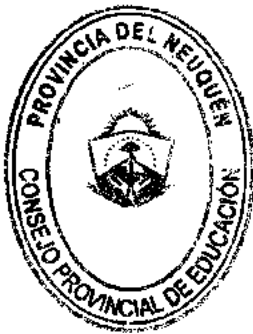
En el mismo sentido se propone, en esta instancia, la inclusión de estudiantes, que de ese modo podrán participar desde otra perspectiva en el análisis de la práctica docente, su problematización y la producción de conocimientos sobre la misma.

Asimismo, esta alianza entre docentes e instituciones que hace a la co-formación y a la articulación en la producción de conocimientos, no descarta la participación de otros actores y otros escenarios. Tal como afirma Torres (Torres, 1999): "Asumir las múltiples identidades de los docentes implica asumir los múltiples roles que estos asumen en la sociedad y los múltiples escenarios en los que desarrollan su vida y sus aprendizajes. La "formación docente" ha tendido a fijar al docente en un único papel –el papel docente- y en un único escenario –la institución escolar- limitando incluso las posibles variantes en torno a estos dos ejes (formación dentro o fuera de la escuela, pero siempre dentro del sistema escolar; formación individual o en equipo, pero siempre entre docentes; etc.). No obstante, hay aprendizajes relevantes a la función docente que los docentes hacen y pueden hacer mejor desde sus otros escenarios e identidades: (...) programas que integran a docentes y padres de familia, o a docentes y alumnos, o a docentes y personal administrativo, etc., pueden permitir avances y rupturas necesarios".

Y agrega: "Los mejores científicos, intelectuales, artistas, escritores, artesanos, deberían ser convidados a unirse al esfuerzo colectivo de formar a los docentes, no únicamente en los espacios "propios" de la docencia –instituciones de formación, escuelas- sino en esos otros entornos a los que los docentes rara vez tienen acceso: laboratorios, bibliotecas, museos, galerías de arte, talleres de expresión artística, etc. Las propias organizaciones docentes están llamadas, obviamente, a contribuir en el delineamiento y puesta en marcha de políticas, estrategias y programas de

¹¹ RECOMENDACIÓN Nº 21/ RECOMENDACIÓN Nº 30/97 C.F.C y E. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Febrero, 1992

formación. Es indispensable diversificar los escenarios, contenidos y modalidades de formación docente.", lo que sin duda favorecería la apropiación social de conocimientos.



Así, los Institutos de Formación Docente promoverían:

- El abordaje de problemáticas y producción de conocimientos a través de programas o proyectos de trabajo institucionales o interinstitucionales: en este campo se incluirían, por Ej.:
 - todas las instancias de la formación inicial que impliquen sucesivas aproximaciones a la tarea docente o educativa en general (Trabajos de campo, residencias, etc.)
- Generación o impulso a la creación de redes o de trabajo cooperativo entre docentes o instituciones participantes y también de éstas con otros actores sociales e instituciones no pertenecientes al sistema educativo formal, con el objetivo de producir conjuntamente nuevos conocimientos ligados a prácticas docentes en contextos diversos.
- Generación de instancias de co-formación para docentes que ingresan a los Institutos de Formación Docente, cuya tarea anterior no ha estado vinculada a la formación de alumnos de Institutos de Formación Docente, o bien de alumnos del Nivel Primario e Inicial.
- Socialización de saberes producidos por la institución, interinstitucionalmente o por otras instituciones: Por ej.
 - Organización de Jornadas, congresos u otros espacios de intercambio.
 - Difusión escrita a través de revistas, libros, etc. de nuevos saberes producidos por la institución o interinstitucionalmente.
 - Difusión de nuevos saberes producidos en otras instancias, a fin de que puedan reelaborarse en vistas de la práctica docente actual.

6.3 Formación de los Docentes Graduados Noveles

Este momento de la formación continua merece algunos señalamientos específicos. Tal como viene siendo evidenciado por la investigación (Fallik, Mateo, Muneta, 2007), esta etapa es un momento crucial en la formación docente que requiere del acompañamiento de otros:

- Por un lado, encontramos a los docentes graduados que aún no han ingresado en el campo laboral: Esos docentes requieren especial atención por su distanciamiento de la formación inicial, pero a la vez por su distanciamiento con la tarea docente concreta que –potencialmente– podrían estar realizando. Tal como lo señalan diversas experiencias¹², los Institutos de Formación Docentes pueden actuar efectivamente sobre esa condición de ajenidad en la que se los ubica respecto al sistema educativo.
- Respecto a los docentes que recién comienzan a ejercer su trabajo, señala De Lella (Op. Cit.): "es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las

12 Entre ellos, el taller: "El primer trabajo en la docencia: ¿Expectativas que predicen?... Reflexiones y propuestas desde los docentes noveles". (Mateo, Muneta, Descalzo y López).

A partir de esta experiencia se genera un proyecto de investigación (sobre las producciones elaboradas desde cada uno de los talleres que integran el programa: "sistematización de los conflictos de las primeras prácticas LOS MAESTROS "NUEVOS" EN LA CIUDAD DE NEUQUÉN; Estrategias y Percepciones. (título provisorio) Mateo, Muneta, Fallik. y un programa de extensión: Programa de Graduados.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

prácticas cotidianas..., las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo."

6.4 Extensión

Si bien esta función se incluye en la de Formación continua, tiene algunas particularidades específicas:

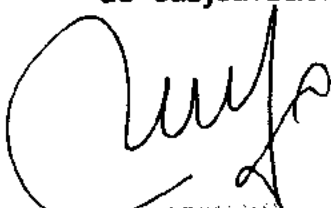
Los Institutos de Formación Docente no pueden soslayar la relación con otros sectores de la comunidad, una relación de carácter político - cultural que se configura en distintas coyunturas históricas. Debido a las diferentes tradiciones en que puede enmarcarse la extensión, es preciso hacer algunas consideraciones:

- La relación de los Institutos de Formación Docente con la comunidad: será prioritariamente una relación constituida en torno al conocimiento, en tanto manera de relacionarse con la realidad en todas sus dimensiones (subjetiva, social, cultural, política, entre otras) de interpretarla y de transformarla.
- Por otro lado, se entiende como una relación de comunicación, de diálogo, en la que todos los sujetos son activos, en cuanto a la apropiación y resignificación de este conocimiento, están involucrados en procesos colectivos de PRÁCTICAS razonamiento, pensamiento y crítica. Esto no significa desconocer que la comunicación rara vez es simétrica, en el sentido de "entre iguales" y armoniosa, en el sentido de "no conflictiva"; por eso consideramos a la comunicación dialógica como un encuentro, antes que como un acuerdo: un encuentro donde los que se encuentran cargan con sus memorias, sus conflictos, sus diferencias. El diálogo es entendido no tanto como acuerdo, como suceso o proceso en el cual los sujetos llegan a una situación de total armonía, sino como suceso o proceso de encuentro entre los sujetos, desde horizontes culturales diferentes.... "una relación que permite su transformación mutua". (Huergo: web).

Las modalidades y propósitos de este diálogo pueden expresarse de diferente manera, pero básicamente atenderían a:

- Partir del conocimiento, de aquello que es sentido como núcleo problemático por algunos sectores de la comunidad, que den lugar a la comunicación. Para que estos sectores se involucren en la apropiación y producción de nuevos significados que los dignifique efectivamente, se debe conocer el campo de significación desde el cual nos comunicamos. A los Institutos de Formación Docente esto les permitirá aproximarse a "prácticas que es necesario incorporar y valorar, así como otras percepciones y otras preguntas -e incluso otros vacíos- a las que es preciso atender, a sus preocupaciones; sus preguntas y sus expectativas; a sus conocimientos y sus desconocimientos..." (Kaplún: 1989).
- Construir y reconstruir una relación con la ciencia y con núcleos significativos del saber social, democratizarlos, volver público y colectivo lo que es privilegio individual o particular, para enriquecer la interpretación crítica de la realidad, de los problemas cotidianos, de la propia vida.
- Finalmente, la extensión deberá poner énfasis en los procesos de socialización de las prácticas culturales existentes, de modo de producir sucesivas instancias de subjetivación, de apropiación y de instrumentación de las condiciones

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



objetivas, con el fin de volver a las prácticas sociales para transformarlas (Saviani, 1988).

Hay que considerar que las acciones que concreticen esta idea de extensión pueden ser múltiples y variadas.¹³

6.5 Investigación:

Sin dudas, se reconoce la pertinencia y necesidad de la investigación en las instituciones formadoras, entendiendo que el objeto privilegiado de la misma será la práctica docente, tal como ya se ha definido, en sus múltiples dimensiones, relaciones y condicionamientos y situada en el entramado en que se configura en diversos contextos históricos y socio-culturales. "La coexistencia de las prácticas de investigación con las de enseñanza abre la posibilidad de generar un campo intelectual crítico a partir de la construcción de conocimientos dirigidos a la comprensión y explicación de determinados procesos educativos en los que nos involucramos" (Achilli: 2002).

La investigación, en las diversas instancias que la configuran como proceso, nunca es neutra. Por lo tanto hay que definir en el contexto actual sus sentidos y asegurar la permanente revisión de los mismos.

Importa señalar que resulta prioritario que los conocimientos producidos incluyan, expliciten, sistematicen y teoricen los saberes generados en dicha práctica; que arraiguen en la realidad en que la misma se lleva a cabo para "consolidarse como marcos de referencia que la orienten".¹⁴ La construcción de objetos de investigación no puede ignorar sus interdependencias y relaciones histórico - contextuales (Achilli: 2002).

Para una producción de conocimientos, que resulte de la construcción de objetos de investigación a partir de la práctica docente, resulta indispensable un trabajo cooperativo con los distintos actores del sistema y las instituciones en que estos están incluidos. Sólo a través de una relación de comunicación regular, de un diálogo sostenido con los mismos, se podrán ir construyendo objetos que provengan de ese universo de experiencia y saberes generados, a fin de que éstos tengan la relevancia y la pertinencia que permita aproximarse a una educación vinculada fuertemente a las necesidades del campo social en que se inscribe.

El trabajo cooperativo entre los Institutos de Formación Docente -incluidos los estudiantes- y otros sujetos e instituciones de la educación tal como se lo plantea, requiere un esfuerzo importante puesto que implica la interacción con teoría ya elaborada- objetivar saberes y experiencias, problematizarlos, analizarlos, interpelarlos e interpretar sus diversos sentidos, sistematizarlos, hacerlos públicos, exponiéndolos al debate y a la crítica y legitimarlos en distintos ámbitos.

Estos procesos, permiten a los sujetos involucrados ir construyendo una actitud diferente frente al mundo, a partir de la cual lo construido como natural, cotidiano, obvio, puede enfrentarse con un pensamiento más crítico, más reflexivo, más creativo que permita a su vez "ir definiendo con más precisión sus propias preocupaciones e intereses" (Fallik, Mateo, Muneta, 2006).

¹³ "Como ejemplo de lo que se ha venido trabajando desde los IFD podemos citar al Proyecto: La escuela y comunidad: nuevos escenarios para la interacción cultural; que incluía subproyectos tales como El arte en la escuela; El barrio y la salud; Recuperación de la historia del barrio y su gente y Recuperación de las narrativas orales del barrio (Gamondi, Millán, Zalazar, Sanz, Ferrari, Sabella, Palezza).

¹⁴ Res. 21

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

A la vez posibilitan –desde los distintos posicionamientos- otra relación con el conocimiento, con los procesos de generación, de circulación, de validación.

Entendida de este modo, la función de investigación –sin perder su especificidad- no puede desenlazarse de la profunda vinculación que va estableciendo con la formación en sus diversas instancias, con la transformación de las distintas prácticas educativas y también de los contextos institucionales.

Por ser una función relativamente nueva, el Estado deberá pronunciar con toda claridad los requisitos que permitan la función de investigación. Se está hablando de recursos materiales, de tiempo y formación, de organización institucional, entre otras cosas.

Sólo con estas condiciones, que resultan imprescindibles para investigar, se podrá concretar esta función.

Bibliografía citada:

- ACHILLI, E. (2002), *Investigación y Formación docente*. Base de la conferencia desarrollada en el III Encuentro Nacional de Docentes Que Hacen Investigación (Escuela Marina Vilte-CTERA, AMSAFE, CTA); Santa Fe; Abril en www.publicacionesemu.com.ar
- De ALBA, A. (1994), En torno a la noción de currículo, en Currículo: Crisis, Mito y Perspectivas, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- De Lella, C. (1999), "Modelos y tendencias de la Formación Docente" I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú, septiembre de 1999.
- FALLIK, V.; MATEO, R. y MUNETA, M., Informe final del proyecto de Investigación "Maestras/os nuevas/os en la ciudad de Neuquén: estrategias y percepciones", Depto. de Investigación Educativa, Instituto de Formación Docente Nº 12, oct. 2007.
- FALLIK, V.; MATEO, R. y MUNETA, M. (2006), "El ingreso a la docencia: la palabra de los maestros nuevos en Neuquén", exposición en las II Jornadas de Investigación Educativa, organizadas por el Instituto de Formación Docente Nº 12. Septiembre 2006.
- HUERGO, J., *La Popularización, mediación y negociación de significados*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, en www.redpop.org/pagina_ingles/publicaciones/lapopularizacion.html
- KAPLÚN, M. (1989), "Video, comunicación y educación popular: Derroteros para una búsqueda" en Paloma Valdevellano (comp.), *El video en la educación popular*, Montevideo, IPAL-CEAAL.
- SAVIANI, D. (1988), *Escuela y democracia*, Monte sexto, Montevideo.
- TORRES, R. M. (1999), "Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?" en TORRES, R. M. *"Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente"*, 1999 - lpp-uerj.net.

7. ESTRUCTURA DEL DISEÑO

En el presente diseño se atendió a las demandas presentadas por los distintos Institutos de Formación Docente respecto del carácter fragmentario de la estructura curricular anterior. Tradicionalmente, los diseños mostraron espacios curriculares como compartimientos estancos, en los que se podía advertir que la práctica, concebida residualmente y al final del plan, actuaba como el espacio en el que en el estudiantado operaba una suerte de entendimiento por el cual "armaba" la totalidad

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



del rompecabezas planteado por un currículo de colección. Esto reforzaba la clásica escisión entre teoría práctica, planteada tanto por los docentes como por los egresados y, en éstos particularmente, como un obstáculo para sus desempeños ulteriores. Modificaciones posteriores originaron dos efectos-defectos: al plantearse transversalidades, a modo de subsanar la falta de relación entre espacios, las mismas tenían su enunciado sobre el papel pero no se generaban espacios, modos y tiempos apropiados para su verificación. Otra respuesta fue la generación de espacios de convergencia de asignaturas, generalmente relacionados con alguna forma de prácticas. Con ello se lograba la reedición del esquema inicial criticado, pero en lugar de un espacio de percepción o entendimiento final, se producía más de uno, es decir, se generaba una suma de parcialidades.

Si bien mucho se ha dicho acerca del bajo impacto de la formación inicial institucional, hay quienes, como es el caso de Perrenoud (2001: pp. 503-523), consideran que, en la formación inicial misma es que se forman hábitos profesionales y no en el ejercicio docente. De allí la importancia de proporcionar al estudiantado un trayecto formativo, en el que desarrolle esquemas prácticos sólidamente fundados. En función de ello es que el campo de los fundamentos incluye, no sólo la apoyatura de la formación en este tramo, dada por conceptos de la sociología, filosofía, antropología, historia, pedagogía, didáctica y política educativa; sino también los modos en las que éstas se entranan y relacionan al interior del campo y con los otros campos del plan. No constituyen un currículo de colección sino que, con un criterio de límites permeables de clasificación y enmarcamiento (Bernstein, 98), habilitan una malla relacional por la que transitan conocimientos y saberes, docentes y alumnos. Se trata entonces, de ubicarse en una postura crítica de análisis de la realidad – con particular acento en las prácticas que en ella acontecen – desde la perspectiva que claramente enunciara Horkheimer (2003:287-288) quien afirma respecto de la crítica que es:

“El esfuerzo intelectual, en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes (...) el esfuerzo por armonizar entre sí y con las ideas y mitos de la época los sectores aislados de la vida social; por separar uno de otro el fenómeno y la esencia, por investigar los fundamentos de las cosas; en una palabra, por conocerlos de una manera definitivamente real.”

Docentes y alumnos están inmersos en un mundo fragmentado con escasas demandas al establecimiento de relaciones. Esta disociación entre partes obtura la construcción de sentidos, así como la comprensión de la realidad en su complejidad y multidimensionalidad. La realidad se construye permanentemente, no es un producto definitivamente terminado, no es algo que se impone al sujeto, sino que éste como partícipe de la misma la construye y se construye a sí mismo como sujeto social. Desde una perspectiva crítica, como la ya propuesta, es posible interpelar la realidad mediante un proceso de extrañamiento de la mirada que no acepta lo dado como tal, sino que procura analizar el entramado en que se sustenta. Del mismo modo, el análisis de los entramados que se trazan y, cada uno de los espacios curriculares que los constituyen, hacen un aporte a la comprensión de la realidad y de las prácticas en ella contenidas. En un movimiento dialéctico se enlaza teoría y práctica, permitiendo la teoría develar los supuestos sobre los que descansa una práctica determinada, cumplimentando así los requisitos de esta postura crítica. De esto se infiere que, la división en campos del diseño curricular apunta fundamentalmente a permitir un ordenamiento de la propuesta escolar, pero que en realidad tiene un funcionamiento sincrónico más que diacrónico como se dibuja sobre el papel.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLALET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Con relación a los vínculos con la práctica educativa, entendemos que la misma - desde la multidimensionalidad que la compone- se constituye en el eje de la formación docente. En tal sentido, las dimensiones *epistémica, intersubjetiva/comunicacional y política* que conforman toda práctica educativa, se convierten en atravesamientos de la propuesta de este diseño curricular en su totalidad: la organización del mismo y el modo en que se fue constituyendo, la forma en que concebimos al currículo y su desarrollo, las prácticas institucionales y de enseñanza que se pretenden propiciar y los contenidos que se sugieren en cada uno de los espacios, se encuentran atravesados por ellos. Esta densa trama que se va tejiendo, se enriquece con las perspectivas de género, de educación ambiental, la intercultural, la de derechos humanos que son convocadas desde distintos espacios curriculares, trabajos de campo y prácticas diversas. Cada una de ellas se constituye en un lugar desde donde mirar analíticamente, cada objeto de estudio, cada práctica social.

7.1 Centralidad de la práctica

Tradicionalmente bajo la denominación de áreas o campos se han organizado en los diversos diseños, modos de agrupar dominios de conocimientos. Lo usual ha sido diferenciarlos a partir de sus aportes a la formación general, estableciendo junto al dominio de la misma, otros dos: uno, relativo a las prácticas que ha tenido específicamente la tarea de vincular a los estudiantes con la escuela, con las prácticas escolares que en ellas se desarrollan y otro, en el que se agrupaban todas las asignaturas caracterizadas como las "didácticas de..." o "las didácticas específicas" o, incluso, "las didácticas especiales". Estas tres esferas o dominios han coexistido apareados en la formación docente, con poca vinculación entre ellos en los planes en vigencia.

Sin embargo, lo que pretendemos desarrollar a continuación se organiza de modo tal, que el denominado campo de las prácticas constituye el pivote sobre el que giran los otros dos campos previstos para el diseño. Más aún, los campos de la formación general y de la formación específica se articulan con el de las prácticas, aportan al mismo y orientan su proceder en función de las prácticas, las acciones de intervención y la intencionalidad transformadora e instituyente con la que se impulsan dichas prácticas.

Una metáfora que podríamos considerar apropiada para comprenderlo puede estar dada por esa imagen de "girar alrededor de". Los remolinos que se forman en el agua, constituyen un fenómeno conocido por todos. Se puede constatar que el agua que se mueve en la periferia del mismo, lo hace de modo más lento que el agua que está siendo succionada por el embudo del remolino, en el centro del mismo. Así se puede comparar la articulación que se impulsa con dichos movimientos, de modo que, los otros dos campos se orientan hacia el embudo y allí adquieren aceleración o sea, mayor contribución en relación con las prácticas. En tanto que en la periferia, esos mismos campos se mueven más lentos, que en nuestro caso significa reconociendo y trabajando todavía sobre sus propios objetos de conocimiento. Sin embargo existe un momento, un tiempo, en el que se requiere de una adecuación orientada, en función de desarrollar en los estudiantes una mirada dirigida a las acciones de intervención. De lo que se deduce a su vez, el carácter de herramienta que todos los aportes formativos adquieren para con los maestros en formación. Tal mirada del conjunto de la propuesta formativa, sólo puede desarrollarse en función de ciertos problemas u objetos definidos, que operan como hipótesis de trabajo modificadas en los procesos de su puesta en práctica. Adherimos en este sentido, a las concepciones de Stenhouse (1984) que plantean el carácter hipotético de toda

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



planificación o programación. Las hipótesis de intervención y la elaboración de guiones conjeturales (Bombini, 2006) deben ser reconocidas por todos los sujetos intervinientes, en su carácter provisional. Por ello se considera que el derecho a esgrimir tales hipótesis y de explorar intervenciones por parte de los estudiantes, contiene un innegable valor educativo.

Es necesario destacar que la práctica, en tanto eje de la formación docente inicial institucionalizada, se constituye en la instancia de articulación por excelencia, dado que en ella confluyen los tres campos que integran dicha formación. Esto es así en tanto un principio orientador de este diseño, plantea la superación de la fragmentación, a partir de un trabajo que fortalezca la conexión de conocimientos teóricos y prácticos. Es por ello que, en cada uno de los años que comprende el diseño, los espacios curriculares correspondientes a los diversos campos, han sido pensados desde el aporte que pueden realizar al espacio de la práctica. Esta articulación contribuirá a la comprensión de la práctica desde su complejidad y a resolver algunos problemas relacionados con los proyectos que construyan los estudiantes, como propuestas de enseñanza que partan de problemas de la realidad y que permitan intervenciones y análisis de la misma. Dichas propuestas serán alimentadas por una selección de contenidos -vinculados intra e interáreas-, que se constituyan en "herramientas" que permitan a los alumnos comprender dichos problemas y -potencialmente- intervenir en torno a ellos.

Es importante consignar que -con independencia de la noción de "problema" con la que se trabaje- el reconocimiento de los mismos surge a partir de la incursión de los estudiantes en contextos de prácticas sociales e institucionales. Dichos problemas son "reconocidos", en función de la orientación educativa de los espacios curriculares del campo de la práctica y, resultarán enriquecidos y tensionados por el aporte de los espacios curriculares del campo de la formación general y de la formación específica.

7.2 Atravesamientos epistémico, político e intersubjetivo

7.2.1 Atravesamiento epistémico

Plantear lo epistémico como una de las dimensiones de la práctica docente que -por esta misma razón- se constituye en uno de los ejes del diseño curricular en su totalidad, implica admitir la centralidad de los procesos de conocimiento en dicha práctica y la necesidad de precisar algunas definiciones fundamentales en torno al mismo. Dichas precisiones proveerán de marcos de referencia que consideramos necesarios, para caracterizar el modo en que se comprenden las relaciones entre conocimiento, práctica docente y formación docente.

7.2.2 Acerca del Conocimiento

Desde el punto de vista socio cultural, el conocer es una práctica social, en tanto los seres humanos -como sujetos sociales,- conocen desde el lugar que ocupan en una determinada estructura social, en medio de algunas tradiciones acerca del proceso mismo y del objeto con el que se involucran. Desde el punto de vista subjetivo, conocer significa elucidar la trama de sentidos adjudicados a parcelas de lo real, descubrir nuevos sentidos, reconocer patrones y Leyes o dinámicas de los fenómenos y, también comprender el lugar relativo que ocupan los sujetos, respecto de todo ello.

Este proceso de conocer, tanto si lo consideramos desde la perspectiva subjetiva como desde la socio cultural, no se da en el vacío, incluso la búsqueda misma sólo se inicia a partir de lo que se sabe: conjunto heterogéneo de conocimientos (científicos,

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

cotidianos, propios del saber popular, entre otros), prácticas e ideas más o menos articuladas y prejuicios que —en su conjunto— develan, a la vez que ocultan intereses y complejas redes de poder. Puestos a buscar, los seres humanos contamos con algunas herramientas que hemos ido adquiriendo en nuestra vida social: las preguntas y los enigmas que nos acicatean provienen también de la lucha y la contradicción entre lo conocido y lo desconocido. Los intereses que se mueven en torno al conocimiento traslucen una marcada impronta socio histórica: los modos y los objetos del conocer no son únicos e inmutables sino, por el contrario, manifiestan en sí las contradicciones presentes en el contexto en el que se actualizan.

7.2.3 Acerca de la Realidad

Abrir el debate en torno al problema del conocimiento implica, hacerlo también en torno a la cuestión de la realidad. La posibilidad y la necesidad de la transformación del conocimiento se plantea como parte del sentido de la tarea de enseñar. Con relación a esto, se afirma que la realidad es compleja por sus multideterminaciones, por su constante devenir y por lo tanto, para conocerla, es preciso apelar a un modo complejo de pensar (Morín, 1990: 421 y ss.). Siguiendo a E. Morín, en lo que concierne a complejidad, hay dos polos problemáticos: uno empírico y otro lógico; el primero hace referencia a que nada en el Universo está aislado, todo está en relación y, es en este sentido, que resulta imposible conocer el todo sin apelar al conocimiento de las partes o —en sentido inverso— conocer la parte sin hacer referencia al todo. El segundo representa la imposibilidad de la teoría (los sistemas explicativos contruidos) de dar respuestas, de manera acabada, a los problemas planteados por la realidad. "Todo ha nacido a través de encuentros aleatorios. Debemos, pues, trabajar con el desorden y con la Incertidumbre y nos damos cuenta que trabajar con el desorden y la incertidumbre no significa dejarse sumergir en ellos; es, en fin, poner a prueba un pensamiento enérgico que los mire de frente" (Morín, 1990:427). Concebir el problema de la realidad desde esta perspectiva, lleva consigo una manera particular de comprender la dinámica social fuertemente relacionada con la racionalidad de la indeterminación y no con la de la necesidad. Pensar al conocimiento y a la formación docente desde la perspectiva del paradigma de la complejidad implica, entre otras cuestiones, aspirar a la superación de la división de saberes en disciplinas desvinculadas entre sí, para apostar a una comprensión integradora de los problemas y objetos de enseñanza en la misma.

7.2.4 Lo epistemológico como eje del diseño curricular

Tal como se expresa en la Organización del Diseño Curricular, la práctica se constituye en el eje del diseño curricular y, es en ese entramado en el que se anuda el eje epistémico; podría decirse entonces que es el modo en que se está entendiendo a la práctica.

La práctica es el eje del diseño, porque los seres humanos se constituyen en su vínculo con la misma y, a partir del él, comprenden la realidad social y natural. ¿Cómo acompañar entonces a los estudiantes en su formación como maestros si no es a partir de la práctica y su reflexión sobre la misma?

Ofreciendo a los maestros en formación, oportunidad para volver a pensar y a pensar-se en sus vínculos con el conocimiento, esperamos generar las condiciones para la resignificación de su tarea como enseñantes, en la búsqueda de un protagonismo más centrado en la construcción y reconstrucción de los saberes, que en la reproducción acrítica de los mismos.

ES COPIA

Reconocer que los problemas de la práctica dan origen y sentido al proceso de conocer, se plantea como fundamental señalar que, no estamos hablando de conocimiento como un producto abstracto, sino de conocimiento producido a partir de la realidad, por sujetos en determinadas condiciones sociales, políticas, económicas, históricas y que adquiere sentido en la comprensión y en la intervención sobre la misma. Intervención, a la cual es posible comprender también, desde la dimensión ética que resulta inherente a toda práctica educativa.

Definir lo epistemológico como uno de los ejes del currículo, supone encontrarlo atravesando los tres campos propuestos. En el área de Formación General para problematizar, comprender y transformar la realidad y las prácticas educativas, necesitamos abordar el problema del conocimiento a partir de sus múltiples sentidos y perspectivas. De su vinculación con el trabajo docente, entendido como praxis, se deriva su necesidad como atravesamiento del Campo de las Prácticas. Y es central su consideración en el Campo de Formación Específica, muy en particular, cuando en el abordaje de los saberes que deberá enseñar el maestro, cada disciplina analizará las perspectivas epistemológicas (concepción de conocimiento y de realidad vinculados a los objetos de conocimiento propios de cada disciplina) desde las cuales puede concebirse el proceso y el contenido propio de cada cuerpo disciplinar.

De igual modo, además de la manifestación de este eje en los diversos espacios curriculares, la formación docente que estamos delineando implica la configuración de prácticas al interior de los institutos, que promuevan la constitución de sujetos críticos, reflexivos, autónomos en su vínculo con el conocimiento, que puedan formularse preguntas, que sean capaces de involucrarse en forma activa en la producción de conocimiento, entendiéndolo como algo propio que requiere de su intervención.

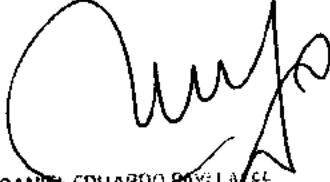
Las concepciones de conocimiento construidas estarán operando en cada toma de decisiones; una actitud epistémica interrogadora, que interpele los objetos de conocimiento y al conocimiento en sí, podrá dar lugar a una práctica de enseñanza superadora, más crítica y reflexiva.

7.2.5 Acerca de la práctica docente

La práctica docente está indisolublemente ligada al conocimiento: enseñar es trabajar con el conocimiento. En este sentido, tradicionalmente se ha abonado la idea del maestro como transmisor de productos culturales, asignándole la tarea de seleccionar algunos, ordenarlos y armar estrategias diversas, para que los estudiantes entren en contacto con los mismos, aprendiéndolos. Este es un modo reduccionista de pensar la tarea docente, fundamentado en una concepción tecnicista de la educación que asigna a los expertos -pedagogos, científicos- la tarea de producir conocimiento y a los enseñantes la de reproducirlo transmitiéndolo.¹⁵

Compatible con este principio, se vislumbra el argumento asentado en la posibilidad de aislar forma de contenido en aquello que se enseña: se piensa que el contenido a enseñar es el conocimiento científico producido en los campos específicos

15 Con relación a esta cuestión, María Saleme dice respecto del trabajo de los docentes y su vínculo con el conocimiento: "Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente" (Saleme, 1997).


DANIEL EDUARDO PAVELLA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



de los que se trate, asumiendo que, la *forma* que el mismo puede o requiere asumir depende –básicamente- de las características de los destinatarios de la enseñanza. Con relación a esta discusión, tal separación, si bien es posible a los fines analíticos, resulta irrealizable en la práctica: aquello que se enseña resulta también de la forma en que se lo enseña, la forma hace también al contenido. Los maestros se encuentran comprometidos en la elaboración de productos culturales en el propio proceso de transmisión del conocimiento; que producción y transmisión de conocimiento constituyen procesos íntimamente vinculados.

Del análisis de la propia concepción de conocimiento y de ciencia se infiere de –e interfiere en- las formas de enseñanza: como algo ajeno o como algo que involucra a los maestros, como algo definitivo o como proceso, como una práctica social o como constructo neutro y abstracto.

El trabajo docente -entendido como trabajo intelectual- abarca justamente el poner en foco aquello que los enseñantes hacen cotidianamente: decidir qué enseñar, cómo hacerlo, utilizando cuáles estrategias, persiguiendo qué fines.

Cualquier actividad humana, desde la más simple y rutinaria hasta la más compleja, requiere el uso del pensamiento; en el caso particular de la tarea docente el vínculo es claramente identificable: enseñar es trabajar con el conocimiento mismo.

Entendemos que la tarea docente implica, no sólo la puesta en acto de la enseñanza, sino también la reflexión sobre el conocimiento elaborado en la misma y vinculado a los objetos a enseñar y a los modos construidos para hacerlo. Ubicarse en esa perspectiva, permite discutir con aquella concepción que ubica a los maestros en un lugar subalterno con respecto al conocimiento, para pensarlos como sujetos en la conquista de su propia autonomía, respecto de lo impuesto como valioso para ser enseñado.

“La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución” (Giroux, 1990:176). Implica poner en cuestión la división social del trabajo al interior del sistema educativo, que tiene su correlato en las relaciones entre elaboración del conocimiento y práctica de enseñanza¹⁶.

Problematizar las tareas relacionadas con la enseñanza desde esta perspectiva requiere entonces preguntarse acerca de los procesos de conocer, qué “significa el conocer mismo, su naturaleza, sus formas diversas, su historicidad y su inserción en el conjunto de las actividades humanas; ¿estamos en condiciones de hacernos cargo en forma fundada de lo que implica este objeto que manipulamos cotidianamente y que define en buena medida nuestra propia identidad profesional?” (Plan de Transformación de la Formación Docente).

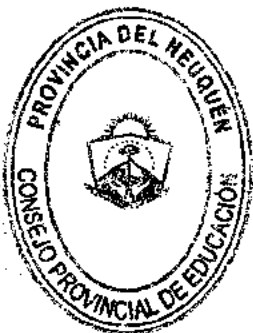
7.2.6 Conocimiento y contenido escolar

Señalamos que hablar de conocimiento significa ineludiblemente hablar de poder, lo cual nos lleva a preguntarnos cuáles son los significados establecidos como válidos para ser convalidados como *verdaderos* y también *valiosos* para ser enseñados y a quiénes (a qué grupos, a qué clases) beneficia este modo constituido como

¹⁶ Véase: Martínez Bonafé, Jaime (1998), Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI, Madrid, Miño y Dávila Editores, cap. 11.

DANIEL EDUARDO PAYLLEP
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



dominante de comprender la realidad. Enseñar unos conocimientos y no otros, de unos modos y no de otros, además de remitir a cuestiones didácticas –en sentido estricto- apela a las intencionalidades educativas que deseamos imprimir a la práctica pedagógica. Es en este sentido que Contreras Domingo afirma que la práctica educativa es una práctica humana "en la que unas personas ejercen influencias sobre otras (...). Estas influencias, (...) se ejercen, de una parte, en relación de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumnos y de otra, responden a una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables (...). No se puede ser indiferente ante el tipo de interacción que se establece entre profesor y alumnos, ni ante lo que se les pretende enseñar y cómo" (Contreras Domingo, 1990:16).

Ahora bien, los conocimientos validados como legítimos en función de las relaciones de dominación social que circulan en el ámbito escolar, no suelen aparecer como ligados a redes y relaciones de poder sino, por el contrario, "los contenidos académicos son presentados generalmente con carácter de verdaderos y en ese sentido se puede decir que transmiten visiones de mundo "autorizadas" (con autoridad), las cuales constituyen el *rayado de cancha* en el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones ya sea aceptando, rechazando o construyendo conocimientos. La importancia de la relación de los sujetos con los contenidos escolares reside, justamente, en que éstos son presentados como los "verdaderos" conocimientos, implicando una cierta autoridad por medio de la cual, a la vez, definen implícitamente lo que no es conocimiento válido. Es por la fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos, que se dificulta por igual a maestros y alumnos identificar como conocimiento válido sus propios conocimientos marginales que están presentes también en el aula. Los contenidos académicos definen así los límites de lo válidamente cognoscible a partir de la experiencia escolar y en esa medida definen "autorizadamente" lo que es el mundo para el sujeto" (Edwards, s/d:1).

Aun así, es necesario destacar que decir contenido escolar no significa –necesariamente- decir conocimiento científico; circula por las aulas, aceptado como académico, el más variopinto conjunto de saberes, creencias, conocimiento científico y de sentido común, doxa y episteme que traducen diversas concepciones de mundo y cuyos vínculos es necesario desentrañar. Al decir de Antonio Gramsci "por la concepción peculiar que se tiene del mundo se pertenece siempre a un determinado agrupamiento, (...) se es conformista de cualquier conformismo y siempre se es hombre-masa u hombre colectivo (...) cuando la concepción del mundo no es crítica y coherente, sino ocasional y dispersa, se pertenece, simultáneamente, a una multiplicidad de hombres-masa" (Gramsci, 1974:63), la construcción del *buen sentido* supone, justamente, la crítica del sentido común. "La curiosidad ingenua que, 'desarmada', está asociada al saber de sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica" (Freire, 1999:33), fundada en la crítica, superadora de la ingenuidad y del saber por pura experiencia.

7.2.7 Conocimiento científico

La concepción que adjudica a la ciencia la verdad incuestionable, aunque debatida desde diversos ángulos en ámbitos académicos, tiene fuerte preponderancia hoy en el sentido común. La verdad aparece allí por un lado, como ligada a la aplicación del método científico, a la cuantificación, a la exactitud y, por otro, a la autoridad. Si apuntamos a la formación de sujetos curiosos, deberíamos poder incidir en estas

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

nociones, desmitificando ideas de "verdad" ancladas en la modernidad y sujetadas al paradigma positivista.

Por otra parte, sería deseable el acompañamiento de los alumnos en la construcción de una actitud de vigilancia epistemológica, que implica la posibilidad de someter a crítica los propios saberes, valorar la pregunta por el conocimiento y el cuestionamiento permanente de los dogmatismos, características éstas que, aunque muchas veces se pierden a partir de las múltiples transposiciones y de la difusión masiva, resultan valiosas a la hora de pensar en la formación de sujetos sociales en general y maestros en particular.

7.2.8 El entrelazamiento con el eje político y el eje intersubjetivo

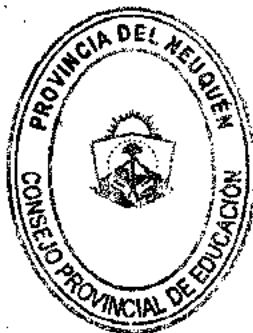
No hay saber que se sostenga si no está avalado por algún dispositivo de poder. Cualquier saber, para tener reconocimiento público, requiere de la intervención del poder encarnado en grupos hegemónicos que establecen cómo es fiable conocer, que es deseable conocer, qué es lo *verdadero*. "Hubo (y sigue habiendo) una voluntad generalizada de hacernos creer que la verdad no tiene nada que ver con el poder. O, dicho de otra manera, que quien ejerce el poder no posee la verdad o que quien posee la verdad, no ejerce poder ya que la verdad -se supone- es un ámbito privativo de la ciencia. Sin embargo, mientras se ejerce el poder se trata de hacer valer las verdades propias y suelen rechazarse las ideas ajenas como falsas. El poder siempre se ejerce en nombre de ciertas verdades. Por otra parte, quienes consiguen imponer verdades están apoyados en algún tipo de poder. Pero como el poder tiene mala prensa, los modernos quisieron seguir manteniendo la antigua patraña de que la verdad no tiene nada que ver con el poder. No obstante, tal como lo señala Michel Foucault, existen estrechas relaciones, por ejemplo, entre investigación jurídica, metodología científica y formas cotidianas de buscar la verdad, es decir, entre dispositivos de poder y formas de acceso a la verdad" (Díaz, 2009:web).

Respecto de lo intersubjetivo vale mencionar que el conocimiento se construye siempre en relación con otros (en colaboración, por oposición, de manera antagónica) y, se conserva, transmite y transforma con otros; los procesos intersubjetivos y comunicacionales le son, así, inherentes. Además, la especificidad de los procesos educativos hace pie en esta posibilidad de comunicar los procesos y productos del conocer, siendo los mismos, definitorios de la tarea docente.

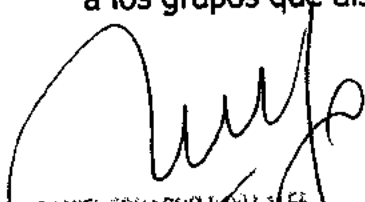
7.2.9 Atravesamiento Político

Podríamos definir a la política como el conjunto de acciones humanas destinadas a la producción de las condiciones materiales y simbólicas de existencia social e individual, entendiendo que las conductas colectivas conducen a la transformación o a la reproducción de los modelos sociales existentes en un momento histórico dado. La *dimensión política* está presente en todas las acciones y decisiones humanas, formando parte de la compleja trama social que incluye la educación. Desde esta perspectiva, se pone en clara evidencia el atravesamiento de lo político en la formación docente.

Reconocer la conflictividad, las contradicciones, la lucha por el poder, la desigualdad y la exclusión social, las relaciones de dominación y la historicidad de los procesos socioculturales en curso -entre otras dimensiones- implica sostener la urgencia de la transformación de nuestros actuales modos de vida. En este encuadre, el lugar de la educación es parte de lo político porque el educar conlleva posicionamientos frente a la realidad social, es decir, la toma de posición en relación a los grupos que disputan el poder. Estos posicionamientos implican el lugar activo de



ES COPIA


DANIEL EDUARDO BAYLALET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

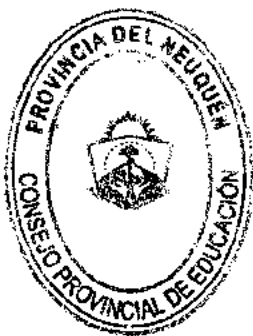
la educación en dichos procesos, su imposible neutralidad. Beneficiamos a unos grupos u a otros en las decisiones cotidianas, aun por omisión, en tanto los posicionamientos se hacen presentes en las prácticas y los discursos, en las ideas y las acciones.

Es importante recordar que, desde sus primeros teóricos, la escuela moderna se funda sobre una definición de educación que coloca al vínculo pedagógico en la autoridad del maestro, pensado como ascendente moral, en el que la transmisión cultural busca solamente la aceptación sin discusiones de un legado, tendiente a la conservación de las relaciones sociales instituidas. Así, por medio de distintas y articuladas producciones discursivas, en el campo pedagógico se fabrica qué y cómo enseñar y al mismo tiempo quiénes enseñan y quiénes aprenden en la escuela. La pedagogía clásica reordena las luchas políticas y sociales a través de marcos de referencia que buscan gobernar a sus sujetos (a los niños, pero no solamente ellos, también a los alumnos adolescentes y adultos y, a los docentes), logrando de ese modo una cierta regulación social. La noción de campo llama nuestra atención sobre la alquimia (Popkewitz, 2003) que se produce en él: lo que se amalgama en su interior excede la suma de las partes; sus prácticas adquieren una dinámica y una historicidad propias. La escuela transmite no sólo lo que el currículo prescribe como contenidos explícitos de acción o información, sino también disposiciones, conciencias y sensibilidades de y hacia el mundo que se 'inventa' en los contenidos escolares. Simultáneamente, estas prácticas discursivas conllevan efectos disciplinadores ya que los desempeños cotidianos definen la identidad de los sujetos, afectando sus percepciones, esperanzas y deseos. Socialización y poder se vinculan así en el trabajo cotidiano de enseñar y aprender mediante estructuras de pensamiento que, más que representaciones de objetos, son prácticas que construyen los objetos del mundo.

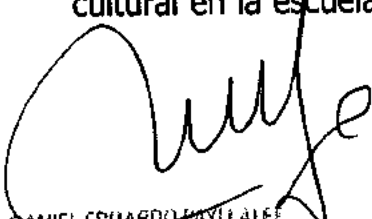
Sin embargo, estos procesos de reproducción cultural no están dados de una vez y para siempre: encuentran en su desarrollo ideas y prácticas que los transforman y modifican desde la intervención de sus actores y, es entonces que la escuela puede pensarse como un espacio de producción de nuevos significados y prácticas culturales. En tal sentido, es necesario comprender que "son determinados sujetos los que se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, espacios, instituciones" (Rockwell-Ezpeleta, 1983:12).

Pensando que el trabajo docente es intelectual, en tanto se vincula con la selección y organización de contenidos; sostenemos que el maestro (el formador) no es un simple ejecutor de programas, sino un intelectual transformativo (Giroux, 1990): despliega condiciones materiales y simbólicas, produce y legitima intereses políticos, económicos y sociales a través de las estrategias de enseñanza que emplea en las aulas y, desde allí, su tarea se proyecta hacia todos los espacios sociales. Y si bien opera, básicamente, en centros de poder y control (las escuelas) en ellas se puede legitimar o cuestionar formas de la vida social y este proceso de producción/reproducción de las condiciones sociales depende, en gran parte, de las definiciones de los docentes. Comprender el trabajo docente como intelectual ayuda a que se piensen críticamente contenido y forma, asumiendo un rol activo en la transmisión cultural. La formación docente institucionalizada debiera desplegarse en la búsqueda del pleno desarrollo del potencial intelectual de los maestros.

Además, debería agregarse que, dado que una sociedad no puede concebirse sin un código común, un lenguaje compartido que articule la producción de reglas de juicio, instrumentos de medida y de comparación (Palamidessi, 2001), la transmisión cultural en la escuela es transformadora cuando pasa a ser una actividad consciente,



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLELEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



sistemática, programada y reflexiva que vincula esta necesidad de compartir significados culturales con el trabajo político de construcción de la igualdad. Este proyecto transformador para realizarse necesita contar con docentes capaces de decidir, informadamente, sobre los contenidos escolares y los modos en que se enseñan.

Creemos oportuno relacionar este apartado con la idea de subjetividad/intersubjetividad que sustentamos y su relación con el campo de la práctica (ya explicitada en otro punto de este documento). Al respecto, nos parece oportuno enfatizar la idea de subjetividad como un modo de hacer con lo real, con el mundo: una configuración de operaciones prácticas que se realizan, comparten, inventan, repiten (Corea, 2002), etc.

La subjetividad práctica permite ver la dimensión política de los procesos formativos y llama la atención sobre la acción de los sujetos sobre la construcción de la realidad. Así definida como modo de hacer, la subjetividad presupone un saber vinculado con la enunciación del conocimiento, con los significados culturales, su producción y su reproducción; en síntesis, con la posibilidad de ejercer poder sobre el contexto: la agencia de los sujetos sobre las estructuras. Estas estructuras institucionales, en contextos de incertidumbre, fragmentación y precariedad, no pueden suponerse a priori, sino que necesitan recrearse en cada encuentro intersubjetivo para hacer posible el lazo social. Y es justamente la decisión política del maestro, en el caso de la institución educativa (también la de formación docente institucionalizada) lo que permite la existencia de un tiempo subjetivante para pensar lo por-venir y anticiparse a ello, desde una toma de posición consciente y fundamentada.

7.2.10 Atravesamiento Intersubjetivo y comunicación

Entendemos lo educativo como un entramado en el que se juegan y dirimen las interacciones informadas por decisiones de carácter político, en tanto siempre se orientan hacia los otros; a partir de una representación de cómo debe ser el "nosotros", lo común, lo público.

Se considera la configuración de subjetividades, las acciones de los sujetos y el entramado intersubjetivo, pensando en la naturaleza misma de la actividad educativa; en tanto práctica social.

Lo que se denomina dimensión intersubjetiva del currículo se orienta a:

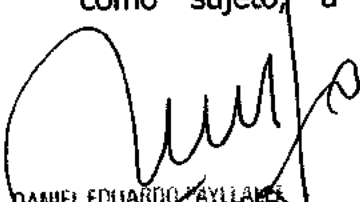
- La elucidación de la intención de las prácticas educativas, expresadas en políticas de Estado;
- El reconocimiento de las prácticas institucionales;
- La construcción e identificación de las definiciones y posicionamientos de sectores (como el docente);
- El análisis permanente y la búsqueda de nuevos horizontes en el desarrollo de las prácticas docentes.

En dicha orientación, las esferas de acción de la actividad humana poseen una triple manifestación: como sujeto, subjetividad e interacción.

Por otro lado, entendemos la dimensión subjetiva, como la organizada en base a concepciones que definen los propósitos y acciones, a partir de las cuales se construye el sentido de intervención en el mundo. Desde esta perspectiva, la dimensión de sujeto puede pensarse más allá de la individualidad y reconocerse como sujeto, a lo que podemos denominar sujetos colectivos en tanto



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLANES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



individualidades que confluyen en acciones e intenciones compartidas, siendo éstas percibidas por otros -sujetos- como una unidad diferente de las propias. Tal confluencia confiere unidad de comportamiento a diversos grupos, que los hace aparecer como subjetividad ante el nosotros.

De lo anterior, la subjetividad es entendida como construcción colectiva, como portadora de una identidad que configura verdaderas formas de ser y actuar, llegando a operar como estilos de relación, como visiones del mundo, como mentalidades. Los sujetos individuales hacen suya esta construcción colectiva y adoptan determinado estilo subjetivo. Ejemplo de ello lo constituyen las instituciones educativas cuando se reconoce en ellas ciertos estilos institucionales, ciertos modos peculiares de expresar el hecho educativo, de elaborar la idiosincrasia institucional. Circunstancias que al ser individualizadas en sujetos hacen borrosos los límites entre lo individual y lo colectivo.

El fenómeno del aprendizaje, valga como ejemplo, reviste características que aluden a la naturaleza individual y social del mismo; aunque pueda reconocerse en un sujeto peculiar, resulta innegable la necesidad de los otros para que éste se produzca. Es decir, tanto por la interacción necesaria en tanto mediación que acerca ciertos objetos a los sujetos, como por el origen cultural de esos mismos objetos. El sujeto reconocería el significado y el sentido de lo que se le ofrece socialmente, por haber sido elaborado por sujetos, o sea, que contiene en sí mismo significado. Todos los objetos de conocimiento que presenta la escuela ya sea que éstos refieran a fenómenos naturales, Leyes Matemáticas, o relatos históricos puesto que contienen un significado elaborado por sujetos y compartido -en términos comunicativos- por una determinada comunidad. Tales constructos son siempre socio-individuales en sus orígenes y aparecen para su aprendizaje de ese modo, o sea, como elaboración social para ser apropiada individualmente.

Cuando focalizamos en la dimensión subjetiva, es decir, en la que atribuye sentido y reconoce significados, así como elabora intenciones y delinea acciones ya estamos en cierto modo "acunando" la esfera práctica de la acción individual, que será proyectada nuevamente al espacio social, el de los otros. De allí lo político de la educación, en tanto alcanza a otros, en tanto proyección social de la subjetividad, en tanto regulación de lo colectivo y lo público.

Así entendidas, subjetividad e intersubjetividad, se encuentran imbricadas de modo que cuando se ahonda en una, no se puede menos que reconocer a la otra. Lo relacional define las categorías, por lo tanto, la dimensión subjetiva -propia de los sujetos- y la dimensión intersubjetiva - de las relaciones y mutua incidencia- son caras de una misma moneda. Reconocemos que todos los maestros trabajan con cierta intención en la escuela, adquiriendo ribetes y alcances que seguirán obrando en la interioridad de los niños, eventualmente bajo nuevas formas, transformando incluso las propias intenciones de origen. Ello es posible debido a que, la dimensión subjetiva actúa reconociendo los sentidos que llegan a su encuentro e incorporando nuevos sentidos, intenciones y acciones a lo que le es comunicado. En la recreación interna de las experiencias de interacción social emergen las novedades; al menos una parte de dicha recreación puede escapar a la aceptación de un modelo externo o a la mera copia. Por ello lo que se denomina subjetividad, contiene elementos contradictorios en sí mismos, al coexistir en ella las atribuciones de sentido otorgadas por el propio sujeto y los sentidos emanados de los entornos sociales. De esta manera, la expresión de la subjetividad hacia el mundo, exteriorizada a través de acciones y pensamientos vehiculizados por el lenguaje, contienen una amalgama

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



propia de la coexistencia contradictoria de elementos que pugnan en el interior de cada sujeto.

La tarea educativa puede tener como cometido contribuir al reconocimiento de dichas tensiones. La dimensión social de la educación se inscribe también en dicha tensión, sólo que a escala colectiva, donde las intenciones ya han asumido forma objetiva y han desencadenado hechos en el mundo, sobre los cuales los autores ya no pueden ejercer control alguno. Sólo en las tensiones y las luchas de poder entre los significados objetivados operan ciertas regulaciones. Las acciones protagonizadas en el mundo —en interacción con otros sujetos— adquieren un significado que trasciende ampliando o restringiendo el contenido original, al involucrar a "los otros". A partir de ese momento lo así objetivado se convierte en objeto de todos y, por lo mismo, conservado y/o cambiado por todos. Para nuevos sujetos lo así configurado adquiere el carácter de significados dados, reiniciando de este modo la interacción sujeto-sociedad, individualidad-colectividad.

La subjetividad, en términos formativos, resulta entonces la construcción de una identidad compartida, interiorizada por los sujetos, producto de consensos operados en el juego de tensiones intersubjetivas. Allí radica la potencialidad para transformarse y de adecuarse a nuevas acciones, nuevas prácticas y nuevas concepciones sobre el mundo. Queda claro hasta aquí que reservamos a la idea de sujeto, el lugar de la posibilidad de obrar transformaciones sobre la subjetividad y sobre el contexto social a partir de la definición consciente de su actuar. La toma de consciencia es, en este aspecto, lo que acerca las tres dimensiones, o sea, que el desarrollo de tal toma de consciencia tiende a acercar la dualidad entre el sujeto y el mundo a través de la mediación constituida por la subjetividad.

Educar, entonces, en el contexto de la formación, tiene también este cometido: articular la escisión sujeto-mundo a través de la orientación consciente de las acciones por parte de éste y de develar los sentidos que impregnan y hasta ocultan las distintas visiones del mundo que se dirimen en el espacio social.

Se reconoce la pertinencia de articular el campo de las prácticas como estructurante y como pivote de los otros campos, pero esta vez a partir del protagonismo de los sujetos individuales y colectivos, como generadores de prácticas. Todas las acciones humanas, aún aquellas que se hallan orientadas hacia el sí-mismo, se manifiestan en su doble naturaleza: material y simbólica. Toda práctica se expresa como una unidad que contiene esta doble naturaleza. El aspecto simbólico contiene significados, es decir, que los hechos, los pensamientos, las acciones significan algo. Pero significan algo para los sujetos y, estos significados son a su vez comunicables, por lo que pueden ser dichos y comprendidos en sus sentidos.

Las prácticas lingüísticas (comunicacionales) no son más que un caso de las prácticas humanas, de modo tal, que se habilita la apertura de otra categoría importante en lo educativo: lo comunicacional. Lo comunicacional, entendiéndolo como más profundo y abarcativo por su complejidad y por aparecernos menos restrictivo que la referencia a "comunicación".

Desde el marco epistemológico y político que hemos adoptado y, siguiendo a Cullen, "uno no se comunica porque sabe expresarse o está bien informado, sino porque está socializado..." Así la educación humana es comunicación en cuanto acontece, la complejidad de los signos y símbolos que contextualizan a los humanos. Lo comunicacional, entonces, desborda lo lingüístico para conformar la esfera de lo

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



cultural y la marca distintiva de la hominización. Así entendida "sin educación la comunicación es ciega...sin comunicación la educación es vacía".

7.3 Perspectivas de Derechos Humanos, Género, Intercultural y Ambiental

7.3.1 Los Derechos Humanos

La formación docente en Derechos Humanos parte de premisas que pueden resumirse así:

- Todos los hombres nacen iguales en dignidad y derechos.
- Debe transformarse la estructura de la sociedad para asegurar a cada uno de sus miembros, el goce pleno de sus derechos inherentes a su condición de persona.
- El educador es agente de cambio necesario en el proceso hacia aquella meta ideal.

7.3.2 Participación

La participación se nutre de debates de ideas y confrontación de opiniones; debe ser consultiva y desembocar en decisiones.

La participación debe permitir y estimular la expresión de los sentimientos, vivencias, deseos, temores, contradicciones. También proyectos.

Sin embargo, no se trata de un método para la enseñanza/aprendizaje de contenidos, como sí ocurre en otras asignaturas. Tampoco se limita a ser una forma de abordar la construcción y puesta en común de saberes específicos, como sería la exploración del contorno social. Son en cambio atravesamientos de reflexión obligada, tanto en las materias del campo general, como en las de la práctica y en el de las específicas.

En el espacio diseñado para la formación en Derechos Humanos, la participación es el marco metodológico para el desarrollo de acciones. Es el motor del hacer.

El Instituto de Formación Docente convocará a los estudiantes a participar en la planificación, condición, ejecución y evaluación de acciones concretas para defensa y promoción de los Derechos Humanos y deberá crear las condiciones para que dichas acciones tengan eficacia y continuidad institucional, requisitos indispensables para una experiencia pedagógica positiva.

7.3.3 Integralidad

La formación en Derechos Humanos debe encararse en todo momento y lugar, a través de todas las asignaturas del currículo y de todas las experiencias educativas.

La formación en Derechos Humanos involucra, como un todo, a los diversos niveles existenciales del educando: intelecto, sensibilidad, afectos, valores, acciones.

7.3.4 Espíritu crítico

La formación en Derechos Humanos es inseparable del desarrollo de la conciencia crítica y del ejercicio de una autocrítica responsable.

Se las estimulará a través de la observación de la realidad social, partiendo del entorno más próximo y de las propias experiencias.

ES COPIA

La actitud crítica permitirá a los estudiantes adquirir la capacidad de descubrir y analizar, sin mediación alguna, las violaciones de los Derechos Humanos; de desarticular los mecanismos –propios y ajenos-, tendientes a naturalizar dichas violaciones; de proponer alternativas que contribuyan a la defensa y promoción de los Derechos Humanos.

7.3.5 El diálogo

El instrumento privilegiado para la aplicación de los principios metodológicos descriptos, será el diálogo.

No diálogo como envase, o como molde para entregar un contenido. Diálogo como fuente de conocimientos; como generador de nuevas actitudes; como articulador de relaciones interpersonales, a las que habrá que sanear, aún a riesgo de poner en crisis los roles institucionales clásicos.

Este diálogo fundacional va a contribuir al desarrollo de vínculos de afecto y respeto genuinos entre educadores y educandos y, en el interior de ambos grupos. Este vínculo es indispensable para acompañar una formación que se construya a través de la acción –de acciones preñadas de tensiones y dificultades- y no meramente a través de la adquisición de conocimientos.

Si se logran crear las condiciones necesarias, para que un diálogo de tal calidad imprima su sello sobre el sistema de transmisión de saberes y de relaciones interpersonales en el seno de los Institutos de Formación, el futuro educador internalizará el mecanismo y podrá volcarlos en su ámbito profesional al encarar la formación en Derechos Humanos de sus educandos.

Crear condiciones que faciliten la formación en Derechos Humanos no es tarea exclusiva del docente a cargo del área, porque es un compromiso de todo el cuerpo directivo y docente, como corolario de su aceptación de las premisas básicas que conforman el marco conceptual de dicha formación.

7.3.6 Sobre la perspectiva de género

Mi apuesta es que las transformaciones que traen estos campos sobrepasan el terreno de los géneros y de la sexualidad y pueden llevarnos a pensar, de un modo renovado, la cultura, las instituciones, el poder, las formas de aprender y de estar en el mundo.

Guacira Lopes Louro (2004).

A partir de la década del '70, desde sectores académicos se generaron investigaciones, estudios y producciones que han puesto en circulación nuevas perspectivas críticas. Entre ellas, derechos humanos, perspectiva de género, estudios sobre nuevas masculinidades y diversidad sexual. Estos estudios ligados al accionar del amplio y diverso movimiento de mujeres, han logrado instalar en las agendas públicas nuevas perspectivas y demandas de ciudadanía plasmadas en marcos jurídicos internacionales, nacionales y provinciales.¹⁷

¹⁷ Algunos de estos importantes instrumentos son la Convención por la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW); Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer: Convención de Belem do Pará; Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673; la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150; la Ley Provincial Ley N° 2222 de Promoción y Garantía de la Salud Sexual y Reproductiva de Mujeres y Hombres, con sus modificatorias; la Ley Provincial N° 2302 de Protección Integral de Niñez y Adolescencia; la Ley Provincial la Protección y asistencia contra los actos de violencia familiar N° 2212



El punto de vista de género, en tanto perspectiva crítica, va más allá de la diferenciación puramente subjetiva, al enmarcar a los sexos en el campo del poder y su utilidad, radica en que permite estudiar para modificar las relaciones y vínculos jerárquicos/asimétricos entre los sexos; "pensar desde el enfoque de género es intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad. O sea, criticar el sexismo, que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valorizaciones y significados creados en la vida social, ordenando a la realidad -fuera de los temas que tienen que ver con la reproducción biológica de la humanidad- con los cajones esto es femenino y eso es masculino" (Murray, 1992, citado por Morgade, 2001:11).

Destaquemos que cada momento histórico, cada contexto cultural define e instituye, las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y la feminidad; atribuye a esas categorías significados y valores distintos; construye para cada una de ellas expectativas y trayectorias permitidas y prohibidas; clasifica, regula, aprueba o desaprueba prácticas e identidades sexuales. Así, las personas se producen culturalmente, de distintas maneras, en un proceso pleno de posibilidades y de inestabilidades.

Las cuestiones de género no son "un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción en la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia. La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres, ni está dirigida exclusivamente a ellas. Tratándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida, lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital" (Gamba, 2007:120).

Los estudios críticos sobre educación aportaron categorías insoslayables al estudio de la desigualdad social y el irrespeto cultural. Además, las diferentes expresiones del feminismo irrumpieron en el escenario académico educativo para denunciar, sistemáticamente, las dimensiones olvidadas, escasamente desarrolladas o abiertamente despreciadas en los estudios críticos de la educación, generando nuevas categorías interpretativas que multiplican los interrogantes y las miradas posibles, realizando indiscutibles aportes a un pensamiento pedagógico un tanto exhausto.

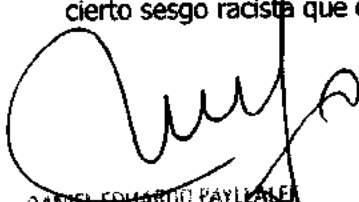
En los primeros momentos de la escasa investigación educativa feminista, resultó relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal y, en los países de América Latina, a la alfabetización básica. Sin embargo, si bien la cuestión del acceso a la educación formal aún hoy está lejos de ser saldada - tanto en cuestiones de alfabetización como en algunos espacios educativos de fuerte inscripción tecnológica - la investigación se volcó rápidamente hacia la "caja negra"¹⁸ de los procesos cotidianos escolares.

Así, los resultados fueron consistentes en mostrar la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el "currículum formal" prescripto por la administración educativa, como en el llamado "currículum oculto" constituido por las

y su modificatoria mediante la Ley 2360 que obliga al CPE a incorporar estas temáticas en la currícula de formación docente.

¹⁸ Deseamos explicitar que, si bien mantenemos la frase "cajas negras" por ser la empleada en el contexto al cual hacemos referencia, es necesaria su problematización dado que la misma contiene cierto sesgo racista que de ningún modo compartimos.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO FAYLLAK
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones y, en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado "currículum omitido" que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral¹⁹. Se indagó profusamente entonces la baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de texto (mayoritariamente representadas, cuando lo estaban, en rol de madres o maestras); la invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica; las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños; el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula; la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad y muchas otras dimensiones curriculares, que abonaron la hipótesis de que la escuela no solamente contribuía a la perpetuación de las desigualdades de clase (investigada largamente en el marco de las teorías de la reproducción) sino también, de las desigualdades entre mujeres y varones, a la vez que proveía elementos irremplazables en la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación.

Es así cómo hoy se encuentra ante una gran variedad de herramientas teóricas que permiten profundizar el conocimiento y la interpretación de los modos, en que la experiencia escolar puede vivirse como un espacio de construcción de autonomía o subordinación, según el contexto y la situación de la que se trate.

Desde estas consideraciones, resulta un desafío retomar, para esta propuesta curricular, los aportes que aluden a que "la escuela fue desde sus orígenes un campo instituidor de las diferencias. La institución escolar no sólo separó y distinguió a los que podían o no tener acceso a ella, sino que construyó importantes divisiones hacia dentro de sus propios muros. A través de múltiples mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización, la escuela heredada de la moderna sociedad occidental comenzó a separar a los adultos, a los católicos de los protestantes, a los ricos de los pobres y, también, a los niños de las niñas" (Guacira Lopes Louro, en Gentile, 2000:87).

Estos procesos diferenciadores están presentes, de manera explícita o disfrazada, en las políticas educativas, en las teorías pedagógicas, en los reglamentos y lineamientos curriculares, también en las cotidianidades de las instituciones educativas y, por lo general, pasan inadvertidas. La educación escolar está comprometida con la transmisión de modelos que contribuyen a formar sujetos de género y de preferencia sexual.

Reflexionar en la relación entre escuela, géneros y sexualidades, implica hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella; y para darle cabida, orientación y cuidado a una parte significativa de la experiencia humana. Se trata de cuestiones indiscutiblemente públicas y profundamente políticas que la escuela, como institución estatal no puede desatender.

7.3.7 Acerca de la perspectiva intercultural

"La escuela primaria constituye un campo privilegiado para promover inclusiones y exclusiones y también para legitimar representaciones de encuentro"

¹⁹ Esta fructífera distinción entre currículum explícito, oculto y omitido estructura el trabajo del Wellesley College for Research on Women, How schools shortchange girls (Cómo las escuelas estafan a las chicas), publicado en 1992 y elaborado sobre la base del análisis de alrededor de 1300 informes y publicaciones sobre la experiencia escolar de las niñas y jóvenes.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

o desencuentro entre un 'nosotros' monocultural y un 'ellos' que ocupa el lugar de la diferencia"

Raúl Díaz

La interculturalidad es una perspectiva educacional crítica para la escolarización de toda la población. Se sustenta en el derecho de todos a mostrar, poseer e intercambiar los conocimientos, experiencias y modos de ver y vivir en el mundo. Implica la crítica del etnocentrismo y el racismo nacionalista que se impone bajo el curriculum explícito, oculto u omitido. Conlleva dar cabida en la escuela a los conflictos que derivan del sexismo, el patriotismo chauvinista, el adultocentrismo y la infantilización de los niños que son considerados como salvajes, a los que hay que civilizar. En síntesis, no es una suma de contenidos, sino una reestructuración de las relaciones al interior de la escuela y afuera de ella para el conjunto de la sociedad.

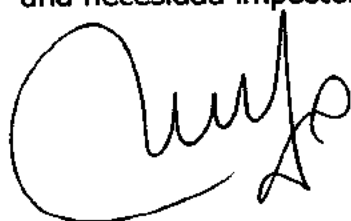
Se trata de una perspectiva educacional que incluye a los pueblos originarios no como partícipes secundarios, sino como otro pueblo nación que proyecta el futuro junto al resto de la sociedad argentina bajo nuevos modos de relación: relaciones de tipo intercultural aún casi inexistentes.

La escuela es una institución que con todas sus contradicciones debe ser considerada como productora de significados acerca del mundo y de la sociedad. En particular, la escuela pública argentina y, específicamente la neuquina, se ha constituido bajo los mandatos de igualación homogeneizante y monocultural como el resto de los estados nacionales de América Latina. La formación docente desarrollada bajo estas concepciones resulta incompetente frente a las culturas originarias y es funcional a la colonización pedagógica.

Decían los maestros en las conclusiones de los encuentros de maestros rurales y del Pueblo Mapuche: "muchos años nos llevó a los maestros comprender que estamos frente a otro pueblo y no frente a una comunidad. Muchos años nos llevó comprender que el reconocimiento a su existencia como pueblo deviene del derecho y no de la buena voluntad personal. Muchos años nos llevó asumir que no existe interculturalidad posible si no existen dos en una relación simétrica dialogando". Reconocer implica construir nuevas relaciones, revisando mandatos políticos fundacionales, que aún hoy sostienen las prácticas educativas. Para ello se cuenta con los aportes de las pedagogías críticas y de la diferencia, basadas en la propuesta de crear lenguajes que cuestionan las narrativas basadas en versiones blancas, patriarcales, clasistas, racistas, heterosexuales del mundo, como una forma de hacer más político lo pedagógico, interpelando las posiciones que proponen una falsa igualdad. La escuela y los procesos de escolarización son concebidos así, como un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas: qué se dice, quién lo dice, cómo lo dice, para quiénes lo dice, contra quiénes lo dice, son preguntas que al responderse articulan y producen un discurso concreto entretejido sobre la base de exclusiones, es decir de relaciones de saber-poder.

Educarse en la interculturalidad es formarse en y para la diversidad. La valoración de lo diverso es un principio fundamental para toda la sociedad que se respeta a sí misma, valorando otros modos de vida y otras cosmovisiones culturales, lo diverso sólo puede apreciarse a partir del fortalecimiento de la propia identidad, en una interrelación crítica, selectiva y dinámica. La formación en educación intercultural es una necesidad impostergable.

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

Por ello se hace necesario redefinir y resignificar el concepto de interculturalidad entendiéndola como una relación igualitaria entre culturas diferentes, entre pueblos diferentes que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad.

7.3.8 La perspectiva ambiental en la formación docente

La Educación Ambiental (EA), como campo formal, tiene ya una historia de más de 35 años. Podemos considerar como punto de partida a los primeros años de la década del '70, con la Conferencia de Estocolmo (1972) como hito fundante de la conciencia a nivel mundial sobre la degradación del medio ambiente, el agotamiento de los recursos y, en particular, sobre la importancia de la EA como un medio privilegiado para revertir el deterioro ambiental.

Desde entonces, han aparecido (y hoy coexisten) distintas posturas y miradas alrededor de lo ambiental. Se juegan distintas concepciones sobre el origen de los problemas ambientales y éstas se expresan y materializan, por ejemplo, en qué significados se da a expresiones como "desarrollo sostenible" o "sustentabilidad" y quiénes las utilizan y para qué. También se materializan en silenciamientos impuestos desde los centros de poder, como fue el caso de la noción de *ecodesarrollo* propuesto por Ignacy Sachs y vetado por la diplomacia norteamericana (Naredo, 1997).

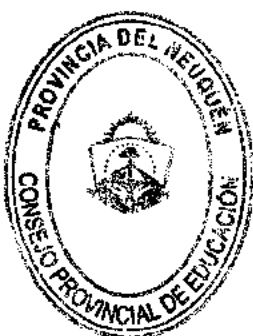
Si hay disputa ideológica alrededor de conceptos relacionados con el ambiente y la educación ambiental y, si esa disputa hoy es ignorada por la mayoría de las personas, no parece que la escuela (y, en consecuencia, la formación docente) debiera dejar de lado estas cuestiones.

A partir de esos años y hasta el presente, se han enunciado y desarrollado diversas propuestas en EA que, en conjunto, configuran un campo heterogéneo (y contradictorio) y en construcción permanente. La heterogeneidad se presenta tanto desde el punto de vista de la conceptualización acerca de qué son las problemáticas ambientales y cuáles son sus causas y posibles vías de solución, como acerca de qué papel (y a través de qué propuestas pedagógicas) puede jugar la EA en la resolución de esos problemas.

Como vemos, el discurso ambiental está atravesado por cuestiones que, lejos de una supuesta objetividad científica, responden a una cierta toma de posición en la que intervienen componentes científicos, políticos, éticos. Es decir, están inscriptos en una cierta cosmovisión (Gallopín, 2004).

Según Edgar González Gaudiano, "la historia oficial de la EA, construida a partir de las declaraciones de reuniones cumbre, responde a una historia sin sujetos y sin fisuras." (González Gaudiano, 1999). Es decir, una EA ahistórica, isomórfica, que no incorpora en su análisis las asimetrías Norte-Sur, ni las diferencias socioeconómicas al interior de los propios países. En contraposición, en Latinoamérica la aparición tardía de la EA condujo a una construcción forjada "más por el conjunto de complejos y contradictorios procesos y concepciones nacionales y regionales, que por los acuerdos adoptados en las reuniones 'cumbre' (summits) sobre este tema" (González Gaudiano, 1999). De este modo, la EA en América Latina adquirió características propias, configurando un conjunto heterogéneo de prácticas según los contextos en los que ellas se desarrollaron.

En síntesis, el campo de la EA es un campo en construcción, heterogéneo, contradictorio y donde se juegan, en definitiva, cuestiones de poder. Existe un discurso "oficial" que intenta incorporar una EA lavada de toda perspectiva crítica, impregnada de la visión que tienen los países centrales sobre la crisis ambiental, es



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

decir, una crisis eminentemente ecológica, que amenaza el sostenimiento de la calidad de vida del habitante del mundo desarrollado, en un futuro más o menos cercano.

Aquí sostenemos otra concepción y hacemos nuestras palabras del *Manifiesto por la Vida por una ética para la Sustentabilidad*.

"La crisis ambiental es una crisis de civilización. Es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur) mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización (...) No es una crisis ecológica, sino social. Es el resultado de una visión mecanicista del mundo que, ignorando los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas, está acelerando el calentamiento global del planeta. Este es un hecho antrópico y no natural. La crisis ambiental es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida." (AA.VV., 2002)

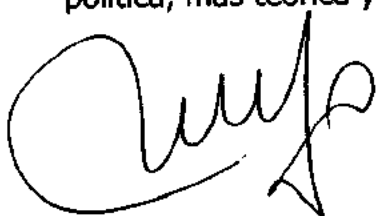
La pobreza, la imposibilidad material de desarrollar sus culturas, en el caso de los Pueblos Originarios, la apropiación y explotación de los recursos por parte de grupos reducidos, el avance de monocultivos sobre ecosistemas nativos, la reciente y creciente amenaza de los agrocombustibles, la minería a cielo abierto, la apropiación de lo público por parte de privados, todo esto configura el mapa ambiental de nuestra región.

A partir de la comprensión de la crisis ambiental en la que estamos inmersos, en tanto habitantes de un espacio físico, social y cultural, el concepto de ambiente ha cobrado un sentido mucho más amplio, que supera una visión reduccionista y antropocéntrica. Ésta última lo concibe como el espacio natural que rodea al hombre y al que hay que cuidar porque nos sostiene como especie y se asimila, finalmente, al concepto de ecosistema. Hoy las preocupaciones ambientales han vinculado por fin el deterioro, no sólo con los aspectos naturales, sino también con la dimensión social del proceso.

Como se ve, conceptualizar las problemáticas ambientales desde la noción de crisis, nos lleva mucho más allá que considerar que sólo se trataría de "emproljar" algunos aspectos de nuestro comportamiento para con el ambiente o contener algunos excesos.

Desde lo educativo, entonces, se sustenta una noción de EA como un campo problematizador, como una práctica social que atraviesa transversalmente al currículo, lo interpela y, en definitiva, participa en su construcción desde una perspectiva crítica. "La dimensión ambiental no debe ser vista como un añadido más a la estructura del currículo" sino que "implica cuestionar críticamente el ejercicio de poder existente, el estilo de desarrollo que impulsa y las formas de control social y cultural" (González Gaudiano, 1997) Es decir, la incorporación de la dimensión ambiental a la estructura curricular debe concebirse como un cambio cualitativo, debiéndose considerar como primordial, analizar *qué hace el currículo* para evitar que la dimensión ambiental se exprese. "Esto es, la dimensión ambiental puede coadyuvar a la formación de un currículo y de una escuela, más histórica, más política, más teórica y más crítica" (González Gaudiano, 1997)

ES COPIA



DANIEL EDUARDO FAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

El uso de la *sensibilización y concientización*, tan enunciadas y reclamadas, suele no profundizar en la lectura política conflictiva del mundo social, en la medida que se toma al ambiente como el mundo físico (Caride, 2001). En este caso se trata de cambiar conductas individuales, modificar hábitos, se considera al ambiente fuera de los juicios de valor que lo atraviesan y de los intereses humanos que se ponen en juego. Se trata, entonces, de comprender las relaciones entre el sistema socioeconómico y los problemas ambientales y para eso se torna indispensable recurrir al concepto de *conflicto*, que permite vincular los intereses en torno a los problemas ambientales.

Asimismo, la cuestión de la *responsabilidad* en la génesis y resolución de los problemas ambientales, presente en algunos discursos y en muchas propuestas educativas, aparece atomizada y repartida de la misma manera entre *todos* los ciudadanos por igual, diluyendo así la responsabilidad de los grupos dirigentes, gestores y técnicos y, a la vez, genera la idea de que *nadie* es responsable en concreto. Se refuerza la idea de que la intervención tecnológica es neutra y anónima.

Un enfoque que tiende a diluir la responsabilidad, también lo hace con el *sentido político* de la educación ambiental. La responsabilidad centrada en lo privado y en la esfera personal, trata de compatibilizar desarrollo económico y conservación sin que ello suponga el cambio de estructuras del sistema.

En contraposición, aquí estamos proponiendo una educación ambiental que:

- conciba al ambiente en su multidimensionalidad.
- incorpore lo histórico y lo cultural así como también las nociones de crisis, complejidad y conflicto para la comprensión de las problemáticas ambientales (Leff, 1998).
- sin negar las contribuciones del conocimiento científico y la tecnología, rescate otros saberes (por ejemplo, de los Pueblos Originarios) que han demostrado poseer una profunda racionalidad ambiental.

En definitiva y como señala El Manifiesto por la Vida, "(...) una pedagogía basada en el diálogo de saberes y orientada hacia la construcción de una racionalidad ambiental. Esta pedagogía incorpora una visión holística del mundo y un pensamiento de la complejidad. (...) se abre hacia lo infinito del mundo de lo posible y a la creación de "lo que aún no es". Es la educación para la construcción de un futuro sustentable, equitativo, justo y diverso. Es una educación para la participación, la autodeterminación y la transformación; una educación que permita recuperar el valor de lo sencillo en la complejidad; de lo local ante lo global; de lo diverso ante lo único; de lo singular ante lo universal" (AA.VV., 2002).

7.4 Los campos que conforman el diseño

La mención de "*campo*" refiere a una elección que configura una perspectiva política, moral y estética del mundo. Lo entendemos desde la lógica relacional, "*Pensar en términos relacionales o de relaciones*" (Bourdieu-Wacquant, 2005). Esta perspectiva colabora en varios sentidos en la tarea de "diseñar" nuestro currículo, puesto que su interpretación enriquece diferentes dimensiones del proceso de estructuración del mismo.

Siguiendo a Bourdieu, la metáfora inicial de que un *campo* se puede comparar a un *espacio de juego* -dado que el estado de las relaciones de fuerza entre los *jugadores* operan como definitorias de su propia estructura - explica las vinculaciones

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYALLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

entre los diferentes actores y agentes sociales puestos a "jugar" la constitución de la propia Mesa Curricular.

Las discusiones, debates, contraposiciones adquieren dimensión y sentido inigualables en los diversos contextos en que son actuadas. Los mismos textos del diseño producido, adquieren otros matices o colores, dependiendo de los lectores más o menos implicados en su escritura y/o crítica posterior. Lo que, a la vez, los enriquece con visiones diversas y diferentes. Mantener el tono con que cada párrafo ha sido escrito es un esfuerzo, que se compara a aquél otro, que significará poner en acto tales sentidos en la tarea cotidiana de formar a los futuros docentes.

7.4.1 La relación entre los Campos

El conocer es una práctica social, cuyo origen debería buscarse en la necesidad de abordar problemas -mediatos o inmediatos-, que los seres humanos enfrentamos cotidianamente. Este movimiento, con relación a los campos de la Formación Docente, intenta superar algunas visiones reduccionistas que han ubicado a la práctica en vínculos de oposición, de dependencia o de autonomía con respecto a la teoría. Además, como la especificidad del trabajo intelectual docente se define en torno al conocimiento, creemos necesario promover la conciencia de la unidad del proceso de construcción del conocimiento, desde su concepción hasta su recreación en el aula. Se trata de revisar sistemáticamente las propuestas educativas que pretenden disociar la producción, distribución y justificación del conocimiento, poniendo la autoridad del saber en "otros" que no es el maestro, asignando a éste el lugar de "ejecutor" o "divulgador".

Fundado en lo anterior, creemos imperativo que la formación inicial institucionalizada permita elaborar un modo personal de intervención a partir de la reflexión permanente sobre el contexto y así entender uno de los postulados didácticos desde los cuales se pensó este diseño: contenido y forma son indisolubles en la elaboración de la propuesta pedagógica. Esta afirmación posibilita dos particularizaciones íntimamente vinculadas:

- La primera referida al modo en que se organiza el currículo, puesto que define la posibilidad de acercarnos a los propósitos propuestos para la formación. El desafío es posibilitar 'hacer uso' del conocimiento, tanto es sus formas, como en su constitución y construcción. En este sentido, el abordaje de temas o problemas contruidos, a partir de situaciones de realidad educativa y escolar, deberían ser analizados desde los marcos conceptuales de una disciplina o de manera multidisciplinaria, según se requiera. Se procura romper la inercia de las asignaturas, posibilitando un trabajo cualitativamente distinto a través de la construcción de formas de organización de los contenidos, que tiendan a superar la fragmentación y a facilitar la comprensión e interpretación de los problemas de la práctica, desde los cuerpos teóricos vinculados a los mismos.
- La segunda manera de entender la estrecha vinculación e interdependencia entre contenido y metodología, es la que refiere a los modos de presentar, enlazar y evaluar las producciones académicas, tanto de los estudiantes como de los docentes que trabajan en las aulas de la formación. De esta forma, las actividades vinculadas a la Investigación, la Extensión y la Formación continua de docentes graduados, presentes en las Instituciones formadoras, son experiencias formativas, cuyo tenor conceptual y práctico hace al contenido formativo tanto como las opciones en que son presentadas y construidas.

ES COPIA

Por los argumentos expuestos precedentemente, los Campos en la Formación Docente no sólo representan una forma integrada y coherente de abordar el conocimiento, sino que se articulan en una relación que los define. En otras palabras, lo relacional es constitutivo de su conformación y estructuración íntima ya que los tres componen un espacio de juego más amplio. En ese sentido, sostenemos que, el Campo de las Prácticas, es el eje articulador de ambos por separado, del Campo de la Formación General y también del Campo de la Formación Específica y de ambos entre sí.

Esta imagen, lejos de ser entendida como una imagen que anula las singularidades o impide la emergencia de las lógicas y conceptualizaciones propias, actúa aportando a las *formas, contenidos y sentidos* necesarios para el desarrollo de los campos curriculares de la Formación General y de la Formación Específica.

Si bien el Campo de los Fundamentos aparece como aquel densamente teórico, los aportes provenientes de los campos de las Didácticas Específicas y de las Prácticas no lo son menos, porque se insiste en la sincronía como base para la espiral dialéctica.

El propio diseño presenta espacios articuladores (ej: en cada año en el mapa curricular del campo de los Fundamentos, aparece un taller inicial y otro de cierre, donde se articulan aportes de todos los campos y al mismo tiempo cada taller de apertura se elabora sobre el cierre del año anterior y el taller de cierre opera como tal pero también como apertura al próximo año) y, en ellos, el dispositivo analítico opera sobre casos, problemas, etc., sin esperar a la ubicación en espacios residuales con la confianza de que el estudiante arme por sí solo relaciones al enfrentar la práctica.

En síntesis, el diseño todo se constituye en una propuesta relacional de todos los espacios curriculares. El campo de las prácticas opera como eje central del diseño: los otros dos campos permiten con sus aportes desentrañar en qué supuestos descansan las mismas, proponer nuevas perspectivas, entendimientos y significados, para luego dar lugar a la elaboración de alternativas para su puesta en acto, para generar prácticas alternativas a las vigentes. A su vez, como se plantea en el apartado del campo de las prácticas, éstas aportan no solo acciones para ser analizadas, sino que también poseen su propia carga de contenidos. No se trata suponer que el campo de las prácticas no posee su propia carga teórica ni ignorar que los aspectos teóricos generan prácticas también: la espiral dialéctica ya aludida se organiza a través de todo el currículo.

Los Espacios de Definición Institucional (EDI) permiten a cada Instituto ubicar en ellos cuestiones de interés para la realidad escolar específica de cada uno de ellos, del mismo modo, el diseño tendrá la necesaria movilidad intrínseca como para permitir sus ajustes y adaptaciones a cada realidad local y sus posibilidades. La existencia de un diseño unificado no supone la ignorancia de las heterogeneidades locales.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

CARGA HORARIA POR CAMPO DE LA FORMACIÓN Y PORCENTAJES

Mapa Curricular y su Dinámica

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos 4 hs.	Enfoque Sociocultural de la Educación 6 hs.	Instituciones Educativas 6 hs.	Aprendizaje 4hs.	Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas 4 hs	Derechos Humanos. Educ. Sexual Integral y Relaciones de Género 2 hs.	Historia Socio Política Latinoamericana y Argentina 4 hs.	Espacio de Definición Institucional 3 hs.
Enfoque Histórico de la Argentina 6 hs.	Conocimiento 6 hs.	Espacio de Definición Institucional 2 hs.	Nuevas Tecnologías de la Enseñanza 3 hs.		Espacio de Definición Institucional 2 hs.	Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes 3 hs.	Espacio de Definición Institucional 3 hs.
Espacio de Definición Institucional 2 hs.		Didáctica de la Matemática I 4 hs.		Problemática de la enseñanza en la Educación Primaria 3 Hs.		Filosofía de la Educación 3 hs.	
Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares 4 hs.		Didáctica de las Ciencias Sociales I 4 hs.		Didáctica de las Ciencias Sociales II 4 Hs.		Derechos Humanos: Educación Intercultural 2 hs.	
Espacio de Experimentación Estético-Expresiva 3 hs.		Didáctica de la Lengua I 4 hs.		Alfabetización Inicial: Lengua Escrita y Sistemas de Numeración 3 hs.		Didáctica de la Matemática III (Ateneo Didáctico) 3 hs.	
Didáctica General 3 hs.		Didáctica de las Ciencias Naturales I 4 hs.		Didáctica de las Matemáticas II 4 hs.		Didáctica de la Lengua II (Ateneo Didáctico) 3 hs.	
Lectura, Escritura y Oralidad 3 hs.		Lenguaje Artístico 3 hs.		Literatura y Formación de Lectores 4 hs.		Didáctica de las Ciencias Sociales III (Ateneo Didáctico) 3 hs.	
Practica I: Las Prácticas Educativas en Diversos Contextos Culturales, Sociales e Institucionales 6 hs.		Sujeto de la Educación Primaria 3 hs.		Didáctica de las Ciencias Naturales II 4 hs.		Didáctica de las Ciencias Naturales III (Ateneo Didáctico) 3 hs.	
		Practica II: La Práctica Docente de la Institucional Escolar a la Clase 6 hs.		Practica III: Residencia I La Clase 6 hs.		Practica IV y Residencia Docente Hacia la construcción de prácticas transformadoras 6hs.	

ES COPIA



DANIEL EDUARDO FAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

GRILLA POR CAMPO FORMATIVO

Campo de la Formación General



Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Didáctica General	3	Anual	96	64
1º	Lectura, Escritura y Oralidad	3	Anual	96	64
1º	Espacio de Experimentación Estético Expresiva	3	Anual	96	64
1º	Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos	4	Cuatrimstral	64	43
1º	Enfoque Sociocultural de la Educación	6	Cuatrimstral	96	64
1º	Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina	6	Cuatrimstral	96	64
1º	Conocimiento	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Instituciones Educativas	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Aprendizaje	4	Cuatrimstral	64	43
2º	Nuevas Tecnologías en la Enseñanza	3	Cuatrimstral	48	32
3º	Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas	4	Cuatrimstral	64	43
3º	Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género	2	Cuatrimstral	32	21
4º	Historia Socio Política Latinoamericana y Argentina	4	Cuatrimstral	64	43
4º	Derechos Humanos: Educación Intercultural	2	Cuatrimstral	32	21
4º	Filosofía de la Educación	3	Cuatrimstral	48	32
4º	Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes	3	Cuatrimstral	48	32
Dieciséis (16) unidades curriculares				1136	757

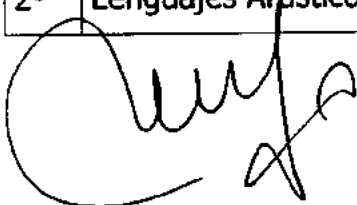
Campo de la Formación Práctica Docente

Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Práctica I	6	Anual	192	128
2º	Práctica II	6	Anual	192	128
3º	Residencia I	6	Anual	192	128
4º	Residencia II	6	Anual	192	128
Cuatro (4) unidades curriculares				768	512

Campo de la Formación Específica

Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares	4	Anual	128	85
2º	Lenguajes Artísticos	3	Anual	96	64

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAYLLALÉ
 Director General de Despacho
 Consejo Provincial de Educación

2º	Sujeto de la Educación Primaria	3	Anual	96	64
2º	Didáctica de la Matemática I	4	Anual	128	85
2º	Didáctica de la Lengua I	4	Anual	128	85
2º	Didáctica de las Ciencias Sociales I	4	Anual	128	85
2º	Didáctica de las Ciencias Naturales I	4	Anual	128	85
3º	Alfabetización Inicial: Lengua Escrita y Sistema de Numeración	4	Anual	128	85
3º	Didáctica de la Matemática II	4	Anual	128	85
3º	Literatura y Formación de Lectores	4	Anual	128	85
3º	Didáctica de las Ciencias Sociales II	4	Anual	128	85
3º	Didáctica de las Ciencias Naturales II	4	Anual	128	85
3º	Problemática de la Enseñanza en la Educación Primaria	3	Anual	96	64
3º	Espacio de Definición Institucional III	2	Cuatrimestral	32	21
4º	Didáctica de la Matemática III	3	Anual	96	64
4º	Didáctica de la Lengua II	3	Anual	96	64
4º	Didáctica de las Ciencias Sociales III	3	Anual	96	64
4º	Didáctica de las Ciencias Naturales III	3	Anual	96	64
4º	Espacio de Definición Institucional IV	3	Cuatrimestral	48	32
4º	Espacio de Definición Institucional V	3	Cuatrimestral	48	32
Veinte (20) unidades curriculares				2080	1387

Espacio de Definición Institucional fuera de campo

Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Espacio de Definición Institucional I	2	Cuatrimestral	32	21
2º	Espacio de Definición Institucional II	2	Cuatrimestral	32	21
Dos (2) unidades curriculares				64	42

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYE
 Director General de Despacho
 Consejo Provincial de Educación

Distribución horaria por campo formativo

CUADRO 1: CARGA HORARIA DE LA CARRERA EXPRESADA EN HORAS CÁTEDRA

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo en horas cátedra			
		Formación General	Formación Específica	Formación de la Práctica.	EDI fuera campo
1°	992	640	128	192	32
2°	1136	208	704	192	32
3°	1056	96	768	192	
4°	864	192	480	192	
Total carrera	4048	1136	2080	768	64
Porcentaje	100%	28,07 %	51,38 %	18,97 %	1,58 %

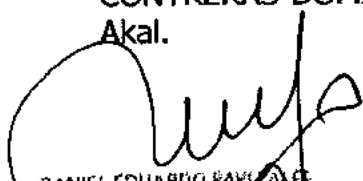
CUADRO 2: CARGA HORARIA DE LA CARRERA EXPRESADA EN HORAS RELOJ

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo en Horas Reloj			
		Formación General	Formación Específica	Formación de la Práctica.	EDI fuera campo
1°	661	427	85	128	21
2°	757	139	469	128	21
3°	704	64	512	128	
4°	576	128	320	128	
Total carrera	2698	758	1386	512	42
Porcentaje	100%	28,09%	51,37%	18,98%	1,56%

Bibliografía citada:

- AA.VV. (2002), Manifiesto por la vida. Por una ética para la Sustentabilidad, Buenos Aires, CTERA-EMV.
- BERNSTEIN, B. (1998), Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría e investigación crítica, Madrid, Morata.
- BOMBINI, G. (2006), "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Córdoba.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995), Respuesta por una antropología reflexiva, Grijalbo.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005), Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2001), "La construcción paradigmática de la educación ambiental: educar para una racionalidad alternativa" en Educación ambiental y desarrollo humano, España, Editorial Ariel, cap. 5.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990), Enseñanza, Currículum y Profesorado, Madrid, Akal.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLANI
 Director General de Despacho
 Consejo Provincial de Educación

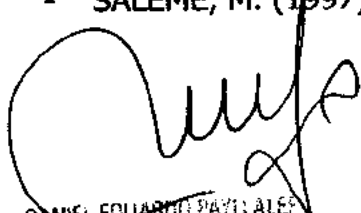


RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



- COREA, C. (2002), La destitución de la comunicación y el agotamiento de la subjetividad pedagógica, Buenos Aires, Diplomatura en Gestión de las Instituciones Educativas, FLACSO.
- CULLEN, C. (1992), "Comunicación, educación, cultura. Pautas para una reflexión" en Reflexiones desde América, Buenos Aires, Fundación Ross.
- DÍAZ, E., "Foucault y el poder de la verdad" en www.estherdiaz.com.ar/textos/foucault_verdad.htm
- EDWARDS, V. (s/d), "La relación de los sujetos con el conocimiento", Mimeo.
- FREIRE, P. (1999), Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, México, Siglo XXI Editores.
- GALLOPIN, G. C. (2004), "El Modelo Mundial Latinoamericano ("Modelo Bariloche"): Tres décadas atrás" en AA.VV., ¿Catástrofe o Nueva Sociedad? Modelo Mundial Latinoamericano 30 años después; Canadá, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- GAMBA, S. (coordinadora) (2007), Diccionario de estudios de género y feminismos, Buenos Aires: Biblos-lexicón.
- GENTILE, P. (2000), Códigos para la Ciudadanía, Buenos Aires, Santillana.
- GIROUX, H. (1990), Los profesores como intelectuales, Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (1997), "Educación ambiental y escuela" en Educación ambiental. Historia y conceptos veinte años de Tbilisi, México DF, Sistema Técnico de Ediciones, pp.131-180.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (1999), "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina" en Tópicos de Educación ambiental, Vol. 1, México, pp. 9-26.
- GRAMSCI, A. (1974), La formación de los intelectuales, Grijalbo.
- HORKHEIMER, M. (2003), Teoría crítica, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- LEFF, E. (1998), Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder, México, Siglo XXI.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998), Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI, Madrid, Miño y Dávila Editores.
- MORGADE, G. (2001), Aprender a ser mujer, aprender a ser varón, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- MORÍN, E. (1990), Introducción al pensamiento complejo, España, Gedisa.
- NAREDO, J. M. (1997), "Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible" en <http://habitat.aq.upm.es/cs/p2/a004.html> con acceso el 8 de febrero de 2008.
- PALAMIDESSI, M. (2001), "Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del currículo para la escuela elemental", II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.
- PERRENOUD, P. (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI", Revista de Tecnología Educativa, Santiago - Chile, XIV, N° 3.
- POPKEWITZ, T. S. (2003), Discursos pedagógicos y poder: la producción de la niñez normalizada, en FLACSO, Diplomatura en Currículo y prácticas escolares en contexto, Buenos Aires.
- ROCKWELL, E; EZPELETA, J. (1983), "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica", Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997), Hacia una didáctica crítica, Madrid, La Muralla.
- SALEME, M. (1997), Decires, Córdoba, Narvaja.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

8. EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Los seres humanos nos relacionamos con el mundo, con la realidad social y natural a través de las distintas formas que asume la práctica, entre ellas: el trabajo y el conocimiento. La práctica es social en tanto está constituida por acciones (hechos, pensamientos) que llevamos adelante como individuos,²⁰ grupos, clases, naciones en forma consciente e intencionada y a todos los niveles, para crear, modificar y transformar constantemente la realidad en función de nuestros intereses. En tal sentido, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de intenciones y previsiones individuales de los sujetos involucrados en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento, para poder comprender su sentido total. Toda práctica social se define así, por la vinculación que establece entre los sujetos involucrados en la misma; una práctica es social porque se realiza con otros, en un sitio asignado del proceso de organización social, económica, política y cultural y –en consonancia con el mismo- remite a diferentes tipos de procedimientos cotidianos.

La educación es una práctica social compleja; esto es así en tanto los objetos de conocimiento que se abordan en la educación, tienen sentido como herramientas construidas por la humanidad para comprender y para transformar la realidad social y natural, constituyéndose la práctica educativa en una formación de los sujetos, que en ella participan para llevar adelante tal intervención transformadora. Esta finalidad de la educación, la dotación de medios, tiene una direccionalidad: la humanización, definiéndose como práctica educativa al enriquecer e integrar a los sujetos, al considerar a los hombres y a las mujeres como hacedores de historia y hechos por ella, como seres de decisión, de ruptura, de opción; en definitiva, como seres capaces de manifestarse éticamente. Sobre esta cuestión y desde la sociología de la educación, a partir de posicionamientos teóricos contrarios y hasta contradictorios, diversos autores han caracterizado a la educación como reproductora, como socializadora o como un espacio en el que la resistencia y la transformación son posibles.

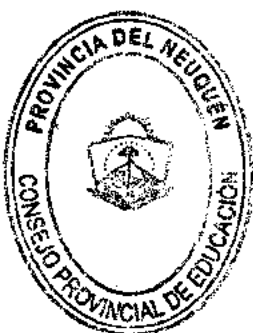
Desde una perspectiva filosófica, la práctica educativa ha sido caracterizada como praxis, buscando hacer hincapié en su dimensión ética y despojando de argumentos válidos a aquellas posiciones que la ubican como un problema meramente técnico, cuyas únicas preocupaciones radicarían en la elección de los mejores medios para arribar a fines indiscutibles previamente establecidos. Así y siguiendo a W. Carr, "la práctica no puede entenderse como una forma de maestría técnica diseñada para conseguir un fin externo, ni esos fines pueden especificarse con antelación a la práctica misma (...) La práctica es, por lo tanto, lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente²¹ informada o moralmente comprometida" (Carr, 1996:96).

En esta propuesta, la práctica educativa "situada"²² -es entendida como un caso particular de la práctica social "punto de partida y punto de llegada de la práctica educativa" (Oliveira, 1990:2) y que, como toda práctica social, puede considerarse

²⁰ En este caso, reconocemos que todas las prácticas individuales son sociales en tanto los seres humanos nos constituimos como tales a partir de la vida cotidiana en contacto con otros sujetos, con la historia, con la realidad social en su conjunto.

²¹ Entendiendo lo moral no como conjunto de tradiciones impuestas por la costumbre, sino como conjunto de valores que movilizan el pensar, el sentir y el actuar del sujeto no siempre ni necesariamente en un sentido de conservación de lo establecido.

²² Inscripta en un contexto histórico y socio-político determinado.



estructurada por los "*habitus*" en el sentido que explicita Bourdieu.²³ Así, la práctica educativa se explica en función de los fines que persigue, de los *mundos* que busca construir, de los sueños que pretende realizar. Definida como una forma de intervención en el mundo, como una experiencia específicamente humana, dicha práctica "nunca fue, es o puede ser neutra, "indiferente" (Freire, 1999:95). Decir esto sería poco si no agregáramos que hacemos referencia a una práctica educativa comprometida con la humanización. La aspiración es contribuir a la formación de sujetos/enseñantes críticos en el sentido de "no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes" (Horkheimer, 1973:24). Por lo tanto, se comprende que las actuaciones en el medio social tienen que ser necesariamente transformadoras y sustentadas *en principios sociales, científicos y éticos*.

En el presente Diseño Curricular, **las prácticas se constituyen en el eje de la formación**²⁴. Esto supone su construcción como objeto de conocimiento y como campo de intervención, razón por la cual incluye tantos los procesos de análisis como los de acción. Cuando se propone que la formación docente debe tomar la práctica como eje, se incluye en esta afirmación el abordar la realidad educativa y las condiciones y prácticas reales del trabajo docente, pero también que el sujeto en formación pueda conocer dicha práctica, analizarla en sus múltiples determinaciones, en sus distintos niveles y dimensiones, con la máxima profundidad posible y comprender el por qué de las tomas de decisiones que realiza.

Una concepción de la formación que se centre en la revisión y transformación de dicha práctica, posibilitará la unidad teoría/práctica, articulando la reflexión y la experiencia a lo largo de toda la formación. Los procesos reflexivos no se dan en el vacío, por lo tanto, los estudiantes se aproximarán a un enfoque de trabajo con el conocimiento que, lejos de constituir una alternativa metodológica, opere como un principio de procedimiento. Esto implica diseñar, elaborar e implementar proyectos que articulen los contenidos escolares, para que los mismos se constituyan en herramientas conceptuales que posibiliten a los estudiantes de Nivel Primario o inicial formarse para una (potencial) intervención.

Es necesario enfatizar "la importancia que tienen los estilos pedagógico-institucionales en la conformación de la práctica docente. Ellos predeterminan en buena medida el comportamiento profesional, las formas de interacción y de pensamiento de los futuros docentes que -como esquemas prácticos- estarán dispuestos para funcionar en la vida laboral. Es necesario promover formas de organización institucional que viabilicen la ruptura con la conservación acrítica y que impulsen la producción de conocimientos alternativos" (Plan de la Transformación de la Formación Docente).

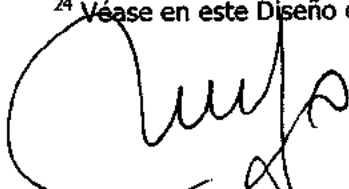
8.1 Acerca de la práctica

Si bien cada espacio de la práctica tiene su especificidad, hay algunos aspectos que son comunes y que, en consecuencia, estarán presentes en todos los años de la formación. El punto de partida será el considerar a la Práctica Docente "como el trabajo que el maestro desarrolla en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales..." y la Práctica Pedagógica "como el proceso que se

²³ "es decir, se trata de suposiciones que han sido interiorizadas por el sujeto a través de su historia. Es lo social que se ha incorporado de forma durable a modo de segunda naturaleza (...) Así tiende a engendrar todas las conductas que llama de "sentido común" (Vior, Misuraca, Insaurrealde, 1997:30).

²⁴ Véase en este Diseño el apartado "La centralidad de la práctica".

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender" (Achilli, 1986). Práctica que asume características -política, no neutra, ética, crítica, comprometida, responsable- que es necesario promover y ayudar a construir. Desde este lugar, los estudiantes deberán acceder a una reconceptualización de la "práctica" evitando los reduccionismos con que la misma suele ser concebida, esto es considerarla sólo como el "dar clase".

El trabajo se articulará en torno a la mirada sobre la propia práctica y la de los otros -alumnos, docentes, maestros-, utilizando como herramienta básica de indagación a la observación y los aportes teóricos, que van conformando el marco referencial para el análisis comprensivo, la toma de postura y de decisiones comprometidas con una tarea que excede los límites de la escuela.

Las prácticas de la enseñanza constituyen un período en el cual, los estudiantes tienen que discurrir entre el instituto formador y la escuela, el trabajo de alumno y el de maestro; vale la pena considerar entonces las tensiones que involucran estos múltiples requerimientos, atendiendo a la construcción de vínculos saludables entre las instituciones involucradas. En este sentido, es de destacar que "el individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza" (Heargreaves, 1998:189). Conscientes de la misma, es que se propone el trabajo colaborativo, como un modo de desarrollar una matriz de trabajo solidario y cooperativo que genere un estilo diferente de ver la realidad escolar y actuar en ella. Por esta razón es que, las tareas en los espacios de la práctica se complementan y articulan con un *Trabajo colaborativo en la Formación Docente*,²⁵ mediante el cual maestros de las escuelas primarias y jardines de infantes que reciben a practicantes, realizan una labor en conjunto con docentes y alumnos de los institutos, para generar cambios en la formación de educadores y, por consiguiente, en la educación. "Colaborar significa trabajar, cooperar, contribuir, ayudar con y a otros/as para el logro de un fin. En este caso, centrado en la formación docente (tanto inicial institucionalizada, si se piensa en los/as estudiantes; como permanente y continua, si se piensa en los/as docentes)" (Arcuri, 2007). Este trabajo conjunto posibilita la construcción y reconstrucción crítica de las prácticas, ubicando a los conocimientos como soportes de la formación y significando lo colaborativo en la enseñanza del "oficio diario", pero también en el asesoramiento para la elaboración de propuestas, que tomen a la realidad como punto de partida y de llegada de la práctica educativa, no como "alternativa metodológica", sino como principio de procedimiento.²⁶ Esto afirma la idea de que la formación nunca puede ser un proyecto personal, sino que importa una posibilidad cierta de mejora cooperativa entre quienes participan en el trabajo docente y en la creación de un clima especialmente abierto, solidario y comprometido al intercambio enriquecedor intra e interinstitucional. El sentido de los proyectos de trabajo conjunto, radica en la consideración de la incidencia de la escuela y del maestro en la formación docente, se trata de colaboración mutua, de la escuela y del maestro en la formación y del instituto con la escuela. Lo colaborativo asumirá diferentes características a lo largo de la formación docente.

²⁵ Cabe destacar que en el Instituto de Formación Docente N° 9 de Centenario (Neuquén) el equipo de Observación, Práctica y Residencia ha realizado avances tanto teóricos como prácticos en torno al Trabajo Colaborativo, muchos de los cuales han sido tomados para la construcción de este Campo de las Prácticas.

²⁶ Al respecto, véase Feldman, D. (2004).

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

Los espacios compartidos, colaborativos, no pueden ser entendidos como ámbitos en los que "depositaremos" nuestros conocimientos teóricos-prácticos a otros (profesores a maestros y estudiantes, maestros a estudiantes, etc.), sino como lugares de construcción y reconstrucción crítica de las prácticas, en la que los conocimientos se constituyen en soportes de la formación.

Es en este sentido que cobra importancia la ayudantía pedagógica, en el espacio del aula y/o escuela donde, mediante la cooperación mutua, se transitarán prácticas docentes que permitirán establecer acuerdos, conocer las instituciones, compartir experiencias, miedos y sueños.

Este trabajo se complementa con seminarios-talleres en los que docentes, estudiantes y profesores del equipo de cátedra participan del análisis de las experiencias y la puesta en juego de aportes teóricos, para sostener espacios de preguntas más que de respuestas, para reflexionar sobre lo que sucede en las escuelas y en sus contextos, así también como sobre el sentido de las intervenciones educativas y las herramientas utilizadas (en las prácticas de alumnos, maestros y profesores de los institutos).

"Sujetos y contextos particulares, historias paralelas y entrecruzadas, deseos y resistencias, esa sería la complejidad que hay que asumir en procesos de inserción en las instituciones en la formación para iniciarse en la docencia" (Edelstein, 1997:61). Los practicantes -en este contexto- trabajarán como parejas pedagógicas, lo que posibilitará fomentar el diálogo entre pares, sentirse acompañados y experimentar la importancia de llevar a cabo una tarea compartida, superando la conflictividad de "ser practicante".

La intervención colaborativa de los estudiantes en el trabajo docente, las tareas entre pares, la reflexión conjunta con docentes del instituto formador, con otros estudiantes y con maestros, son parte del contenido y eje del **trabajo colaborativo para la formación docente**. El principio rector de dicha matriz es la cooperación, la solidaridad y la necesidad de construir con otros, cuestionando la predominancia actual del trabajo aislado de los docentes en el aula. Un modelo de resonancia colaborativa²⁷ supone entender a la formación docente como problema y responsabilidad compartida, apuntando a una jerarquización del maestro como co formador.²⁸ En este sentido, el vínculo con escuelas primarias y jardines es comprendido en el marco de la formación permanente: proceso no acabado con la formación inicial institucionalizada, sino que continua en la inserción de los egresados en las distintas instituciones que conforman el campo laboral.

Tomar la realidad como punto de partida implica también "salir" a indagar el contexto, lo cual, si bien no intenta ser una investigación científica, apunta a poner en juego una actitud de indagación. Según Amanda Toubes,²⁹ la indagación de la realidad nos proporcionará datos relacionados que se constituirán en la base material (la materialidad pedagógica) para la construcción de la acción pedagógica. Por eso, la contextualización del hecho educativo se concibe como la necesaria "red de fondo", la trama en la que se insertan, no sólo los sujetos, sino también las acciones educativas.

²⁷ Sanjurjo, Liliana: exposición realizada en Neuquén, 29 de abril de 2009.

²⁸ Sobre esta cuestión, véanse las sugerencias en el apartado correspondiente a las condiciones laborales, en particular lo correspondiente al reconocimiento salarial.

²⁹ Toubes, Amanda: Conferencia dictada en el curso "La formación permanente como condición de la práctica docente".

Por último, la formación de los seres humanos y la formación docente en particular, resultan del trabajo con otros; los procesos intersubjetivos recorren la trama de la educación, aunque muchas veces no se explicita su influencia. La enseñanza es un proceso social en el que los otros significativos cobran fundamental importancia, maestros y maestras trabajan cotidianamente con grupos o formando parte de grupos: el conocimiento de los procesos que intervienen en la dinámica de conformación y trabajo de los mismos, atraviesa toda concepción y toda práctica acerca de los modos de aprender y los modos de enseñar.

8.2 Espacios curriculares de la práctica

En cuanto a la organización de espacios curriculares se propone:

1er año: ESPACIO DE LA PRÁCTICA I: **Las prácticas educativas en diversos contextos culturales, sociales e institucionales**

2do año: ESPACIO DE LA PRÁCTICA II: **La práctica docente: de la institución escolar a la clase**

3er año: ESPACIO DE LA PRÁCTICA III: **De la residencia docente I: La clase**

4to año: ESPACIO DE LA PRÁCTICA IV: **De la residencia docente II: Hacia la construcción de prácticas transformadoras**

PRIMER AÑO:

ESPACIO DE LA PRÁCTICA I

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN DIVERSOS CONTEXTOS CULTURALES, SOCIALES E INSTITUCIONALES

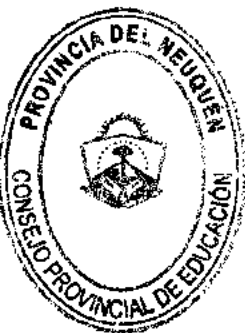
PRESENTACIÓN

Lo educativo puede materializarse en prácticas muy diversas y, aunque la escuela representa desde la modernidad el modo dominante de comprender a la educación, reconocemos que no es el único. Esta verdad quizás requiera de un estudio emprendido desde el campo pedagógico y hacia la comprensión del campo social más amplio, en el sentido de reconocer los modos de construcción, validación y transmisión de los conocimientos en contextos no escolares. Pero no para llevar hacia ellos las formas consagradas por la escuela, sino justamente a la inversa, para que la escuela los reconozca como constitutivos de las subjetividades –en tanto éstas se hallan socialmente entramadas en los mismos e incluso *resultan* de ellos-. Se observa en la vida cotidiana de nuestras sociedades una multiplicidad de formas que asume lo educativo, las cuales, siguiendo a algunas autoras (Romero Brest, 1977; Brusilovsky, 2000), pueden ubicarse en el continuo formal/no formal/informal. Lo que diferenciaría a estas prácticas entre sí, es el grado de formalización –analizado en distintas dimensiones: administrativa, pedagógica, política, jurídica-, pero todas representan distintos modos de organizar la educación.

El campo no formal ocupa un amplio y variado espectro de preocupaciones y ocupaciones de la comunidad que, por ser educativo, merece ser abordado desde la formación docente. Una forma de educación (formal o no formal) no debería imponerse en el análisis sobre la otra, ni una debería ser leída desde la otra; por el contrario, se hace necesario analizar qué cuestiones pueden recuperarse desde ambas, desde los bordes, desde las fronteras en las que se entrecruzan. Los alumnos que ingresan a la formación docente, al entrar en contacto con diversas experiencias

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLAR
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



educativas no formales, se acercarán a la comprensión de que decir *educación* no significa siempre decir *escuela* y tal comprensión seguramente los acompañará en la construcción de formas alternativas de enseñar y aprender.

Mucho se ha dicho acerca del bajo impacto de la formación inicial institucionalizada, con relación a modificar matrices interpretativas y formas de intervención, construidas por los alumnos en su recorrido previo por las instituciones escolares. En este sentido, es posible afirmar, que los ingresantes a la formación docente llevan al menos trece años aprendiendo el oficio de maestro desde su lugar de alumnos; esto explica por qué a la hora de imaginar propuestas de enseñanza o de trabajo en las aulas, rápidamente pueden echar mano de una batería de instrumentos para enseñar, para mostrar, para organizar a los alumnos, para *controlar al grupo*, para evaluar, para resolver imprevistos, etc. La revisión de las matrices interpretativas, de la propia historia escolar, del propio trayecto formativo resulta indispensable al concebir a la formación como autoformación: los alumnos de la formación docente no pueden ser considerados recipientes en los que se *vierten* contenidos o materia que se *moldea* de acuerdo a propósitos más o menos justos. La formación de docentes (cualquier formación en sentido humanístico) requiere del compromiso de los sujetos en su propia construcción, en este caso, como maestros.

NÚCLEOS DE TRABAJO:

- ✓ Las prácticas educativas en diversos contextos socio culturales: el ámbito formal y no formal. La educación más allá de la escuela (bibliotecas, asociaciones, centros culturales y comunitarios, etc.). La educación popular.
- ✓ Prácticas intuitivas y de ensayo. La biografía escolar y sus vínculos con los modos aprendidos de enseñar.
- ✓ Paradigmas de niñez. El niño como sujeto de derechos. El trabajo en red. Otras instituciones que atienden a la infancia. La constitución de la niñez bajo las condiciones actuales, los niños del siglo XXI, los entramados sociales que los constituyen, las prácticas sociales para con la infancia. Los niños "reales".
- ✓ Primera aproximación a instituciones escolares en un sentido amplio: escuelas de adultos, especiales, primaria, inicial. Necesidades que impulsan la creación de instituciones, las relaciones de poder que inevitablemente se entran en ello, sus dinámicas y sus sentidos.
- ✓ Los grupos en la educación: su intervención en la construcción de la subjetividad. Los grupos en la formación docente, estrategias grupales de intervención.
- ✓ El problema de la indagación social. Concepciones cualitativa y cuantitativa. La observación, la entrevista y otras técnicas de aproximación al conocimiento del campo.

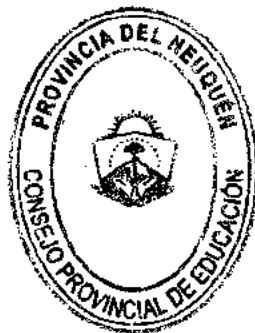
Nota: este espacio incluye otro con formato de Seminario y de definición Institucional, referido a alguna de las problemáticas señaladas en los Núcleos de Trabajo, por ejemplo: Infancias o Educación Popular.

ACERCA DE LAS INFANCIAS EN CONTEXTOS

El campo de la infancia resulta hoy un abigarrado conjunto de investigaciones, aportes y análisis provenientes de diversos campos, lo cual es una más de las señales que indican la visibilidad de la niñez en el terreno social. Son ya clásicos los estudios que historizan la infancia ubicando a las formas en las que ella aparece hoy —en forma dominante— en el sentido común, como una construcción enraizada en la modernidad. De todas maneras, lejos de consignar la homogeneidad de la

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



experiencia y de la vida de los niños en la actualidad, resulta necesario señalar — justamente— la marcada diversidad que las atraviesa en particular, a partir de las diferencias basadas en el acceso a los bienes materiales. “El traumático pasaje del modelo de sociedad integrada de principios de los años setenta al modelo de sociedad crecientemente polarizada y empobrecida de fines de los años noventa, en el marco de la expansión mundial del capitalismo financiero, permite constatar que el tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y da lugar a nuevos procesos y modos de configuración de identidades” (Carli, 2006:20). Es de suma importancia desnaturalizar y debatir las ideas que hemos construido de niños, interpelando la idea del “menor”: esto es así en tanto el modelo hegemónico reedita todos los días el paradigma de “menor tutelado y objeto de protección”. La temática de las infancias se constituye en eje de la propuesta y de las relaciones con otras instituciones, apostando a la construcción de prácticas respetuosas y comprometidas con la Ley 2302³⁰ (y con otras normas nacionales e internacionales referidas al tema) que reconozcan a los niños como sujetos de derechos. El ir abonando este nuevo paradigma de niñez junto al acercamiento a espacios educativos que intentan trabajar en redes, posibilitará que los maestros se formen como promotores y defensores de los derechos humanos.

ACERCA DE LOS GRUPOS

El docente trabaja con grupos formando y formándose, se hace necesario entonces abordar la perspectiva grupal de la enseñanza desde la formación inicial, apuntando a la conformación de grupos sanos que favorezcan el desarrollo de cada uno de sus integrantes, el aprendizaje y la producción a partir de intereses y objetivos comunes. Dado que en el campo de los Fundamentos se abordará la temática grupal, desde el campo de las Prácticas se prevé mirar los grupos desde sus prácticas y no netamente desde la teoría.

ACERCA DE LOS MODOS DE INDAGACIÓN³¹

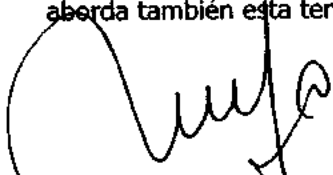
Es preciso acercar a los alumnos a la comprensión de la realidad en su complejidad, siendo para ello necesaria la apropiación de un amplio y variado espectro de herramientas metodológicas. En este sentido, el trabajo a partir de perspectivas cualitativas, les permitirá adentrarse en ese mundo de sentidos y significados que constituyen lo educativo en general y lo escolar en particular. Desde el paradigma cualitativo, el acento está puesto —justamente— en la trama de relaciones que involucra lo social y en la comprensión que, de dichas relaciones, tienen quienes forman parte del mundo de *lo social*. Interesa tanto lo que los seres humanos hacen en su vida cotidiana como lo que piensan y dicen con respecto a sus afanes y a los de los otros. Desde este lugar, se entiende que el conocimiento no es objetivo ni valorativamente neutral, sino que, quien conoce lo hace desde sus propias matrices interpretativas, las cuales se transforman así, en material para la reflexión y el análisis.

Los modos cualitativos de indagación se expresan, a su vez, en distintos géneros, desde los cuales es posible partir hacia la construcción/reconstrucción de la realidad socio-educativa, una de dichas formas es la perspectiva etnográfica. Desde la misma se considera que el conocimiento comienza por los sentidos, pero no se origina en

³⁰ Se refiere a la Ley Provincial N° 2302/99 de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia.

³¹ El espacio “Enfoque socio cultural de la educación” perteneciente al Campo de los Fundamentos aborda también esta temática.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLACHE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



ellos, es decir, que la investigación enmarcada en una perspectiva etnográfica comienza por la observación pero no se origina y fundamenta en ésta. En este sentido, "la etnografía como tal no se limita a conocer los eventos y describirlos sino que además pretende establecer y comprender las relaciones que se generan entre ellos" (De Tezanos, 1983:15). La observación es una herramienta importante para conocer la realidad social, pero también lo son las interpretaciones y reconstrucciones teóricas, que quien investiga realiza acerca del tema estudiado.

Por otra parte, la Investigación Acción Participativa forma parte de la tradición en el ámbito educativo y sus aportes pueden ser considerados en la medida en que brindan herramientas para el acercamiento al campo. Sus tres componentes son a) La *Investigación*: consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. b) La *acción*: no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es, en sí, una forma de intervención. c) La *participación*: significa que en el proceso están involucrados, no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

Es preciso aclarar que los anteriores son sólo ejemplos, que lo fundamental, con relación a la indagación de la realidad, es entenderla como constituida por modos de acercamiento al campo educativo, en la búsqueda de un conocimiento sustantivo del mismo, que permita comprenderlo en su compleja multidimensionalidad, para volver a la práctica con un sentido transformador.

PROPUESTA DE TRABAJO: ALGUNAS SEÑALES EN EL CAMINO A RECORRER

- ✓ Visitas a diferentes instituciones educativas (formales y no formales).
- ✓ Indagación mediante la utilización de diversas prácticas investigativas.
- ✓ Devoluciones a instituciones no formales: tareas, intervenciones breves.
- ✓ Identificación y construcción de problemas.
- ✓ Búsqueda de información, construcción de marcos teóricos relativos a las problemáticas identificadas.
- ✓ Prácticas intuitivas o microexperiencias entre pares.
- ✓ Análisis y reflexión a partir de diferentes ejes: las infancias, la problemática de lo grupal, las estrategias de indagación.

SEGUNDO AÑO

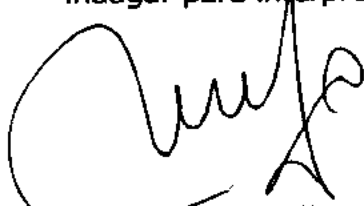
ESPACIO DE LA PRÁCTICA II

LA PRÁCTICA DOCENTE: DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR A LA CLASE

PRESENTACIÓN

Este es un espacio curricular en el que se procura que los estudiantes se inserten en las instituciones escolares, partiendo del análisis del contexto social y experimenten la educación en su dimensión de práctica social. Por esta razón, es necesario que amplíen sus aproximaciones a la escuela, comprendiendo que su emergencia no es azarosa y que los procesos que se desarrollan en ella están inmersos en un contexto social, político y cultural, con características que es preciso indagar para interpretar lo que allí sucede cotidianamente.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



En el terreno áulico, el desafío es intentar comprender prácticas ajenas -las de los docentes que solidariamente permiten compartir su espacio- que se desenvuelven en contextos específicos para construir conocimiento sobre las mismas. Desde este lugar, se hace absolutamente necesario el respeto por el trabajo y la palabra del otro y la rigurosidad metodológica a la hora de interpretar y enlazar la teoría con la práctica.

NÚCLEOS DE TRABAJO:

- ✓ Práctica docente y práctica pedagógica. La reflexión sobre las prácticas. La educación como práctica social. Formación y experiencia. Trabajo docente.
- ✓ El campo de la práctica en instituciones escolares: identificación, caracterización y problematización en diferentes ámbitos: urbanos, suburbanos y rurales. Caracterización pedagógica, social, cultural y organizativa. Interculturalidad y diversidad. Institución escolar: dinámicas y culturas institucionales; instituciones, actores y poder; continuidades y rupturas. La transformación del aula, de la escuela desde otras prácticas: experiencias que aportan en este sentido, por ej. la denominada escuela Cossettini. El "inédito viable".
- ✓ Modos de indagación de la realidad. Sentidos. Materialidad Pedagógica. Contextualización Instrumentos de lectura para aproximarnos a la realidad: la observación, la entrevista, registros.
- ✓ La planificación como herramienta del trabajo docente. La planificación como guión conjetural. Selección de contenidos escolares a partir de la definición de las problemáticas y los problemas de la realidad. Necesidades objetivas y subjetivas. Demandas sociales y educativas. Conocimientos socialmente válidos: para quiénes, por qué.

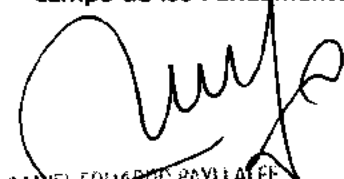
Nota: este espacio incluye otro con formato de Seminario referido a lo grupal y los grupos en contextos educativos.

ACERCA DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES³²

Para analizar las prácticas que se dan en las instituciones escolares, es de fundamental importancia tener presente el contexto social, las pautas y normas, la representación y los modos de participación de los actores, el poder, etc. El conocimiento del entorno institucional inmediato, el barrio, los lugares de los que provienen los alumnos de la escuela, forma parte del saber acerca de la misma y es necesario considerarlo para pensar la enseñanza. Por otro lado y desde una perspectiva etnográfica, cobra importancia lo que acontece en la vida cotidiana de las escuelas, buscando comprender lo que los sujetos hacen y los sentidos que atribuyen a sus afanes cotidianos.

Las instituciones, se convierten en espacios en los que circulan materias escolares -definidas como imaginarios- que si bien tienen una base escolar, posibilitan analizar y comprender los contextos históricos y sociales en los que se producen y autorizan los conocimientos de las disciplinas y que expresan ciertas reglas de poder. También las categorías que permiten comprender diversas dimensiones y aspectos de las instituciones educativas en las que se insertarán a trabajar, las complejas articulaciones y las dimensiones instituidas e instituyentes.

³² Esta temática se vincula con el espacio denominado "Instituciones Educativas" correspondiente al campo de los Fundamentos.


DANIEL EDUARDO PAYLLALÉF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

ACERCA DE ENSEÑAR A PARTIR DE PROBLEMAS DE LA REALIDAD

En el espacio correspondiente a segundo año y desde la concepción de práctica ya expresada, la propuesta está centrada en la elaboración de proyectos de enseñanza, organizados en torno a problemáticas socioculturales. La selección de las mismas se realiza teniendo en cuenta la exploración previa de los alumnos del profesorado en la institución escolar y sus contextos, mediante el recorrido del barrio, el diálogo y las entrevistas a referentes, a maestros, directivos, alumnos y padres. La problemática en torno a la cual girará la enseñanza en las diversas áreas, además de partir de las necesidades³³, los intereses y los deseos, debe tener la potencialidad necesaria para enseñar contenidos específicos vinculando entre sí las distintas áreas en las que se encuentra organizado el currículo del nivel. El propósito no se agota en la enseñanza, sino que se pretende que la comprensión más compleja de dicha problemática involucre a los sujetos en la intervención sobre la misma, en la búsqueda de la satisfacción de diversas necesidades humanas. Es un desafío para los alumnos de este año ser partícipes de la vida de la institución escolar, comprometerse con ella y llevar a cabo experiencias e intervenciones dentro de la misma. Así se buscará que no se apeguen a la reedición de lo observado en esas circunstancias o durante su experiencia escolar, sino que elaboren mediaciones entre el medio sociocultural al que pertenecen los alumnos y la escuela y las formas de proponer los aprendizajes.

PROPUESTA DE TRABAJO: ALGUNAS SEÑALES EN EL CAMINO A RECORRER

Los alumnos en el recorrido previsto para este año desarrollarán propuestas vinculadas a:

- ✓ La institución en el contexto social: visitas a diferentes instituciones: rural/urbana, centro/periferia, diversidad de proyectos, etc.
- ✓ Indagación de la realidad institucional en contexto: recorridos del barrio, contactos con otras instituciones vinculadas a la escuela.
- ✓ La dinámica institucional, la clase y los grupos (tareas, sujetos, espacios, vínculos, discursos): aproximación a su conocimiento mediante distintas prácticas de indagación.
- ✓ La clase, la práctica de enseñanza, la planificación como guión conjetural: Primeras intervenciones pedagógicas en la escuela.
- ✓ Permanencia en la escuela a partir de la figura del ayudante/pareja pedagógica/trabajo colaborativo con el maestro.
- ✓ Análisis y reflexión de la práctica.

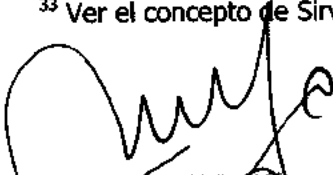
TERCER AÑO

**ESPACIO DE LA PRÁCTICA III
DE LA RESIDENCIA DOCENTE I: LA CLASE**

PRESENTACIÓN

Este espacio de la práctica, denominado de la Residencia docente, abarca mucho más que la mera práctica de la enseñanza. Dice Ovide Menin... "en vano se ha querido enriquecer y complejizar, a la corta o a la larga se termina siempre "dando clase", poniendo el acento en el "método de enseñanza". Es importante rescatar a la residencia como el acto de residir, "es decir el estar en el sitio de los acontecimientos

³³ Ver el concepto de Sirvent, María T. acerca de necesidades objetivas y subjetivas.


DANIEL EDUARDO PAYLLEN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



-tiempo y espacio conjugados- es irrepetible; (de importancia) tal vez mínima pero singular; de innegable valor".

Se entiende por Residencia docente al conjunto de las experiencias, que los estudiantes deben asumir durante el transcurso de tercer año, en el cual se insertarán durante un período prolongado y en un turno completo, en las escuelas de la comunidad, para asumir todas las actividades que supone la práctica docente en una institución educativa del nivel. Este es el espacio de la Residencia propiamente dicha, con todo el alcance que tiene una intervención específica en el contexto institucional de la escuela a través de la creación curricular. Resulta conveniente que los estudiantes tengan diversas experiencias, en diversos contextos y, de ser posible, con sujetos de diversas edades.

Este espacio se considerará como una instancia que pretende romper con la lógica de aplicar lo aprendido hasta el momento en la carrera, o de compartir "recetas" o respuestas acabadas; por el contrario, el espacio tiene que ser entendido como un lugar y un tiempo para la reflexión sobre sí mismos, a partir del trabajo con las representaciones, que abra el camino a la comprensión y -a partir de ahí- a un proceso formativo, tal como lo plantea Ferry: "una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro (...) El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla. Pero si bien, cada uno se forma a sí mismo, uno sólo se forma por mediación" (1990:58). En este sentido, la Residencia se configura como una instancia en la que tanto docentes, como experiencias, materiales bibliográficos y relaciones con otros, se constituyen en mediaciones que posibilitan la formación de los estudiantes.

En tal sentido, los estudiantes ampliarán sus aproximaciones a la institución escolar, comprendiendo que los procesos que se desarrollan en ella están *inmersos en o vinculados con* contextos económico-sociales, políticos y culturales -con características particulares- sobre los cuales es necesario indagar, para interpretar lo que allí sucede cotidianamente. Es decir, el ejercicio de un pensamiento y un accionar críticos, que permitan poner en dudas el conocimiento recibido, evitando quedar atados a explicaciones preformadas, para advertir las múltiples dimensiones de los problemas que se dan dentro y fuera de dicha institución y para relacionar situaciones particulares con situaciones histórico sociales más generales, así como ahondar en propuestas didácticas a elaborar.

NÚCLEOS DE TRABAJO:

- ✓ Concepto de formación y reflexión.
- ✓ Práctica docente y práctica pedagógica. El aula como espacio de prácticas y de construcción de conocimientos acerca de las prácticas. La práctica de enseñanza en el aula, en el contexto institucional y socio político.
- ✓ La definición de los problemas de la realidad. Problemas y problemáticas. Necesidades subjetivas y objetivas. Demandas sociales. La planificación como herramienta del trabajo docente. La planificación por proyectos. Elaboración de proyectos. La selección de contenidos escolares. Los problemas de la realidad como punto de partida y de llegada de la práctica pedagógica. Conocimientos socialmente válidos: para quiénes; por qué. Las formas de conocimiento en el aula. El juego con Intencionalidad pedagógica: implicancias en la práctica.
- ✓ El problema de las vinculaciones intra e interáreas.
- ✓ El docente en el aula, el grupo de clase, proceso de interacción. La clase escolar, estrategias didácticas. La evaluación, supuestos, toma de decisiones.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



Nota: En el espacio de tercer año se prevé un seminario en el que se plantee y se reflexione acerca de las nociones de normalidad, anormalidad, necesidades educativas especiales, diferencia, diferente, diversidad, integración, inclusión, exclusión, discapacidad y capacidades diferentes, con el fin de pensar las relaciones entre las escuelas "comunes" y las escuelas "especiales" y en función de eso, nuestras miradas respecto de nosotros mismos como educadores – educandos.

En este terreno, los conocimientos aportados por especialistas y el análisis de las experiencias existentes, permitirán el abordaje de estas problemáticas desde distintas perspectivas, poniendo al alcance de los estudiantes los debates actuales sobre las mismas.

Este seminario podrá ser dictado por un docente con conocimientos en educación especial, articulando el trabajo con maestros que tengan experiencia en la temática de integración y discapacidad.

ACERCA DE LA PRÁCTICA COMO INTERVENCIÓN

La propuesta de trabajo debería permitir a los estudiantes acercarse a la comprensión de que, frente a la práctica no existen respuestas a priori, sino que se trata de formas de intervención que se van construyendo en un trabajo que implica una postura investigativa frente a la propia práctica, a los problemas sociales y educativos y -dentro de éstos- a los didácticos. Ello implica, al decir de Freire, superar la ingenuidad de la mirada para tornarla crítica y reflexiva, poniéndola en diálogo con las miradas de los otros involucrados: maestros, profesores, compañeros. Con relación a esta cuestión es necesario tener en cuenta que en el análisis de las prácticas de otros, los alumnos suelen ser hiper críticos, en tanto que, a la hora de revisar sus planes apelan a las teorías aprendidas, mientras que en sus prácticas actualizan sus propios hábitos (Sanjurjo, 2009).

El recorrido planteado, sumado al hecho de mayor disponibilidad en el tiempo, permite crecer en la autonomía, basando la acción *en principios sociales, científicos y éticos y en el trabajo colaborativo, colectivo y transformador con los pares*.

Esta intervención abre a su vez dos niveles de análisis y de acción que se podría denominar el institucional amplio -o sea, la institución escolar en su conjunto, la comunidad en la que está inserta, las interacciones específicas con otras instituciones culturales, la dinámica institucional interna, etc.- y, por otro lado, el ámbito áulico, con el desafío de organizar la síntesis cultural apropiada para el grupo-clase. Síntesis que puede, o no, estar atada a las prescripciones curriculares vigentes.

PROPUESTA DE TRABAJO: ALGUNAS SEÑALES EN EL CAMINO A RECORRER

- ✓ Construcción de propuestas didácticas en diferentes contextos, modalidades y ciclos del nivel.
- ✓ Elaboración de instrumentos de diagnóstico, registro, seguimiento y evaluación.
- ✓ Puesta en acto de las propuestas didácticas, análisis y reflexión sobre las mismas.
- ✓ Abordaje de los temas más importantes que se vinculan con la enseñanza en las diversas áreas.
- ✓ Revisión crítica de las prácticas. La práctica reflexiva como práctica grupal.
- ✓ Selección de emergentes de la práctica para el debate.
- ✓ Construcción cooperativa de propuestas alternativas.
- ✓ Análisis y reflexión de la práctica.

CUARTO AÑO

**ESPACIO DE LA PRÁCTICA IV
DE LA RESIDENCIA II: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS
TRANSFORMADORAS**

PRESENTACIÓN

Enseñar en las escuelas requiere hoy -necesariamente- del trabajo con otros y esto, quizás, porque las escuelas vienen siendo uno de los escasos espacios de conformación de lo público, al que tiene acceso la gran mayoría de la población. Los seres humanos, entendidos como sujetos sociales, se constituyen en la vinculación con otros, esta relación resulta así fundante de una subjetividad sujeta a procesos de construcción y reconstrucción histórica y social. En este contexto, las prácticas de hombres y mujeres implican la proyección hacia *otros mundos posibles*, la transformación de la práctica. Formular proyectos lleva consigo esta búsqueda de lo que aún no es, la utopía en el sentido de *inédito viable* (Freire), que compromete a los sujetos con la acción en torno a una finalidad.

Dice C. Castoriadis: "el proyecto (...) es una praxis determinada considerada en sus vínculos con lo real, en la definición concreta de sus objetivos, en la especificación de sus mediaciones. Es la intención de una transformación de lo real guiada por una representación del sentido de esta transformación, que toma en consideración las condiciones reales y anima una actividad. No se trata entonces de un mero abordaje técnico de la realidad, sino que lo que busca es la transformación de la misma. Ese sentido, esa significación que adquiere para quienes están involucrados en el mismo, es lo que lo convierte verdaderamente en proyecto en tanto proyección de ideales respecto del futuro. Por acotadas que sean sus metas, un proyecto adquiere relevancia y escapa de convertirse en una nueva pieza en la burocratización de las instituciones, si está anudado a un deseo de construir algo distinto y mejor para el futuro; si está ligado, en definitiva, a una mirada prospectiva sustentada en convicciones pedagógicas y sociales" (Castoriadis, 2001:37).

Desde una perspectiva crítica (problematizadora), la construcción de proyectos educativos en este marco, debería partir de situaciones de enseñanza, dándole a ésta un lugar relevante en la propuesta pedagógica. Los proyectos educativos son caminos a recorrer que responden a un currículo abierto y cuyos temas giran en torno a un problema o noción clave vinculado a la enseñanza.

Mediante los mismos se pone énfasis en la comprensión del contenido (y en las posibilidades de intervención que genera su apropiación) y no en la acumulación, se abordan los contenidos de manera diferente y desde diversos puntos de vista y no se atomizan la enseñanza ni el aprendizaje. Por otra parte, trabajar en las instituciones educativas por proyectos, implica establecer vínculos con teorías y prácticas pedagógicas que promueven la investigación, la interacción y la integración de los contenidos escolares.

NÚCLEOS DE TRABAJO:

- ✓ Proyectos educativos en contexto, análisis de necesidades. Planificación por proyectos, Trabajo colaborativo con las escuelas. Vinculación escuela/comunidad.
- ✓ La enseñanza en el marco de proyectos educativos. La toma de decisiones y la intervención.





RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

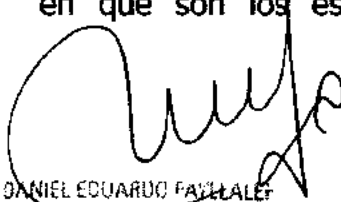
- ✓ La enseñanza desde la perspectiva de investigación-acción: herramientas y estrategias para la comprensión y la intervención, organización y previsión de tareas.
- ✓ Vinculación con proyectos de extensión e investigación.
- ✓ Trabajo en equipo, organización y distribución de tareas. Discusión y análisis. Proyección.
- ✓ El proceso de reflexión sobre la práctica como praxis.

Nota: este espacio incluye otro con formato de Seminario destinado al abordaje del Diseño y Desarrollo de Proyectos Educativos.

En el espacio de cuarto año la tarea con los alumnos estará centrada en la formulación de proyectos que, partiendo del espacio del aula, posibiliten la vinculación de la escuela con la comunidad en términos generales y con otras instituciones en particular. Es habitual que en la residencia se registren problemáticas que no pueden abordarse en el contexto de espacio y tiempo previstos para las prácticas centradas en la enseñanza en el aula. En este espacio se abre la posibilidad de formular un proyecto de trabajo, que incluya el diagnóstico y la exploración, la proyección de una acción concreta y el desarrollo de las propuestas tendientes a abordar e intervenir en dichas problemáticas. La expectativa está puesta en que los proyectos excedan el ámbito del aula, incluyendo el trabajo con padres, maestros, alumnos y otras organizaciones sociales. Por ejemplo, si durante la residencia se detectaron problemas tales como: existe escasa o casi nula comunicación de la escuela con los padres y/o no se promueven vínculos con otras instituciones vecinas a la escuela; es posible formular un proyecto de trabajo que incluya el diagnóstico y las propuestas tendientes a superar dichos problemas. Esto incluiría el trabajo con padres, maestros, alumnos y otras organizaciones, siendo el proyecto más o menos ambicioso según las posibilidades y los alumnos practicantes. Podría sólo reducirse al ámbito del aula y la escuela, pero la expectativa está puesta en que sea más abarcador. Otro proyecto podría ser, por ejemplo, indagar acerca de la enseñanza de alguna disciplina; primero explorar y luego proyectar una acción concreta con otros sujetos que permita revertir o resolver el o los problema/s detectado/s.

Este último año se diferencia de los anteriores porque cobran protagonismo los estudiantes, siendo los profesores orientadores de las decisiones tomadas, promoviendo prácticas autónomas, tanto en la elección del eje, situación o problema sobre el que trabajará, como de los caminos para constituirlo en un proyecto de enseñanza y de intervención situada. En efecto, los años anteriores resultaron de la orientación de la propuesta pedagógica de los docentes o equipos de docentes, quienes trazaban las grandes líneas o cauces sobre los que debía discurrir el trabajo de los estudiantes. Los tres primeros años se estructuran con base en la orientación que los profesores le imprimen a la tarea formativa, fundamentalmente, alrededor de la dotación de medios que orientan el sentido y las posibilidades de la intervención. Es el propio plan el que proporciona el trayecto por el que los estudiantes discurren en la constitución de su identidad docente.

El cuarto año puede entonces entenderse como el espacio en el que, provistos de tales medios, los estudiantes leen, circunscriben y determinan de manera autónoma, tanto la identificación de problemas emergentes, como de las posibles situaciones sobre las que intervenir y la dirección ética de tales intervenciones. En tal sentido pueden concebirse a los ámbitos sociales, institucionales y áulicos incluso como dimensiones del proyecto a diseñar en el Cuarto año. La diferencia sustancial consiste en que son los estudiantes quienes orientan todo el proceso, asumiendo los


DANIEL EDUARDO FAYLLET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

profesores de la formación el papel de tutores y consultores. Todo el proceso, que puede organizarse bajo el formato de una indagación, puede culminar en instancias públicas de exposición de conclusiones u otras modalidades, en las que los verdaderos protagonistas son los estudiantes. Vale decir, que los egresados ya no sólo serán reconocidos por haber concluido con éxito un proceso de cuatro años, sino que además finalizan su primera etapa dentro de la formación permanente, provistos de una elaboración propia –de un documento- que da cuenta de su peculiar mirada sobre ciertas parcelas de lo educativo.

Igualmente, este cuarto año tiene para su constitución, el antecedente del cursado en todos los campos del diseño, lo que le confiere un carácter de instancia de síntesis, en la que los estudiantes desarrollan el control autónomo de todo el proceso de elaboración.

A su vez y desde la perspectiva de la institución formadora, dichos proyectos deberían articular la formación docente con la extensión y la investigación, brindando herramientas para vincular la formación inicial con la formación permanente.

PROPUESTA DE TRABAJO: ALGUNAS SEÑALES EN EL CAMINO A RECORRER

- ✓ Espacio de reflexión grupal: La formación como formación permanente. Formación y autoformación. Formación y reflexión. Análisis e investigación de la propia práctica.
- ✓ Puesta en marcha de proyectos de enseñanza elaborados en forma colectiva.
- ✓ Talleres de reflexión para analizar, comprender y reflexionar sobre diferentes temáticas que surjan de los proyectos educativos.
- ✓ Elaboración de proyectos educativos: vinculación de las escuelas con la comunidad, diferentes intervenciones y recorridos en la clase, en la institución y con otras instituciones escolares.
- ✓ Integración de los alumnos a proyectos de extensión e investigación en las instituciones formadoras.

Bibliografía citada:

- ACHILLI, M. (1997), "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", *Cuadernos de Formación docente*, N°1, Universidad Nacional de Rosario.
- ARCURI, A. L. (2007), "Trabajo colaborativo en la formación docente: relato de una experiencia de enseñanza y de aprendizaje colectivo" en AA.VV., *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*, Buenos Aires, Miño y Dávila, cap. VII.
- BRUSILOVSKY, S. (2000), *Nuevos y viejos enfoques en los análisis de los sistemas educativos formal y no formal*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- CARLI, S. (2006), "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente" en Carli, Sandra (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.
- CARR, W. (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- de TEZANOS, A. (1983), *Escuela y comunidad, un problema de sentido*, Bogotá, C.I.U.C.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1997), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapeluz.

DANIEL EDUARDO FAYLLALET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- FELDMAN, D. (2004), *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Colección psicología cognitiva y educación, Aique.
- FERRY, G. (1990), *El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. (1999), *Pedagogía de la autonomía*, México, siglo XXI.
- HARGREAVES, A. (1998), *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
- HORKHEIMER, M. (1967), *Crítica de la razón instrumental*, Buenos Aires, Sur editorial.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993), *Formación del profesor y condiciones sociales de la escolarización*, México, Morata.
- OLIVEIRA, B. (1990), "La práctica social global como punto de partida y de llegada de la práctica educativa", Programa de Educación de Adultos, U.N.Co., Cipolletti, Mimeo.
- LAMARQUE de ROMERO BREST, G. (1977), "Educación formal, no formal, informal". Mimeo.
- SIRVENT, M. T. (1990), "Investigación participativa aplicada a la renovación curricular", Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Mimeo.
- TAMARIT, J. (1996), "Los condicionamientos objetivos de la práctica docente y la vida cotidiana en la escuela", *Revista Crítica Educativa*, Año 1, N° 1, Buenos Aires.

9. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL: FUNDAMENTOS PARA LA PROBLEMATIZACIÓN, COMPRENSIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

El Campo de la Formación General aporta herramientas conceptuales, provenientes de diversos campos disciplinares, que ayudan a conocer marcos, modelos, perspectivas, métodos, que hacen a las prácticas educativas y a la reflexión sobre las mismas. Se abre y especifica a partir de los lineamientos que sostienen el Campo de las Prácticas y necesita del Campo de la Formación Específica para la articulación y conformación curricular deseada.

Se atenderá a continuación a las especificidades de este campo teniendo en cuenta su sustento como tal y las referencias con relación a los tres ejes que lo atraviesan.

9.1 Sobre el nombre y el sentido del campo

El Campo de la Formación General hace referencia a los conocimientos que se consideran necesarios para la formación de todos los docentes, porque atienden a las problemáticas vinculadas con lo educativo más allá de cualquier particularidad que se plantee. La posibilidad de problematizar, comprender y transformar la educación es lo "común", lo que aúna las especificidades de un trabajo comprometido, independientemente del nivel o especialidad de que se trate.

Este campo se configura como un lugar generador de hipótesis y conjeturas, posibilitando intervenciones a partir una lectura crítica de la realidad, entendida desde la perspectiva de la complejidad.

En la vida cotidiana, cuando preguntamos por los fundamentos de algo, habitualmente se hace referencia a las razones por las cuales algo se afirma, se asegura o se niega. Este es uno de los significados asignados al término, existiendo otros que resultan igualmente sugerentes, por ejemplo "principio o cimiento en el que

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLAES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



estriba o se apoya un edificio u otra cosa" o "fondo o trama de los tejidos"³⁴. En el caso particular de este campo dentro del currículo para la formación docente, se hace referencia a un conjunto de saberes que, partiendo tanto de prácticas como de cuerpos teóricos (o de ambos), puedan regresar a ellas para comprenderlas, transformarlas, recrearlas ofreciendo a maestros y maestras herramientas para tomar y justificar decisiones en el terreno de las mismas. Es, en este sentido, que entendemos a este campo como uno de los *cimientos* en los que se apoya el hacer de los docentes, sin desconocer que su contenido cobra sentido con referencia y origen en las prácticas mismas.

La analogía contenida en la segunda acepción que referimos, -la de fundamentos como *trama*- pues permite construir la imagen del conjunto de vinculaciones posibles, que entrelazan multiplicidad de sentidos, dando cuenta de la complejidad que atribuimos al recorrido de los estudiantes por los diversos espacios curriculares, complejidad ésta que resulta necesaria desde el modo en que entendemos a la realidad social, cultural, política, educativa y, de allí, a la formación docente toda.

Así pensados, los fundamentos constituyen un conjunto de valiosas herramientas para problematizar y comprender la realidad que suele ser presentada como transparente, natural, sin contradicciones. En este sentido, los saberes y conocimientos a los que los estudiantes accedan, en su tránsito por este campo, les permitan preguntarse y cuestionar lo dado -tanto por sabido como por realizado- con el fin de desnaturalizar dicha realidad; posibilitar mediante un trabajo conjunto, el entendimiento de los problemas como constituidos por situaciones, procesos, hechos, contextos e intervenciones de sujetos que necesitan ser comprendidos para ser abordados. Abordaje para el cual los sujetos no poseen a la mano respuestas armadas, sino que cuentan con diversas herramientas (que revisadas en la formación) son constitutivas en la indagación y construcción de las prácticas educativas. Muchas de ellas son las que definen, posteriormente, las resoluciones e intervenciones en las situaciones problemáticas. Así entendido, plantear la enseñanza a partir de la indagación -que involucra configurar problemas- implica ir más allá de las apariencias, bucear en la constitución de las cuestiones que son planteadas como objetos de enseñanza, siendo el propósito central atender tanto a las relaciones que los configuran y sus vínculos con otros objetos de enseñanza, como a los sujetos que les dan entidad y proyección.

Por otra parte, tomar nota de la complejidad de la construcción del conocimiento, conduce al planteamiento de una práctica que requiere superar una racionalidad técnica, desde la cual, se entiende a la tarea del maestro como limitada a la ejecución de medios, que han sido seleccionados por eficientes para la consecución de fines preestablecidos, que no se ponen en cuestión. Un maestro debiera ser capaz de fundamentar comprensivamente sus prácticas, poniéndolas en diálogo con las teorías pedagógico-didácticas y político-culturales que constantemente las sustentan y les dan sentido. Para ello, es necesario ofrecer herramientas conceptuales y prácticas que le posibiliten, tanto una lectura reflexiva de su propio desempeño, como una acción fundamentada en las intervenciones en el ámbito educativo.

9.2 Saberes y conocimientos que integran el campo

LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA NECESIDAD DE SABER

Es necesario entender la educación como una práctica social; de allí que la formación debería habilitar a los futuros docentes para comprender la compleja

³⁴ Diccionario de la Real Academia Española.

DANIEL EDUARDO BAYLA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

realidad social y construir los modos de actuación pedagógica que en ella se inscriben, promoviendo una actitud crítica orientada a la interpretación y transformación de la misma.³⁵

La práctica docente se caracteriza por ser altamente compleja y diversa. Su complejidad y diversidad deviene, en parte, de la pluralidad de tareas que conlleva el trabajo docente; y de la variedad y singularidad de contextos en los que se desarrolla. Asimismo, la práctica se caracteriza por la multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad con que éstas se expresan (véase el apartado sobre el Campo de las Prácticas). Las mencionadas exigencias, junto a un alto grado de imprevisibilidad en la concreción del trabajo cotidiano del maestro, vuelven necesario el ser capaces de realizar las acomodaciones, generar las alternativas y elaborar las reconstrucciones apropiadas para la intervención en cada situación particular.

Son sabidas las dificultades para pasar del conocimiento proposicional a la acción. La transformación de conocimiento provisto por la teoría en conocimiento para la acción, no es un proceso lineal de aplicación. Entonces, vale preguntarse: ¿cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse en el abordaje de una situación que siempre será singular? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la reconstrucción situacional del conocimiento?

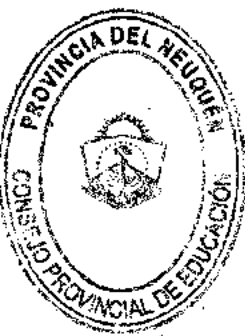
9.3 Lo epistémico como eje de la Formación General

Pensar el eje epistémico con relación al Campo de los Fundamentos para la problematización, comprensión y transformación de la educación en este diseño para la formación de maestros implica por un lado, detenerse en cuáles son los saberes que -seleccionados para ser enseñados desde este campo- se aglutinan y dan contenido al eje y, por otro, cuáles son los sentidos que deberían nutrir las prácticas de enseñanza que -propiciadas en los diversos espacios curriculares- tomen en consideración esta dimensión epistemológica que atraviesa el trabajo docente. Se espera así contribuir a enriquecer y problematizar lo que juzgamos por conocimiento, conocimiento científico, trabajo intelectual, contenidos escolares entre otros.³⁶

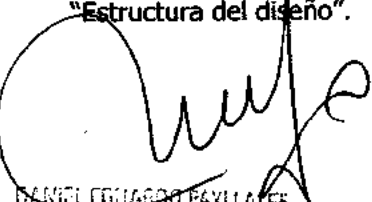
Con relación a los saberes que integran el Campo de la Formación General, pensar lo epistemológico como eje (del plan y también del campo particular) apela a responsabilizarse, en cada uno de los espacios curriculares, de un modo particular de entender los núcleos problemáticos que lo constituyen. Algunos de los espacios correspondientes a dicho campo se ocupan particularmente de lo epistemológico; por ejemplo, los denominados "Conocimiento", "Aprendizaje" y "Didáctica General". En ellos, las cuestiones del conocer -desde distintas perspectivas- aparecen como objeto a enseñar. En el primero, haciendo hincapié en definiciones, caracterizaciones, debates, problemas y determinaciones de la construcción, legitimación y circulación de un conocimiento, atravesado por relaciones específicas, en contextos sociohistóricos particulares. En el segundo, a partir del sujeto que conoce y en la relación dialéctica sujeto-objeto, definitoria del proceso de aprender. En ambos casos

³⁵ Con relación a la crítica y siguiendo a Horkheimer, entendemos que la misma es "el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por deducirlos genéticamente; por separar uno del otro el fenómeno y la esencia; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real" (Horkheimer, 2003:287-288).

³⁶ Al respecto, véase lo desarrollado con relación al Atravesamiento Epistémico en el apartado "Estructura del diseño".



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLETTE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

se espera que los contenidos sean permanentemente tensionados con el trabajo docente. A su vez, resulta impensable la didáctica sin aludir a la problemática de los objetos a enseñar, de acuerdo a las intencionalidades educativas que se planteen.

En el módulo referido a la Constitución de la Subjetividad en los Procesos Educativos se pone en juego este tema ya que se aspira a que los alumnos se reconozcan como *sujetos que conocen* y reflexionen acerca del hecho de que el modo de construir el conocimiento ineludiblemente incide en su propia constitución. Esto en primer lugar y como base para la reflexión sobre el conocer en general y más tarde sobre el aprender y el enseñar en particular. El sujeto que conoce está implicado en la realidad, en la medida en que las condiciones materiales son productoras y a la vez producto de la misma.

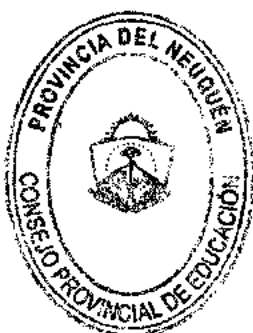
Ligado a los espacios curriculares que no abordan centralmente los problemas vinculados al conocer y al aprender, resulta ineludible explicitar que los modos de concebir a la realidad y a las relaciones de los sujetos que conocen con la misma, atraviesa cualquier propuesta de enseñanza. Esto sucede, por ejemplo, al propiciar la lectura de la realidad en términos de complejidad y -en referencia específica al campo social- en términos de conflicto, proceso y multicausalidad en los espacios denominados "Enfoque Sociocultural de la Educación", "Instituciones Educativas", "Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina", entre otros. Por otra parte y con relación a éstos últimos, no podemos dejar de señalar que las escuelas y los sistemas en los que ellas se ubican, se han ocupado históricamente de distribuir el conocimiento legitimado y que, por lo tanto, es también desde ese lugar que debe ser analizado críticamente su lugar en el terreno social.

9.4 Lo intersubjetivo/comunicacional como eje de la Formación General

Otra de las dimensiones acordada como básicas para la Formación General y que como eje del campo, es la que denominamos intersubjetividad, que se especifica en lo comunicacional. Como ya se ha explicitado, los sujetos y en particular la subjetividad, se configura como la síntesis del intercambio social, cultural y político -intersubjetivo y comunicacional- construida en multiplicidad de redes de experiencias por las que los sujetos y los grupos transitan. Desde esta perspectiva, podemos entender que los sujetos se construyen, que no son algo dado de una vez y para siempre y que los procesos, a través de los cuales se construyen, son justamente sus experiencias de vida, a la vez que la posibilidad de su transformación viene dada por el enriquecimiento, producto de las interacciones sociales, del intercambio con otros.

La especificidad de la subjetividad en términos formativos, ha de entenderse como una construcción de identidad compartida, interiorizada por los sujetos, pero que resulta de consensos operados en el juego de tensiones intersubjetivas. Esta dimensión atraviesa toda la formación docente y emerge en su tratamiento conceptual como objeto de enseñanza (contenidos de espacios curriculares que se especifican en el actual diseño desde diferentes perspectivas y enfoques teóricos) y como modo de comprender los vínculos en las diferentes esferas que atraviesa la formación docente (prácticas sociales en toda su dimensión), entre otros aspectos. Pero las interacciones no sólo resultan de lo que portan los sujetos o de lo que unos ponen a disposición de otros -en la formación inicial- sino también en el interjuego entre la subjetividad y los objetos de conocimiento. Lo que nos conduce a considerar los procesos intrapsíquicos y cognitivos de los sujetos.

Con relación a los espacios en los que el problema de la subjetividad y la intersubjetividad será abordado en su complejidad, por ejemplo a: Enfoque



ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

Sociocultural de la Educación, Construcción de la Subjetividad en Contextos Educativos, Derechos Humanos y Educación Intercultural; la intención es aportar en la construcción de subjetividades y al análisis y la comprensión del modo en que se constituyen las subjetividades mismas ya que éste será un asunto que requiera atención privilegiada en el trabajo docente. Este propósito se convierte en una perspectiva sustentada en el trabajo "entre todos" en torno al conocimiento. Para esta tarea, los principios antropológicos y filosóficos de la educación serán la materia indispensable que el Campo de la Formación General ha de disponer para ser tomada en cada uno de los espacios curriculares, materializándose así en proyectos y tareas educativas.

Asimismo, espacios curriculares en los que la pedagogía y la didáctica aparecen como las disciplinas a ser trabajadas,³⁷ nos invitan a educarnos y educar, es decir, a definir qué es la educación en términos de subjetividades; a articular la escisión sujeto-mundo a través de la orientación consciente de las acciones, develando los sentidos que impregnan y hasta ocultan las distintas visiones del mundo que se dirimen en el espacio social y que entran en juego en la constitución de las subjetividades. Por ello, también resulta de relevancia en el presente currículo, el estudio histórico de las instituciones que han sido creadas para la formación de ciudadanos.

La alusión tanto a los aspectos conscientes como inconscientes de la esfera subjetiva y de los sujetos, se convierten en los contenidos privilegiados de este campo. Al elucidar diferentes aportes teóricos que se han dedicado a su estudio e investigación y a reconocer e investigar nuestras prácticas sociales actuales, se entra en la esfera de las razones y determinaciones que ellas encarnan. A esto llamamos cotidianamente fundamentar, dar razones, explicar los porqué y los para qué de representaciones que nos movilizan o paralizan frente al mundo y sus expresiones. Cuestiones que pueden ser trabajadas en espacios curriculares diversos tales como Instituciones Educativas, Filosofía de la Educación, Conocimiento y Enfoque Sociocultural de la Educación.

Independientemente de los espacios curriculares en los que se aborden, resulta indispensable considerar, los conocimientos producidos en torno a las diferentes corrientes teóricas, que contribuyen a describir y comprender el desarrollo humano, su estructura y funcionamiento psíquico y cognitivo, así como los saberes producidos en torno a la dimensión psicológica en las interacciones grupales.

En relación con la comunicación, tanto las significaciones internas como externas de la comunicación hacen a los contenidos de los mensajes y a los significados de los intercambios interpersonales, configurando un sistema de acciones recíprocas y complementarias de carácter histórico cultural. Así entendida, la comunicación interpela a los formadores, comprometiendo su autonomía moral, el compromiso social y la profesionalidad que ésta requiere en tanto se sostiene "como emancipación, liberación profesional y social de las opresiones (procurando la) superación de las distorsiones ideológicas (la) conciencia crítica (y la) Autonomía como proceso colectivo (configuración discursiva de una voluntad común) dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y de enseñanza".³⁸

³⁷ Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas, Didáctica General.

³⁸ "El carácter experiencial de la comunicación humana, así como el carácter multipolar, polifacético, de la experiencia; hace que aparezcan elementos connotativos en las significaciones subjetivas que tienen los contenidos para los sujetos" (Contreras Domingo, 1997:146).

Los aportes de la semántica social colocan lo comunicacional en el terreno del manejo de diversos lenguajes³⁹, poniéndonos esto en contacto con otra de las dimensiones/eje de este campo: la epistémica. Esto es así en tanto el mundo de significados que prevalece en la formación docente es, sin duda, de carácter epistemológico. Aprender a hablar ciencia (sea aquella la que refiere a los contenidos a ser enseñados en la escolaridad primaria, tanto como los que un maestro debería conocer como parte de su oficio o profesión) permite -al mismo tiempo- ir contra la mística impuesta por las situaciones de dominación ideológica, como a favor del dominio profesional de los campos conceptuales y teóricos que dan sustento a la labor pedagógica, en otras palabras, establecer el carácter emancipatorio del conocimiento.

El discurso educativo asiste a la puesta entre paréntesis de las funciones implícitas del lenguaje, esas que de ordinario conforman nuestra cotidianidad. Esta neutralización es fruto del proceso de escolarización ya que en dicho contexto el discurso aparece como autosuficiente, divorciando, por ejemplo, lo que se entiende por educación de lo que se estudia de ella. Diríamos que detectamos estas cuestiones cuando docentes y discentes "hacen como si" tuvieran los mismos intereses y dotaran de los mismos sentidos a los términos y contextos que tratan. Es más común que el docente oiga lo que desea y que los estudiantes digan lo que el docente quiere escuchar, a que ambos dialoguen acerca de las interpretaciones que el mundo posee para cada uno de ellos. La conciencia de separación entre el lenguaje académico y el vulgar, permea y corroe el diálogo entre los sujetos, reestableciendo la autoridad y el poder en cada acto comunicativo escolarizado. Desanudar estos aspectos son materia y trabajo del campo al que se refiere y remite a contenidos y estrategias de abordaje, diseñados con el cometido de formar sujetos atentos a estos aspectos en el presente y en la tarea para la que están preparándose: la de maestros.

9.5 Lo político como eje de la Formación General

La pedagogía debe vincular la educación pública a los imperativos de una democracia crítica, que se define en parte por el intento de formar ciudadanos capaces de 'empoderarse' o apropiarse del poder y ejercerlo en el ámbito de lo público, tal y como lo acerca Giroux (1999). Este planteo lleva a ampliar la mirada sobre la escuela pública y sus actores (como futuro espacio privilegiado de inserción de nuestros egresados), para verla como el lugar en donde se entrecruzan personas, grupos, concepciones y universos culturales diferentes, en los que el sentido y la orientación de la transformación social debiera encontrarse y debatirse ya que allí, indudablemente, entra en disputa.

Esta comprensión necesita detenerse en los modos de pensar, la transmisión cultural que pesa sobre la escuela como demanda social, habilitando, en la misma operación, la posibilidad de hacerlo de manera tal, que este mandato fundante de la escuela moderna sea analizado críticamente -para poder ser resignificado- desde distintas teorías y campos del conocimiento, que se constituirán como parte de los núcleos de trabajo de espacios curriculares tales como Enfoque Sociocultural de la Educación, Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina, Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas, Filosofía de la Educación, entre otros.

³⁹ "el lenguaje no es sólo vocabulario y gramática, el lenguaje es un sistema de recursos para construir significados (...) nos proporciona una semántica que es la que nos posibilita crear similitudes y diferencias entre los significados; puesto que cualquier concepto o idea en particular tiene sentido en términos relacionales con otras ideas o conceptos" (Lemke, 1997).

Desde este eje se habilita un cuestionamiento claro a la formación del futuro docente, pensada a partir de un espacio de intervención universal, integrado, común, homogéneo, con estudiantes asexuados y neutrales. Por el contrario, la complejidad de su futuro (actual) espacio de inserción, habla de la necesidad de formar a un docente en el manejo y la producción de conocimientos y saberes entendidos como un texto legible, pero también abierto, inacabado, indeterminado, *escribible* (Barthes, 1998).

Sin embargo, no alcanza con ejercitar la crítica desde la conciencia de que no estamos condenados a reproducir lo que hemos recibido (Hassoun, 1996): la transmisión necesita del resquicio de la diferencia con quienes nos precedieron, para inscribir lo nuevo, la transformación de lo dado, un espacio de libertad que promueva el abandono de lo heredado, desde el ejercicio la memoria histórica. La reflexión sobre estas continuidades y rupturas que nos conmueven es un mandato ético irrenunciable de la formación docente, en la que la transmisión, no es una reproducción inalterada de lo mismo, sino un acto creativo en el que se pasa la cultura a los que llegan y se funda la posibilidad de lo nuevo. En otras palabras, un acto político.

Es en este encuadre, donde el Campo de la Formación General encuentra en el eje político su sentido pleno; que entendemos debiera ser abordado en la formación de todos los docentes, independientemente de la especificidad de la carrera o nivel de destino.

Constituyen el campo de la Formación General los siguientes ESPACIOS CURRICULARES:

- ✓ Lectura, Escritura y Oralidad
- ✓ Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos
- ✓ Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina
- ✓ Enfoque Sociocultural de la Educación
- ✓ Conocimiento
- ✓ Didáctica General
- ✓ Espacio de Experimentación Estético – Expresiva
- ✓ Instituciones Educativas
- ✓ Aprendizaje
- ✓ Nuevas Tecnologías en la Enseñanza
- ✓ Problemática y Perspectivas Pedagógicas
- ✓ Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género
- ✓ Historia Socio Política Latinoamericana y Argentina
- ✓ Filosofía de la Educación
- ✓ Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes
- ✓ Derechos Humanos: Educación Intercultural

Bibliografía citada:

- BARTHES, R. (1998), citado por Tadeu da Silva en "La poética y la política del currículo como representación", *Cuadernos de Pedagogía*, Rosario, Año II, Nº 4, 1998.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (1999), *Pedagogía de la autonomía*, México, siglo XXI.
- HORKHEIMER, M. (2003), *Teoría crítica*, Buenos Aires, Amorrortu.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- GIROUX, H. (1999), "Modernismo, posmodernismo y feminismo" en Belausteguigoitia M. y Mingo A. (editoras), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (1999), Buenos Aires, Paidós.
- HASSOUN, J. (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- LEMKE J. (1997), *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Buenos Aires, Paidós.

9. ESPACIOS CURRICULARES CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL: FUNDAMENTOS PARA LA PROBLEMATIZACIÓN, COMPRENSIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRIMER AÑO

LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD:

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

Este espacio intentará promover las prácticas de lectura, escritura y oralidad en diversas situaciones comunicativas, poniendo énfasis en las académicas. Al mismo tiempo, la revisión de dichas prácticas será tomada como objeto de reflexión y análisis de los saberes sobre la lengua y la literatura que evidencian. Finalmente, este taller propiciará la comprensión y formulación de prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura que, a la vez, constituirán un conjunto de saberes de orden disciplinar, a los que el estudiante apelará a lo largo de su recorrido académico y como una experiencia de formación significativa en el trayecto de acceso, participación y permanencia en la cultura letrada.

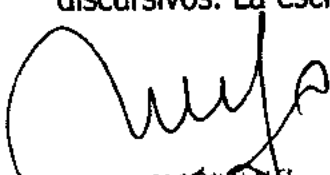
Estas consideraciones fundamentan ampliamente la necesidad de ofrecer un espacio de taller a manera de acción institucional, destinada a trabajar con el problema de restituir o construir el sentido que la lectura, la escritura y la oralidad tienen para la actividad académica de una comunidad disciplinar.

Y finalmente, la modalidad de taller permite instalar actividades orientadas hacia una dinámica reflexiva del trabajo con dichas prácticas del lenguaje académicas y no académicas, a la vez que instalan nuevos espacios de interacción docente-alumno.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- ✓ La lectura como práctica social. Propósitos del lector. La dimensión social, su función y sentido pragmático. La lectura de diferentes géneros discursivos y diferentes secuencias textuales. La construcción discursiva del enunciador y del enunciatario. La construcción del referente. Relaciones entre los procesos de escritura y de lectura. Texto, contexto y paratexto. Representaciones sociales de lectura. Representaciones en la historia y en el ámbito académico. Los textos académicos: entre la exposición y la argumentación. Estrategias discursivas de los textos académicos. Lectura de textos literarios.
- ✓ La escritura como práctica social. El proceso de escritura: planificación, elaboración y revisión recursiva de los textos. La práctica de escritura de diferentes géneros discursivos. La escritura en ámbitos académicos. La escritura de exposiciones en el

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLASE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ámbito académico. Las respuestas de parcial. La exposición de un tema. La escritura argumentativa. La función epistémica de la escritura.
- ✓ La lengua oral en contextos informales y formales. Aspectos relevantes de la oralidad. Literatura de tradición oral. La narración oral. Propuestas de comprensión y producción de textos orales formales e Informales y del ámbito académico.

CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Este espacio curricular incluye el abordaje de los procesos de constitución de las representaciones de los sujetos de la formación. Se trata de ubicar la construcción de esas representaciones en el flujo de interacciones y solicitudes sociales.

Se presentan también los contenidos vinculados con la función del semejante en la formación de las representaciones personales, así como las principales concepciones que estudian el desarrollo de los ciclos vitales y sus momentos críticos, en el marco de la intersección de factores biológicos y factores socioculturales.

La subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior (Bleichmar: 2005).

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Los sujetos de la educación

- ✓ Las infancias como construcción histórica, social y cultural. El campo de estudio y la producción de saberes desde diferentes perspectivas disciplinarias. La mutación de la experiencia infantil. Modificación de las fronteras entre la infancia y la adultez y sus consecuencias en la constitución de la subjetividad. Las nuevas posiciones e identidades de los niños y la posición del adulto.
- ✓ Construcción de las representaciones: identidad, interioridad, sexualidad; relaciones de género.

Sujetos y Escuela.

- ✓ Problemas de la realidad, cómo se materializan en las instituciones. La diferencia cultural.
- ✓ Los nuevos modos de producción de la subjetividad en la escuela. Agentes subjetivantes. Los lazos sociales. El cuidado del "nosotros". Vinculación: función del semejante; interacción, vínculo.
- ✓ Diferentes modos de construir las trayectorias escolares y los aprendizajes. Desajustes entre el modelo escolar y las trayectorias reales.
- ✓ Condiciones que posibilita la escuela para la integración social y las nuevas filiaciones de los sujetos. La transmisión y la enseñanza. El vínculo educativo.
- ✓ El capital cultural, social y simbólico. La escuela y la cultura "popular".
- ✓ Formatos, contenidos y espacios. Apropiación de contenidos y saberes que circulan y transmiten ambos.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ENFOQUE HISTÓRICO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Romper con la idea de neutralidad de la educación de los niños y la formación de los maestros, es condición para debatir el origen de la inscripción de las infancias en el orden público y el lugar de la docencia, como mediadora necesaria.

Este espacio curricular se propone iniciar al estudiantado en la problematización de la educación como práctica política, reconociendo al Estado como protagonista principal de las decisiones que se toman en momentos históricos determinados y que generan consecuencias en la sociedad y las instituciones. Comprender cómo el Sistema Educativo y los actores han ido acompañando o resistiendo las transformaciones de nuestro país.

Una oportunidad curricular para abordar las políticas educativas centrales que han marcado la historia de la educación argentina, atendiendo al desafío de registrar la complejidad de las relaciones de poder, así como el carácter cultural de las estrategias de dominación.

Este módulo del *primer año de la formación docente* aporta el necesario ejercicio de situar históricamente la decisión de ser maestro, re-conocerse como joven, cuya historia personal se cruza con la historia social y política de nuestro país. Una instancia de la Formación General, que promueva recuperar el *pasado* colectivo de la docencia argentina, para reflexionar sobre las características de un presente cargado de estereotipos sobre las maestras y maestros en general y con sus particularidades, según pertenezca al Nivel Primario o al Nivel Inicial del sistema educativo.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

El mandato fundacional de la escuela pública argentina en tiempos del estado liberal oligárquico. Identidad del trabajo docente

- ✓ La institucionalización del Sistema Educativo Argentino. La formación del ciudadano y la función política de la Escuela Pública.
- ✓ El Estado docente. Principios y alcances de la Ley 1420.
- ✓ El lugar del magisterio en el proyecto liberal oligárquico. El normalismo, positivismo y antipositivismo. La perspectiva anarquista, marxista y nacionalista popular. Corrientes idealistas y espiritualistas.
- ✓ Los niños entre la familia y el Estado. Los discursos modernos de la infancia. Sarmiento. Vergara.
- ✓ La escuela nueva en el país.
- ✓ Los comienzos de la Educación Inicial. Personas claves. Destinatarios del Nivel Inicial.

La educación como derecho social y la responsabilidad del Estado

- ✓ El estado de bienestar y las políticas públicas para la infancia: concepciones y debates centrales.
- ✓ La masificación del sistema educativo en Argentina. Los cambios en la organización e infraestructura. Expansión del Nivel Inicial.
- ✓ Los inicios del gremialismo docente. El Estatuto del Docente.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLELES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

La redefinición del sentido de lo público en tiempos de exclusión social

- ✓ Crisis del modelo fundacional y los avances del neoliberalismo.
- ✓ El autoritarismo educativo en los golpes militares. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias.
- ✓ La escuela para una sociedad desigual: La Reforma Educativa de los '90. Educación y mercado. El papel de los organismos internacionales. Primarización y privatización.
- ✓ Conflictos y tensiones en la consideración de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.
- ✓ Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional.

ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**

En principio, cabe considerar que Educación y Cultura son dimensiones co-constitutivas entre sí, e integran la realidad social. A su vez, esta realidad social es un constructo humano, producido conflictivamente a lo largo de la historia.

En este sentido, el módulo deberá permitir el acercamiento al análisis y la comprensión de cómo las dimensiones cultural y educativa se conforman en el proceso de producción, reproducción y cambio de sociedades concretas.

Asimismo, abordar la génesis sociohistórica de las mismas, atiende a problematizar lo considerado *sabido, natural, inevitable*, explorando de modo sistemático las relaciones de poder que atraviesan Estado, Sociedad, Cultura y Educación.

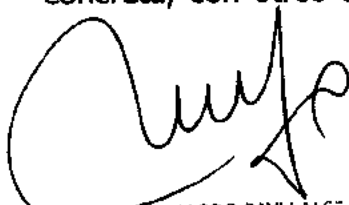
Por un lado, protagonizar procesos de análisis y reflexión que permitan la desnaturalización de la cultura, volver visible su naturaleza objetiva/subjetiva, posibilita acercarse a la cuestión de la *otredad cultural*, específicamente en términos de diferencia y desigualdad; así como a diversos aspectos de las identidades sociales vinculadas a nuevos contextos en sociedades concretas.

Por otro, abordar el conocimiento de las múltiples relaciones planteadas entre biología y cultura, permitirá considerar y resignificar la posibilidad de educabilidad propia de todos los seres humanos.

Comprender la trama y la dinámica en que cultura y educación se constituyen, da lugar a profundizar en los modos y sentidos de la participación de diferentes actores sociales en relación con las mismas, analizar la constitución de escenarios actuales, comprender las condiciones en que se llevan a cabo las prácticas educativas, sus condicionamientos y posibilidades; y proyectar alternativas a las mismas, que aporten a la construcción de un orden social más justo.

Poder tensionar las categorías de pensamiento construidas con la realidad concreta, con otros universos de significación y de conocimientos y con teorías que

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

proviene de paradigmas discrepantes, abrirán el camino al debate, la confrontación y al posicionamiento frente a la realidad.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Las relaciones de poder en la sociedad, la cultura y la educación

- ✓ Estructura social y la construcción del poder: Formas de dominación, legitimación y ejercicio del poder.
- ✓ Estado y sociedad civil. Hegemonía. La batalla por la imposición de significados.
- ✓ Diferencias culturales y desigualdades sociales y de género. Cultura dominante y su naturalización.
- ✓ Sistema educativo y escuelas en relación con la legitimación y reproducción económica, cultural e ideológica. Las escuelas como constructoras de hegemonía o como espacio de construcción de nuevos universos de significados y prácticas.
- ✓ Culturas populares y su vínculo con las prácticas escolares.

Educación y cultura en los nuevos contextos sociales:

- ✓ Argentina: Crisis social y política en las últimas décadas; transformación de las clases en la estructura social contemporánea: Polarización, pobreza y exclusión social. Nuevos significados y formas de la acción colectiva.
- ✓ Los medios masivos de comunicación y su influencia en la conformación de las culturas actuales: El desafío de la escuela como un espacio distinto de educación.
- ✓ Deslegitimación de la escuela y las prácticas docentes. Fortalecimiento de circuitos escolares diferenciados.
- ✓ Desigualdades escolares: la apropiación diferencial y dispar de objetos culturales y sus consecuencias sobre las constituciones de los docentes, las infancias y juventudes actuales.
- ✓ Culturas y culturas escolares: La necesidad del descentramiento cultural, de la desnaturalización de la cultura dominante y de la construcción y del reconocimiento de la otredad en los nuevos contextos.
- ✓ Construcciones simbólicas que fusionan pobreza, inteligencia y cualidades morales: Nominaciones escolares y estigmas enfrentados a las expectativas de niñas/os, familias y comunidades de diferentes grupos sociales.

Cultura, Educación y Biología

- ✓ Sujetos biológicos y sociales. Relaciones, límites y posibilidades.
- ✓ El biologicismo como barrera a la educabilidad.
- ✓ La cuestión de los determinismos biológicos, teorías y representaciones sociales sobre capacidades de los alumnos y las alumnas en la escuela. Prejuicios, estereotipos, sexismo, androcentrismo y racismo.

CONOCIMIENTO

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Ningún conocimiento surge al margen de su contexto social, político, económico. De la misma manera, el sujeto que conoce también está implicado en esa realidad, en la medida en que las condiciones materiales son productoras y a la vez producto

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15

de la misma. Para ello, se hace necesario realizar en un principio, como diría Gramsci, "un inventario" de nuestras creencias y certezas, para transitar un camino que nos posibilite convertirnos en sujetos críticos y transformadores de esta realidad.

Es preciso entonces interrogar la realidad, "desmenuzarla" para abordarla en su complejidad y no quedarse con lo que superficialmente "aparece".

Los problemas y los interrogantes relacionados con la problemática del conocimiento son tan históricos como sus soluciones y sus respuestas. Durante el siglo XX, la gran mayoría de las civilizaciones apostaron a la ciencia como legitimadora de preguntas y problemas a ser planteados y, por otra parte, como proveedora de respuestas y de soluciones "aceptables".

Por otra parte, es la escuela, en tanto institución social, la que tiene a su cargo la distribución y circulación de conocimientos en forma sistemática. En esta tarea, el docente se constituye en mediador y constructor del vínculo con el conocimiento.

Si bien muchas son las instituciones sociales que cumplen funciones educadoras, la escuela *dice* garantizar el acceso a aquellos conocimientos considerados "válidos" en un momento histórico, "en y para" una sociedad determinada. Vale entonces preguntarse desde este lugar, ¿qué conocimiento circula en la escuela? ¿Válido para qué? ¿Para quién?

En este sentido, se pretende efectuar aproximaciones en cuanto:

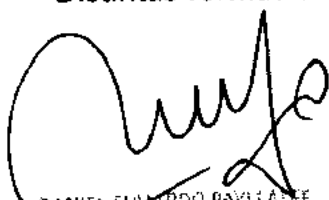
- ✓ A la apropiación de una conceptualización crítica acerca de qué es conocer, cuáles son sus procesos y complejidades y de su definición como práctica social contextualizada, atravesada por diferentes intereses.
- ✓ A la toma de conciencia de las características del propio vínculo con el conocimiento y su relación con la práctica pedagógica.
- ✓ Al logro de una visión amplia y flexible sobre el conocimiento, que permita la revisión constante de los supuestos científico - pedagógicos, filosóficos e ideológicos de sus prácticas.
- ✓ Al reconocimiento de la necesidad de construir una mirada alerta en relación a los marcos ideológicos de los conocimientos que circulan en la escuela y en general en la sociedad, entendiendo que la práctica escolar puede favorecer la formación de sujetos críticos o ser meramente reproductora de las condiciones materiales y simbólicas existentes.

Los contenidos, atendiendo principalmente a la complejidad de los conceptos a abordar, serán trabajados en forma espiralada de manera tal que se profundicen y amplíen permanentemente los conceptos previamente analizados.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Aproximaciones al conocimiento:

- ✓ El conocimiento como práctica humana situada en contextos socio históricos; como proceso de construcción social e individual y sus múltiples condicionamientos.
- ✓ El conocimiento como relación entre un sujeto y un objeto. La complejidad del conocimiento. Producción, legitimación y circulación del conocimiento.
- ✓ Diferentes perspectivas acerca del conocimiento:
- ✓ Enfoques filosóficos: Concepciones acerca de la existencia de la realidad y de la posibilidad de conocerla.
- ✓ Distintas formas del conocimiento: ciencia y conocimiento cotidiano.


DANIEL EDUARDO PAYLLACEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- ✓ La epistemología como indagación acerca del conocimiento científico: modelo de ciencia dominante y aproximación, perspectivas críticas.
- ✓ El conocimiento en el ámbito escolar:
- ✓ El trabajo docente y su relación con el conocimiento.
- ✓ Los supuestos epistemológicos que fundamentan prácticas en la escuela primaria y en el Nivel Inicial. La construcción del pensamiento hegemónico. El conocimiento, el poder y los intereses sociales.
- ✓ El conocimiento en el ámbito educativo: el contenido a enseñar
- ✓ Las materias escolares como invenciones, creación, justificación y validación. Actores que intervienen en el proceso. La idea de tópicos imaginarios.

DIDÁCTICA GENERAL

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

La Didáctica General abordará las prácticas de enseñanza como eje central de la formación desde una perspectiva situada. Reconstruyendo sus sentidos tradicionales en perspectivas actuales desde las cuáles se resignifica su capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención, a partir de los contextos y sujetos en situación.

La enseñanza es una práctica de carácter complejo. Es mucho más que un proceso de índole técnica, por lo que es preciso comprenderla atendiendo a los condicionantes de carácter social, político e histórico en los que se desenvuelve. De allí la necesidad del abordaje de su estudio desde distintas dimensiones: humana, técnica y socio-política. (Candau, 1987).

La enseñanza es un acto social, histórico, político y cultural, en el que se involucran sujetos. Por ello, la subjetividad es el eje estructurante de la enseñanza. Esto implica, recuperar los sentidos de la enseñanza, que incluye las decisiones políticas que todos los maestros asumen en la cotidianeidad escolar. Decisiones que implican determinaciones centrales como las definiciones acerca de "qué conocimientos deben ser enseñados". Teniendo en cuenta que, seleccionar determinados contenidos y no otros, es una operación de poder, portadora de significados que construye subjetividades. (Da Silva, T: 1.999), orientan estos sentidos interrogantes tales como:

¿Por qué la enseñanza es una práctica que compromete social y moralmente a quien la realiza? ¿Qué necesita saber un maestro para poder enseñar? ¿En qué sentido la enseñanza constituye una práctica compleja? ¿Cuáles son los debates centrales actuales que plantea la acción didáctica desde una perspectiva crítica? ¿Qué definiciones y especificidades requiere pensar la Enseñanza como práctica situada en el Nivel Inicial y en el Nivel Primario?

El propósito, lejos de buscar respuestas acabadas o instalar visiones parciales, es contribuir a sumergirse en la complejidad de análisis que cada una de ellas contiene y promover la reflexión y posibles ejercicios que involucren la toma de decisiones debidamente justificadas en las prácticas de la enseñanza. En este caso, se prevé profundizar este trabajo con observaciones en Jardines de Infantes y Escuelas Primarias, entrevistas a docentes en ejercicio y lectura de Propuestas Didácticas y Diseños Curriculares.

DANIEL EDUARDO FAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La enseñanza: complejidad y multidimensionalidad

- ✓ La subjetividad: eje estructurante de la enseñanza. La enseñanza como práctica social, ética y moral. Su relación con el aprendizaje. Perspectiva ética y política de la enseñanza. Acerca de los sentidos de enseñar en contextos actuales.
- ✓ La Escuela y el Jardín de Infantes: especificidad de la enseñanza.

Currículo y Enseñanza

- ✓ Qué enseñar y por qué.
- ✓ Concepciones acerca del currículo: como conjunto de objetivos, como estructuras de conocimiento, como plan integral para la enseñanza.
- ✓ Componentes del currículo. Análisis de Diseños Curriculares para en Nivel Inicial y Primario.

Configuraciones didácticas para Nivel primario y Nivel Inicial

- ✓ La clase como objeto complejo de estudio.
- ✓ La clase como campo grupal. Los vínculos intersubjetivos y la disponibilidad del docente. El análisis didáctico de la clase: las preguntas básicas como criterios de acción: qué, cómo, por qué y para qué enseñar. La buena enseñanza.
- ✓ Actividades y rutinas en el Jardín de Infantes. El enfoque globalizador de la enseñanza.
- ✓ Análisis de propuestas didácticas para Inicial y Primaria.
- ✓ Distintos momentos en su construcción: planificación, desarrollo y evaluación.
- ✓ Toma de decisiones: reflexión y búsqueda como sentido de la enseñanza.
- ✓ Distintos modos de intervención docente.

La Evaluación y la Enseñanza

Sentidos y complejidad de las prácticas evaluativas. Polisemia del término evaluar. Relación entre evaluación y enseñanza. Distintas concepciones. Qué, para qué y cómo evaluar desde una perspectiva crítica en la enseñanza. Los diagnósticos pedagógicos como punto de partida en la enseñanza.

ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN ESTÉTICO- EXPRESIVA

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

Este espacio se encuentra compartido por profesores de cuatro diferentes lenguajes expresivos.

"En cierto sentido es extraño que las artes sean marginadas en las escuelas, dado el importante lugar que ocupan en nuestra cultura. Construimos palacios llamados salas de concierto y museos para albergarlas y viajamos hasta el otro lado del mundo para disfrutarlas. Pero en lo que concierne a nuestras escuelas otros temas tienen mayor prioridad" (Elsner, 2002).

La intención de este espacio es producir conocimiento acerca de las experiencias estéticas y artísticas como formas de conocimiento.

DANIEL EDUARDO PAVLALEI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

Se propone que el área denominada 'estético- expresiva' y en ellas los lenguajes musical, visual, corporal, teatral y/o de títeres no sean "*reducidos exclusivamente al desarrollo de la creatividad y a facilitar la autoexpresión y que no puedan justificar su presencia aduciendo que es útil o auxiliar a otras disciplinas*" (Marín Vlade). Es fundamental que la presencia del área, en este trayecto de la formación, logre un recorte educativo propio, en el que la relación enseñanza-aprendizaje adopte las formas y modos que convengan para la afirmación y crecimiento de nuevas experiencias y conocimientos y, como encuadre metodológico, se constituya como el elemento contenedor y moldeador por excelencia, como herramienta real y concreta, que lo diferencie convenientemente de posibles lecturas de espacios clínicos-terapéuticos.

Para Sarason "La enseñanza es un arte de representación...los docentes somos actores, representamos, tenemos un guion (currículum), sentimos pánico escénico al enfrentarnos con el auditorio (alumnos)" (Sarason, 2002) Se acuerda con la propuesta de Sarason en que somos los docentes artistas de la representación, entonces el arte puede brindar en la formación docente diversas aristas, como ejercicio de autoconocimiento y también como técnicas y recursos pedagógicos didácticos.

El taller de experimentación estético-expresiva se propondrá entonces, como un espacio de investigación, experimentación y producción visual, musical, corporal y teatral, donde se articule una propuesta dinámica, en la que los alumnos puedan problematizar los diversos elementos que conforman estos lenguajes para su propia formación. Se trata de una propuesta que recupera la posibilidad de trabajar a partir de la observación, *registro sobre sí mismo, los otros, el entorno*.

Desde esta posición, dichas experiencias se orientarán a problematizar distintas concepciones acerca de lo estético y lo artístico, principalmente en contextos escolares, partiendo de sus propias concepciones, en tanto constituyen construcciones sociales, que ilustran las representaciones que circulan en la sociedad.

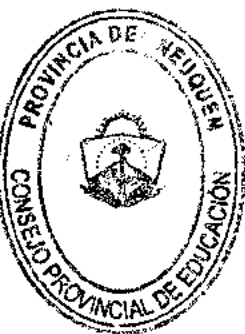
Asimismo, se propiciarán experiencias en las que se pongan en tensión las propias posibilidades perceptivas, expresivas, vocales, corporales, gestuales, el manejo del espacio y del tiempo, la organización grupal y la reflexión sobre lo actuado, buscando nuevas alternativas y la apropiación de herramientas de cada lenguaje, que aporten a enriquecer los modos comunicacionales disponibles.

La intención es relevar la importancia de la técnica y de lo comunicacional del teatro, de la música, de las artes visuales y el lenguaje corporal, posibilitando un lugar para la expresión y la creatividad de los futuros docentes, sin olvidar la adquisición de técnicas y saberes que posibiliten la expresión y la comunicación, generando distintos tipos de producciones que logren un nuevo modo de interactuar con la realidad.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Los contenidos de las disciplinas artístico- expresivas se articularán en los siguientes núcleos

- ✓ La dimensión sensible de las obras de artes.
- ✓ La experiencia estética y las artes como formas de conocimiento.
- ✓ Los lenguajes artísticos como modos de comunicación.
- ✓ **Teatro:** Sensorpercepción, Juego Dramático. Sujeto Personaje. Rol Acción. Tiempo. Espacio. Juego teatral. Improvisación. Creatividad. Comunicación. Cruce

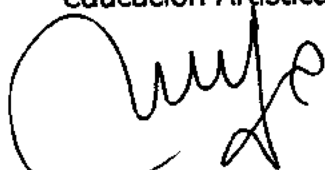


- e integración de lenguajes. Recepción, valoración y crítica de las producciones en diversos contextos (áulico, espacios culturales y otros).
- ✓ **Títeres:** El títere: Objeto-personaje. Construcción plástica del hecho dramático. Formas animadas. Espacio bidimensional y tridimensional. Técnicas de manipulación. Movimientos. Disociación. Equilibrio. Construcción dramática desde el actor y su transferencia al títere. El espacio simbólico. Espacio del actor. Espacio del títere. Acción física, desplazamientos. Intención. Mirada. Transferencia de acción al títere. Uso dramático de la voz. Transferencia al personaje títere.
 - ✓ **Música:** Elementos, formas y estructuras básicas de la música a partir de expresiones musicales populares y/o académicas de diferentes contextos socio-culturales. Imitación, improvisación, concertación. Recursos expresivos en la interpretación musical, aplicación práctica de los conceptos de agógica, dinámica, articulación y fraseo. La obra musical y su contexto. Distinción y uso de recursos expresivos, formales y estilísticos. Relaciones con otras expresiones culturales del hombre.
 - ✓ **Educación Física:** Lo sensorial. La corporeidad. El sujeto corporal. El movimiento y la construcción espacio-temporal. El cuerpo y el entorno. El juego como integrador de los diferentes lenguajes expresivos. Capacidades perceptivo-motrices. Percepción de sí mismo: sensación, percepción, esquema corporal, imagen corporal, actitud postural, lateralidad, respiración, relajación. Percepción del entorno: percepción y orientación temporal y espacial. Percepción de objetos. Capacidades y habilidades motrices, en qué consisten y su desarrollo, modelos. Sensoriopercepción: la calidad del movimiento.
 - ✓ **Educación Visual:** Elementos que estructuran los códigos según los modos de comunicación y representación. Lo visual. La percepción. La comprensión. La representación. Signo, señal y símbolo. Los elementos del lenguaje. El juego. El juego en las obras de arte del siglo XX. La imagen en diferentes ámbitos, formas de circulación. Imagen y medios de comunicación. Denotación y connotación. Texto y contexto. Arte, cultura y sociedad.

Bibliografía citada:

- BÁCERNA, F. y MÈLICH J. C., La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad; Buenos Aires, Paidós.
- BERMELL CORRAL, M. Á. (1993), "Interacción Música y Movimiento" en *La Formación del Profesorado*, Mandala, Universidad de Valencia.
- BIGNAMI, A- *El origen del arte* Praxis Artística y Realidad.
- ECO, H. (1992), *Obra Abierta: La Poética de la Obra Abierta*, Buenos Aires, Planeta Agostini.
- EISNER, E. W. (1995), *Educación La Visión Artística*, Barcelona, Paidós Educador, cap. 1 y 2.
- EISNER, E. W. (1998), *Cognición Y Currículo. Una Visión Nueva*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- EISNER, E. W. (2002), *La escuela que necesitamos. Ensayos Personales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FRIGERIO, G. y DICKER, G. (2007), "Educar: (sobre) impresiones artísticas", Serie seminario del CEM, Buenos Aires, del Estante editorial.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1992), *Culturas Híbridas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- GERSHENSON, C. (2000), "Mi Estética", Facultad de Filosofía y Letras. UNAM cgg @unam.mx. Noviembre.
- MARÍN VIADEL, R. "Un Nuevo Modelo Curricular para la Década de los 90: La educación Artística como Disciplina" en *ICONICA*, Nº 12.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- MENDES, H. y MILSTEIN, D. (1993), "Lo estético y las prácticas de producción simbólica" en *La Vida Cotidiana*, Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co. (Mimeo).
- READ, H. (1982), *Educación por el Arte*, Barcelona, Paidós Educador.
- SAITTA, C. "El dilema del docente de arte", *Revista Novedades Educativas*.
- SARASON, S. (2002), *La Enseñanza como arte de representación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SIMÓN, J. y otros (1993), *Diseño Curricular del Taller Expresivo*, Para el Profesorado de Enseñanza Básica del P.T.F.D.
- SWANWICK, K. (1991), *Música, Pensamiento y Educación*, Barcelona, Morata. España.

SEGUNDO AÑO

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Este espacio de *formación* se propone poner en contacto con lo institucional, como una dimensión constitutiva de los fenómenos humanos en cualquiera de sus ámbitos de manifestación. En particular, aproximarse a la realidad de las instituciones escolares para conocer su funcionamiento y los procesos que conforman la vida escolar cotidiana.

Es necesario comprender las instituciones educativas como producciones históricas y culturales (naturalizadas) y, por consiguiente, difícilmente cuestionables, en tanto representan aquello aceptado y sostenido por un grupo social determinado.

Los sujetos aquí formados -como en ninguna otra profesión- participan durante un tiempo prolongado en lo que será el futuro lugar de trabajo. Por ello, no podrá dejar de considerarse -con fuerza interrogativa- los modelos interiorizados de prácticas institucionales escolares resultantes de las trayectorias, a fin de "desnaturalizar" las mismas y pensar transformaciones posibles.

Se plantea este espacio curricular como un primer acercamiento a la complejidad de la institución escolar, en su doble carácter de organización e institución; a través de conceptos y experiencias concretas de la vida institucional que permitan una aproximación a tal realidad compleja.

El trabajo sobre problemas, situaciones, casos etc. tendrá como objeto aproximar a los estudiantes a un dispositivo analítico que intente captar, develar y desnaturalizar aquello que se expresa en las instituciones escolares, tanto de forma manifiesta como implícita.

Pensar la institución "escuela" como institución hegemónica de la modernidad, implica hacer una mirada a su historia, al recorrido que la constituyó, a su relación intrínseca con la conformación de los estados nacionales.

Pero hoy, los dispositivos que le otorgaron sentido (el lugar del docente, la relación escuela-familia y las utopías que conllevaba) están en crisis. Crisis que hace

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALAF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

que su funcionamiento sea contradictorio y problemático y que presente innumerables puntos de conflicto.

Comprender a las instituciones educativas en contextos adversos y de crisis desde una perspectiva compleja, requiere acercarse a herramientas teóricas y metodológicas que faciliten la reflexión sobre las instituciones, abriendo el análisis a la naturaleza subyacente de sus problemáticas.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Definiciones básicas y perspectivas acerca de las instituciones

- ✓ El concepto de institución y la institución escolar. El proceso de institucionalización: la unidad instituido-instituyente. La institución escolar desde la perspectiva etnográfica.
- ✓ Distintos marcos teóricos para el abordaje de lo institucional: El funcionalismo y la socialización. El marxismo y la reproducción. Teoría crítica y resistencia. Distintas concepciones de la dinámica institucional: una mirada descriptiva (Teorías de la Organización) y una mirada alternativa (crítica).

La escuela como institución del Estado moderno

- ✓ La institución escolar como institución del Estado. Diferentes concepciones de Estado.
- ✓ El origen y proceso de institucionalización de la escuela de la modernidad: procesos histórico-políticos de institucionalización de la escuela. Lógicas y mandatos fundacionales. Funciones sociales de la escuela y relaciones sociales en el proceso educativo.

La escuela en el contexto actual

- ✓ Crisis de la escuela moderna. Neoliberalismo. Relación escuela-estado-mercado.
- ✓ Sentidos de la escuela hoy: rupturas y continuidades.
- ✓ Escuela y pobreza: educación y asistencialismo.
- ✓ Aproximación a la singularidad de la institución educativa: La micropolítica de la escuela. Poder, control, ideologías, conflicto. Componentes estructurantes del funcionamiento institucional: proyecto, condiciones de trabajo, la cultura institucional, el tiempo, el espacio, los actores y la toma de decisiones, el contexto.
- ✓ La escuela como lugar de trabajo del docente.

APRENDIZAJE

Formato Curricular: **Módulo**

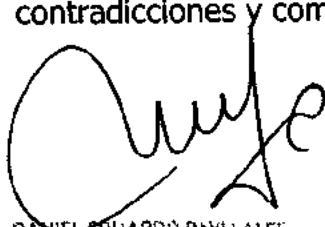
Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Desde este espacio curricular se promoverán situaciones de aprendizaje, que conduzcan a la formación de un futuro docente crítico y reflexivo, en relación con el aprendizaje escolar.

Tendrá como eje la problemática del aprendizaje, considerando que en ella participan múltiples factores que la configuran, como un ámbito compuesto de contradicciones y complejidades.



DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

Se propone realizar aproximaciones iniciales a conceptos básicos tales como "historicidad del aprendizaje", "aprendizaje escolar" y "práctica pedagógica" y, que también se aborden diferentes posturas teóricas que explican el aprendizaje, haciendo hincapié en aspectos relevantes de las Teorías Contemporáneas del Aprendizaje y su relación con las situaciones escolares reales.

Es oportuno recuperar la idea de aprendizaje como construcción de significados, que involucra procesos de negociación, al interior de las interacciones, entre los sujetos.

Se trata de conocer los vínculos iniciales y socialmente contruidos, las marcas de las miradas del otro, los lugares y las funciones que se dan y se aceptan.

Actualmente y en la complejidad de la trama teórica a la que asistimos, es oportuno insistir en situar al sujeto del aprendizaje en su relación consigo mismo, con los demás y con la escuela/jardín. Se trata de la necesidad de la mirada permanente de un sujeto "en relación", en tanto nuevas tendencias han puesto en cuestionamiento la descripción psicológica maduracionista y evolucionista de un sujeto abstracto. En este sentido, los procesos evolutivos del sujeto están mucho más marcados por las dimensiones del desarrollo cultural que por las reglas de la evolución individual endógena. Así, el sujeto será muy distinto según pertenezca a grupos indígenas, a sectores urbano-marginales o a sectores acomodados de la sociedad.

Así, las diferencias entre sujetos necesitan ser miradas en relación con los contextos históricos y socioculturales (también las teorías); lo que permite una profundización tanto analítica como crítica de los contenidos propios del módulo.

En el trabajo de análisis se procura que estos contenidos se vean enriquecidos desde diferentes lugares: por experiencias recordadas y reconstruidas de su historia escolar, por las experiencias vividas y los aprendizajes logrados entre espacios de la práctica, con aproximaciones diferentes a determinadas situaciones escolares. Una posición reflexiva implica la necesidad de analizar y reconstruir críticamente esos saberes, discutirlos, validarlos en la confrontación con la experiencia y las teorías.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

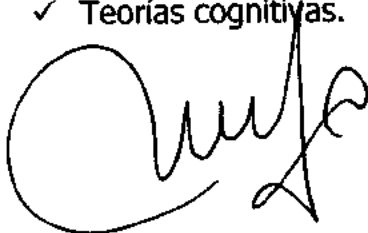
Aproximaciones al concepto de aprendizaje

- ✓ El aprendizaje como proceso activo de construcción y reelaboración.
- ✓ Trayectoria del aprendizaje.
- ✓ Los aprendizajes escolares. Características y particularidades. Componentes de la situación de aprendizaje. Aprendizaje en sus múltiples contextos.
- ✓ Aprendizaje e interculturalidad.

Aproximaciones a las teorías contemporáneas del aprendizaje

- ✓ Enfoques generales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Derivaciones y aportes a las Teorías del Aprendizaje.
- ✓ Conductismo.
- ✓ Gestalt.
- ✓ Teoría psicogenética.
- ✓ Teoría socio-histórica.
- ✓ Teorías cognitivas.

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

Aportes de la Psicología al estudio de las relaciones de género

El aprendizaje de los estereotipos y relaciones de género en distintos espacios educativos. Expectativas diferenciadas acerca de los aprendizajes de niñas y niños.

El grupo como matriz y modelador, como espacio de construcción de subjetividades, de comunicación e intercambio de culturas. La comunicación y la cultura como mediaciones en los procesos educativos.

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimstral**

Las prácticas con tecnologías de la información y la comunicación, pueden permitir el acceso a nuevas maneras de producir el conocimiento mediante trabajos en colaboración. Penetran en los grupos sociales como modos posibles de producción. Dependen, en todos los casos, de la calidad pedagógica de la propuesta, de la calidad científica de los materiales y su información y de la ética profesional, que impone un modo de producción en que las autorías se comparten en desmedro de las individualidades y potencian la producción de los grupos.

En todos los casos las prácticas de la enseñanza pueden ser analizadas, reconocidas o reconstruidas a partir o principalmente del buen uso o no que se haga de las tecnologías. Estas están implicadas en las propuestas didácticas y, por lo tanto, en las maneras en que se promueva la reflexión en el aula, se abre un espacio comunicacional que permite la construcción del conocimiento y se genera un ámbito de respeto y ayuda en los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ Los niños y las TICs: uso de la Web y nueva forma de intermediación cultural.
- ✓ La escuela, los docentes y las TICs: vínculos y desafíos. La pantalla como escenario: características e implicancias.
- ✓ Internet en las comunidades escolares. Los usuarios de Internet: nuevas formas de conocer y aprender. Acceso, credibilidad, hipercriticidad. Los portales y la educación.
- ✓ Usos educativos de las TICs. La incidencia en los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Modelos didácticos.
- ✓ Estrategias didácticas y TICs: cacerías. Web-Quest. Wikis. Weblogs.
- ✓ Análisis y producción de materiales educativos en la Web. Los proyectos educativos.
- ✓ Los videojuegos en la enseñanza.

TERCER AÑO

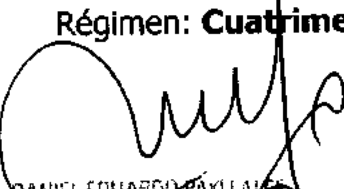
PROBLEMÁTICAS Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Cuatrimstral**


DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

Esta asignatura ofrece conceptos para analizar la situación educativa actual. Se estudiarán referentes teóricos relevantes del campo, con la finalidad de enriquecer la mirada y el discurso pedagógico.

Sucede que las prácticas sociales; y la educación lo es; tienen historia. Entonces, quien hoy educa lo hace -aun sin saberlo- con todo el peso de las tradiciones propias del campo específico. Éste es uno de los motivos por los cuales, el paso por la pedagogía se torna importante para los futuros maestros y maestras, para conocer el sentido y el recorrido histórico de las prácticas educativas actuales, analizando el significado que las mismas han tenido con relación al proyecto político del que forman parte.

La reflexión pedagógica es relativamente actual ya que, construida la escuela moderna y también la moderna concepción de infancia, nace la pedagogía como estudio sistemático -y a cargo de especialistas- de esas dos construcciones sociales. De allí en adelante, esta disciplina ha sido concebida como teoría de la educación con pretensiones científicas, o como arte de enseñar, centrando sus preocupaciones en las estrategias de enseñanza más acertadas. De todas maneras, la pedagogía no se ocupa sólo de la educación institucionalizada en la escuela, sino también de aquella que escapa a los marcos formales de la misma.

Desde diversos paradigmas, los pedagogos han intentado explicar en qué consiste este acontecer que denominamos educación, cuáles son sus características y cuáles sus relaciones con lo sociocultural. En este sentido abordaron la explicación de problemas que en este campo acontecen, tales como el fracaso escolar y el género. Dichos problemas pueden explicarse desde perspectivas teóricas pedagógicas diferentes, según se posicionen desde la teoría del consenso o la teoría del conflicto; es decir desde el paradigma positivista o desde el materialista dialéctico.

Para los estudiantes de formación docente, el abordaje de lo pedagógico significa un encuentro con la problemática educativa global, necesario para emprender un análisis crítico de los sentidos comunes construidos históricamente sobre la escuela, su función social y sus problemáticas.

En este sentido, la asignatura se centrará en el análisis de problemáticas educativas contemporáneas significativas desde aspectos sociales, políticos, económicos y culturales; particularmente focalizadas desde América Latina y Argentina en un encuadre universal.

Durante el desarrollo de la asignatura se propone romper con la visión naturalizada de lo educativo, vinculándolo a lo social y recuperar la heterogeneidad y complejidad propias de los procesos sociales, mirada imprescindible a la hora de reflexionar tanto sobre el lugar de la educación, la escuela y el docente, como sobre el lugar social de las instituciones educativas en un contexto de crisis.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ La crisis de la racionalidad moderna y la educación institucional.
- ✓ Pedagogía, campo problemático, ¿de qué se ocupa?
- ✓ Teorías educacionales en la Argentina. Pedagogía tecnicista. Las corrientes pedagógicas críticas: reproductivistas y emancipatorias. La pedagogía liberadora de Paulo Freire. Intervención educativa y contextos de pobreza: el problema de la desigualdad social y educativa.
- ✓ La condición contemporánea de la escuela: la autoridad pedagógica.
- ✓ Algunos problemas actuales en la educación:

ES COPIA

- El fracaso escolar. Estereotipo. El efecto Pigmalión. ¿quién fracasa? Perspectiva de la inclusión – exclusión.
- La diversidad: criterios de "normalidad" y "anormalidad" ¿a quiénes se incluye? y ¿a quiénes se excluye? Conceptos que resuenan en la crisis: discapacidad, integración, trastornos de la conducta y del aprendizaje.
- La intervención de la escuela en la construcción del género: El género: nace o se hace. Derecho de las mujeres a la educación. Feminización del magisterio.

DERECHOS HUMANOS: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y RELACIONES DE GÉNERO

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Dos (2)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Desde este taller se pretende garantizar un proceso de formación sistemática, para otorgar a los estudiantes condiciones adecuadas, que permitan el abordaje de temáticas que hacen a la Educación Sexual Integral (ESI) desde las perspectivas de los derechos humanos y de género, en pos de colaborar en la construcción de ciudadanías sexuales plenas.

El espacio promoverá la reflexión y la problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad, los estereotipos de género y el sexismo presente en la cultura hegemónica, producida y reproducida desde distintos discursos y dispositivos. Esto resulta de vital importancia dado que frecuentemente, como consecuencia de haber reducido la sexualidad a genitalidad, se ha entendido la educación sexual sólo como educación para la reproducción y para la prevención, dejando de lado aspectos fundamentales de la subjetividad que constituyen la base de las relaciones afectivas y sexuales.

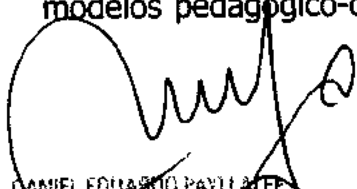
Aún más, si la educación sexual "no se complementa con un enfoque que problematice las relaciones de poder en las que la sexualidad se inscribe, la esperada 'educación sexual' puede implicar 'disciplinamiento de la sexualidad'. También es posible que la hegemonía del enfoque de la prevención tienda a medicalizar los cuerpos sexuados y que, aun adoptando el enfoque de género, se lo sobreimprima al de la prevención, victimizando a las mujeres y sobreculpabilizando a los varones. La direccionalidad de la aplicación de las Leyes estará dada por los enfoques según los cuales quienes estamos día a día en los espacios educativos resignifiquemos sus textos" (Morgade y Alonso, 2008: 15).

Charo Altable (2000:24) propugna concebir "la educación sexual como una educación relacional y sentimental, en la que está implicada – en muy diversos grados y dependiendo de la edad, el grupo social y el género – la sexualidad, es decir, el ser en su totalidad, con sus pensamientos, deseos, emociones, experiencias corporales, imaginarios, expectativas y proyectos de vida".

Se señala, siguiendo su propuesta, que la información sexual, si bien es necesaria y urgente, por sí sola no cambia las relaciones. No basta con ofrecer nuevos contenidos pedagógicamente bien contruidos, sino que resulta fundamental revisar qué enfoques se sostienen -consciente o inconscientemente-, cómo se enseñan, qué modelos pedagógico-didácticos se aplican; y si todo ello cambia o promueve nuevas



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLACE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

formas de relacionarse entre las personas, de igual y diferente sexo; más igualitarias, placenteras y satisfactorias.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ La educación sexual en contextos escolares. Enfoques y discursos sobre la educación sexual.
- ✓ La perspectiva de los derechos humanos y de género. Sus aportes para una Educación Sexual Integral.
- ✓ Cuerpos, géneros y sexualidades en las instituciones educativas.
- ✓ Normativas y herramientas legislativas que enmarcan el trabajo de la ESI.
- ✓ Vulneración de derechos: violencias sexistas, maltrato y abuso infantil, trata de mujeres, niñas y niños.

CUARTO AÑO

HISTORIA SOCIO POLÍTICA LATINOAMERICANA Y ARGENTINA

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Cuarto**

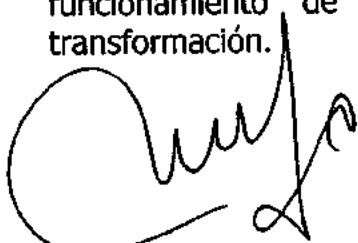
Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Cuatrimestral**

El conocimiento histórico acerca del mundo contemporáneo latinoamericano y nacional (siglos XIX y XX) requiere la construcción de una perspectiva integradora, que favorezca la comprensión de los macrocontextos históricos, políticos, sociales, económicos y territoriales. Por lo tanto, la propuesta de este espacio curricular, fundada en los nuevos horizontes historiográficos, se construye a partir de la combinación de la historia social y la sociología histórica. Esta configuración supone que la relación entre historia y sociología necesita estar siempre delimitada, por el hecho fundamental de que la perspectiva histórica precisa del elemento esencial sociológico, o sea, el de la estructuración de las relaciones sociales.

En función de un proyecto de formación docente, se aspira a suministrar grandes líneas de análisis, de explicación y de comprensión del proceso global histórico social de América Latina a lo largo de los dos últimos siglos. Este espacio curricular pretende constituirse en una propuesta de interrogación, debate y reflexión de algunos problemas relacionados con las siempre conflictivas y cambiantes relaciones sociales (relaciones económicas, relaciones políticas y relaciones referidas a la producción y formulación de ideas). Para tal efecto, los contenidos se piensan en torno a un conjunto de temas-problemas considerados claves y comunes al conjunto de sociedades latinoamericanas, en tanto articuladores del estudio de las luchas sociales iniciados a partir de la constitución y las modificaciones de las relaciones entre modernización, formación del capitalismo y dependencia, para lo cual es preciso reemplazar la visión idealizada y mecanicista de la teoría convencional del crecimiento y la modernización, que presenta al subdesarrollo como una situación previa e imperfecta, por un enfoque que ayude a percibir la naturaleza concreta e histórica del funcionamiento de las sociedades latinoamericanas y de su proceso de transformación.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La ruptura del orden colonial y las luchas por consolidar un nuevo orden (o Revolución y orden independiente. La conflictiva construcción de las nuevas repúblicas en América Latina) (1810-1850)

- ✓ La crisis del sistema de dominación colonial.
- ✓ Las revoluciones de independencia como revoluciones políticas.
- ✓ Caudillismo y poder político.
- ✓ La economía latinoamericana luego de la independencia. Cambios y permanencias.
- ✓ Grupos sociales en América Latina en la primera mitad del Siglo XIX.

Orden y progreso en América Latina. Exclusión política y dependencia económica (1850-1930)

- ✓ La construcción de un nuevo orden político y económico: economía agroexportadora y exclusión política (o desarrollo capitalista y construcción de los Estados Nacionales).
- ✓ El sistema oligárquico de dominación política (o Estado y clases dominantes).
- ✓ Los cambios y el comienzo de la oposición al orden político y económico.
- ✓ Las ideologías legitimantes y opositoras del nuevo orden.

La conflictiva construcción de sociedades democráticas en América Latina y los procesos de su negación (1930-1980)

- ✓ La construcción de la democracia en América Latina: un proceso de modernización⁴⁰ incluyente.
- ✓ Dictaduras militares y reorganización de las sociedades y de las economías de América Latina: un proceso de modernización excluyente.

La búsqueda de la democracia en América Latina

- ✓ La herencia de las dictaduras militares.
- ✓ Respuestas a las nuevas políticas (o de la obtención de la ciudadanía política a la construcción de la ciudadanía plena en el contexto neoliberal y de globalización).
- ✓ Los nuevos movimientos sociales y las nuevas formas de la protesta social.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimstral**

Toda práctica educativa es resultado de posicionamientos políticos, sociales, pedagógicos, epistemológicos y filosóficos. La práctica docente no puede estar limitada a preocupaciones de orden instrumental, sino a ser una praxis ligada a una disposición moral a obrar correcta y justificadamente, de acuerdo a fines valorados.

⁴⁰ Siguiendo los aportes de Horacio Tarcus, "modernización" refiere a los procesos de transformación de una fase capitalista o modelo social de acumulación a otro y de una forma de estado o régimen político a otro, transiciones que son vividas y significadas por la ideología dominante como pasajes de lo arcaico a lo moderno, de lo menos racional a lo más racional, de formas menos desarrolladas a formas más desarrolladas. En nuestro caso, despojamos a este concepto de sus connotaciones evolucionistas (véase Horacio Tarcus, "La crisis del estado populista. Argentina 1976-1990, Revista Realidad Económica, Nº 107, 1992, 1 de abril al 15 de mayo de 1992, pp. 40-67).

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

En este sentido, la práctica docente exige resignificar la necesidad y objetivo de una Filosofía de la Educación para facilitar un debate permanente y abierto acerca de los marcos referenciales y fines que configuran a distintos modelos educativos.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ El campo problemático de la Filosofía de la Educación. La modernidad como proyecto educativo. Las formas de modernización pedagógica: humanismo e ilustración, romanticismo y pragmatismo, positivismo y crítica. La modernidad en América Latina. El conocimiento y los valores en la construcción de los modelos pedagógicos.
- ✓ Los saberes y el conocimiento en la acción de educar. El problema del sujeto de la educación y el conocimiento. El problema de la legitimación y la verdad en los saberes que opera la educación.
- ✓ Los valores y las normas en la acción de educar. La cuestión del sujeto moral y de los fines de la educación.
- ✓ La ética docente y la docencia como "virtud ciudadana".

LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y DERECHOS LABORALES DOCENTES

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimstral**

Desde este taller se propiciará un espacio propositivo que analice y de cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político-pedagógica conlleva.

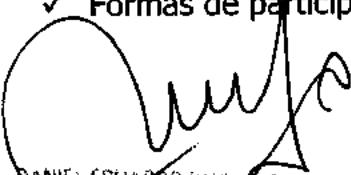
Esta conjunción deberá tender a la realización de una lectura analítica y crítica de la realidad educativa en sus diversas dimensiones, promoviendo una mirada específica sobre los fenómenos educativos, con especial referencia a Argentina y América Latina y un compromiso por la transformación hacia formas más justas dentro del quehacer educativo y social.

Asimismo, esta materia promoverá el conocimiento y análisis de la normativa que regula la dinámica, tanto del Sistema Educativo Provincial, como las prácticas de los sujetos que lo componen. Así como cuestiones referidas a la organización y administración escolar.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Estado y políticas públicas

- ✓ La política educativa como política pública. Responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación.
- ✓ Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial. Constitución Nacional. Ley Nacional de Educación. Constitución Provincial, Ley 242.
- ✓ El Sistema Educativo de la Provincia del Neuquén. Consejo Provincial de Educación. Funciones. Cuerpo Colegiado. Funciones y organigrama del Consejo Provincial de Educación.
- ✓ Presupuesto educativo. Ley de Remuneraciones. Otras normas vigentes.
- ✓ Estatuto del Docente y anexos.
- ✓ Formas de participación de los colectivos institucionales.

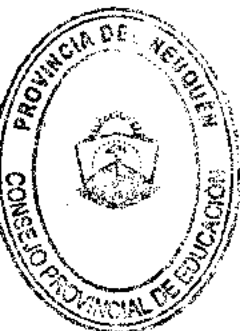

DANIEL EDUARDO FAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

- ✓ Los niños y adolescentes como sujetos de derecho. Ley 2302. Ley 2212 y Ley 2222.

Política educativa y trabajo docente

- ✓ Las condiciones laborales docentes. Sindicalización de los trabajadores de la educación. Participación en los órganos colegiados.
- ✓ Género, educación y trabajo docente.
- ✓ Condiciones de ingreso y carrera docente. Juntas de clasificación. Normativas vigentes.
- ✓ Sistemas normativos en la organización y administración escolar. Normativas y prácticas burocráticas vigentes.
- ✓ Perspectiva ética y política del trabajo docente.



DERECHOS HUMANOS: EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Dos (2)**

Régimen: **Cuatrimestral**

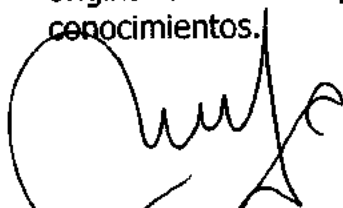
La interculturalidad constituye en el presente currículo una perspectiva de análisis, una concepción ideológica acerca de los modos de mirar el mundo, un mundo habitado por mujeres y hombres, portadores de derechos que los hacen iguales pero también diferentes. Un mundo en el que se favorezca el diálogo abierto, sincero y fructífero entre los diversos mundos culturales. La interculturalidad así entendida, atraviesa todo el currículo.

Pero además, es necesario pensar un espacio particular, que posibilite la reflexión sistemática sobre prácticas fundadas en el mandato hegemónico, homogeneizante y colonizador del magisterio argentino. En ese sentido, la formación de maestros interculturales se anuda con la democratización de la sociedad y el Estado.

Los propósitos centrales de este taller que orientarán la selección de núcleos de trabajo son:

- ✓ Posibilitar el trabajo conjunto puesto que "el diálogo entre culturas implica multiplicidad de voces distintas y será decisión de ellas (con ellas) definir qué elementos, prácticas, problemas, saberes históricamente van conformando un espacio común" (Educación intercultural en la Provincia del Neuquén: alcances y desafíos. COM – CEPINT).
- ✓ Revisar los mandatos pedagógicos-políticos fundacionales, que sostienen explícita e implícitamente prácticas educativas que desconocen las diferencias (prácticas discriminatorias, estigmatizantes y prejuiciosas).
- ✓ Reflexionar sobre el modo en que se reproducen prácticas estigmatizadoras, de ocultamiento y exclusión de pueblos diferentes.
- ✓ Desarrollar propuestas interculturales que posibiliten definirla desde un lugar no hegemónico, construyendo una relación pedagógica distinta, basada en el reconocimiento activo de identidades y diferencias.
- ✓ Propiciar lenguajes basados en las cosmovisiones propias de los pueblos originarios en un triple proceso de recuperación, fortalecimiento y proyección de conocimientos.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVILALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

- ✓ Construir y sostener principios y prácticas, que garanticen el derecho al fortalecimiento cultural y lingüístico de los pueblos originarios históricamente invisibilizados por la homogeneización cultural.

Bibliografía citada:

- ALTABLE, C. (2000), *Educación sentimental y erótica*, Madrid, Miño y Dávila.
- BLEICHMAR, S. (2005) *LA SUBJETIVIDAD EN RIESGO*, Buenos Aires. Topía.
- CANDAU, V. M. (1987), "La didáctica y la formación de educadores. De la exaltación a la negación" en CANDAU, V. M. (org.), *La Didáctica en cuestión, investigación y enseñanza*, Madrid, Narcea.
- EISNER, E. (2002), *La escuela que necesitamos. Ensayos Personales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MARIN VIADEL, R. "Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: la educación artística como disciplina", en *ICONICA* Nº 12.
- MORGADE, G. y Graciela A. (comp.) (2008), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.
- SARASON, S. (2002), *La Enseñanza como arte de representación*, Buenos Aires, Amorrortu.

10. CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

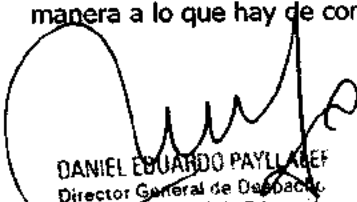
En el trayecto formativo el estudiante irá apropiándose de saberes, conocimientos, estrategias, que conformarán sus esquemas de acción⁴¹ en las prácticas esperadas y que serán resignificadas en el recorrido de su futura práctica docente. Los mismos se le presentarán desde diversos espacios curriculares, configurando el Campo de la Problemатización, Comprensión y Transformación de la Educación y el Campo de las Prácticas. Anudados a estos Espacios Curriculares se constituye el Campo de la Formación Específica, generando interacciones entre los dos campos, que producirán nuevos saberes y conocimientos.

Como fenómeno integral e intencional, la enseñanza tiende a producir criterios y modos de intervención. En el marco de las tradiciones de la enseñanza, las didácticas se ocupan y preocupan, entre otros aspectos, por el análisis y la formulación de las construcciones metodológicas, en las distintas orientaciones de la enseñanza y en relación a los aprendizajes que se pretenden alcanzar. Lo define Edelstein, que "la expresión *construcción metodológica* implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones del mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y por tanto, tienen también su expresión en la construcción metodológica".

Además, las didácticas comparten finalidades, concepciones de sujeto, de enseñanza y de aprendizaje, como así también un mismo ámbito académico: la formación docente del Nivel Primario. La especificidad de dicho nivel, lleva a la

⁴¹ En palabras de Piaget (1969) "Llamaremos esquemas de acción a lo que, en una acción, es de tal manera transponible, generalizable o diferenciable de una situación a la siguiente o dicho de otra manera a lo que hay de común en las diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción".

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLABEF
Director General de Docencia
Consejo Provincial de Educación

necesidad de focalizar el trabajo en un sujeto: el sujeto del Nivel Primario. Ello nos invita a pensar que: lo que se enseñe, para qué se enseñe y cómo se lo enseñe es inherente a dicho sujeto y a su contexto.

A su vez, investigaciones y experiencias áulicas dan cuenta de un desarrollo desigual en los campos específicos, en las distintas áreas de conocimiento que aún resultan insuficientes para solucionar las problemáticas en la formación inicial del profesorado. Ello podría deberse a la persistencia de la escisión teoría-práctica, a las nuevas configuraciones sociales, a la nueva racionalidad sobre los objetos de enseñanza, entre otros.

Asimismo, las didácticas específicas establecen algunos recortes en la realidad de la enseñanza, focalizando diversos aspectos, por ejemplo:

- los contenidos que se enseñan.
- las características de la constitución del sujeto que aprende.
- las particularidades propias del trayecto del sistema escolar en las que se desarrollan.

En función de estas variables se definen los espacios curriculares específicos, correspondientes a la Didáctica de la Matemática, de la Lengua, de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales.

Además y atendiendo al reconocimiento de problemáticas cuya complejidad requiere de tratamientos diferenciados, se contempla la presencia de un espacio curricular destinado al estudio de las prácticas de la alfabetización inicial. En él se integran la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas sociales de la lengua escrita y el tratamiento de los primeros usos de las notaciones numéricas.

Pensar el aula como un espacio complejo en el que se entran distintas perspectivas, supone poner en evidencia ciertos supuestos epistemológicos y de construcciones metodológicas, que le atribuyen sentido y especificidad a las distintas áreas disciplinares. En este mismo sentido, cabe pensar que la complejidad planteada, supone la necesidad insoslayable de realizar un trabajo colaborativo de los espacios curriculares específicos (Didácticas Específicas) con una propuesta didáctica global (Didáctica General), sin olvidar su vinculación estrecha con un proyecto político cultural y pedagógico⁴².

Los contenidos escolares (objetos de enseñanza) se determinan sobre la base de complejos y conflictivos procesos sociales de selección/inclusión-exclusión y transformación de esos saberes de diferentes campos expresivos, científicos, tecnológicos que se consideran centrales, relevantes y significativos. Esos procesos anteceden a la intervención de los maestros en la enseñanza quienes también realizan acciones semejantes en la transmisión/recreación de esos saberes en las aulas (Terigi, 1999). Los saberes cotidianos, directamente ligados con las prácticas o explicaciones del sentido común, suelen no incluirse como saberes a ser enseñados, aunque los niños llegan a las aulas con esas versiones acerca de los mundos, social y natural, deben reconocerse en el proceso de enseñanza (Novaro, 2004).

⁴² La complejidad de la enseñanza plantea desafíos cuyas respuestas sólo pueden elaborarse desde un trabajo conjunto entre las Didácticas Específicas y la Didáctica General. La mirada de la Didáctica General, significa la posibilidad de retomar algunas problemáticas de la enseñanza tales como: formulación de proyectos de organización de las escuelas, abordaje de las problemáticas de comunicación intergeneracionales, análisis sobre los sistemas de evaluación, estudios y desarrollos sistemáticos sobre cuestiones metodológicas, entre otras temáticas (Davini, 1996).

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLAN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

Desde esta propuesta es que el aula es el espacio donde se amalgaman las nuevas narrativas escolares, en relación a los propios sujetos de aprendizaje y encuadradas en la dinámica de un currículo propio del nivel.

Constituyen el Campo de la Formación Específica los siguientes Espacios Curriculares:

- ✓ Análisis de las experiencias en las disciplinas escolares.
- ✓ Didáctica de la Matemática.
- ✓ Didáctica de la Lengua.
- ✓ Literatura y formación de lectores.
- ✓ Didáctica de las Ciencias Sociales.
- ✓ Didáctica de las Ciencias Naturales.
- ✓ Psicología del Sujeto de la Educación Primaria.
- ✓ Problemáticas de la Enseñanza en la Educación Primaria.
- ✓ Lenguajes Artísticos.
- ✓ Alfabetización Inicial: lengua escrita y sistema de numeración.
- ✓ Espacios de definición institucional I, II, III y IV.

La articulación de estos espacios con otros vinculados a los campos de la formación general y de la práctica, contribuirá a la comprensión de la práctica desde su complejidad y a resolver algunos problemas relacionados con los proyectos que construyan los estudiantes, como propuestas de enseñanza que partan de problemas de la realidad y que permitan intervenciones y análisis de la misma. Dichas propuestas serán alimentadas por una selección de contenidos -vinculados intra e interáreas-, que se constituyan en herramientas que permitan a los alumnos comprender dichos problemas y -potencialmente- intervenir en torno a ellos⁴³.

La perspectiva interdisciplinaria de los contenidos organizados a partir de temáticas o problemáticas de la realidad, permitirá aprendizajes relevantes, reconociendo y recuperando significaciones. Dicho proceso implica, parafraseando a Zemelman (1987), un uso crítico de la teoría. Un uso crítico de los conocimientos.

Al mismo tiempo, toda esta tarea, no puede estar desvinculada de la reflexión sobre los principios que orientan la enseñanza. Principios que permiten dar respuestas al por qué y al para qué de lo que se propone, posibilitando el desenvolvimiento de criterios propios de acción en la docencia.

Bibliografía citada:

- PIAGET, J. (1969), *Biología y conocimiento*, Madrid, Siglo XXI.
- DAVINI, M. C. (1996), *Corrientes Didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- TERIGI, F. (1999), *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Paidós.
- NOVARO, G. (2004), "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural" en *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, MECT.
- ZEMELMAN, H. (1987), *El uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México.

⁴³ Párrafo extraído del Documento del Campo de la Práctica

10.1 Fundamentos generales del área Matemática

"Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la construcción de esos contenidos.

Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista...

Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento...

Enseñar es promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela".

Delia Lerner

Como se ha expresado en el escrito introductorio del Campo de la Formación Específica, esta propuesta toma como finalidad la formación para el desempeño de la tarea docente en un nivel específico del sistema, en este caso, el Nivel Primario y constituye la instancia de preparación para la tarea que antecede a la inserción laboral de los maestros. Sin embargo, este tramo de *formación inicial institucionalizada*, sólo constituye una de las instancias formativas dentro de la concepción más amplia y abarcativa de *formación docente continua*. En tanto instancia *inicial* de formación, su peculiaridad consiste en que se centra en los saberes básicos⁴⁴ que facultan a un sujeto para comprender la realidad educativa y operar en ella. (PTFD)

Esta propuesta curricular ubica a *la Práctica* como eje de la formación. En efecto, la construcción de los saberes propios de la práctica profesional sólo es posible, si se toma dicha práctica -la práctica real y efectiva, la que tiene lugar cotidianamente en las escuelas- como objeto de estudio y como objeto de construcción. Se refiere a una formación inicial cuyos contenidos son permanentemente reelaborados a lo largo del ejercicio profesional, considerando la necesidad de que, esos contenidos iniciales sean enriquecidos con los nuevos saberes que se producen en los campos científico y pedagógico y con la permanente revisión crítica de la práctica concreta.

Desde la perspectiva de los futuros maestros, contemplar las prácticas docentes que involucran la enseñanza de la Matemática como objeto de estudio, supone orientar la formación para que los futuros docentes construyan criterios y adquieran instrumentos que les permitan gestionar una clase de Matemática, seleccionar y diseñar los recursos pertinentes para los propósitos que se formulen, anticipar y analizar sus propias intervenciones y enriquecer progresivamente sus esquemas de decisión. Ello exige que los futuros docentes controlen, desde el punto de vista teórico, su objeto de enseñanza.

Esta propuesta de formación inicial se afirma en la convicción de que los futuros maestros aprenden Matemática, no sólo atendiendo a las consideraciones desde el punto de vista disciplinar, sino también cuando tienen que establecer cuál es el campo de problemas que da sentido a un conocimiento matemático, cuando analizan los procedimientos y formas de representación asociados a una noción, cuando estudian las variables didácticas que se pueden movilizar para lograr un aprendizaje. Para ello es necesario que los estudiantes se aproximen a las características de la

⁴⁴ Al definir los saberes de la formación inicial como "básicos", no estamos diciendo que sean saberes "simples" o "elementales", sino que se trata de seleccionar aquellos saberes estrictamente pertinentes a los fines de la capacitación inicial para la tarea.



actividad Matemática, puedan preguntarse qué es, en qué consiste, para qué sirve hacer Matemática, que reconozcan su carácter histórico, que reflexionen acerca de la finalidad de enseñar y aprender los contenidos de esta disciplina en la escuela.

10.1.1 La concepción de Matemática que nos orienta

Se asume una perspectiva que concibe a la Matemática como un producto cultural y socio-histórico, al entender que sus producciones están atravesadas, en cada momento, por las concepciones de la sociedad en la que surgen y son el resultado de la interacción entre las personas que se reconocen como pertenecientes a una misma comunidad. Esta mirada impone la consideración de los modos en que los conocimientos matemáticos se transforman en un bien social disponible para las enormes mayorías, es decir, en *una Matemática para todos y todas*. Esta concepción de la Matemática al alcance de todos los seres humanos, supone posicionamientos políticos y morales, en tanto se juegan en ella procesos ligados a la democratización de los saberes matemáticos.

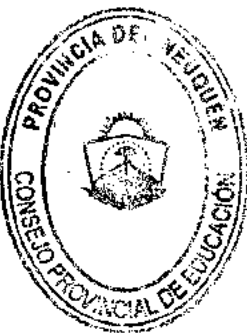
10.1.2 La actividad Matemática como asunto de la enseñanza

Al pensar en la actividad Matemática como asunto de la enseñanza, acordamos con la siguiente expresión de Sadovsky (2005): Es difícil describir la actividad Matemática –aún desde la concepción global de pensarla como producto social y cultural– sin caer en reduccionismos de algún tipo. Una muestra de ello son algunas expresiones clásicas del tipo “la centralidad del trabajo matemático es la resolución de problemas” o “la resolución de problemas está en el corazón mismo de la Matemática”, que pueden significarse de diferentes modos en función de los marcos de referencia desde los cuales se las interprete.

Se concibe la *resolución de problemas* como *fuerza, lugar y criterio de la elaboración del saber* (Charnay, 1994) y asumimos que el trabajo con problemas no se agota en su resolución, sino que es necesario, también, un proceso de reflexión que integre el análisis de las estrategias y los procedimientos puestos en juego en dicha resolución. Además, dicho proceso debe incluir la elección de relaciones pertinentes y la búsqueda de los medios necesarios para representarlas, la realización de exploraciones, el reconocimiento de regularidades. La reflexión sobre los problemas puede dar lugar a la formulación de conjeturas o a la identificación de propiedades, que luego se tendrán que validar para producir nuevos conocimientos.

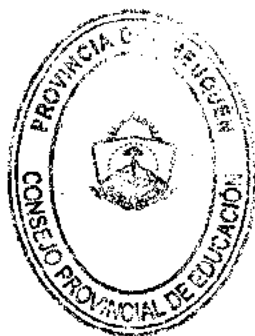
En el marco de la Didáctica de la Matemática, un problema es una situación que genera un obstáculo a superar, que implica un proceso de búsqueda y selección de aquellos conocimientos disponibles, que se pondrán en juego para intentar resolverla. Se desprende de ello que *el problema no se restringe al enunciado del mismo. Desde la perspectiva de la acción didáctica –según esta concepción– pensar un problema, entonces, supone anticipar cuál será la actividad cognitiva de los alumnos, cuáles son las interacciones que se han de propiciar y a propósito de qué y cómo intervendrá el docente en las diferentes instancias* (Panizza – Sadovsky, 1994).

En este sentido, un problema es una situación que un individuo o grupo quiere o necesita resolver y para la cual no dispone, en principio, de un camino rápido y directo que le lleve a la solución. Ello produce un reto, que implica siempre un grado de dificultad apreciable y que debe ser adecuado al nivel de formación de la persona o personas que se enfrentan a él. Si la dificultad es muy elevada en comparación con su formación Matemática, desistirán rápidamente al tomar conciencia de la frustración que la actividad les produce. Por el contrario, si su resolución no presenta una dificultad apreciable ya que visualizan desde el inicio cuál debe ser el proceso a



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



seguir para llegar al resultado final, esta actividad no será un problema para ellos, sino un simple ejercicio. De este modo se puede decir que la actividad que para algunos alumnos puede concebirse como un problema, para otros no pasa de ser un mero ejercicio. Este reconocimiento constituye un punto central al pensar la enseñanza de la Matemática, porque supone la consideración explícita de la perspectiva del sujeto de aprendizaje, en el proceso de construcción del conocimiento matemático.

Cuando un alumno o un grupo se implica en la actividad de resolución de un problema y se vuelca en ella, muestra, generalmente, entusiasmo y desarrolla su creatividad personal. Es frecuente manifestar cierto nivel de satisfacción al descubrir el camino que conduce al resultado final, como fruto de la investigación llevada a cabo. Ello favorece la construcción de un buen vínculo con la Matemática y contribuye a la toma de conciencia de que la escuela tiene la obligación de afirmar y promover, en toda la comunidad, la convicción de que la Matemática es posible de ser aprendida por todos los niños bajo ciertas condiciones y de trabajar para que los mismos se sientan seguros de su capacidad de construir conocimientos matemáticos, favoreciendo el desarrollo de su autoestima y su capacidad de perseverancia en la búsqueda de soluciones (PTFD).

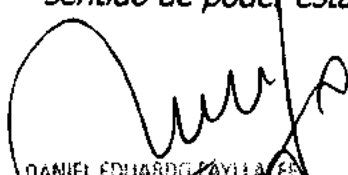
En el contexto del aula y considerándola como espacio de producción de conocimientos, enseñar Matemática implica, primordialmente, tratar de que los alumnos puedan *construir con sentido los conocimientos matemáticos*.

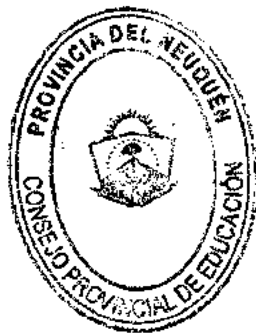
Por un lado, el sentido de un conocimiento matemático, según Brousseau (1983) se define por la colección de situaciones donde ese conocimiento es realizado como teoría, por la colección de situaciones donde el sujeto lo ha encontrado como medio de solución, por el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, de formulaciones que retoma.

Por otro lado, ese proceso de construcción, según Charnay, abarca dos niveles. Un nivel "externo" orientado a determinar cuál es el campo de utilización de un conocimiento y cuáles son los límites de ese campo (por ejemplo, ¿para qué tipo de problemas la suma resulta una operación adecuada y para cuáles no lo es?); y un nivel "interno" que se orienta a precisar cómo y por qué funciona una herramienta como tal (por ejemplo, ¿cómo funciona un algoritmo para la suma y por qué conduce al resultado buscado?). En palabras de Charnay, *es, en principio, haciendo aparecer las nociones Matemáticas como herramientas para resolver problemas como se permitirá a los alumnos construir el sentido. Sólo después estas herramientas podrán ser estudiadas por sí mismas*.

De todo lo expresado se desprende que, para que los alumnos puedan construir los conocimientos matemáticos con sentido, debemos asumir que las ideas Matemáticas –los conceptos, las herramientas, las estrategias, los distintos modos de representar que se utilicen, los tipos de pruebas que se activen en los procesos de validación, entre otras– no existen independientemente de las prácticas asociadas a ellas. Al respecto, Sadovsky expresa: *Un concepto no puede ser caracterizado a través de su definición. [...] Las prácticas abarcan una muy amplia gama de actividades que se despliegan a propósito de los conceptos y que, en definitiva, los constituyen. [...] Son constitutivos de un concepto los problemas que dan lugar a su emergencia, las comparaciones entre distintas resoluciones, las conjeturas que se puedan formular, las discusiones que se puedan sostener, los nuevos problemas que surgen a partir de esas discusiones, los límites que se puedan establecer en el sentido de poder establecer qué tipos de problemas el concepto no permite resolver*.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Otro aspecto central que interesa tratar es la noción de *representación* y su papel ineludible al abordar el problema de los objetos de conocimiento en esta disciplina. Como los objetos matemáticos no son directamente accesibles por la percepción o por una experiencia intuitiva inmediata, requieren formas que los representen, a través de las cuales puedan ponerse de manifiesto.

Duval (1993) analiza las condiciones bajo las cuales las representaciones de los objetos matemáticos funcionan como tales y expresa: [...] *es necesario que el objeto no sea confundido con sus representaciones y que se le reconozca en cada una de ellas. Es bajo esas dos condiciones que una representación funciona verdaderamente como representación, es decir que ella proporciona el acceso al objeto representado.*

Se entiende la complejidad que reviste el logro de la primera condición ya que trabajar en Matemática implica inevitablemente trabajar con objetos que no pueden ser percibidos a través de los sentidos. Sin embargo, si bien es inevitable que los alumnos (niños) confundan –durante un tiempo prolongado– los signos numerales con los números (por ejemplo), es imprescindible que los futuros maestros puedan establecer esas diferencias para orientar adecuadamente sus propuestas de enseñanza. La comprensión de la relación dialéctica, que vincula la construcción de conceptos con la construcción de los sistemas de representación, contribuirá a que los futuros docentes puedan interpretar: las representaciones que espontáneamente los alumnos ponen en juego en términos de conocimientos, las funciones que cumplen dichas representaciones y las sucesivas transformaciones que operarán sobre ellas a lo largo de la escolaridad.

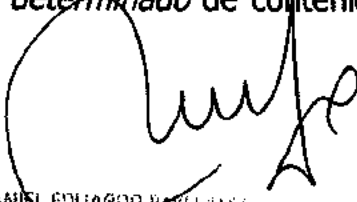
Al respecto Panizza (2003) afirma que: es importante destacar que los procesos desplegados mediante el uso de las distintas funciones de las representaciones son constitutivos tanto del sentido de los conocimientos que los alumnos construyen de los objetos matemáticos como de los conocimientos que construyen de los sistemas de representación. Y expresa que para trabajar desde esta perspectiva, es fundamental que el futuro docente profundice en su propia capacidad para diferenciar los objetos matemáticos de sus representaciones y que comprenda las condiciones bajo las cuales una representación funciona como tal.

10.1.3. Acerca de los espacios curriculares y algunas "tensiones" que supone su definición

Al elaborar esta propuesta asumimos que será necesario que, a lo largo de este recorrido formativo, los futuros maestros logren una recomposición de saberes y competencias variadas (vinculadas a aspectos epistemológicos y didácticos) en un todo, donde cada una de las componentes interactúe y pueda ser modificada por las otras, con un fuerte acento en un "saber hacer" sobre la enseñanza de la Matemática en el nivel. De todos modos, al considerar esa recomposición de saberes surge un dilema que puede ser formulado en términos de Terigi (PTFD) del siguiente modo: *¿es preferible hacer un barrido exhaustivo del campo de la Didáctica de la Matemática en toda su extensión, o es preferible trabajar en profundidad algunas cuestiones centrales que sirvan a modo de enfoques paradigmáticos para las que no podrán tratarse con igual nivel de profundidad?*

En este sentido, aquí se propone resolver este dilema *extensión – profundidad*, priorizando, en este trayecto formativo inicial, un trabajo sistemático sobre un *conjunto determinado* de campos temáticos de la Matemática y sobre el diseño, puesta a prueba, evaluación y ajuste de estrategias de enseñanza de *un conjunto determinado* de contenidos escolares, trabajo que tenga un carácter orientador con

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVELLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

respecto al estudio de los restantes campos temáticos de la disciplina y al trabajo de diseño, implementación y evaluación que el maestro realizará de manera continua en el curso de su trabajo profesional sobre *otros* contenidos escolares.

Atendiendo a todo lo expuesto en el presente escrito, proponemos los siguientes espacios curriculares:

- Para primer año:
 - **ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN LAS DISCIPLINAS ESCOLARES.** Formato curricular: taller.
- Para segundo año:
 - **DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA I.** Formato curricular: asignatura.
- Para tercer año:
 - **DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA II.** Formato curricular: asignatura/tutoría.
 - **ALFABETIZACIÓN INICIAL: LENGUA ESCRITA Y SISTEMA DE NUMERACIÓN.** Formato curricular: módulo.
- Para cuarto año:
 - **DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA III.** Formato curricular: Ateneo didáctico.

Bibliografía citada:

- BROUSSEAU, G. (1986), "Fundamentos y métodos de la didáctica de la Matemática", Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Serie B, Trabajos de Matemática, Traducción realizada por Fregona y Ortega.
- CHARNAY, R. (1994), "Aprender (por medio de) la resolución de problemas" en C. PARRA e I. SAIZ (comps), *Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- DUVAL, R. (1993), "Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento" en *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 5, IREM, de Strasbourg, Traducción para fines educativos, Departamento de Matemática Educativa del Cinvestav - IPN, (1996), México, pp.37-65.
- LERNER, D. (1996), "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en Castorina, A. y otros, *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.
- PANIZZA, M. (2003), "Reflexiones generales acerca de la enseñanza de la Matemática" en M. Panizza (comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- PANIZZA, M. (2003), "Conceptos básicos de la Teoría de Situaciones Didácticas" en M. Panizza (comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- PANIZZA, M. y SADOVSKY, P., (1992), "El papel del problema en la construcción de conceptos matemáticos", Buenos Aires, FLACSO.
- Plan de Transformación para la Formación Docente. Profesorado de Enseñanza Básica.
- Diseño curricular del Área de Formación Especializada. Documento curricular. Nov. 1994.

ES COPIA



- RESSIA de MORENO, B. (2003), "La enseñanza del número y del sistema de numeración en el Nivel Inicial y el primer año de la E.G.B" en M. Panizza (comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- SADOVSKY, P. (2005), *Enseñar Matemática hoy*. Miradas, sentidos y desafíos, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- SADOVSKY, P. (2005), "La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática" en *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

10.2. Fundamentos generales del área Lengua

"Escribir para producir sentidos nuevos, es decir, fuerzas nuevas, apoderarse de las cosas de una manera nueva, socavar y cambiar la subyugación de los sentidos."

Barthes R.

Como se ha expresado en el escrito introductorio al Campo de la Formación Específica, esta propuesta toma como finalidad la formación para el desempeño de la tarea docente en un nivel específico del sistema, en este caso, el Nivel Primario y constituye la instancia de preparación para la tarea que antecede a la inserción laboral de los maestros. Sin embargo, este tramo que se denomina *formación inicial institucionalizada*, sólo constituye una de las instancias formativas dentro de la concepción más amplia y abarcativa de formación docente continua. En tanto instancia *inicial* de formación, su peculiaridad consiste en que se centra en los saberes básicos que facultan a un sujeto para comprender la realidad educativa y operar en ella (*referencia* que también aparece en el Documento de Fundamentación de Matemática, extraído del PTFD).

Esta propuesta curricular ubica a *la Práctica* como eje de la formación. De esta manera, la construcción de los saberes propios de la práctica profesional, sólo es posible si se toma dicha práctica -la práctica real y efectiva, la que tiene lugar cotidianamente en las escuelas- como objeto de estudio. Por eso se refiere a una formación inicial cuyos contenidos son permanentemente reelaborados a lo largo del ejercicio profesional, considerando la necesidad de que esos contenidos iniciales sean enriquecidos con los nuevos saberes que se producen en los campos científico y pedagógico y con la permanente revisión crítica de la práctica concreta.

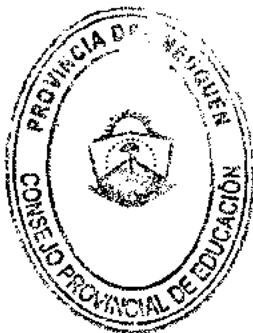
Desde esta perspectiva, contemplar las prácticas docentes que involucran la enseñanza de la Lengua como objeto de estudio y pensar en sus aspectos formativos, implica poner en tensión debates en torno a conceptos fundantes, teorías, metodologías, enfoques, perspectivas de análisis y marcos de referencia, por nombrar algunos aspectos que conforman un modelo didáctico. Y además es un desafío doble: el objeto de enseñanza – aprendizaje, la lengua, es, a la vez, el propio medio de comunicación.

10.2.1 Sobre una definición de lengua

"Las operaciones creadoras sobre el plano del lenguaje estructuran el pensamiento y la personalidad, colaborando en la socialización y realización singular de cada individuo, en el grupo y en la comunidad." (Actis, B.: 2003,p.11)

Aunque el lenguaje humano se estudia desde la antigüedad clásica, aún no se ha podido dar cuenta de muchos fenómenos que constituyen ese complejo sistema. Por

DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación





eso es que muchas definiciones pueden establecerse en torno al concepto de lengua. Se parte de la idea de que la lengua es, ante todo, una construcción cultural y social de usos comunicativos que forman parte de la acción humana y que nos permite construir el pensamiento y el mundo. Esta definición está en concordancia con un propósito fundamental en la enseñanza de la Lengua: el desarrollo comunicativo del alumno y su formación para la participación en las relaciones y valores socioculturales.

Son muchas las disciplinas o subdisciplinas que se ocupan de la comunicación humana. La sociolingüística, la etnografía, la pragmática, la teoría de los actos de habla, la lingüística del texto, el análisis del discurso "se diferencian de las teorías gramaticales en no ser inmanentistas, es decir, en considerar las formas gramaticales en tanto que son usadas, están impregnadas de contenidos socioculturales" (Tusón Valls, 1994). Las diversas concepciones de la lengua condicionan la elección de metodologías y de dispositivos de intervención docente. Una vez aceptado que el uso lingüístico está determinado por la realidad sociocultural y que la diversidad es inherente a todos los grupos sociales, se da lugar a los conceptos de "variedad lingüística" y "adecuación", que desplazaron la atención sobre lo "correcto" y lo "incorrecto" y el énfasis puesto en la enseñanza de la norma.

El Lenguaje es acción y que, por lo tanto, aprender una lengua implica, no sólo conocer el sistema, sino también los principios o máximas que orientan el uso. Por otra parte, se parte de la consideración de que el texto no es una suma de palabras o de oraciones, sino una unidad semántica que cumple una función específica en un contexto determinado. En resumen, un buen usuario no sólo debe desarrollar su competencia lingüística, sino también su competencia comunicativa y las instituciones escolares deben ofrecer diversidad de experiencias comunicativas para su desarrollo. En concordancia con este propósito, no se espera que en las clases de Lengua se forme "especialistas en lingüística" sino usuarios competentes y autónomos de su lengua.

10.2.2. Sobre el proceso de consolidación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina científica

La Didáctica de la Lengua, de reciente creación como disciplina autónoma y científica, se nutre de otras muchas disciplinas, configurando así un campo de estudio complejo. En este sentido, la Didáctica de la Lengua y la Literatura, ha sufrido un proceso de consolidación caracterizado, por un lado, en un cambio de paradigma de "enseñar contenido" (centrado en contenidos de aspectos de normativa o de historiografía de la literatura) a "enseñar comunicación" formación lingüístico-comunicativa; y, por otro lado, ha tenido que ajustar su alcance con otras disciplinas que tratan cuestiones próximas, en cuanto a los temas de análisis, pero desde otras perspectivas: lingüística, pedagogía, psicología o sociolingüística. (Mendoza Fillola, 2003). Es decir, la Didáctica de la Lengua y la Literatura no es sólo lingüística aplicada, como tampoco una didáctica específica (o una especialización de la pedagogía), sino que constituye su propio objeto de estudio, centrado en el espacio de interacción de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de la lengua. (Camps, 1993). Además, este campo de acción tiene bases epistemológicas propias. Constituye de este modo, un campo interdisciplinar, pues se nutre de otras disciplinas a la vez que es autónoma. En este sentido, por ejemplo, la Didáctica de la Lengua y la Literatura no enseña contenidos lingüísticos teóricos como tales, ni solamente didácticos (de la didáctica general): los contenidos se centran en la

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



adaptación y selección de contenidos lingüísticos y literarios, en forma conjunta con contenidos de las teorías del aprendizaje.

Una perspectiva histórica de los estudios lingüísticos sobre el lenguaje y la comunicación permitirá conocer la complejidad de este objeto de conocimiento al que se referencia, por un lado y, del campo de acción de la enseñanza de la Lengua, por otro. El reconocimiento de los marcos de producción y las tradiciones de disciplinas constituyen un aporte importante en la descripción del marco epistemológico de la Didáctica de la Lengua.

El cambio de paradigma de "enseñar contenido" a "enseñar comunicación" supone un cambio en la actividad didáctica, pues parte de la idea de que la lengua es un vehículo de comunicación, por lo tanto, presupone aprender a usarla. Por ello, desde los enfoques sociopragmáticos se entiende que el objetivo central es formar usuarios competentes, capaces de relacionarse en contextos diversos, de regular sus discursos, de negociar los significados. En este sentido, la configuración de la Didáctica de la Lengua como un espacio autónomo, se plantea de manera paralela a la constitución de lo que se denomina el *enfoque comunicativo* en la enseñanza de la Lengua. Éste se sustenta sobre tres ejes fundamentales. En primer lugar, en la teoría constructivista del aprendizaje. En segundo lugar, sobre una concepción tanto de la lectura y la escritura como prácticas sociales, contextualizadas y situadas. Por último, sobre una teoría del lenguaje como textualidad o discursividad, que incluye los conceptos de coherencia, cohesión, adecuación, la morfosintaxis y la normativa. Entre las múltiples implicancias que se derivan de este enfoque, se considera como fundamental el desarrollo de la *competencia comunicativa* (Hymes, 1971) y sus siguientes aspectos formativos: la competencia lingüística, entendida como la capacidad de formular enunciados sintáctica y léxicamente adecuados; la competencia discursiva, como el conocimiento del tipo de texto adecuado a cada situación; la competencia textual, como la posibilidad de construir un texto bien organizado; la competencia pragmática, como la capacidad de lograr un determinado efecto intencional y la competencia enciclopédica, es decir, el conocimiento del mundo.

10.2.3. Sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad

"Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideren peligrosa o injusta..."

(Lerner: 2001, p.26)

A pesar de que el propósito fundamental de la escuela ha sido, desde sus inicios, la formación de lectores y escritores, son pocos los niños y jóvenes que se reconocen como tales. Lerner plantea que la escuela debe incorporar a *todos los alumnos* a la cultura de lo escrito. Para ello, urge cambiar los contenidos tradicionales: la normativa, la sintaxis, la gramática deben ceder el lugar de privilegio que han ostentado durante décadas. La autora propone reconceptualizar el objeto de enseñanza y cambiar los saberes lingüísticos por las *prácticas de lectura y escritura*, es decir, *los quehaceres del lector y del escritor* (Lerner, D.: 2001).

Entre la versión actual de la lectura escolar y la versión social de la lectura hay diferencias flagrantes. De todas maneras, ambas versiones no pueden ser un reflejo



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVELLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



fiel una de otra, pues la versión escolar de la lectura siempre está mediatizada por los propósitos didáctico-pedagógicos. Lerner sostiene que es necesario crear en la escuela una versión de la lectura que se aproxime mucho más a la práctica social, es decir, crear en la escuela condiciones didácticas para que ésta funcione como una microsociedad de lectores y escritores. Para esto, el desafío de darle sentido a la escritura y la lectura debe adquirir un carácter institucional, que trascienda los límites del aula.

Entre las diferentes modalidades de trabajo áulico, se apuesta fuertemente por el trabajo en proyectos. La esencia del trabajo en proyectos es que, el alumno se vea comprometido en una tarea en la que el producto final es un objeto concreto. En el contexto de la realización de un proyecto, la oralidad, la lectura y la escritura se transforman en verdaderos objetos de aprendizaje, puesto que cumplen una función concreta para la realización de un objetivo que el alumno reconoce y valora. Así, la lectura, la escritura y la oralidad adquieren un doble propósito que es, en primer lugar, comunicativo y, en segundo lugar, didáctico (la enseñanza de algún contenido escolar) en un contexto situado.

Las prácticas comunicativas orales son fundamentales en la interacción cotidiana. Los niños traen a la escuela los usos coloquiales y familiares construidos en sus contextos sociales y culturales. Por ello, la escuela debe proveerles contextos de uso y formas específicas que diversifiquen y enriquezcan su desempeño oral.

Según afirma Gloria Pampillo, "el oral, el escrito y la imagen inciden en la conciencia y en el pensamiento, originando en ellos rasgos diferentes, además de influir en las relaciones sociales, en la formación de la opinión pública y hasta en la concepción misma de lo que amplios grupos consideran lo real" (Pampillo, 2008). Es imposible pensar en lengua escrita sin pensar en la oralidad, puesto que entre ellas se establecen relaciones de complementariedad, de entrecruzamiento y tensión.

10.2.4. Sobre la transversalidad de la lengua en el currículo y las prácticas de lectura y escritura académicas

"A diferencia de lo que sucede en el área de lengua, en la cual debe cuidarse que se cree la necesidad comunicativa para que tenga sentido producir diversos tipos de textos, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para cubrir necesidades que ya existen."

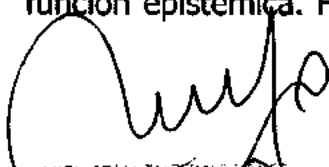
(Tolchinsky y Simó: 2001,92-93)

Es innegable que la Lengua, como área de conocimiento, posee un carácter netamente transversal en el currículo por varios motivos, pero sobre todo porque todas las asignaturas están mediatizadas por las prácticas de lenguaje y se construyen epistemológicamente gracias a él. Y toda la actividad de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en un proceso interactivo de comunicación. Por ello, la práctica del lenguaje en la formación integral del alumno, futuro docente constituye así un aspecto fundamental.

Desde este diseño, cada disciplina da cuenta de sus sistemas conceptuales y metodológicos a través de discursos propios, que suponen maneras particulares de leerlos y escribirlos y que presuponen, además, conocimientos que se activan en la lectura y en la escritura (no sólo lingüísticos y retóricos, sino también socioculturales e ideológicos). Enseñar una disciplina implica, entonces, habilitar el acceso a su mundo conceptual a través de la interpretación y la producción de sus textos en su función epistémica. Finalmente, esto requiere que, en cada espacio curricular de los



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYUALOTO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



tres campos que plantea el diseño, se enseñen las prácticas de lectura y escritura propias del discurso que las configuran.

10.2.5. Sobre Literatura y formación de lectores

"Así como la desnutrición deja marcas insalvables en la constitución de la persona, la pobreza simbólica también lo hace. Por eso la lectura literaria es importante, porque deja marcas persistentes e invisibles en los seres humanos. Por ello debemos como sociedad preguntarnos: ¿favorecemos el acercamiento placentero a los chicos y los libros?, ¿tienen los chicos igual facilidad de acceso al arte que a la televisión?, ¿cuántos de nuestros chicos han visto una verdadera obra de títeres o de teatro?, ¿cuántos docentes leen sistemática y apasionadamente a sus alumnos uno y otro día en los millones de aulas del país? En las concretas respuestas a interrogantes similares, en los actos que cotidianamente se realizan o no, se está jugando silenciosa y efectivamente lo que seremos como sociedad en las próximas décadas."

M. Leiza y M. Duarte (2007)

En la escuela tiene lugar el encuentro fundante entre los niños y la literatura. El docente, que posibilita y marca este encuentro, requiere de una formación que le permita convertir ese momento en el inicio de un camino lector que recorrerán sus alumnos y que significará la inclusión de ellos en "el gran tapiz de la cultura" que describe G. Montes. El rol de *mediador/provocador* que tendrá que asumir el futuro docente, no es de ninguna manera neutral, sino que supone una rotunda toma de posición, sostenida en sus propias representaciones sobre el rol docente y la función de la literatura en la constitución de las subjetividades y de las sociedades.

Este espacio curricular, entonces, debería poner en contacto a los alumnos del profesorado con las complejidades que configuran este objeto de conocimiento llamado "literatura infantil": la especificidad del texto literario, su dimensión estética, la construcción histórica del campo, la relación literatura y escuela, literatura infantil e ideología, concepciones de infancia y literatura, el canon literario, la formación de lectores, los criterios de selección de textos y otras cuestiones igualmente importantes.

Acompañando este trayecto de formación, es necesaria la presencia constante de la reflexión sobre las prácticas didácticas en relación con la literatura en el nivel y la interpelación de ciertas prácticas cristalizadas, que a menudo "traicionan la literatura" acercándola al terreno del utilitarismo pedagógico. Dichas reflexiones deberán traducirse en la posibilidad de diseñar propuestas didácticas que signifiquen experiencias enriquecedoras de lectura literaria y que habiliten la construcción y discusión de sentidos.

Gianni Rodari afirma que "una palabra lanzada al azar en la mente produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños" (Rodari, 1993:9) de ahí la significativa importancia de lo que se llama "literatura infantil". Por eso es fundamental plantear la necesidad de formar un lector crítico desde la más temprana edad.

Para ello, resulta imprescindible situarse en un marco de pluralidad y eliminar aquellas pautas inamovibles que representan un criterio exclusivamente adulto. Apuntar a la apertura y la flexibilidad que apoye la proyección del yo del lector infantil.





10.2.6. Sobre la alfabetización inicial

"La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo.... Los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres"

(Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido*)

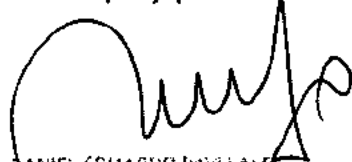
Desde la antigüedad la alfabetización ha sido entendida como la enseñanza de la lectura y la escritura y, durante años también las prácticas de alfabetización fueron diferentes. Esto se debe a que leer y escribir son verbos cambiantes porque se trata de construcciones sociales y culturales. En los años transcurridos muchas cosas se modificaron en torno a estos verbos, se podría decir que uno de los hechos más importantes consiste en, haber pasado de entender la alfabetización como una serie de habilidades, a entenderla como un conjunto de prácticas culturales.

Esta concepción se origina a partir de la década del '80 como resultado de las investigaciones de distintas disciplinas, es, desde ese momento, cuando se entiende la alfabetización como un campo multidisciplinar, que debe abordarse atendiendo a distintas dimensiones: didáctico-pedagógica, social, política, histórica, cultural. Concebir la amplitud del campo permitirá avanzar en propuestas que respondan mejor al carácter complejo del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura.

También, como resultado de estas investigaciones, es que se conoce que los niños saben y reflexionan sobre la lengua escrita antes de ingresar a la escuela primaria. Estos conocimientos tienen relaciones con la lengua oral, pero también son específicos sobre el aspecto convencional-gráfico, sobre aspectos pragmáticos, discursivos, textuales de la lengua escrita. Estos saberes se fueron construyendo por medio de prácticas comunicativas que los niños mantienen en su entorno familiar y social. Ahora bien, las condiciones sociales y culturales determinan la desigual apropiación de la lengua escrita y, en consecuencia, la diversidad con la que ingresan a primer grado; precisamente, esta diversidad es la que debe constituirse en una ventaja pedagógica porque se alfabetiza mejor con diversidad de textos, cuando se adoptan distintas modalidades de lectura y escritura, cuando se lee y se escribe en distintos portadores y con distintas funciones, cuando se alfabetiza con la colaboración de la familia, cuando, en definitiva, se asume que los niños se relacionan con la lengua escrita de manera diferente y que compartir con otros esas conceptualizaciones facilitan el proceso.

Este proceso se da durante toda la escolaridad básica, por lo que es necesario que en el primer ciclo se creen las condiciones para que los niños hablando, escribiendo, Leyendo y escuchando, avancen en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, para que, progresivamente puedan ejercer prácticas comunicativas que les permitan tener cada vez más autonomía, adecuación, precisión y control sobre sus intervenciones y comprensión sobre las de los otros.

En este sentido es que la alfabetización, como proceso escolar tiene que ser sistemático ya que la escuela, que es la responsable de garantizar este aprendizaje, ha de proponer contenidos y formas de hacer que sean coherentes, adecuados a los contextos socios culturales e institucionales, cuidadosamente secuenciados en el tiempo y precisamente articulados.


DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



Un modelo didáctico, cuyo contenido a enseñar son las prácticas sociales de la lectura y la escritura en su etapa inicial, caracteriza las situaciones de enseñanza, como aquellas que a partir del planteamiento de problemas, posibilita reelaborar los contenidos escolares para que los educadores proveen toda la información necesaria, para que los niños puedan avanzar en el aprendizaje del contenido a enseñar.

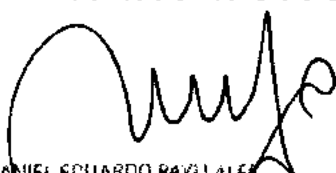
Enseñar desde este modelo, es promover la discusión sobre los problemas planteados, es orientar hacia la resolución colaborativa de las situaciones problemáticas, es diseñar situaciones de enseñanza a partir de variados recursos y formas de organización de los niños, es alentar la formulación de hipótesis para avanzar en la conceptualización del objeto de conocimiento, es recrear situaciones de la vida social de los niños, para que ellos se formulen nuevos problemas que no se hubieran formulado fuera de la escuela.

Finalmente, un espacio para la lectura, para los iniciadores en la lectura. Leer literatura no sólo enseña a leer, sino que, además, las múltiples lecturas de gran cantidad de textos literarios contribuyen en el conocimiento de sí mismo, a pensarse y ser sujetos de su propia vida. Michèle Petit (1999) sostiene que la tarea del mediador es tender puentes; en el caso de quien enseña alfabetización inicial, los textos literarios tienen que ver con la recuperación de las primeras palabras que son fundantes de mundos posibles. Leer, hablar, escuchar y escribir cuentos, adivinanzas u otros textos literarios permite establecer relaciones entre el juego, la lectura y la escritura. Jugar es el inicio del espacio poético: tejer palabras, anudarlas, repetirlas. Ese espacio lúdico va construyendo la identidad del niño, su creatividad, también ampliará su horizonte de inquietudes e intereses y le permitirá organizar su imaginario. Este imaginario dialogará con los mundos posibles que los buenos libros le muestran.

El espacio curricular de alfabetización se propone colaborar en la formación de un maestro en el ser y en el saber hacer. Un docente que se apropie del conocimiento disciplinar y que trabaje relaciones con las otras disciplinas, conceptualizará sus prácticas en forma colectiva. Esta acción compartida, convocada por el saber, coopera en la revalorización de las prácticas sociales de la lectura y la escritura, en la configuración de las prácticas docentes y contribuye en la reconstrucción de una escuela promotora de conocimientos.

Bibliografía citada:

- ALVARADO, M. y otros (2001), ENTRE LÍNEAS. TEORÍAS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA, LA GRAMÁTICA Y LA LITERATURA, Buenos Aires, FLACSO/ Manantial.
- ALVARADO, M. (2003), PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, Buenos Aires, Universidad de Quilmes.
- BARTHES R. (2003), *Variaciones sobre la escritura*, Buenos Aires, Paidós.
- BAJTIN, M. (1979), "El problema de los géneros discursivos" en ESTÉTICA DE LA CREACIÓN VERBAL, México, Siglo XXI.
- BOMBINI, G. (2006), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- CASTORINA, J., FERREIRO, E., KOHL de OLIVEIRA, M. y LERNER, D. (2008), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear al debate*, Buenos Aires, Paidós.
- CAMPS, A. (1993) "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico" en *Infancia y aprendizaje*, N° 62-63, pp. 209-218.
- CIAPUSCIO, G. E. (1994), TIPOS TEXTUALES, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común.


DANIEL EDUARDO BAYLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



- CASSANY, D. (1997), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires, Paidós.
- CASSANY, D. (2000), *REPARAR LA ESCRITURA. DIDÁCTICA DE LA CORRECCIÓN DE LO ESCRITO*, Barcelona, Grao.
- COLOMER, T. (1998), *LA FORMACIÓN DEL LECTOR LITERARIO*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez.
- DÍAZ RÖNNER, M. A. (1998), *CARA Y CRUZ DE LA LITERATURA INFANTIL*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- FERREIRO, E. (1998), *Alfabetización. Teoría y Práctica*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989), *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós.
- JOLIBERT, J. (1992), *Formar niños lectores de textos*, Santiago de Chile, Sáez editor.
- JOLIBERT, J. (1992), *Formar niños productores de textos*, Santiago, Dolmen.
- KLEIN, I. (coord.) (2007), *El taller del escritor universitario*, Buenos Aires, Prometeo.
- LEIZA, M. y DUARTE, M. (2007), "Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil" en *Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación*, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- LERNER, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE.
- LERNER, D. (1998), "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular" en *Textos en contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores*, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- LOMAS, C.; OSORO, A. y TUSÓN VALLS, A. (1997), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2006), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Prentice Hall.
- MONTES, G. (2006), *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- NARVAJA de ARNOUX, E. y otros (2004), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- NOGUEIRA, S. (coord.) (2003), *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*, Buenos Aires, Biblos.
- PETIT, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- OLSON, D. y TORRANCE, N. (comps.), *CULTURA ESCRITA Y ORALIDAD*, Barcelona, Gedisa.
- PAMPILLO, G. (2008), *Oralidad, escritura, imagen*. FLACSO, Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación de Cultura Económica.
- RÉBOLA, M. C. y STROPPA, M. C. [edit] (2000), *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*. Rosario, Laborde.
- REYZÁBAL, M. V. (1993), *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, Muralla.
- RODARI, G. (1993), *Gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Colihue.
- TEBEROVKY, A. y TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1995) *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana.
- TOLCHINAKY LANDSMANN, L. y SIMÓ, R. (2001), *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona, Ice-Horsori.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



10.3. Fundamentos generales del área de las Ciencias Sociales

El escenario social actual se caracteriza por significativos cambios. La nueva "modernización"⁴⁵ construye lazos más débiles entre la sociedad civil y el Estado, favoreciendo una cultura más pragmática e individualista. Junto a ello, se desenvuelve un creciente descreimiento en la organización colaborativa como espacio de construcción de alternativas y, se impone, como parte de la conducta, el cálculo costo-beneficio. La racionalidad más signada por el autointerés se convierte en el correlato inevitable. De esta manera, la configuración de una sociedad más compleja junto con la declinación de los compromisos colectivos y la pérdida de certezas, forja como valor cultural "el estar bien", la preocupación por el "yo". Cambia la constitución del lazo social. La sociabilidad es más voluble y cambiante. La racionalidad de identificación-lealtad es sustituida, en la mayoría de los casos, por la racionalidad-intercambio o costo-beneficio.

La permanencia o la continuidad están escindidas por el fluir de la novedad. Las diferencias se disfrazan de elecciones. La "vida zapping" hace que todo pierda intensidad. La velocidad y la corta duración son el signo de una nueva época.

Los usos del tiempo y del espacio son tan diferenciados como diferenciadores. Paralelamente a las dimensiones planetarias emergentes de los negocios, las finanzas, el comercio y el flujo de información, se pone en marcha un proceso localizador de fijación del espacio. Lo que para unos es globalización, para otros es localización. En un mundo en el que "los globales" dan el tono e imponen las normas que regulan la vida social, económica y cultural, ser local es un indicio de degradación social.

Para el mundo de los 'globalmente móviles', el espacio es ahora una entidad más bien laxa, fácilmente atravesada en sus dos versiones, la real y la virtual. Para el de los 'localmente sujetos', imposibilitados de desplazarse y, por ello, obligados a sufrir las transformaciones que se desatan en la localidad en la cual viven, el espacio real se cierra a gran velocidad.⁴⁶

La reducción del espacio comporta la aniquilación del paso del tiempo. Los 'globalmente móviles' viven en un presente perpetuo; tanto su pasado como su futuro se presentan como una sucesión de episodios debidamente aislados. Están permanentemente ocupados y por ende escasos de tiempo. Viven en el tiempo, el espacio no rige para ellos porque toda distancia puede ser recorrida al instante. Por su lado, los "localmente sujetos" están aprisionados por el peso de un tiempo

⁴⁵ Siguiendo los aportes de Horacio Tarcus, nos apropiamos críticamente del concepto de modernización, porque entendemos que es el más adecuado para dar cuenta de los procesos de transformación de una fase capitalista a la siguiente y de una forma de estado a otra forma siguiente, transiciones que son vividas y significadas por la ideología dominante como pasajes de lo arcaico a lo moderno, de lo menos racional a lo más racional, de formas menos desarrolladas a formas más desarrolladas. Despojamos a este concepto de sus connotaciones evolucionistas (véase Horacio Tarcus, "La crisis del estado populista. Argentina 1976-1990, Revista Realidad Económica, N° 107, 1992, 1 de abril al 15 de mayo de 1992, pp. 40-67). A las contribuciones de Horacio Tarcus y a los efectos de complejizar la noción de "modernidad", agregamos algunas ideas del filósofo y sociólogo polaco, Zygmunt Bauman, para quien la fase actual de la modernidad se caracteriza por la "fluidez" o la "liquidez". Con ello los sólidos que son sometidos a la disolución son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivas -las estructuras de comunicación y coordinación- entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas (Zygmunt Bauman, La modernidad líquida, Buenos Aires, FCE, 2003).

⁴⁶ Zygmunt Bauman (1999), La globalización. Consecuencias humanas, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



innecesariamente extenso y extensamente innecesario. Viven en el espacio –denso, intocable, impermeable– que subsume el tiempo y lo deja en una posición de inmovilidad. En este tiempo nada acontece.

Asimismo, nos encontramos, siguiendo a Robert Castel, ante el modelo de una sociedad “dual”, una sociedad con doble velocidad en la que coexisten sectores hipercompetitivos sujetos a la racionalidad económica y sectores marginales útiles como refugio (o basurero, como aclara el autor) para quienes quedan afuera de las vías de intercambios intensivos.⁴⁷ La tendencia que emerge, más que segregar a los sectores “improductivos” o reintegrar, más o menos a la fuerza, mediante políticas asistencialistas, trata de asignar a los individuos destinos sociales diferentes en función de su capacidad para asumir las exigencias de la competitividad y de la rentabilidad.

Ahora bien, para Castel, la exclusión inserta en el mundo contemporáneo no conlleva un principio de recomposición de la sociedad que dé lugar a nuevas formas de reconocimiento e identidad. Los excluidos están hasta tal punto atomizados, que su existencia misma pone en cuestión la concepción de que la sociedad debe existir como un todo. Al segregarse a una parte de la comunidad de las vías sociales de producción, de utilidad y de reconocimiento, se dibuja un tipo de sociedad que ya no está conformada por miembros que puedan ser considerados semejantes.⁴⁸ En suma, la exclusión confina al exilio a una parte de la población respecto de la sociedad y la ciudadanía.

Se observan dos perspectivas divergentes que conforman una misma tendencia. Una de ellas induce a reconocer la fragmentación social como una realidad inexorable; la otra es la aceptación de un nuevo tipo de totalización, promovida por la transnacionalización de la economía y el impacto rearticulador de las nuevas tecnologías y de la floreciente industria cultural.⁴⁹ A nivel mundial, la nueva conformación del escenario económico ha llevado a agudizar los procesos de fragmentación social, que ya se venían perfilando en las últimas décadas, “consagrando un *statu quo* en el que se yuxtaponen, sin diluirse, los (internacionalmente) integrados y los (nacionalmente) excluidos”.⁵⁰

En este marco, se enfrenta al dilema de enseñar a enseñar Ciencias Sociales. Y se pretende no inscribirse en una formación de tipo transmisiva con orientación normativa, básicamente, se tendrá que preguntar cómo formar sin conformar; cómo enriquecer la formación sin adoctrinar, cómo formar sin esperar la similitud; ¿dónde está el eje?: ¿en el enseñar (privilegia el eje profesor-saber)?; ¿en formar (privilegia el eje profesor-estudiantes)? o ¿en aprender (privilegia el eje estudiantes-saber)?

Enseñar implica un proceso de construcción perspectivizado que potencia las miradas, las abre a sus múltiples sentidos y a sus infinitas posibilidades. Por ello, no hay neutralidad. Concebir a la enseñanza como una síntesis de opciones, es disponerla como una práctica ético-política, si bien esto no siempre es evidente y, en ocasiones, se torna un supuesto imperceptible. Admitir el proyecto de enseñar como un acto de hacer opciones, es fijarlo como una práctica fundada en valores,

⁴⁷ Robert Castel (1993), “De la peligrosidad al riesgo” en Materiales de sociología crítica, Madrid, La Piqueta, pp. 219-243.

⁴⁸ R. Castel, “El advenimiento de un individualismo negativo”, La Ciudad Futura, Documentos de Trabajo, Buenos Aires, junio de 1996, pp. 8-17.

⁴⁹ M. Hopenhayn, Ni apocalípticos ni integrados, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 1994.

⁵⁰ Ídem, p. 20.

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

irreducible a un conjunto de competencias. Es un proceso constructivo, no exento o libre de tensiones, conflictos y debates.

Reconocer la peculiaridad del proceso de enseñar, exige una formación que aporte instrumentos intelectuales y prácticos, tendientes a su desnaturalización para reconocer el largo y complejo proceso de institucionalización. Se trata, parafraseando a Edgar Morin, de armar cada mente en el combate vital para la lucidez, para aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas.

Aproximarse a la enseñanza de la enseñanza de las Ciencias Sociales exige, entre otros aspectos, pensar en términos de estructuras conceptuales su objeto, o sea, la dinámica de la realidad social.

Este presupuesto exhorta a desarrollar planteos que permitan procesar la acción en términos teórico-prácticos, instalando la relación conocimiento-valores para colaborar a generar una matriz interpretativo-analítica que ayude a desmitificar o deconstruir⁵¹ los conocimientos "espontáneos" del sentido común (teorías implícitas).

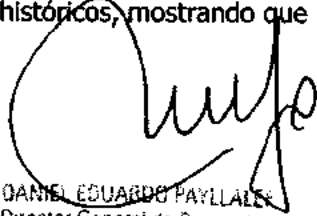
No se trata de construir fórmulas generales y esquemáticas o tipologías de pasos prefijados, sino de estimular perspectivas que permitan explorar la complejidad de la realidad social y su enseñanza. Se apunta a pensar desde la potencialidad de la realidad y su dinámica como objeto de enseñanza, sin encerrarla en estructuras que clausuren la posibilidad de problematizar lo dado.

Por lo tanto, el centro de la preocupación debería estar colocado en la búsqueda de ruptura de límites en las posibles lecturas de la dinámica de la realidad social, para ubicar la mirada en horizontes más amplios, de manera que pueda ser posible superar el problema de los contextos no teorizados. Sólo así sería posible la transformación del conocimiento en conciencia.

Ello implica, en el proceso de formación docente, participar e intervenir para que el futuro docente vincule la adscripción teórica en relación con cuestiones vinculadas al enseñar y al aprender, con las estructuras conceptuales de la disciplina, con la estructura cognitiva del sujeto y con los componentes operacionales. Implica dotar de sentido teórico o conceptual las decisiones para la intervención; es desarrollar el conocimiento para la intervención para una cultura profesional basada en el pensamiento estratégico, por encima del simple aplicador de fórmulas.

Por lo tanto, a la hora de revisar las cuestiones sustantivas de los procesos formativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, vale preguntarse qué es relevante y qué no lo es. Algunas preguntas pueden colaborar en la búsqueda de respuestas: a) ¿Cuáles son los encuentros y los desencuentros entre la práctica escolar de la enseñanza de las Ciencias Sociales y lo que se enseña en los profesorados?; b) ¿Qué contenidos y con qué metodología se debe enseñar para que los futuros maestros estén en condiciones de enseñar Ciencias Sociales? Esto remite a instalar una nueva agenda en la Didáctica de las Ciencias Sociales sin desconocer que la enseñanza es una actividad práctica, que siempre se realiza a la luz de alguna concepción de lo deseable y lo posible. En este marco, no solo se trata de una reforma programática sino paradigmática que concierne a nuestra aptitud y actitud para posicionarse frente al conocimiento. Alguna vez señaló Michel de Montaigne, filósofo francés del siglo XVI, "vale más una cabeza bien puesta que una repleta". Es

⁵¹ Deconstruir consiste en mostrar cómo se ha construido un concepto cualquiera a partir de procesos históricos, mostrando que lo claro y evidente dista de serlo, puesto que es histórico y relativo.


DANIEL EDUARDO PAVLALEK
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



decir, no tiene sentido la acumulación de saberes si no se dispone de un principio de selección y de organización que le otorgue sentido y de una aptitud general para plantear y analizar problemas.

En este sentido, enseñar a enseñar Ciencias Sociales implica preguntarse acerca de la naturaleza de los saberes, en función de las decisiones que tendrán que tomar los futuros maestros. Ni saber normalizado que prefigure la acción, ni racionalidad técnica que deduce la acción, sino saberes que fortalezcan los esquemas de decisión. Por lo tanto, la formación inicial debería aportar saberes vinculados con la multidimensionalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, o sea, en torno a la:

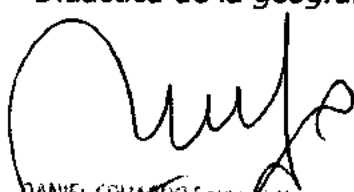
- **DIMENSIÓN SOCIO-POLÍTICA:** la enseñanza de las Ciencias Sociales constituye un problema socio-político pues, la selección, el enfoque de los contenidos y la propuesta epistemológica y metodológica están fuertemente articulados, con una base valorativa acerca de qué tipo de sujeto deseo ayudar a formar y para qué tipo de sociedad. Esta dimensión presupone reflexionar en torno al *para qué* de la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- **DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA-DISCIPLINAR:** la enseñanza de la lectura de la dinámica de la realidad social se inscribe, entre otros aspectos, en marcos teóricos (paradigmas, teorías sociales y conceptos estructurantes) que condicionan las explicaciones e interpretaciones. Esta dimensión tiene que ver con reflexionar en torno a una serie de *presupuestos teóricos* acerca del conocimiento, la objetividad, la sociedad, el tiempo, el espacio, etc. para programar los diferentes aspectos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la lectura de la realidad social.
- **DIMENSIÓN DE LA ENSEÑANZA PROPIAMENTE DICHA U OPERATIVA:** la enseñanza de las Ciencias Sociales constituye un problema de transposición didáctica. Las disciplinas sociales enseñadas no son idénticas a las de los investigadores. Se necesita una creación a la medida de las finalidades escolares y de las características de los alumnos. Esto significa tener que considerar criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos, recursos didácticos y estrategias de intervención pedagógica.

De modo que, las fuentes interdependientes que ofrecen referentes para el análisis, construcción y reconstrucción de las prácticas y para la toma de decisión para la intervención, son de tipo socio-antropológica, epistemológica, didáctica y psicológica

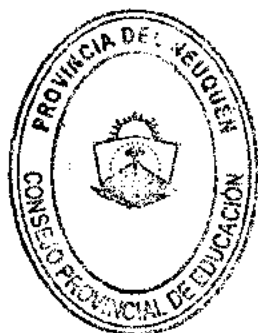
En síntesis, lo que se trata es de rescatar el carácter inacabado del conocimiento y de la formación, privilegiando la forma de razonamiento sobre las reglas del conocer. Sólo así, la formación inicial contribuirá a que el sujeto pueda apropiarse del saber acumulado, en una perspectiva de construcción de futuro y que no confunda los horizontes posibles con una sola realidad viable.

Bibliografía citada:

- AISENBERG, B. (1994), "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos, un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria" en AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós.
- BALE, J. (1989), "Los jóvenes geógrafos y el mundo dentro de sus cabezas" en *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, Madrid, MEC-Morata, cap. I.

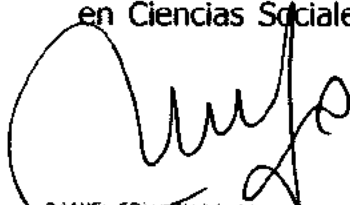

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- BENEJAM ARGUIMBAU, P. (1999), "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las Ciencias Sociales", *Iber. Los conceptos clave en la didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia*, N° 21, Barcelona, Grao.
- BUSTINZA, J. A. y otros (1998), *La enseñanza de la historia. Aportes para una metodología dinámica*, Buenos Aires, AZ editora.
- CALDAROLA, G. (2005), "Estrategias específicas para las Ciencias Sociales" en *Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?*, Buenos Aires, Bonum.
- CAMILLONI, A. (1995), "Ciencias Sociales: el campo de lo social como objeto de conocimiento", *Rev. N° 52. Novedades Educativas*.
- CARRETERO, M. y otros (2006). "Introducción: enseñar historia en tiempos de memoria" en su *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M. (1995), "Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia" en *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires, Aique.
- CORDERO, S. y SVARZMAN, J. (2007), "La tarea de planificar: del aula a la institución", "Apuntes para una metodología renovada" " en *Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*, Buenos Aires, Novedades Educativas, cap. 6 y 7, pp. 163-232.
- CORDERO, S. "Recorrer la ciudad. El mapa mental y la representación del espacio" en *Novedades Educativas*, N° 26, pp. 26-21.
- D'UVA, A. y ROSSI, R. A. (1998), "Los instrumentos de trabajo de las Ciencias Sociales" y "Los materiales didácticos" en *Las ciencias Sociales para la escuela nueva*, Buenos Aires. Lumen Hymánitas, cap. V y VI, pp. 195-246.
- DELVAL, J. (1994), "El conocimiento del mundo social" en *El desarrollo humano*, Madrid, Siglo XXI.
- DOBAÑO FERNÁNDEZ, P. (2000), Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita, Buenos Aires, Aique.
- DUVEEN, G. y LLOYD, B. (2003). "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social" en Castorina, José A. (Comp.) *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa.
- EDWARDS, V. (1990), "La relación de los sujetos con el conocimiento" en *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*, Santiago de Chile, PIIIE, cap. II, pp. 77-135.
- EMLER, N. y otros (2003), "Las representaciones infantiles de las relaciones sociales" en Castorina, José A. (Comp.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa
- GARCÍA, N. (1999), "Discurso, Representación y Acción: una reflexión en torno de la enseñanza y aprendizaje de la Historia" en *Revista Clio & asociados. La Historia Enseñada*, Santa Fe, Centro de Publicaciones (Universidad Nacional del Litoral), N° 4.
- GIL CARNICERO, P. y PIÑEIRO PELETEIRO, M. R. (1989), "El pensamiento geográfico en la edad escolar, la simulación como recurso didáctico" en Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (Comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, aprendizaje Visor.
- GOJMAN, S. y SEGAL A. (1998), "Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la trastienda de una propuesta" en en Beatriz Aisenberg y

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Silvia Alderoqui (comp.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós, pp. 77-100.

- GÓMEZ, A. L.: "Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas" en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. N° 7. Enero-diciembre de 2002. Edición digital en: <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>
- GUREVICH, R. (1998), "Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa" en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia, *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- GUREVICH, R. (2005), *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Tercera parte: "La construcción de abordajes didácticos desde una perspectiva crítica"
- GUREVICH, R. y otros (1997), "Una propuesta de ejes temáticos para la enseñanza de la Geografía" en *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*, Buenos Aires, Aique, segunda parte, pp. 31-94.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. "La planificación de la enseñanza" en *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 2004.
- MOSCOVICI, S. (2003). "La conciencia social y su historia" en Castorina, José A. (Comp.) *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa.
- PAGÉS, J., "Los contenidos de Ciencias Sociales en el currículo escolar, ficha.
- Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la E.S.O (1995), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, Ediciones de la Torre, 1995.
- ROSA, A. (2006). "Recordar, describir y explicar el pasado. ¿Qué, cómo y para el futuro de quién?" en Carretero, Mario y otros (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- SANTOS, M. (1998), "La Geografía a fines del siglo XX. Nuevas Funciones de una disciplina amenazada", en *Epistemología de las Ciencias Sociales. Rev. Int. de Ciencias Sociales*, UNESCO.
- SVARZMAN, J. (2000), "El trabajo con ejes problemáticos" y "La selección de contenidos" en *Enseñar la Historia en el segundo ciclo*, Buenos Aires, Novedades Educativa.
- SVARZMAN, J. (1998), La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de Ciencias Sociales. Propuesta didáctica para 1º, 2º y 3º ciclo de la E.G.B., Buenos Aires, Novedades Educativas.
- TORRES LANA, E. (1994). "La construcción psicológica de la nación: el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales" en Rodrigo, M. J. (Ed.), *Contexto y desarrollo social*, Madrid, Síntesis.
- TREPÁT, C. y Comes, P. (2000), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.
- WASSERMANN, S. (2006), "Jugar en serio en estudios sociales" en Jugadores serios en el aula primaria. Cómo capacitar a los niños mediante experiencias de aprendizaje activo, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 187-204.
- ZELMANOVICH, P. (1998), "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema, ¿cercanía o lejanía?" en AISENBERG, B., ZELMANOVICH, P. y BEJAR, M., *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

10.4. Fundamentos generales del área de las Ciencias Naturales

"Toda cultura científica debe comenzar por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático, por un conocimiento abierto y dinámico (...)"

Gastón Bachelard

Durante las últimas décadas se ha puesto en cuestión el lugar relegado que tiene la enseñanza de las Ciencias Naturales en las escuelas, el desinterés generalizado por aprender ciencias, la fragmentación de saberes elaborados en trayectorias escolares que no están ajenos a los diversos contextos sociales, culturales y políticos. En esta multiplicidad se van conformando las diversas *biografías escolares*⁵² portadoras de representaciones sociales, acerca de las ciencias que bosquejan "la imagen de una ciencia desvinculada de los condicionamientos históricos (...) que le niega autonomía a los jóvenes impidiendo o dificultando la posibilidad de participación fundamentada sobre las implicancias sociales del conocimiento científico y relegando toda consideración en la comunidad de los expertos" (Wolovelsky, 2008).

En primer lugar, es importante recuperar el planteo de Laura Fumagalli (1993) en relación al "derecho a aprender ciencias, el deber social de la escuela de distribuir conocimientos científicos y por último el valor social del conocimiento científico" para posibilitar una enseñanza de las Ciencias Naturales renovada y reestructurada, que promueva el acceso a la cultura científica como un derecho de todos y todas. Acceder a una cultura científica no implica incorporar saberes cerrados y estancos, en franca disociación con la cultura humanista. Sabemos el fuerte debate que genera pensar únicamente en términos de "las dos culturas"⁵³ (Snow, 1959); por ello, comprender que el diálogo es posible y necesario para situar la condición humana en el cosmos, la tierra y la vida; tal como lo plantea Morin (2000) "conocer lo humano es sustraerlo del Universo y situarlo en él. Estamos a la vez dentro y fuera de la naturaleza: somos seres cósmicos, físicos, biológicos, culturales, cerebrales y espirituales".

Este corrimiento del lugar que los humanos ocupamos en la naturaleza, da un sentido humanizante y transformador de la realidad y favorece a la construcción de subjetividades y de diversas miradas en relación a las Ciencias Naturales. Quizás por ello, se torna fundamental comenzar a preguntarse y dar cuenta de la cuestión dialógica, que se establece entre los diversos aspectos que sustentan las bases del diseño curricular en Ciencias Naturales, para la *formación inicial institucionalizada*.

10.4.1. Algunas tensiones del abordaje curricular: de las Ciencias Naturales de los científicos a la ciencia escolar

La diversidad de la naturaleza es de tal magnitud que, aproximarse a su estudio, implica situar a las Ciencias Naturales en un contexto cultural y epocal, en donde, científicos y científicas imaginaron y desplegaron una variedad enorme de teorías e investigaciones, que posibilitaron la comprensión de un mundo complejo, dinámico y

⁵² Las biografías escolares son el resultado de complejas internalizaciones durante la vida escolar de los sujetos. Si bien, no se desconoce que su espectro es bien amplio ya que hace al sujeto en su totalidad, se focaliza la mirada en las matrices vinculadas a las Ciencias Naturales.

⁵³ En 1959 Snow C. publica "Las dos culturas y la revolución científica" en donde plantea que en la sociedad moderna coexisten dos subculturas con códigos, normas y valores distintos: la científico-tecnológica y la humanista. Posiblemente esto tuvo un gran impacto en la imagen de ciencia y en los modos irreconciliables de dialogar de las dos culturas.

en interacción. De tal manera, es posible concebir que las ciencias "no pueden separarse de la aventura humana. Ellas, participan de la creación de sentido con el mismo título que el conjunto de las prácticas humanas (...) la cultura es profundamente histórica, tejida de relatos referentes del pasado" (Prigogine).⁵⁴

El campo de las Ciencias Naturales, tal como se conoce en la actualidad, es tan amplio y variado, que su distinción epistémica se encuentra vinculada al surgimiento de la ciencia moderna. Desde esta perspectiva, la organización de las disciplinas científicas responde a criterios que "lejos de reflejar el orden *natural* de la ciencia en su relación con el mundo natural y social, son la expresión de construcciones históricas que involucran procesos de institucionalización, profesionalización e industrialización de la actividad científica durante los últimos siglos" (Kreimer, 2003).

Al considerar las disciplinas científicas como construcciones culturales e históricas podemos pensarlas en relación a las categorías que definen una cierta imagen de ciencia y de conocimiento científico. La imagen de una ciencia, que es resultado de unos pocos genios aislados y que está muy presente en el imaginario social⁵⁵, se contrapone a la otra imagen más real en donde se muestra que los científicos son sujetos sociales plenos de dudas, conflictos e intereses. Esto permitiría "extremar el argumento acerca del carácter ordinario de la ciencia, bajándola del santuario y situándola en pie de igualdad con cualquier otra actividad social"⁵⁶, (Kreimer, 2005).

A lo largo de la historia ha ido cambiando la concepción respecto de cómo se genera el conocimiento científico y esto ha influido en las decisiones sobre su enseñanza. A partir de Kuhn (1962) se produce una importante ruptura con el positivismo lógico y comienza a plantearse una concepción de ciencia en el marco de cosmovisiones científicas o *paradigmas*. Estos dan cuenta de las distintas imágenes y categorías sobre el mundo natural, que construidas a partir de metáforas, criterios de racionalidad y posiciones filosóficas, edifican un marco conceptual, metodológico y axiológico de las Ciencias Naturales que pone en juego el modo de interpretar la realidad natural.

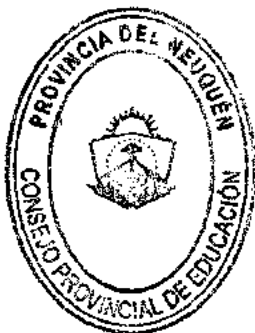
Si bien el significado acerca de lo que son los paradigmas ha sido (y continúa siendo) un intenso debate, diversos autores han diferenciado tres grandes cosmovisiones o paradigmas: la cosmovisión griega o pre-moderna, la clásica o moderna y la posmoderna o tardomoderna.

El paradigma pre-moderno sostuvo una idea de *Kosmos* que dominó la imagen del Universo hasta la Revolución Científica de los siglos XVI y XVII. Para Aristóteles "la finalidad de la ciencia es revelar las causas de los entes. La teleología- es decir, la orientación hacia un fin último y perfecto en los objetos- es inmanente a los objetos; en la naturaleza no existe el azar o la causalidad sino el orden y la regularidad" (Díaz 2000). Esto se manifiesta en la gran síntesis aristotélica, que reúne en un todo coherente y unificado las ideas acerca del Universo, el movimiento de los planetas y

⁵⁴ Citado por Olimpia Lombardi en el artículo "Prigogine: ciencia y realidad", Revista Hispanoamericana de filosofía, Vol.XXX, N° 90 (diciembre 1998).

⁵⁵ Para Ester Díaz "El imaginario, no es la suma de todas las imaginaciones singulares...es el efecto de una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales (...) Cuando el imaginario se libera de individualidades cobra forma propia y por una especie de astucia del dispositivo se convierte en un proceso sin sujeto. Tiene dinámica propia. Se instala en las distintas instituciones que componen la sociedad".

⁵⁶ Kreimer escribe el prólogo del libro de Knorr Cetina, La fabricación del conocimiento, UNQ.



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLAR
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

de los cuerpos, las transformaciones de las sustancias, el nacimiento, evolución y desarrollo de los seres vivos.

En el ámbito de la investigación didáctica diversos autores (Driver, Pozo, Jiménez Aleixandre, Gené, Sequeiros, González Galli) consideran que las concepciones de los docentes y estudiantes en torno a las ideas biológicas, físicas y geológicas, dan cuenta de la existencia extendida y persistente de explicaciones teleológicas, organicistas y finalistas muy vinculadas al pensamiento aristotélico.

Con el surgimiento de la modernidad; se dan profundas transformaciones⁵⁷ en todos los ámbitos, que se plasma en grandes reestructuraciones teóricas, nuevos problemas y una nueva cosmovisión. La Revolución Científica de los siglos XVI y XVII trajo aparejado una nueva imagen del universo: una máquina. Esta visión mecanicista de la naturaleza supuso la búsqueda de Leyes causales, reversibles y deterministas. Galileo afirma que "la naturaleza está escrita en un lenguaje matemático" y ésta será la clave para interpretar el mundo natural.

Durante los siglos siguientes las investigaciones de biólogos, físicos, químicos, geólogos, meteorólogos, paleontólogos y astrónomos⁵⁸ fueron configurando la nueva imagen del Universo bajo el ideal de la ciencia clásica que enfatizaba los factores de equilibrio, regularidad, búsqueda de certezas, confianza en la razón, formulación de una ética universal y la creencia en el progreso social como consecuencia del desarrollo científico. Para E. Morin (1990) el ideal de la ciencia clásica está basado en el paradigma de la simplicidad "que pone orden en el Universo y persigue al desorden" bajo los principios de la reducción, la simplificación y la disyunción.

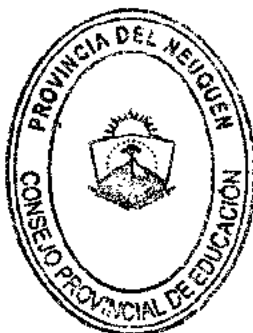
Durante el siglo XIX es destacable la profesionalización y especialización disciplinar y el desarrollo del positivismo, que despliega una filosofía y una visión empirista e inductivista de la ciencia que tiene continuidad durante gran parte del siglo XX con el empirismo lógico o neopositivismo. Su ideal de una ciencia unificada se expresa bajo los criterios de neutralidad y objetividad, que supone que todo conocimiento y teoría se deriva de la observación pura y de la inducción a partir de datos empíricos. De esta manera, los conocimientos son neutrales y de validez universal, con lo cual se entiende al método científico como un conjunto de reglas fijas, cuya aplicación caracteriza a la investigación.

Estas imágenes han estado presente (y siguen estando) en los currículos escolares y en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Gil Pérez y Vilches (2005) denominan estas concepciones "imágenes folk o naïf" que se alejan notoriamente de la forma como se construyen y evolucionan los conocimientos científicos y que, por otra parte, provocan desinterés y rechazo. Estas "deformaciones conjeturadas" están muy vinculadas entre sí y son: *descontextualizadas, individualistas, elitistas, empírico-inductivistas, ateóricas, rígidas, algorítmicas, infalibles y analíticas*.

Durante el siglo XX se mantiene la importancia de la comprobación mediante la experimentación pero se comienzan a cuestionar algunos supuestos (como la carga teórica de la observación, el papel provisional de la teorías científicas, la neutralidad

⁵⁷ Koyré plantea el nacimiento revolucionario de la ciencia moderna a partir de la ruptura y destrucción del pensamiento aristotélico. "El nacimiento de la ciencia moderna es concomitante a una transformación -mutación- de la actitud filosófica, de una inversión del valor atribuido al conocimiento intelectual".

⁵⁸ Analizando los paradigmas podemos encontrar hermosos ejemplos para trabajar en el aula: las controversias entre geocentrismo/heliocentrismo; fijismo/evolucionismo; catastrofismo/uniformismo; flogisto/combustión; etc., nos aportan un riquísimo panorama que da cuenta de una imagen de ciencia en constante tensión y debate.



de la ciencia, entre otras) dando cuenta que es imposible la existencia de un método científico único y universal tal como lo propugnaron los neopositivistas. La "obsesión por el método científico"⁵⁹ entró en crisis a partir de la obra de Kuhn y, desde entonces surgieron numerosas críticas de las tesis del empirismo lógico y una proliferación de trabajos en historia y sociología de la ciencia, posibilitaron comprender el *carácter cultural, histórico y social de las ciencias* y, con ello, la complejidad y pluralidad del saber científico y de las metodologías de investigación. Estos aspectos se tornan relevantes para la organización de propuestas didácticas que tengan el conocimiento de la *naturaleza de la ciencia*⁶⁰ (Adúriz-Bravo, Mathews, Duschl) dado que posibilitan una ruptura con las imágenes de ciencia marcada por el sentido común y una epistemología espontánea. Matthews, menciona que esta ruptura implica que la ciencia no ha sido reconocida adecuadamente en la instrucción científica y, entonces, "la aparente incapacidad de instrucción para instruir se ha convertido en un enigma".⁶¹

Por otra parte, a partir de la crisis de la imagen clásica de las ciencias se producen nuevas reestructuraciones teóricas. Por un lado, las ideas evolucionistas que rompen con el pensamiento teleológico, la relatividad que pone en tensión los conceptos de espacio-tiempo, la mecánica cuántica con la incertidumbre y la indeterminación, la termodinámica con la entropía y los principios irreversibles, la física del desequilibrio y la teoría del caos con el azar y la inestabilidad. Por otra parte; el surgimiento de la teoría general de sistemas (von Bertalanffy, L.), el paradigma de la complejidad (Morin) y el aporte de científicos (Prigogine, Atlan, Maturana y Varela, entre otros) que buscaron sobrepasar las fragmentaciones heredadas del pasado y fundamentaron una nueva cosmovisión científica basada en la autoorganización, la modelización, la teoría de la información, la prioridad de los procesos sobre los elementos descriptivos, la flecha del tiempo, la autopoiesis, los sistemas abiertos y la emergencia, que es más favorable al pensamiento complejo. Para Morin (1990) "la dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado, la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción" para que pueda emerger una nueva manera de conocer.

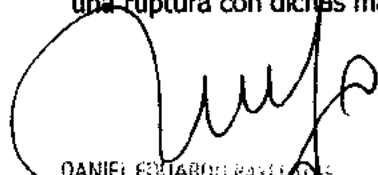
Esta nueva cosmovisión debe fundamentar una enseñanza que posibilite el cambio de un paradigma simple y reduccionista de interpretación del mundo, hacia otro basado en la complejidad para poder "superar el encasillamiento disciplinar y organizar una propuesta didáctica más globalizadora" (Merino 1998). De esta forma, se podrá superar el pensamiento unidireccional (causa-efecto) hacia la multicausalidad (red de relaciones), estableciéndose así la organización del medio desde el enfoque sistémico (Merino 1998). Los conceptos estructurantes de *sistema, unidad, diversidad, interacción y cambio* constituyen referentes válidos para articular la amplia gama de contenidos de las Ciencias Naturales y las relaciones posibles entre

⁵⁹ Flichman (1998) denomina de esta manera al trabajo de los filósofos de la ciencia por encontrar y desarrollar "un único método científico, válido en toda época y para toda sociedad que pretenda hacer genuina ciencia" y que a su vez sirviese como criterio de demarcación de la ciencia y pseudociencia.

⁶⁰ "Conjunto de ideas de la epistemología, la historia de la ciencia y la sociología de la ciencia que se consideran valiosas para la enseñanza de las ciencias naturales." (Adúriz-Bravo)

⁶¹ La ruptura del modelo positivista de la ciencia (incluso para nosotros profesores de los Institutos de Formación Docente) implica una profunda revisión de la práctica docente, es decir, la mayoría de nosotros hemos sido formados como docentes desde estas tradiciones de enseñanza y por lo tanto, una ruptura con dichas matrices generan incertidumbre e inseguridad.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO RAYLADES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ellos, facilitándole al docente la tarea de organizar el área. Gagliardi⁶² los denomina *conceptos estructurantes o metaconceptos* dado su alto poder de integración multidisciplinar.

10.4.2. Algunas tensiones de la Didáctica de las Ciencias Naturales.

Dos cuestiones fundamentales ponen en tensión la propuesta curricular para la formación docente: una de ellas está dada por la complejidad y variedad de disciplinas científicas que integran el área de las Ciencias Naturales y la otra, se vincula a la emergencia de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma (Izquierdo, 1989; Duschl, 1990; Gil-Pérez, 1993 y 1996; Mellado y Cariacedo, 1993; Porlán, 1998; Adúriz-Bravo, 2002).

Noste (2005) plantea que "las instituciones formadoras deben asegurar una formación científica básica en el campo de las Ciencias Naturales que permita racionalizar el discurso, es decir, que se enseñe a pensar más allá de los contenidos, hacia conocimientos que no se reduzcan sino que se integren". Para Palma (2008) es importante que en la formación se den los lineamientos básicos, que consideren la enseñanza de las ciencias como un *discurso metacientífico*, es decir, como una "construcción a partir de la ciencia (...) que es el resultado de las perspectivas interdisciplinarias que surgen de los estudios sobre las ciencias".

Suele haber una distancia bastante importante entre la producción y avance de los conocimientos científicos y lo que se enseña en las escuelas; si bien, no es la finalidad de los docentes enseñar todos estos nuevos conocimientos; sí lo es, posibilitar una visión que permita tomar posición analítica y crítica ante la información emergente, para contribuir a una construcción de saberes que revaloricen y recreen la relación escuela- ciencia- tecnología- ambiente y sociedad. No existe un consenso entre los diversos autores acerca del concepto de *alfabetización científica* (Fourez, Bybee, De Boer, Hodson, Gil Pérez, Vilchez, Aikenhead) pero se puede decir, en forma amplia, que es el acceso a la cultura científica, la que posibilita una participación ciudadana, con sentido crítico, en una sociedad como la actual.

La pregunta *¿para qué enseñar Ciencias Naturales en la formación inicial institucionalizada?*, dispara diferentes argumentos. Rassetto, Abad y Ayuso (1999) plantean que "cuando los maestros enseñan Ciencias Naturales ponen en juego conocimientos, concepciones y actitudes sobre la ciencia y sobre la forma de aprenderla y de enseñarla. Estos saberes aparecen como resultado de años de escolarización, de formación profesional específica, del ejercicio docente y de una práctica cotidiana como sujeto social que interactúa con proceso y productos de la ciencia y tecnología".

Asimismo Gil Pérez, Carrasco y Furió (1998) sostienen que la práctica docente en ciencias debe comenzar conectando a los profesores con sus ideas, comportamientos y actitudes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, dado que muchas veces las creencias y comportamientos de los profesores, revelan una aceptación "*acrítica de lo que siempre hacen en el aula*", lo cual funciona como un obstáculo para plantear una enseñanza de las ciencias renovada. Para superar los obstáculos, proponen orientar la tarea docente como "un trabajo colectivo de innovación, investigación y formación permanente" para terminar con lo que llaman "una visión simplista de la enseñanza de las ciencias".

⁶² Para Gagliardi los conceptos estructurantes permiten la transformación del sistema cognitivo cuando se adquieren nuevos conocimientos y se cambia el sistema de significación "permitiendo incorporar cosas que antes no se tomaban en cuenta o se les daba otro significado".

ES COPIA



Porlán, García y del Pozo (1997) proponen un modelo didáctico basado en el *principio de de la investigación en la escuela* según el cual, "la investigación de problemas relevantes es la estrategia didáctica más adecuada para favorecer la evolución y desarrollo tanto de estudiantes como de profesores". Este modelo se enmarca en la interacción de la perspectiva constructivista, sistémica y crítica, dado que favorece la construcción de un conocimiento profesional epistemológicamente fundamentado, basado en la interacción e integración de los saberes disciplinares, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas, las rutinas y guiones didácticos.

El conocimiento científico llega a las escuelas a través de los diseños curriculares, de la producción editorial (manuales, textos escolares, libros de divulgación, revistas escolares, etc.) y también a través de los medios de comunicación, el arte, el cine y la literatura. Muchos de ellos nos muestran conocimientos fosilizados, ahistóricos, acríticos, concentrados y centralizados en una sola visión del mundo, en una sola posición y en una única concepción de ciencia. Nos ofrecen miradas convergentes y disciplinadoras (todos debemos pensar lo mismo y de la misma manera, así está escrito cual "principio de autoridad")⁶³. Según Datri "los textos o manuales utilizados para la enseñanza de las ciencias contribuyen, tanto a la cristalización de numerosas aprehensiones –por ej. el sexismo y el racismo- como a la deshistorización de la propia ciencia y a la desestructuración del discente en tanto sujeto crítico; consignando mediante censuras, supresiones, ocultamientos, el silencio; el olvido y una imagen mítica de la ciencia congruente con el modelo racional de explicación de creencias".

De más está decir que no hay una única concepción de ciencia y, esta discusión debe estar presente para evitar los recetarios didácticos y la naturalización de tradiciones de enseñanza de las ciencias, bajo la mirada inefable de un método estandarizado con reglas únicas, presentadas al principio de todo inicio al estudio de las Ciencias Naturales.

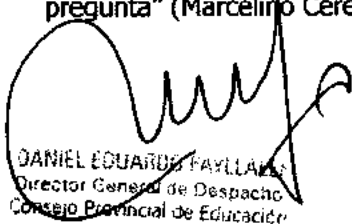
Los conocimientos de la Didáctica de las Ciencias Naturales dan fundamentos para hacer críticas a los modelos tradicionales de enseñanza, que "ignora casi por completo el proceso de generación de ideas, enfocando su atención casi exclusivamente en el producto final de la ciencia (...) Es posible, generar una educación en las ciencias cuyo foco sea el proceso de construcción de las ideas, a fin de que los estudiantes comprendan a fondo el significado del conocimiento científico. (...) Hay aspectos fundamentales de la actividad científica que pueden ser incorporados al aula y que, mejoran y enriquecen el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. De primerísima importancia en el aula (...) son los aspectos *empírico, metodológico, abstracto, social y contraintuitivo* de la ciencia" (Gellon).

10.4.3. Hacia las prácticas esperadas en formación inicial institucionalizada en el campo de las Ciencias Naturales

Es importante la elaboración de un marco teórico que posibilite crear sentido a las prácticas escolares y oriente a los alumnos a *aprender a enseñar ciencias*. Los estudiantes de los Institutos de Formación Docente deberían aprender produciendo

⁶³ "Según el principio de autoridad, algo es verdad o mentira, según quien lo diga: papá, el presidente, la bula, el decreto, el director del instituto. En ciencias, en cambio, uno puede cuestionar, debe hacerlo (...) debe preguntar ¿por qué?, aún en el caso de que por el momento no pueda responder a la pregunta" (Marcelino Cereijido).

ES COPIA


DANIEL EDUARDO FAYLLAS
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

rupturas con sus conocimientos previos,⁶⁴ con la intención de que, puedan construir miradas que tengan en cuenta las condiciones de producción del discurso científico y didáctico. De esta manera, se pretende contribuir a la formación de sujetos críticos, para una práctica que reconozca el valor educativo de las Ciencias Naturales en la formación integral de los niños.

Desde los aspectos disciplinares se espera lograr aprendizajes que le permitan organizar los distintos modos de interrogarse, de pensar y modelar⁶⁵ los fenómenos naturales y artificiales, e identificar problemas en la realidad para que puedan ser interpretados y tensionados a la luz de los distintos modelos. La psicología cognitiva plantea propuestas que caracterizan la ciencia en el aula como una actividad cognitiva y discursiva; en donde en los modelos de sentido común, los modelos de ciencia escolar y los modelos de ciencia erudita interaccionan permitiendo una complejización de los fenómenos en estudio.

Desde los aspectos didácticos se espera lograr una visión lo más amplia e integral posible, de las principales problemáticas en el campo de las Ciencias Naturales, para que puedan elaborar propuestas áulicas que propicien la *construcción metodológica* entendida como "un acto creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan" (Edelstein, 1996). Con ello, se posibilita la construcción de una praxis que pueda resignificar *qué es la ciencia, para qué enseñar ciencias* ya que, de ello dependerá lo *que enseñemos y cómo lo enseñemos*, en un proceso continuo de retroalimentación, que no puede desvincularse de los grupos a los cuales esa enseñanza está orientada.

Asimismo en el recorrido de la formación inicial institucionalizada se espera que los contenidos de las Ciencias Naturales y su didáctica se articulen con los otros campos de la formación, para poder reformular, ampliar, interpelar y cuestionar el "enseñar" Ciencias Naturales en la escuela primaria.

Bibliografía citada:

- ADÚRIZ-BRAVO A. (2005), *Una introducción a la naturaleza de la ciencia*, Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- ADÚRIZ-BRAVO, A. y MERCÉ IZQUIERDO, A. (2002), "Acerca de las ciencias como disciplina autónoma", *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, N° 3.
- BACHELARD, G. (1993), *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI editores.
- CEREJIDO, M. (1990), *La nuca de Houssay. La ciencia argentina entre Billiken y el exilio*, México, FCE.
- DATRI, E. (2005), *Dogmas y prejuicios de la "normalización" en el contexto pedagógico de las ciencias*, Neuquén, UNCo.
- DÍAZ, E. (1998), *La ciencia y el imaginario social*, Buenos Aires, Biblos.
- DÍAZ, E. (2000), *La posciencia. El conocimiento en las postrimerías de la modernidad*, 3° ed., Buenos Aires, Biblos.

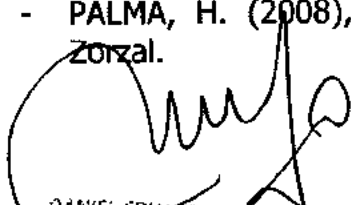
⁶⁴ "Los/as alumnos/as, lejos de ser recipientes vacíos, llegan al aula con ideas que son fruto de sus experiencias previas. Sobre la base de estas ideas y de sus interacciones con la realidad física y social del aula, los alumnos construyen nuevos conocimientos" (Gellon).

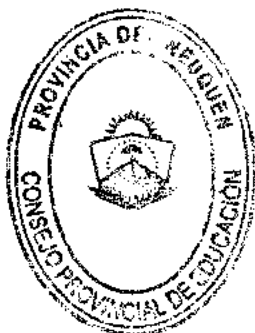
⁶⁵ Si bien la palabra modelo se usa con varios sentidos, en esta instancia se considera que los modelos tienen una base lingüística y representacional, son heurísticos y son fácilmente asimilables a las metáforas (Palma).



- DRIVER, R.; GUESNE, E. y TIBERGHIE, A. (1989), *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*, 2º ed., Madrid, Morata.
- EDELSTIEN, G. (1996), *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo* en Camillioni et.al, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- FLICHMAN, E.; MIGUEL, H.; PARUELO, J. y PISSINIS, G. (1998), *Las raíces y los frutos*, Buenos Aires, Eudeba.
- FUMAGALLI, L. (1997), La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Primario de educación formal. Argumentos a su favor, en Hilda Weissmann (comp.) *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- GAGLIARDI, R. (1986), "Los conceptos estructurantes en el aprendizaje por investigación", *Revista Enseñanza de las Ciencias*, N° 4, pp. 30-35.
- GELLON, G.; ROSENVASSER FEHER, E.; FURMAN, M. y GOLOMBEK, D. (2005), *La ciencia en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- GENÉ, A. (1991), "Cambio conceptual y metodológico en la enseñanza-aprendizaje en la evolución de los seres vivos. Un ejemplo concreto" en *Revista Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 9.
- GIL, D; CARRASCOSA y J; FURIÓ, C. (1998), *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. ICE/HORSORI, España, Universidad de Barcelona.
- GIL PÉREZ, D.; MACEDO, B.; MARTÍNEZ TORREGROSA, J.; VALDÉS, P; VILCHES A. y SIFREDO C. (2005), *¿Cómo promover el interés por una cultura científica?*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- GIL PÉREZ, D. y VILCHES, A., "Las concepciones espontáneas sobre la ciencia como obstáculo fundamental. En inmersión de la cultura científica para la toma de decisiones", *Revista Eureka*, Vol. 2.
- GONZÁLEZ GALLI, L. y MEINARDI, E. (2005), *El modelo cognitivo y los obstáculos de la evolución biológica*. Enseñanza de las ciencias. Número extra. VII Congreso.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P.; (2002); "Aplicar la idea de cambio biológico: ¿Por qué hemos perdido el olfato?", *Revista Alambique*, N° 32, pp. 56-64.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. (2002); *El aprendizaje de la adaptación*, Monografía. Revista Alambique N° 32.
- KNORR-CETINA, K. (2005), *La fabricación del conocimiento*, Buenos Aires, UNQuilmes.
- KOYRÉ, A. (1994), *Pensar la ciencia*, Barcelona, Paidós.
- KREIMER, P. (2003), *Aspectos Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, Buenos Aires, UNQuilmes.
- KUHN, T. (1980), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.
- LIGUORI, L. y NOSTE, M. (2005), *Didáctica de las Ciencias Naturales*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- LOMBARDI, O. (1998), "Prigogine: ciencia y realidad", *Revista Hispanoamericana de filosofía*, Vol. XXX, N° 90.
- MATTHEWS, M. (1994), "Historia, filosofía y enseñanza de las ciencias: la aproximación actual", *Revista Enseñanza de las Ciencias*, N° 12, pp. 255-277.
- MERINO, G. (1998). *Enseñar Ciencias Naturales en el 3º ciclo*, Buenos Aires, AIQUE.
- MORIN, E. (1990), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa editorial.
- PALMA, H. (2008), *Metáforas y modelos científicos*, Buenos Aires. Libros del Zorzal.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- PORLÁN ARIZA, R. (1997), "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos", *Enseñanza de las ciencias*, Nº 15, pp. 155-171.
- PORLÁN ARIZA, R. (1998), "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos", *Enseñanza de las ciencias*, Nº 16, pp. 271-278.
- RASSETTO, M. (2006), *Área de Ciencias Naturales. Documento foros disciplinares*. Consejo Provincial de Educación. Neuquén. Argentina.
- RASSETTO, M.; ABAD, A.; AYUSO, B.; CASTRONOVO, E.; MASSA, M. y ZAPATA, N. (1999), "Las representaciones sobre las Ciencias Naturales. Discusión teórica sobre fundamentos y metodologías" en *Revista Enseñanza de la Física*, Vol. 12, Nº 1, pp. 5-11.
- SEQUEIROS, L.; PEDRINACI, E. y BERJILLO, P. (1996), *Cómo enseñar y aprender los significados de tiempo geológico: algunos ejemplos*. Enseñanza Ciencias de la Tierra. (4-2).
- WOLOVELSKY, E. (2008), *El siglo ausente: Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

10.5. Espacios curriculares del Campo de la Formación Específica

PRIMER AÑO:

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

La formación para la enseñanza de una disciplina escolar, requiere que se parta de los problemas en torno a la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos y las propias concepciones y creencias construidas desde las trayectorias escolares previas.

En ese sentido, la propuesta de este taller se orienta a que los futuros maestros puedan, por un lado, leer críticamente las experiencias vividas en relación a las prácticas de enseñanza de los contenidos escolares que, por constituirse en modelos implícitos, pueden ser reproducidas posteriormente desde el lugar del enseñante, si no media un proceso de reflexión orientado a la deconstrucción y resignificación de dichas concepciones y creencias.

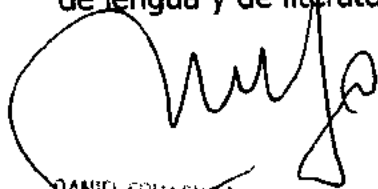
Por esta razón y como consecuencia de lo anterior, concebimos este espacio de taller como una oportunidad para instalar algunas preguntas acerca de los saberes, haciendo énfasis en el reconocimiento de su carácter histórico y cultural, e iniciando el proceso de reflexión sobre la finalidad de enseñar y aprender en la escuela.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Propuestos desde Lengua

- ✓ Análisis y revisión de las matrices de enseñanza de la lengua, basadas exclusivamente en aspectos descriptivos y normativos, que, a su vez, presuponen determinadas concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de lectura y escritura, de lengua y de literatura. Esta revisión propone instalar una nueva lógica, según la

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



cual, los saberes lingüísticos, lejos de ser desechados, son retomados en una construcción que los resignifica.

Propuestos desde Matemática

- ✓ La resolución de problemas y la actividad matemática. Análisis de distintos procedimientos, modos de validación y formas de representación. El lugar del problema. El juego en la actividad matemática.

Observación: Se sugiere hacer énfasis en un trabajo con problemas, en los que se pongan en juego el tratamiento de algunos conceptos geométricos, correspondientes al campo conceptual del espacio tales como: relaciones espaciales entre objetos y en desplazamientos; elementos, clasificación y propiedades de figuras y cuerpos.

Propuestos desde Ciencias Sociales

- ✓ Análisis y revisión de los enfoques⁶⁶ en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde las experiencias de aprendizaje escolar:
 - Perspectiva androcéntrica.
 - Perspectiva etnocéntrica y nacionalista.
 - Perspectiva naturalista.
- ✓ Nuevos temas y nuevas preguntas:
 - Perspectiva de género.
 - Perspectiva de la interculturalidad.
 - Perspectiva socioambiental.

- ✓ Análisis de las propuestas editoriales.

Propuestos desde Ciencias Naturales

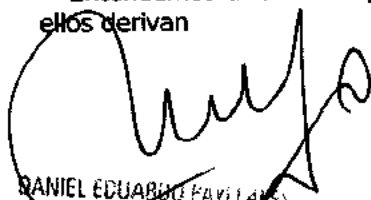
Se pretende lograr una reflexión acerca de la naturaleza de la ciencia para que se puedan valorar las producciones que enriquecen los aspectos culturales de la ciencia.

Tópicos de análisis:

- Representaciones sociales de la ciencia y de la actividad científica en distintas fuentes (libros y manuales, comics, películas y dibujos animados) para tensionar con las imágenes de ciencia presentes en las escuelas.
- La divulgación científica y la construcción social de la ciencia para valorar y analizar críticamente la credibilidad de las fuentes. Analizar de qué manera los medios de comunicación inciden en la divulgación científica.
- Aproximación a una definición de ciencia y tecnología desde diversos aspectos y en distintos momentos históricos. Delimitación del objeto de estudio de las Ciencias Naturales desde lo metodológico, empírico, abstracto y social.
- Analizar las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente. Las nuevas tecnologías en la educación científica. Los fundamentos axiológicos.

ES COPIA

⁶⁶ Entendemos a los "enfoques" como los modos de concebir la realidad social y las prácticas que de ellos derivan


DANIEL EDUARDO PAVILLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

SEGUNDO AÑO

SUJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Formato Curricular: **Asignatura**
Año: **Segundo**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual**

La especificidad de la Educación Primaria requiere que se aborde la constitución de la subjetividad del niño, considerando que no se nace sujeto, sino que esta constitución tiene lugar con un otro que posibilita la inscripción en la cultura, no exenta de tensiones y contradicciones.

El desarrollo de esta asignatura permitirá, por un lado, articular los conocimientos que son propios del nivel, con la construcción de saberes alrededor del sujeto que aprende, atendiendo a su multidimensionalidad. Por otro lado, contribuirá a un cambio de posicionamiento del lugar prescriptivo, regulador, homogeneizante y productor de exclusiones, que derivan de los modelos psicológicos evolutivos para plantear abordajes desde un paradigma histórico sociocultural. En este sentido, deberíamos entender que el sistema educativo constituye el campo social en que se concretiza la inscripción cultural (aunque, no es el único), formateando los cuerpos, regulando pensamiento y discurso.

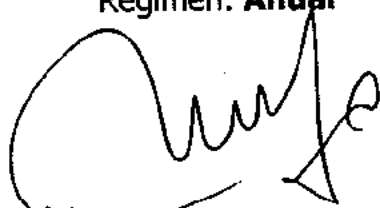
NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ Concepción de sujeto: Vínculos primarios. La función de simbolización. La construcción de la identidad personal.
- ✓ Sujeto de deseo: estructuración del aparato psíquico. La sexualidad infantil y su relación con el inconsciente. Los modos peculiares de consecución del placer durante los años de la infancia. Vínculos interhumanos y pedagógicos. El deseo de saber.
- ✓ Sujeto epistémico: la inteligencia como proceso de adaptación. Estructura y génesis. La inteligencia práctica, representativa y operatoria. Los factores que inciden en el desarrollo cognitivo. Construcción del conocimiento y conflicto cognitivo. El desarrollo intelectual de los niños del Nivel Primario.
- ✓ Sujeto social: la doble línea del desarrollo: natural y cultural. El origen social de los procesos psicológicos superiores. Los instrumentos de mediación en el desarrollo infantil. Implicancias educativas de la Zona de Desarrollo Próximo.
- ✓ Constitución subjetiva del género y de la corporeidad. La práctica social del juego. La imaginación y la creatividad.
- ✓ Subjetividad y escuela: los "otros" significativos para el niño en el contexto escolar. El lugar simbólico de la mirada del docente. La posición docente como otro en la constitución psíquica de niños y adolescentes.

LENGUAJES ARTÍSTICOS

Formato Curricular: **Taller**
Año: **Segundo**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual**

ES COPIA


DANIEL EDUARDO FERRER
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

Este espacio se encuentra compartido por profesores de cuatro diferentes lenguajes expresivos.

El ser humano es su cuerpo, su voz su ritmo interior, su imaginación, su capacidad de simbolización. Es lo que piensa y vive diariamente en el marco de un contexto socio- cultural determinado y, a partir de ese mundo, puede expresarse a través de diferentes lenguajes, enriquecer su vida y la de los demás, ampliar sus expectativas, variar criterios, reflexionar, equivocarse y volver a empezar.

La complejidad de la comprensión de los lenguajes estéticos expresivos, en sus aspectos básicos, involucra el despliegue de capacidades de dominio de los mismos, lo cual implica tener en cuenta: -El aspecto productivo centrado en lo material (cuerpo- sonidos- herramientas- soportes) en la exploración de medios y modos. -Los aspectos sintácticos-pragmáticos en el reconocimiento de signos y modos de organización de los lenguajes. -El aspecto centrado en la observación/percepción en el reconocimiento y la sensibilización de los sentidos y las emociones y -La apreciación centrada en la complejidad de aspectos semánticos y de interpretación (entorno natural y cultural).

En este espacio se intenta que los estudiantes comprendan que, la intención educativa de las actividades estético-expresivas es la de favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas, sensoriales, de lenguaje, sociales y afectivas, que involucran todos los aspectos mencionados anteriormente, a la vez que se sensibilicen, intuyan y especulen con la construcción de mensajes abiertos, polisémicos, descubriendo su papel como espectadores y como productores.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Teatro:

- ✓ El cuerpo como instrumento. Juego dramático - Situación teatral. Personaje. Espacio. Tiempo. Texto dramático. El conflicto. Formas teatrales colectivas. La improvisación. Dinámica de lo grupal. Abordaje de textos propuestos y/o creados por el grupo. Representación. El desarrollo de la capacidad de receptor críticamente. Diversas formas escénicas. El teatro y otras artes en la región.

Títeres:

- ✓ Sistema de signos. Objeto cotidiano. Objeto simbólico. Objetos imaginarios. Objeto mediador de una idea. Exploración sensorial funcional. Identificación con el objeto. Transformación. Juego dramático con el objeto transformado. El títere en la escena. Nociones de dramaturgia. Del cuento al hecho dramático. La puesta en escena.

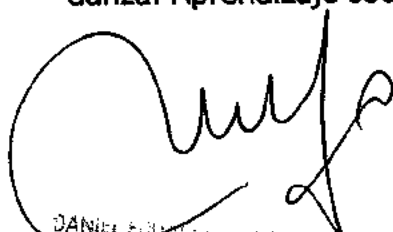
Música:

- ✓ Sonido. Cualidades. Formas y selecciones organizativas: Ritmo-melodía armonía. Forma. Textura. Género. Estilos. Influencia del y en el ambiente sionatural. El cuerpo como productor sonoro. Voz hablada y cantada, técnicas básicas de la expresión vocal. Instrumentos musicales convencionales y no convencionales. Música, culturas y sociedades, tradiciones musicales. Medios de expresión y modos de comunicación. Apreciación y recepción.

Educación Física:

- ✓ El cuerpo en movimiento. El cuerpo y sus expresiones. Espacio, tiempo y energía. Cualidades de movimiento. Movimiento, gesto y actitud. La expresión corporal y la danza. Aprendizaje social. Aprendizaje vivencial.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO GALLARDO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

Educación Visual:

- ✓ La expresión infantil y juvenil y los mensajes visuales. La cualidad táctil. Producción de signos visuales desde el juego de la materia y el color. Los medios y modos convencionales y no convencionales. Los materiales, los soportes y las herramientas. Producción de obras plásticas desde la realización tridimensional. Espacio y movimiento en la representación bidimensional y tridimensional. La figura humana en la representación artística. El esquema corporal. El autoconocimiento y el reconocimiento corporal como modelos en la historia del arte. Los modos de realización del lenguaje visual con las realizaciones paradigmáticas del arte contemporáneo. Identidad y mixtura de los lenguajes plásticos y visuales. Artes visuales y nuevas tecnologías.

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA I

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

Este espacio curricular propone una capacitación en el diseño, puesta a prueba, evaluación y reajuste de estrategias para la enseñanza de determinados contenidos matemáticos que están presentes en el Diseño Curricular del Nivel Primario. En este punto adoptamos como supuesto de trabajo, que la didáctica debe construirse en torno a los contenidos de la disciplina.

Un objeto de enseñanza se construye tomando como referencia el conocimiento matemático puro dentro de la estructura disciplinar y cruzándolo con los propósitos de su enseñanza en el Nivel Primario. Por lo tanto, enseñar un contenido requiere la realización de un análisis didáctico del mismo y esto supone, tanto manejo experto del conocimiento, como manejo experto de sus condiciones de apropiación en contexto escolar.

El desafío para el estudiante, que no es experto en Matemática, es aprender por una doble conceptualización. Entendemos esa doble conceptualización en dos fases: hecho didáctico y hecho matemático. Esto supone la realización de dos sistematizaciones simultáneas, lo que requiere que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos poniendo en acto los marcos teóricos propios de la Didáctica de la Matemática.

Estas situaciones de doble conceptualización, son situaciones que persiguen un doble objetivo: lograr, por una parte, que los futuros maestros construyan conocimientos sobre el objeto de enseñanza y, por otra parte, que elaboren conocimientos, referidos a las condiciones didácticas necesarias, para que sus futuros alumnos puedan apropiarse de dicho objeto. (Delia Lerner: 2003).

La preparación metódica para diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar estrategias de enseñanza, no se agota en las actividades mencionadas en párrafos anteriores, sino que también se entrama con una tarea de campo, vinculada al espacio de articulación con el espacio de la Práctica II, tarea que puede incluir, además, primeros desempeños docentes.

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Para este espacio curricular se propone el abordaje de algunos ejes centrales del currículo de Nivel Primario, tales como la Medida y el Espacio. Con respecto al último, se sugiere trabajar sólo cuestiones vinculadas a su enseñanza, en una propuesta de trabajo que entrame la "recuperación" de algunas actividades geométricas, trabajadas en el taller: Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares, con un fuerte trabajo de reflexión sobre las mismas para analizarlas didácticamente.

Como en los actos de medir convergen naturalmente conceptos vinculados a los números, a la geometría y al mundo físico, se analiza el problema de la medida y de las diferentes magnitudes, incluyendo su tratamiento como contenido escolar y la naturaleza aproximativa de la medida y sus consecuencias.

Al medir magnitudes continuas se hace necesario ampliar el campo numérico introduciendo el conjunto de los números racionales. A partir de la necesidad de su presentación, sugerimos la caracterización de dicho conjunto, el análisis de las rupturas que supone dicho proceso de ampliación en los niños y el tratamiento de los obstáculos epistemológicos y didácticos que es necesario considerar en dicho proceso.

✓ Eje: Espacio.

Dimensión disciplinar	Dimensión didáctica
Se recuperan aspectos estudiados en 1 ^{er} año.	Elaboración de propósitos. Los juegos como recurso de enseñanza. Tipos de espacio. Elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de relaciones espaciales. Elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de cuerpos y figuras.

✓ Eje: La Medida y su enseñanza

Dimensión disciplinar	Dimensión didáctica
Magnitudes y cantidades. <u>Perímetro, Área y Volumen:</u> Unidades convencionales y no convencionales. Medidas de longitud. Medidas de área. Medidas de volumen. Equivalencias entre medidas. Relaciones de equivalencia entre masa, volumen y peso.	Secuenciación para la enseñanza de la longitud. Secuenciación para la enseñanza del área. Secuenciación para la enseñanza del volumen. Los errores de los chicos. Modos de intervención docente. Elaboración de secuencias didácticas Las discusiones en la clase de Matemática.

✓ Eje: Los Números Racionales y su enseñanza

Dimensión disciplinar	Dimensión didáctica
Los números racionales. Relación de equivalencia. Relación de orden. Representación en la recta numérica. Propiedad de densidad. Operaciones: suma, resta, multiplicación, división.	Secuencia para la enseñanza del concepto. Obstáculos en la enseñanza de los Q: -Las rupturas en el proceso de ampliación de N a Q. -Los distintos sentidos de las fracciones. Contextos discreto y continuo. -Las distintas representaciones de los

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLACE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Propiedades de las operaciones. Porcentaje. Probabilidad. Proporcionalidad. Cálculo mental. Algoritmos alternativos. Algoritmos convencionales. Problemas.	números racionales. Los algoritmos de las operaciones en Q desde la perspectiva del cálculo mental. Análisis de las producciones de los chicos. La intervención docente y la evaluación. Elaboración de secuencias didácticas. Algunos elementos de la Teoría de Situaciones (Brousseau): • La institucionalización. • Variables didácticas de una situación. • Los roles del maestro.

DIDÁCTICA DE LA LENGUA I:

Formato Curricular: **Asignatura**
Año: **Segundo**
Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**
Régimen: **Anual.**

La Didáctica de la Lengua constituye un campo de estudio interdisciplinar, pues se nutre de otras disciplinas, a la vez que es autónoma, pues constituye su propio objeto de estudio, centrado en el espacio de interacción de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de la Lengua. Desde esta perspectiva, este espacio curricular no enseña contenidos lingüísticos teóricos como tales, ni solamente didácticos (de la didáctica general): los contenidos se centran en la adaptación y selección de contenidos lingüísticos y literarios en forma conjunta con contenidos de las teorías del aprendizaje.

Una perspectiva histórica de los estudios lingüísticos sobre el lenguaje y la comunicación, nos permitirá conocer la complejidad de este objeto de conocimiento, por un lado y del campo de acción de la enseñanza de la lengua, por otro. El reconocimiento de los marcos de producción y las tradiciones de disciplinas, constituyen un aporte importante en la descripción del marco epistemológico de la didáctica de la Lengua.

Finalmente, la configuración de la Didáctica de la Lengua, como un espacio autónomo, se plantea de manera paralela a la constitución, de lo que se denomina el *enfoque comunicativo* de la enseñanza de la Lengua. Éste se sustenta sobre algunos ejes fundamentales que constituyen un modelo didáctico particular. En primer lugar, en la teoría constructivista del aprendizaje. En segundo lugar, sobre una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales, contextualizadas y situadas. Por último, sobre una teoría del lenguaje como textualidad o discursividad.

Por todo lo anteriormente expuesto, se intenta abordar articuladamente los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógico-didáctico y propuestas de enseñanza de la Lengua para el Nivel Primario.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Se pretende partir del estudio de un marco general de análisis, de los diferentes aportes teóricos que recibe la Didáctica de la Lengua (en tanto posee un objeto de estudio autónomo e interdisciplinar), así como también, del análisis de las propuestas actuales para abordar la enseñanza de la Lengua, junto con los propósitos de la misma. Para este espacio se sugiere, además, el estudio de la Didáctica de las prácticas de oralidad; Didáctica de las prácticas de lectura; Didáctica de las prácticas de escritura en contexto escolar y de revisión de las mismas; Didáctica de la ortografía y de la gramática. Los proyectos institucionales de intervención.

Se propone abordar cada dimensión focalizando el análisis en: las especificidades propias de cada práctica, los criterios de diseños de actividades, las estrategias de enseñanza de trabajo áulico, el estudio de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas, las condiciones didácticas, los propósitos de enseñanza y la evaluación. Esta propuesta de trabajo para la enseñanza de la Lengua presupone una permanente interrelación entre la práctica docente y la reflexión teórica.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I

Formato Curricular: **Asignatura**
Año: **Segundo**
Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**
Régimen: **Anual.**

La construcción de una Didáctica de las Ciencias Sociales y la determinación del carácter propio de los conocimientos de sus contenidos, exige relevar los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales, su objeto de estudio, las disciplinas que integran el campo, los límites de la objetividad, la relación con los valores, postulando sus implicancias didácticas. La permanente fecundación entre la teoría y la práctica pedagógica, permite construir el discurso didáctico e iniciarse en el análisis de la realidad social con un enfoque explicativo y globalizador operando con las categorías estructurantes, las perspectivas de análisis y los procedimientos básicos de las disciplinas que integran el área.

Por lo tanto, transitar el proceso de formación para la enseñanza de las Ciencias Sociales exige construir respuestas a preguntas tales como: ¿por qué hablamos de Ciencias Sociales? ¿Desde qué perspectiva teórica abordar el estudio de su objeto, con el objetivo de resignificar el aporte al análisis y la comprensión de los procesos sociales y contribuir al desarrollo, en los alumnos, de las capacidades para pensar, analizar, comprender y desempeñarse adecuadamente en el mundo actual a partir de una actitud reflexiva, participativa y crítica? ¿Cómo superar la mirada ingenua que reduce el conocimiento social al mero registro de lo que se ve? ¿Cómo aportar a superar las diferencias entre el conocimiento científico y el cotidiano sobre la realidad social?, entre otras.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

El campo de las Ciencias Sociales.

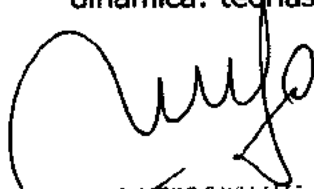
- ✓ Origen de las Ciencias Sociales. La geografía y la historia en el siglo XX: corrientes, aportes epistemológicos y contribuciones para la enseñanza.

Las dimensiones política y epistemológica.

- ✓ Por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales desde una perspectiva teórica crítica. La realidad social como objeto de estudio. Modelos explicativos de la sociedad y su dinámica: teorías del orden y del conflicto. Conceptos estructurantes para conocer



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



la realidad social: sujeto, tiempo histórico, espacio social. Principios explicativos de las Ciencias Sociales: multicausalidad, complejidad, interjuego de escala de análisis, cambio-continuidad.

Cambios y continuidades en la configuración territorial argentina.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES I

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

La finalidad de la Didáctica de las Ciencias Naturales en la formación docente es el de proponer:

- ✓ Un saber didáctico que permita a los alumnos poner a prueba y evaluar estrategias de enseñanza de las Ciencias Naturales que promuevan el aprendizaje de los alumnos en la escuela primaria.
- ✓ Un saber disciplinar que integre contenidos en sus tres dimensiones que se complementan y retroalimentan a saber:
 - Un saber disciplinar que integre contenidos en sus tres dimensiones de las Ciencias Naturales, así como el conocimiento sobre los aspectos epistemológicos, históricos y sociales del modo de producción de las Ciencias Naturales, las interacciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad, los paradigmas vigentes en cada momento histórico y los obstáculos epistemológicos presentes en dicho proceso.
 - Un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales que integre contenidos que permitan reconceptualizar el lugar de la Didáctica de las Ciencias Naturales, los distintos modelos didácticos planteados en la enseñanza de las ciencias y las concepciones de aprendizaje que las sustentan, así como la caracterización de la enseñanza de las ciencias en el contexto escolar.
 - Un saber que permita enseñar el discurso de la ciencia (saber leer, escribir y hablar ciencias) para una mejor comprensión del mundo y, además, contribuya a resolver problemas con implicaciones sociales que involucren cuestiones científicas.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ La Didáctica de las Ciencias Naturales: una disciplina emergente ¿Qué son las Ciencias Naturales? Los metaconceptos o conceptos estructurantes. La concepción de ciencia. Paradigmas básicos. Los modelos de enseñanza de las ciencias. Análisis de los modelos desde las fuentes epistemológicas, filosóficas y didácticas que retroalimentan a los mismos.
- ✓ Análisis del diseño curricular de la escuela primaria. Lectura de los textos escolares a la luz de los textos científicos, para analizar la transposición didáctica y elaborar textos adecuados a los grados y ciclos de la escuela primaria, para enseñar otro tipo de conocimiento: el conocimiento escolar. Analizar las concepciones alternativas, preconcepciones, ideas intuitivas, ideas previas, representaciones.
- ✓ Ciencia Tecnología y Sociedad: unas relaciones complejas. Las nuevas tecnologías en la educación científica. Los fundamentos axiológicos.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO RAMÍREZ
Director General de Espacio
Consejo Provincial de Educación

TERCER AÑO

PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

Se abordará las problemáticas relacionadas con las prácticas de enseñanza en el trayecto formativo de la educación primaria.

En las instituciones de enseñanza, los conocimientos se trabajan con intención didáctica, es decir, se ponen en acto construcciones metodológicas, integradas por la relación docente, alumno/a y conocimiento, con fines de enseñanza. Problematicar estas cuestiones es uno de los propósitos esenciales de este espacio curricular.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ La educación primaria: tradiciones en la construcción histórica del campo del conocimiento didáctico y curricular.
- ✓ La estructura curricular de la educación primaria en la Provincia del Neuquén. La organización por ciclos.
- ✓ La organización de contenidos. La integración de contenidos. Contenidos básicos o nuevos lenguajes y expresiones culturales. La evaluación ciclada.
- ✓ Prácticas de enseñanza en el nivel: criterios de intervención en el aula: organización didáctica de la clase.
- ✓ Proyectos institucionales y áulicos.
- ✓ "Las otras primarias": enseñanza en ámbitos rurales, domiciliarios, hospitalarios. La escuela primaria de jornada extendida.
- ✓ La integración de niños con discapacidades. Abordaje interinstitucional. Abordaje en equipo. Relaciones y articulaciones entre la Educación Especial y la Educación Común.
- ✓ Adaptaciones curriculares: mitos y realidades. Documentos curriculares. Práctica educativa y evaluación. Reglamentación.

ALFABETIZACIÓN INICIAL: LENGUA ESCRITA Y SISTEMA DE NUMERACIÓN

Formato Curricular: **Módulo**

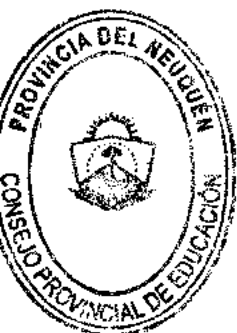
Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

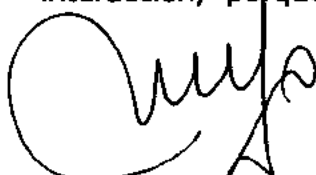
Régimen: **Anual**

Este espacio curricular está destinado al estudio de las prácticas de la alfabetización inicial y lo concebimos como un módulo, porque el estudio de este campo supone el reconocimiento de una problemática que, por su complejidad, requiere de un tratamiento diferenciado. En esta propuesta se integran la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas sociales de la lengua escrita y del sistema de numeración.

Partimos de la consideración del valor social que reviste el uso de estos sistemas de representación y reconocemos que, tanto la lengua escrita como el sistema de numeración ofrecen, desde el punto de vista infantil, numerosas oportunidades de interacción, porque son objetos culturales que tienen la particularidad de estar



FES COPIA



DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



sumamente presentes en el mundo social. Ambos conviven en los contextos de uso, por ello, tratando de superar el uso escolarizado que ha guiado su tratamiento por separado, asumimos el desafío de abordar la problemática de su enseñanza de manera articulada.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ La alfabetización como objeto multidisciplinar, como proceso colaborativo, como problema teórico y político.
- ✓ Algunos sistemas de representación de uso social:
 - La lengua escrita.
 - El sistema de numeración.
- ✓ Caracterización de cada uno de ellos. Relaciones entre oralidad y escritura.
- ✓ Las primeras aproximaciones de los niños a los sistemas de representación:
 - La alfabetización inicial en la familia y en la escuela. Alfabetización emergente y temprana.
 - Las hipótesis que los niños construyen acerca de nuestro sistema de numeración decimal escrito. Los criterios de comparación. Aportes de las investigaciones.
- ✓ Análisis de las prácticas habituales de enseñanza:
 - Métodos y nuevas perspectivas en la enseñanza de la lengua escrita.
 - Caracterización de los distintos enfoques de enseñanza del sistema de numeración.
- ✓ La enseñanza de los sistemas de representación:
 - Las intervenciones didácticas en torno al proceso de conceptualización.
 - Algunos criterios para organizar la tarea en el aula:
 - Actividades de rutina. Actividades variadas de lectura y de escritura con distintos textos y con el sistema de escritura. El texto literario.
 - La producción e interpretación de notaciones numéricas y las situaciones didácticas vinculadas a la relación de orden y a las operaciones. El uso de portadores numéricos. El análisis de las regularidades como fuente de progreso en la comprensión de las Leyes del sistema de numeración.
- ✓ El diseño como hipótesis de trabajo. Secuencias de actividades, proyectos áulicos e institucionales.

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA II

Formato Curricular: **Asignatura/Tutoría**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

Este espacio curricular propone una capacitación en el diseño, puesta a prueba, evaluación y reajuste de estrategias para la enseñanza de las operaciones básicas, presentes en el Diseño Curricular del Nivel Primario.

Atendiendo a las particularidades de este objeto de conocimiento y, considerando que la comprensión de la organización interna de nuestro sistema de numeración decimal escrito constituye la base sobre la que habrá de construirse la aritmética, se propone el cursado de este espacio curricular en paralelo al módulo que aborda la problemática de la alfabetización inicial, entendiendo que este recorrido ayudará a los

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15

estudiantes a comprender la estrecha relación que vincula nuestro sistema de numeración con las operaciones básicas.

En su tratamiento, se intentará propiciar el establecimiento de relaciones que permitan reconocer, por un lado, a la suma y a la resta dentro del entramado del campo conceptual aditivo y, por el otro, a la multiplicación y la división como estructuras multiplicativas dentro del campo conceptual multiplicativo. Se abordará, de este modo, la problemática del sentido de las operaciones involucradas, al trabajar el significado de las mismas en cada conjunto numérico, las formas de calcular sus resultados y el análisis formal de sus propiedades. Asimismo, se analizará la problemática ligada a la construcción de algoritmos alternativos de cálculo y el lugar del cálculo mental.

Se propone recuperar y profundizar los supuestos epistemológicos y didácticos que orientaron las propuestas de trabajo para el espacio Didáctica de la Matemática I. En continuidad con ese tratamiento se aborda la problemática de la enseñanza de las cuatro operaciones básicas, proponiendo situaciones que impliquen un aprendizaje por doble conceptualización (en el sentido de Lerner, D.), a partir de las cuales los futuros maestros logren construir conocimientos, tanto sobre las estructuras aditivas y multiplicativas, como de las condiciones didácticas que suponen su apropiación en contexto escolar.

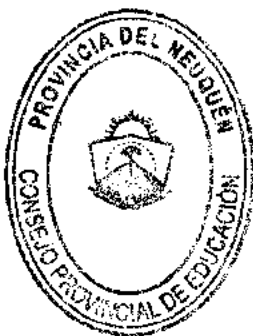
La preparación metódica para diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar estrategias para la enseñanza de las cuatro operaciones, a lo largo de todo el recorrido de la escolaridad primaria, se entrama con una tarea de campo, vinculada al espacio de articulación de la Práctica III, correspondiente al primer recorrido de la Residencia Pedagógica.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ El campo de las estructuras aditivas

Dimensión disciplinar	Dimensión didáctica
Suma y resta. Cálculo mental en N y en Q. Propiedades de las operaciones. Algoritmos alternativos. Problemas.	La enseñanza mediante la resolución de problemas. Los sentidos en la estructura aditiva. Los juegos como recurso de enseñanza. Los algoritmos de las operaciones desde la perspectiva del cálculo mental. Secuenciación para la enseñanza de la suma y de la resta. Algunos elementos de la Teoría de Situaciones (Brousseau): • La institucionalización. • Variables didácticas de una situación. Análisis de las producciones de los niños. Los errores de los chicos. Modos de intervención docente. Las discusiones en la clase de Matemática.

- ✓ El campo de las estructuras multiplicativas



Dimensión disciplinar	Dimensión didáctica
Multiplicación y división. Cálculo mental en N y en Q. Propiedades de las operaciones. Algoritmos alternativos. Problemas.	La enseñanza mediante la resolución de problemas. Los sentidos de la multiplicación y la división. La enseñanza de las multiplicaciones básicas (tablas de multiplicar). Los juegos como recurso de enseñanza. Los algoritmos de las operaciones desde la perspectiva del cálculo mental. Secuenciación para la enseñanza de la multiplicación. Secuenciación para la enseñanza de la división. Análisis de las producciones de los chicos. Algunos elementos de la Teoría de Situaciones (Brousseau): • La institucionalización. • Variables didácticas de una situación. Los roles del maestro. La intervención docente y la evaluación.

LITERATURA Y FORMACIÓN DE LECTORES

Formato Curricular: **Asignatura/Tutoría**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

Pone en contacto a los alumnos del profesorado con las complejidades que configuran este objeto de conocimiento llamado "literatura infantil": la especificidad del texto literario, su dimensión estética, la construcción histórica del campo, la relación literatura y escuela, literatura infantil e ideología, concepciones de infancia y literatura, el canon literario, la formación de lectores, los criterios de selección de textos y otras cuestiones igualmente importantes.

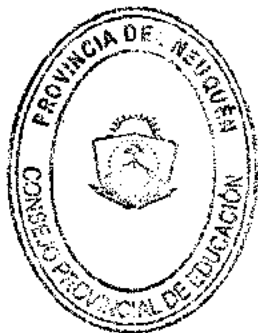
Acompañando este trayecto de formación, es necesaria la presencia constante de la reflexión sobre las prácticas didácticas en relación con la literatura en el nivel y la interpelación de ciertas prácticas cristalizadas, que a menudo "traicionan la literatura" acercándola al terreno del utilitarismo pedagógico. Dichas reflexiones deberán traducirse en la posibilidad de diseñar propuestas didácticas que signifiquen experiencias enriquecedoras de lectura literaria y que habiliten la construcción y discusión de sentidos.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ El concepto de literatura: ficción, connotación, polisemia, intertextualidad. El concepto de literatura infantil y juvenil.
- ✓ La constitución del campo de la literatura infantil y juvenil. Breve historia de la literatura infantil en la Argentina. Autores.
- ✓ El mediador adulto. Su formación como lector. Los criterios para la selección de textos para niños: la calidad estética, la lectura como construcción de sentido y la

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVILALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



concepción de infancia. Ideología y temas tabúes en la literatura Infantil. El canon literario escolar. El libro como objeto cultural y comercial. Educación no formal y literatura. Experiencias en la Argentina. Políticas oficiales, bibliotecas populares, planes de lectura, estrategias de promoción del libro. Las prácticas de taller de lectura y escritura en estos contextos.

- ✓ Los niños y la lectura de textos literarios. Espacios y tiempos para el desarrollo de la lectura placentera de textos literarios. La escuela como sociedad de lectura. La formación literaria del niño lector. La producción de textos literarios. La exploración de las posibilidades expresivas del lenguaje.
- ✓ La narración: historia y discurso, la mirada y la voz del narrador, el tiempo de la narración, la polifonía. Cuentos de autor. Otros textos narrativos: la novela para niños, el mito, la Leyenda.
- ✓ La lírica. Proceso de gustación poética. Nociones de versificación. Poesías de raíz folklórica: nanas, rimas, rondas infantiles. Canciones y juegos, trabalenguas y adivinanzas. Poesía de autor. Los juegos con el lenguaje en la poesía infantil: exploración lúdica del ritmo y la rima: onomatopeyas, retahílas, trabalenguas, hechizos y conjuros.
- ✓ El teatro. La formación del espectador teatral. Los criterios para la selección de la obra teatral: el conflicto, la acción, el texto, la escenografía, la iluminación, el vestuario, etc.
- ✓ La relación texto-ilustración. La lectura del texto y la lectura de la imagen. Autor e ilustrador. Libro-álbum. Libro-objeto. El trabajo didáctico con el libro.
- ✓ Didáctica de la Literatura. Diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de enseñanza de textos literarios.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II

Formato Curricular: **Asignatura/Tutoría**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

Si bien las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales revisten larga data, su didáctica específica es un campo aún en formación, en el cual convergen los aportes de especialistas provenientes de varias disciplinas. Allí los licenciados en Ciencias de la Educación interactúan con historiadores, geógrafos, sociólogos y antropólogos, que ingresan al campo desde su objeto de enseñanza y con psicólogos educacionales y epistemólogos, que lo hacen desde el estudio de las características del sujeto cognoscente. La mirada pedagógica, en diálogo con esos aportes, tiene la responsabilidad de enfatizar el sentido formativo del área, para contribuir desde allí a la elaboración de criterios de elaboración de propuestas de enseñanza. Para lo cual, en la formación, es necesario participar e intervenir, para que se vincule la adscripción teórica de cuestiones vinculadas al enseñar y al aprender, con las estructuras conceptuales de la disciplina, con la estructura cognitiva del sujeto y con los componentes operacionales.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS:

La dimensión del sujeto que aprende:

- ✓ Los alumnos de la escuela primaria: posibilidades y limitaciones en el proceso de apropiación de las nociones sociales.

ES COPIA



- ✓ La representación infantil del mundo social. Su incidencia en la tarea educativa.
- ✓ Proceso de construcción de las nociones temporales y espaciales. Reflexiones en torno a lo cercano y lo lejano. La recuperación de los saberes previos como momento ineludible del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Una agenda escolar de problemas socioterritoriales del mundo actual:

- ✓ Algunos ejes temáticos organizadores: la reestructuración capitalista y los procesos de reorganización territorial; transformaciones políticas recientes; desigualdad, pobreza y exclusión social; desarrollo y medio ambiente; gestión territorial y políticas territoriales.

La dimensión didáctica de la enseñanza:

- ✓ Los contenidos de la enseñanza como problema teórico y práctico. Los contenidos de Ciencias Sociales en los documentos curriculares de Neuquén y de Río Negro: contenidos básicos comunes, eje organizador, núcleo organizador. ¿Enseñar problemas o problematizar los contenidos? Criterios para la selección de los contenidos. Criterios para la organización de los contenidos: criterio cientificista: lógica de la disciplina. Organización de los contenidos a partir de la definición de problemas relevantes de la vida social: propuesta pluridisciplinaria, interdisciplinaria e intradisciplinaria. El lugar instrumental de los conceptos en la estructuración del contenido.
- ✓ La tarea de planificar: la programación de la enseñanza como hipótesis de trabajo. Momentos de la secuencia didáctica. Estrategias didácticas. La utilización de fuentes diversas (materiales, imágenes fijas, imágenes en movimiento, orales, escritas). El diseño de actividades y la elaboración de materiales de estudio. Análisis de la propuesta editorial. Las prácticas evaluativas en el área de Ciencias Sociales.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES II

Formato Curricular: **Asignatura/Tutoría**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

El por qué, para qué, el qué y cómo se enseñan las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria son algunas de las preguntas que encuentran respuesta en la formulación de un diseño didáctico. La elaboración de un diseño didáctico es el resultado de una toma de decisiones que parte, en primer lugar, de preguntarnos la importancia de las Ciencias Naturales en el contexto escolar.

La actualización del saber disciplinar es fundamental para organizar el marco teórico, que posibilitará adecuar una propuesta didáctica evitando actividades estereotipadas, muchas de las cuales generan obstáculos en el aprendizaje. Para esto, es necesario trabajar en la formación docente formas y estrategias, que favorezcan la comprensión de los posibles grupos de alumnos que vivencien en la práctica docente.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

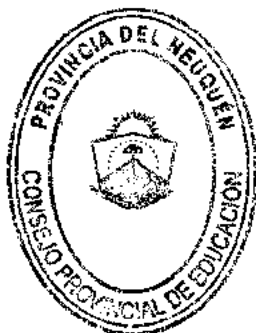
- ✓ Elaboración y análisis de diseños didácticos: análisis de planes de clase, proyectos y unidades didácticas.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLALSI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



✓ Es fundamental en este espacio curricular trabajar sobre la selección, secuenciación y organización de los contenidos escolares, los criterios de selección, la elaboración de propósitos, las estrategias de enseñanza, el análisis de las estrategias de aprendizaje y por último las estrategias y el marco teórico que sustenta la evaluación.



CUARTO AÑO

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA III

Formato Curricular: **Ateneo Didáctico**
Año: **Cuarto**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual/Epocal**

El Ateneo se caracteriza por constituirse en un espacio de construcción, reflexión, socialización y profundización de conocimientos, en estrecha relación con las prácticas docentes. Se insiste, desde este lugar, en el tratamiento articulado de los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógicos y propuestas para la enseñanza de esta disciplina en la escuela.

Este abordaje debe desarrollarse en un contexto grupal de aprendizaje, en el que se seleccionen y elaboren alternativas de resolución a problemas específicos y/o a situaciones singulares -preferentemente vinculadas al recorrido de los estudiantes en los espacios de residencia-, con aportes de marcos teóricos que permitan enriquecer y profundizar esos procesos. De este modo, en el Ateneo, se hace factible la consideración articulada de las vicisitudes singulares de las prácticas cotidianas, las necesidades y las demandas de los contextos institucionales en los cuales dichas prácticas se inscriben, instalando una permanente interrelación entre la práctica docente y la reflexión teórica.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

✓ Para la selección de la temática disciplinar de los Ateneos sugerimos priorizar las necesidades vinculadas a los proyectos que estén realizando los estudiantes del espacio de la Práctica correspondiente a la Residencia II.

Observación: Asimismo, consideramos oportuno proponer para los Ateneos Didácticos el tratamiento de algunos tópicos que convenga profundizar o retomar (atendiendo a las particularidades del recorrido formativo de los estudiantes). A modo de ejemplos se proponen: "El campo conceptual del Espacio y su enseñanza", "La Proporcionalidad y su enseñanza" o "La enseñanza de la Probabilidad y la Estadística en la escuela primaria".

DIDÁCTICA DE LA LENGUA II:

Formato Curricular: **Ateneo Didáctico**
Año: **Cuarto**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual/Epocal**

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLELEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



El Ateneo se caracteriza por constituirse en un espacio de construcción, reflexión, socialización y profundización de conocimientos, en estrecha relación con las prácticas docentes. Se insiste, desde este lugar, en el tratamiento articulado de los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógicos y propuestas para la enseñanza de esta disciplina en la escuela.

Este abordaje debe desarrollarse en un contexto grupal de aprendizaje, en el que se seleccionen y elaboren alternativas de resolución a problemas específicos y/o a situaciones singulares -preferentemente vinculadas al recorrido de los estudiantes en los espacios de residencia-, con aportes de marcos teóricos que permitan enriquecer y profundizar esos procesos. De este modo, en el Ateneo se hace factible la consideración articulada de las vicisitudes singulares de las prácticas cotidianas, las necesidades y las demandas de los contextos institucionales en los cuales dichas prácticas se inscriben, instalando una permanente interrelación entre la práctica docente y la reflexión teórica.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Para la selección de la temática disciplinar de los Ateneos sugerimos priorizar las necesidades vinculadas a los proyectos que estén realizando los estudiantes del espacio de la Práctica correspondiente a la Residencia II.

Consideramos oportuno proponer para los Ateneos Didácticos una continuidad con el espacio de Didáctica de la Lengua I, de Segundo Año, para el tratamiento de temáticas que no hayan podido ser abordadas o que ameriten mayor profundización. Se insiste, desde este lugar, en el tratamiento articulado de los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógico-didáctico y propuestas de enseñanza de la lengua. Desde esta perspectiva, se propone instalar una permanente interrelación entre la práctica docente y la reflexión teórica.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES III

Formato Curricular: **Ateneo Didáctico**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual/Epocal**

Se concibe al Ateneo como una modalidad de capacitación, que se caracteriza por ser un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes, creemos que debe ser un contexto grupal de aprendizaje, en el que se aborden y busquen alternativas de resolución a problemas específicos y/o situaciones singulares, enriquecido con aportes bibliográficos pertinentes. De este modo, en el Ateneo se hace factible la consideración articulada de las vicisitudes singulares de las prácticas cotidianas y las necesidades, las demandas de un contexto institucional.

Sin dudas, el problema de la evaluación (en el sentido más amplio del término) es uno de los temas menos resueltos y de más compleja consideración. Además, la evaluación en el área de las Ciencias Sociales tiene cierta especificidad y dificultad, si se busca cierta coherencia con los nuevos planteos teóricos y psicológicos. Por esta razón, en este espacio curricular, se procura abordar, bajo la modalidad de Ateneo, el problema de la evaluación en las Ciencias Sociales.

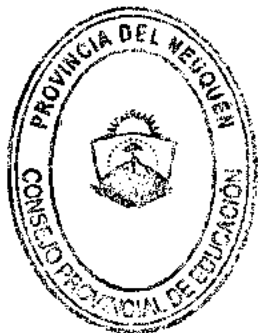
ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEH
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES III

Formato Curricular: **Ateneo Didáctico**
Año: **Cuarto**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual/Epocal**



El Ateneo se caracteriza por constituirse en un espacio de construcción, reflexión, socialización y profundización de conocimientos, en estrecha relación con las prácticas docentes. Se insiste, desde este lugar, en el tratamiento articulado de los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógicos y propuestas para la enseñanza de esta disciplina en la escuela.

Este abordaje debe desarrollarse en un contexto grupal de aprendizaje, en el que se seleccionen y elaboren alternativas de resolución a problemas específicos y/o a situaciones singulares -preferentemente vinculadas al recorrido de los estudiantes en los espacios de residencia-, con aportes de marcos teóricos que permitan enriquecer y profundizar esos procesos. De este modo, en el Ateneo se hace factible la consideración articulada de las vicisitudes singulares de las prácticas cotidianas, las necesidades y las demandas de los contextos institucionales en los cuales dichas prácticas se inscriben, instalando una permanente interrelación entre la práctica docente y la reflexión teórica.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ Los componentes de la situación didáctica: Docente - alumno - objeto de conocimiento según los modelos didácticos. Relación multi-dimensional de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ La unidad didáctica en Ciencias Naturales como hipótesis de trabajo.
- ✓ Organización y secuenciación de la Unidad Didáctica: tiempo, especificidad, ciclo, etc.
- ✓ Fundamentación didáctica y disciplinar: ejes, propósitos. Intencionalidades.
- ✓ Articulación entre contenidos y actividades según las finalidades y los momentos de la clase. La evaluación como proceso.

11. ESPACIOS DEL RECORRIDO DE FORMACIÓN QUE INVOLUCRAN MÁS DE UN CAMPO

Lenguajes artísticos/Espacio de experimentación estético expresiva:
Talleres de inicio y cierre/Espacios de definición institucional

11.1 Fundamentación del área Estético Expresiva

Una formación que apunte a la totalidad de la personalidad no puede dejar de lado en la relación de conocimiento, el aspecto estético de la comprensión del mundo que implica el goce, la alegría de poder ver más allá de lo impuesto, en pos de la eficiencia o lo redituable.

ES COPIA



Lo estético ha dejado de ser considerado una teoría de la belleza para ser "una construcción social, una mirada que dibuja la realidad, un modo de interrogación del tiempo presente para construir la forma de lo real."⁶⁷

"Toda educación se expresa en una estética, pone en juego modos de dividir y compartir lo sensible y lo inteligible, ofrece unas categorías de la experiencia sensible, opera sobre los cuerpos y hace cuerpos, regula emociones y nos introduce en unos particulares regímenes de experiencia y de conocimiento."⁶⁸

Las palabras de Frigerio y Dicker, ilustran la complejidad de la relación educación-estética-subjetividad. En una primera aproximación a esta relación, es posible subrayar, que toda acción educativa encierra en sí una postura respecto a lo estético. También podemos advertir que las prácticas educativas constituyen experiencias y éstas, 'dejan huellas'.

Ante una nueva situación (como podría ser una nueva experiencia educativa), surgen nuevas huellas que se superimprimen en las anteriores, posibilitando continuidades, rupturas, problematizaciones.

Gabriela Golstein, señala al respecto: "La vida, la educación, los encuentros afortunados inscriben en cada sujeto cierto valor de experiencia y cada nueva experiencia, implica la incorporación de otras impresiones estéticas que eventualmente se mezclan, se confunden o se superimprimen y hasta alteran esas primeras impresiones estéticas."⁶⁹

Nos interesa definir al área Estético Expresiva como un espacio para explorar, establecer relaciones entre aspectos del orden de lo sensible que propinan conocimientos en la educación en general y en la escuela en particular.

Si bien lo educativo trasciende a lo escolar, es posible advertir que en las prácticas escolares se 'actúan' concepciones educativas y, con ello, una posición estética.

El concepto de estética, nos remite etimológicamente al griego, *aisthesis* que significa 'sensación, sensibilidad'. Es posible entonces, concebir a la estética como 'fabricación de lo sensible'.

Suele apreciarse la presencia de "lo estético" en los objetos, sobre todo en las obras de arte, a partir del efecto que produce en los receptores en términos de "*goce estético*". Las cualidades estéticas de los objetos quedarían manifiestas mediante el disfrute, el placer, el goce con el que los sujetos captan la presencia de esos valores del objeto o de la obra.

No pretendemos negar la existencia del goce estético sino resignificar su sentido. El valor estético no está en las propiedades de los objetos sino que es producto de nuestras subjetividades (esto involucra tanto al creador de ese objeto como al espectador en tanto sujetos situados social, histórica, política y culturalmente).

Como afirma García Canclini, "no hay propiedades inalterables en los fenómenos simbólicos". Este mismo autor agrega "Lo estético debe buscarse más que en las propiedades de ciertos objetos (las obras de arte) o en las actitudes de ciertos

⁶⁷ Carli, S. "Ver este tiempo. Las formas de lo real" en Dussel, I y Gutiérrez, D. (Comp.) (2006), *Educación la Mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial- Flacso- Osde.

⁶⁸ Frigerio, G. y Dicker, G. (2007), "Educar: (sobre) impresiones estéticas", Serie seminario del CEM. Del Estante editorial.

⁶⁹ Frigerio, Dicker. (2007), op.cit., p. 57.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVALLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



hombres (los artistas) en el estudio de las relaciones sociales entre los hombres y los objetos".⁷⁰

Lo estético del objeto, entonces, está sólo en lo que el sujeto saca de sí mismo desde su sensibilidad como sujeto sociocultural y no en las cosas; lo bello no es una cualidad de los objetos, sino un efecto de la relación que el sujeto establece con el objeto, desde un contexto social de valoración o interpretación particular. Es la sensibilidad la que descubre sus objetos y ve en ellos lo que ella ha puesto.

La artificial dicotomía entre arte y ciencia conllevó a una jerarquización, una apreciación atrofiada donde lo artístico queda relegado a un segundo plano, un pasatiempo, algo menor para quienes no pueden desarrollarse intelectualmente según lo "esperado", es decir, según el parámetro lógico-matemático del positivismo.

La función cognitiva de las artes es ayudar a aprender a observar el mundo, ofrecer una manera de conocer, tanto una manera de aplicar la imaginación como de exploración de nuevas posibilidades. Es la raíz de la autonomía individual, el mirar hacia nuestro interior, de la subjetividad desarrollando el libre juicio de procedimientos y reglas preceptivas.⁷¹

El educar la mirada se orienta a la construcción de identidades, las valoraciones estéticas del mundo. La escuela puede fortalecer la cultura visual como modo de integración social de construcción del currículo reduciendo la desigual distancia entre saberes, cultura y escuela.

Según Eisner, en el proceso de creación se estabilizan ideas, imágenes que serían evanescentes de no ser inscriptas en un material. La capacidad de pensar metafóricamente requiere dar oportunidades frecuentes de usar el uso poético del lenguaje. Ver es parte de comprender una parte del mundo. Considerado instrumentalmente se obstaculiza el reconocimiento, que consiste en agregar una "etiqueta" a lo visto o establecer las cualidades del campo visual. Dar oportunidades es crear tareas para practicar capacidades, aptitudes orientadas al desarrollo de la mente. Un campo disciplinar es un marco de referencia, estructuras, esquemas, teorías por las que el mundo se experimenta, organiza y comprende.⁷² El campo estético expresivo, entonces, nos lleva a una comprensión diferente de lo real con una gran capacidad emancipadora.

La educación artística fomenta el desarrollo de la mente por la experiencia resultante de la creación, la percepción de las formas expresivas, la captación de la sutileza, de la sensibilidad. Las artes enseñan a los niños a prestar atención a las características del entorno, a los productos de su imaginación, a expresar respuestas emocionales, a lograr una percepción pausada, que permite observar frenando la aceleración que provoca la visión centrada en la eficacia y la economía del tiempo/energía, propias de la cultura capitalista.⁷³

La enseñanza artística puede considerarse basada en las disciplinas, para crear, apreciar, comprender el contexto histórico y los valores que ofrece la obra de arte. Puede fomentar la comprensión de la cultura visual decodificando la forma de arte como texto a leer e interpretar, sin la diferenciación entre "bellas artes" y "cultura popular". Puede significar la resolución creativa de problemas, abordando problemas

⁷⁰ García Canclini, N. (1986), La producción Simbólica- Teoría y Método en Sociología del Arte, México, Siglo XXI.

⁷¹ Dussel, op. cit.

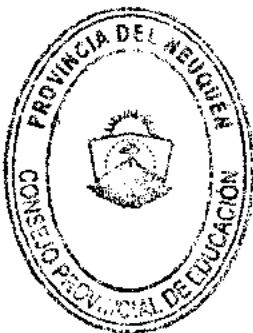
⁷² Eisner, E. (2004), El arte y la creación de la mente, Barcelona, Paidós.

⁷³ Eisner, op.cit.



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVALLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



prácticos, analizando supuestos, tradiciones, problemas de trascendencia social buscando métodos técnicamente eficaces pero estéticamente satisfactorios. Puede orientarse a la expresión personal creativa, donde el arte es un medio de desarrollo del ser humano, factor de emancipación que, como vía de expresión al impulso creativo, permite expresar ideas con un beneficio educativo y terapéutico. La educación artística también puede considerarse una preparación para el mundo laboral. Los defensores de esta postura hablan de competitividad, iniciativa, creatividad como aptitud superior del trabajador productivo que integra imaginación, planificación, cooperación y destrezas. Otras posturas defienden las artes en función del desarrollo cognitivo que permite desarrollar significados metafóricos, observar las más sutiles diferencias entre relaciones cualitativas, las posibilidades imaginativas y la flexibilidad. También se supone que mejoran el rendimiento escolar y que, integradas, permite la conexión entre diversos significados.⁷⁴

Las prácticas artísticas hacen visibles aspectos del mundo que otras formas de visión no pueden revelar. Esta capacidad de ver el mundo es un logro y da a la experiencia cualidades que genera significados intrínsecamente satisfactorios.

En cuanto al campo de las representaciones, el músico Carmelo Saitta afirma que la obra artística "es siempre virtual, una forma de estímulo de lo que llamamos el campo de la representación simbólica. Es siempre una forma de actividad mental diferente que no sólo tiene como finalidad establecer nexos entre lo real y lo ideal, sino también la de ayudarnos a formar una imagen integrada de la realidad, una imagen totalizadora del hombre y de su universo".⁷⁵

Al hablar de formas de representación, nos referimos a los diferentes mecanismos a través de los cuales, los sujetos pueden manifestar en el ámbito de lo público sus concepciones: "Son los vehículos a través de los cuales los conceptos que son visuales, cinestésicos, olfativos, gustativos y táctiles adquieren la condición de públicos, condición que puede adoptar la forma de palabras, imágenes, música, Matemática, danza, etc."⁷⁶

Las formas de representación siempre implican una elección del modo en que queremos expresar, hacer público lo que pensamos. Esto supone el uso de diferentes sistemas sensoriales a la vez que la evocación de procesos psicológicos variados.

Actuamos desde una doble perspectiva: como creadores y como críticos. Creadores, en tanto generamos ideas y diseñamos cómo manifestarlas y críticos en tanto podemos analizarlas y revisarlas en el contexto de lo público.

El ámbito escolar es propicio para experimentar con otras formas de conocimiento, otras formas de representación diferentes a las empleadas cotidianamente. Para experimentar con otras formas de conciencia es necesario interactuar con eventos musicales, visuales, etc.

Es importante destacar que los conceptos que los sujetos elaboran surgen de la interacción con el entorno, de experiencias vinculadas a los sensorial y, en este punto, las obras artísticas pueden aportar mucho.

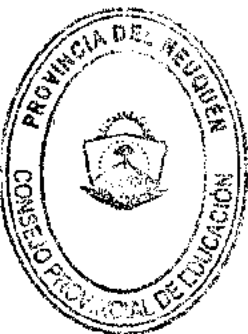
⁷⁴ Eisner, op.cit.

⁷⁵ Saitta, C., "El dilema para el docente de arte: Educación para la adaptación o educación para la libertad", Revista Novedades Educativas.

⁷⁶ Documento curricular de la cátedra TALLER EXPRESIVO del Profesorado de Enseñanza Básica del PTFO, IFD N° 12, elaborado bajo la coordinación de Javier Simón, 1994, p. 4.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVILLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



La formación artística y estética de docentes de Educación Inicial y primaria estará orientada entonces, a ofrecer situaciones de enseñanza y de aprendizaje que por un lado, problematicen las concepciones estéticas y artísticas de los estudiantes y por el otro, propicien el acercamiento y la participación en nuevas experiencias estéticas y artísticas (tanto como espectador y/o productores) como un modo de contribuir a una formación crítica, enmarcada en los posicionamientos que sustentan este diseño curricular.

11.2 Espacios de Definición Institucional

Los Espacios de Definición Institucional (E.D.I.) pertenecientes al campo de la formación específica, abordarán problemáticas definidas institucionalmente como relevantes y serán organizados bajo el formato de taller o seminario.

11.3 Talleres de articulación: iniciales y de cierre

Se proponen en el presente diseño curricular la incorporación de un taller de inicio y otro de cierre por año. Éstos estarán a cargo de los docentes de los espacios curriculares correspondientes a cada año. Además, la carga horaria de estos talleres no implica un incremento en horas cátedra a los estudiantes, puesto que se corresponde a los horarios y espacios curriculares cuantificados en el diseño curricular.

La modalidad de taller implica la construcción colectiva de conocimientos que será orientada hacia la elaboración de algún tipo de producción.

Señalaremos el sentido de los talleres como espacios curriculares, sin el desarrollo de los núcleos temáticos a incluir -contenidos-, dado que los mismos emergen de consideraciones más generales, tales como los enfoques o perspectivas disciplinares en los que se inscriben, intereses de los alumnos, problemáticas emergentes, etc.

11.4. Taller inicial (Primer Año)

Este taller significa el inicio de la formación sistemática. Es el recibimiento que hace la institución al ingresante, que ofrece una primera aproximación a la realidad educativa e institucional, contextualizada en el momento histórico de su decisión de ser maestro.

Todo sujeto es portador de una determinada concepción del mundo más o menos coherente y, en particular, ciertas referencias relativas a la escuela, el enseñar, el aprender, etc. Referencias adquiridas en su trayecto biográfico a partir de experiencias desarrolladas en instituciones educativas. Ello dota a cada uno de ciertos "juicios" que para la formación sistemática pueden constituirse en verdaderos "a-priori".

Desde el punto de vista subjetivo además, cada sujeto desarrolla en su biografía en tanto sujeto social, expectativas e idearios respecto de la formación que desea emprender. En el mismo coexisten además, conceptos, juicios, ideales, metas personales, utopías, etc.

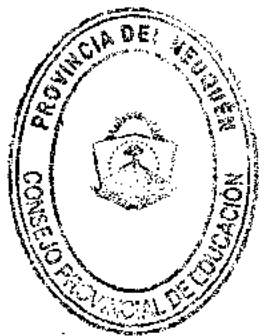
Proponemos una reflexión sobre lo que significa ser estudiante de formación docente en el nivel terciario en el contexto actual: ¿Quiénes somos? ¿Por qué estamos acá? Pensar en torno a sus responsabilidades como intelectuales, les permitirá reconstruir algunas nociones acerca del trabajo docente.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAVALLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



Al compartir y elucidar lo que se piensa, siente, anhela, proyecta, en relación con la temática educativa, se genera acercamiento sincrético a algunas problemáticas o tensiones resultantes de abordar sistemáticamente "lo educativo".

Es un espacio donde se pone en acto el modo en que pensamos la propuesta de formación, en lo relativo a la concepción de conocimiento y el vínculo de los sujetos con él mismo (cómo acercar a los estudiantes al trabajo con la pregunta; la actitud tolerante frente a la ansiedad que genera la provisoriedad de la respuesta; una lectura de la realidad en términos de complejidad y -en referencia específica al campo social- en términos de conflicto, proceso y multicausalidad).

Supone también la vivencia del trabajo grupal como un modo de aprender que demanda la escucha hacia el pensamiento diferente y exige el debate y la argumentación, de especial valor para estas carreras.

Por último, consideramos oportuno en este espacio, trabajar sobre algunas cuestiones vinculadas a su organización como estudiante, que se constituya en un aporte a su permanencia en la carrera.

11.5. Taller de articulación (al inicio de cada año):

Todos los talleres iniciales tienen por objetivo realizar la apertura a un nuevo ciclo lectivo, atendiendo a las particularidades del mismo.

La intención será la de proveer un acercamiento sincrético a las temáticas y problemáticas que se presentarán en los espacios curriculares correspondientes al año respectivo, no como una sumatoria de temas, sino a través de la propuesta de núcleos problemáticos en los que se articulen los enfoques previstos. Por ello será multidisciplinario y requerirá de la participación -al menos- del conjunto de los profesores de dicho año. Pretende generar una mirada anticipatoria que provea de preguntas e inquietudes que luego serán retomados.

La modalidad de taller asegura una participación activa y comprometida de los estudiantes, a partir de la reflexión que permitan las herramientas provistas hasta el momento por la formación, tendiente a la "toma de consciencia" respecto de los avances realizados y a los desafíos pendientes y apuntando a su enriquecimiento de manera espiralada.

El o los contenidos de cada taller se definirán en cada oportunidad atendiendo a estas intencionalidades básicas. Especial atención requiere la preparación de estos talleres, que suponen consensos mínimos entre los docentes involucrados (cada año pueden incorporarse docentes conforme los estudiantes avanzan en el plan).

11.6. Talleres de finalización (al término de cada año)

El objetivo de estos talleres, al finalizar cada año, es el de ofrecer un espacio de integración en el que sea necesario abordar una -o varias- temática o problemática, desde las múltiples perspectivas a las cuales se han ido acercando los estudiantes hasta el momento. El énfasis estará puesto en una mirada articuladora, con eje en las relaciones entre los diversos objetos de conocimiento y marcos teóricos y su tensión con las prácticas. Se aspira a construir síntesis provisorias que, posteriormente serán resignificadas a medida que se avance en el trayecto curricular.

Estos talleres tienen por intención ir recuperando el proceso creciente de transformación y/o consolidación de los supuestos iniciales de los estudiantes,

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLACE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

tensionados por las lógicas trabajadas en los espacios curriculares cursados hasta el momento.

Por ello, todos los talleres integradores se trabajan articuladamente entre los profesores involucrados, al menos, aquellos profesores que se hallan involucrados en la coordinación de los espacios curriculares próximos al trayecto de los estudiantes.

En los mismos se procurará explorar las hipótesis sobre lo educativo a las que hayan arribado los estudiantes, desmontando su lógica, su grado de coherencia y de posibilidad, así como la naturaleza de los componentes transformadores de prácticas que puedan existir en las mismas.

11.7. Espacios de Definición Institucional

Los Espacios de Definición Institucional (E.D.I.) abordarán problemáticas definidas institucionalmente como relevantes y serán organizados bajo el formato de taller o seminario. De acuerdo al relevamiento realizado y a las necesidades vinculadas a la formación docente expresadas en las distintas instancias de consulta, se sugieren - entre otras- las siguientes temáticas: Manejo y Cuidado de la Voz, Ruralidad, Educar en la Recreación.

12. FORMATOS CURRICULARES

*LAS UNIDADES CURRICULARES*⁷⁷ que conforman el diseño de la formación docente, se organizan en relación a una variedad de formatos que, considerando su estructura conceptual, las finalidades formativas y su relación con las prácticas docentes, posibilitan formas de organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación diferenciales.

La coexistencia de esta pluralidad de formatos habilita además, el acceso a modos heterogéneos de interacción y relación con el saber, aportando una variedad de herramientas y habilidades específicas, que en su conjunto, enriquecen el potencial formativo de esta propuesta curricular.

El diseño curricular se organiza atendiendo a los siguientes formatos; asignatura, seminarios, talleres, Ateneos, tutorías, trabajos de campo.

ASIGNATURA: se define como la organización y la enseñanza de marcos disciplinares y sus derivaciones metodológicas, brinda modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento.

Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la Interpelación de datos estadísticos, la preparación de informes y el desarrollo de la comunicación oral y escrita entre otros.

Para la evaluación se propone la acreditación a través del desarrollo de exámenes parciales y finales.

SEMINARIO: es una instancia académica de estudio en profundidad de problemáticas y/o aspectos relevantes para la formación docente, desde una perspectiva disciplinar o multidisciplinar. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemáticas, el análisis, la

⁷⁷ Se entiende 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 acreditados por los estudiantes. Resolución N° 24/07

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

profundización, la comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación.

Por ello se sugiere para su desarrollo, la organización de propuestas metodológicas que promuevan la indagación, el análisis, la construcción de problemas y formulación de hipótesis o supuestos explicativos, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas, la exposición y socialización de la producción. Institucionalmente se podrá acordar el desarrollo de aproximaciones investigativas de sistematización y complejidad creciente de primero a cuarto año.

Para la acreditación se propone un encuentro "coloquio" con el docente titular, que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de un informe, ensayo, o monografía y su defensa oral.

TALLER: se constituye en un espacio de construcción de experiencias, orientadas a promover la resolución práctica de situaciones, a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa.

Son instancias reflexivas que permiten analizar las prácticas, identificar los obstáculos y contradicciones, reconocer logros y experiencias.

Los talleres⁷⁸ (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (...). Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas.

El taller, por su dinámica tiene carácter flexible, su proceso depende de los objetivos, de los participantes, del tipo de actividades que se desarrollan.

Sugiere un abordaje metodológico que promueva el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo, vinculados al desarrollo de la acción profesional.

Para la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva según las condiciones establecidas para cada taller. Pueden considerarse: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

ATENEO: es un espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos relacionados con la Práctica Docente y Residencia.

Se sugiere un abordaje metodológico que permita intercambiar, a la vez que ampliar posiciones y perspectivas, entre estudiantes, docentes de las escuelas asociadas, docentes de prácticas y docentes del campo de la formación, específicas de las instituciones formadoras.

TUTORÍAS: espacio de conocimiento que se construye en la interacción, la reflexión y el acompañamiento durante el recorrido de las prácticas de Residencia. La tutoría abre en particular un espacio comunicacional y de intercambio, donde la narración de experiencias propicia la reflexión, la escucha del otro, la reconstrucción de lo actuado y el diseño de alternativas de acción. El tutor y el residente se

⁷⁸ Landreani, Néida (1996), "El Taller, un espacio compartido de producción de saberes". Cuadernos de Capacitación Docente N° 1. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación.

DANIEL EDUARDO PAVICELLO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

involucran en procesos interactivos múltiples, que permitan redefinir las metas e intencionalidades en cada etapa de la propuesta de residencia.

MÓDULO: el Módulo parte de un problema o conjunto de problemas o temáticas, que se presentan en la realidad educativa y se recortan de ella para ser estudiados, (independientemente de su "pertenencia" al cuerpo de una u otra disciplina que pudieran abordarlo), para tomarlo como totalidad y abordarlo desde los múltiples enfoques posibles. Las disciplinas están presentes, pero no desde su lógica propia, sino desde la de la problemática que requiere de ellas para ser comprendida.

El eje temático o problemático central que proporciona unidad a sus contenidos y actividades, necesita para su conformación de un conjunto de conocimientos articulados provenientes de diferentes campos de conocimiento. Se apunta así, a superar la fragmentación y a facilitar la comprensión e interpretación de los problemas de la realidad educativa desde los cuerpos teóricos vinculados a los mismos.

Los problemas, situaciones y objetos que se presentan cotidianamente en el trabajo del maestro, no aparecen "por disciplina", sino que requieren del uso conjunto de todos los conocimientos disponibles para abordarlo. Un análisis adecuado de las situaciones es crucial a la hora de intervenir y este modo de análisis, que requiere tomar diversas dimensiones y perspectivas, debe ser enseñado. El modo en que se organice la enseñanza -y no sólo el "qué", con el cual hay una relación de condicionamiento mutuo- define la posibilidad de acercarnos a los propósitos propuestos para la formación.

La concentración de cargas horarias permite el estudio intensivo de los contenidos definidos y la integración de contenidos y perspectivas.

13. REQUISITOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

13.1 Criterio general

La designación será de bloques horarios de seis (6), doce (12) o veinticuatro (24) horas cátedra indivisibles cuya carga se conformará con el cumplimiento de tareas de dictado de clases, reuniones intra e inter áreas, tareas de extensión y/o investigación, trabajo colaborativo con escuelas y jardines, espacio de la práctica y espacios de articulación, proyectos institucionales y otros.

Se realizarán designaciones de bloques de seis (6), doce (12) o veinticuatro (24) hs. Según corresponda, por año por comisión, por ejemplo: Didáctica General de 1º Sección "A": doce (12) horas, para la designación del profesor.

Campo de la Formación General

Para espacios curriculares de tres (3) o cuatro (4) horas anuales, la designación es de doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- Tres (3) o cuatro (4) horas anuales de dictado de clases.
- Tres (3) o dos (2) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- Tres (3) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (prácticas de lectura y escritura académica; docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.

DANIEL EDUARDO PAVLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA

- Tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Para espacios curriculares seis (6) horas cuatrimestrales; la designación es anual de doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- Seis (6) horas cuatrimestrales de dictado de clases.
- Tres (3) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- Tres (3) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (prácticas de lectura y escritura académica; docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- Seis (6) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación en el cuatrimestre que no se dicta clases.

Para espacios curriculares tres (3) o cuatro (4) horas cuatrimestrales; la designación es de doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- Tres (3) o cuatro (4) horas cuatrimestrales de dictado de clases que compartirán con dictado de clases en espacios curriculares de dos (2) ó tres (3) horas del campo de la Formación General (taller, asignatura, seminario o EDI).
- Tres (3) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- Tres (3) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (prácticas de lectura y escritura académica; docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- Seis (6) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación en el cuatrimestre que no se dictan clases.

Campo de la Práctica

Para los espacios de la práctica de seis (6) horas anuales se designarán profesores de la práctica por curso y año - varía la cantidad de cargos designados en relación a la cantidad de alumnos⁷⁹ -.

Para espacio de la Práctica I y II se designarán;

Un (1) profesor con doce (12) horas cátedra, distribuidas de la siguiente manera:

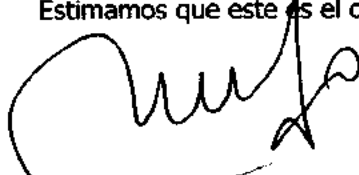
- Seis (6) horas anuales para dictado de clases.
- Tres (3) horas para trabajo colaborativo: talleres y o seminarios con alumnos y maestros, observación de clases, orientación en proyectos y planificaciones, etc.
- Tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

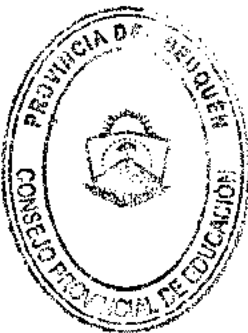
Profesores de la práctica por curso por año: varía la cantidad de cargos designados en relación a la cantidad de alumnos. Se designarán profesores por año y por curso con doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- Seis (6) horas anuales para dictado de clases.
- Tres (3) horas para trabajo colaborativo: talleres y o seminarios con alumnos y maestros, observación de clases, orientación en proyectos y planificaciones, etc.

⁷⁹ La normativa actual prevé (además de la pareja pedagógica a cargo de cada curso o comisión) la designación de un Profesor Auxiliar de Práctica por cada veinte alumnos practicantes o residentes. Estimamos que este es el criterio que debe seguirse.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- Tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Para espacio de la Práctica III y IV se designarán;

Un (1) profesor con veinticuatro (24) horas cátedra, distribuidas de la siguiente manera:

- Dieciocho (18) horas anuales para dictado de clases y trabajo en las instituciones a las que asistan los estudiantes.
- Tres (3) horas para trabajo colaborativo: talleres y o seminarios con alumnos y maestros, observación de clases, orientación en proyectos y planificaciones, etc.
- Tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Profesores de la práctica: varía la cantidad de cargos designados en relación a la cantidad de alumnos. Se designarán profesores con doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- Nueve (9) horas anuales para dictado de clases y trabajo en las instituciones a las que asistan los estudiantes.
- Tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Podrán ser nombrados para cubrir las horas de Profesor de Práctica, los aspirantes que tengan título de enseñanza primaria, inicial o títulos equivalentes.

Campo de la Formación Específica

Se designarán profesores con doce (12) horas cátedra que compartirán Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares (primer año) y en la didáctica específica (cuarto año) distribuidas de la siguiente manera:

- Dictado de clases, Ateneos, acompañamiento a los estudiantes y trabajo en las instituciones a las que asistan.
- Reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (prácticas de lectura y escritura académica; docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- Para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Se designarán profesores con doce (12) horas cátedra para las didácticas específicas de segundo y tercer año y para el espacio curricular: Alfabetización inicial: Escritura y Sistema de Numeración (de tercer año) distribuidas de la siguiente manera:

- Cuatro (4) horas anuales de dictado de clases y/o acompañamiento a los estudiantes y trabajo en las instituciones a las que asistan.
- Dos (2) horas dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- Tres (3) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (prácticas de lectura y escritura académica; docentes noveles y otros).
- Tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Para espacios curriculares de tres (3) horas anuales, la designación es de doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

DANIEL EDUARDO PAVELL
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



- Tres (3) horas anuales de dictado de clases.
- Tres (3) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- Tres (3) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (prácticas de lectura y escritura académica; docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- Tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Se designarán profesores con doce (12) horas cátedra que compartirán en su nombramiento en los espacios curriculares "Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares" (primer año) y en la didáctica específica (cuarto año) distribuidas de la siguiente manera:

- Dictado de clases, Ateneos, acompañamiento a los estudiantes y trabajo en las instituciones a las que asistan.
- reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (prácticas de lectura y escritura académica; docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

13.2. Condiciones Varias

Se designarán dos (2) profesores con doce (12) horas cátedra que compartirán Espacio de Experimentación Estético Expresiva" de primer año; "Lenguajes Artísticos" de segundo año y Espacio de la Práctica III, en el acompañamiento y asesoramiento a estudiantes en la elaboración de sus propuestas de enseñanza, participación en talleres en el espacio de la práctica, participación en los Espacios de Definición Institucional.

Se designarán dos (2) profesores con doce (12) horas cátedra que compartirán "Espacio de Experimentación Estético Expresiva" de primer año; "Lenguajes Artísticos" de segundo año y Práctica IV en el acompañamiento, participación en talleres en el espacio de práctica, participación en los Espacios de Definición Institucional y asesoramiento a estudiantes en la elaboración de sus propuestas de enseñanza y proyectos.

Estas designaciones corresponden a cuatro lenguajes expresivos.

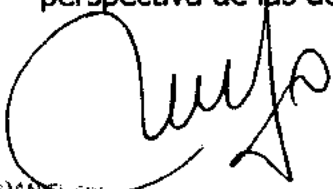
Para aquellas situaciones particulares, tanto de instituciones como de docentes, se realizarán designaciones de seis (6) horas indivisibles, cuyas tareas serán distribuidas a criterio de la institución, incluyendo siempre el dictado de clases.

En el caso de Didáctica de las Ciencias Sociales, que no excluye otras asignaturas, se propone el trabajo en pareja pedagógica.

Deberá contemplarse la situación laboral de los maestros de escuelas o jardines donde asisten los estudiantes, en el marco de los espacios de las prácticas y el trabajo colaborativo con dichas instituciones.

Para el caso del módulo Alfabetización Inicial: escritura y sistema de numeración (de tercer año) se debe designar un docente del área de Lengua y uno del área de Matemática, que compartirán ese espacio trabajando en pareja pedagógica, para posibilitar el abordaje de la problemática de la alfabetización inicial desde la perspectiva de las dos disciplinas.

FC
COPIA


DANIEL EDUARDO FARILLALEJO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

OBSERVACIÓN: La distribución de horas es estimativa y será readecuada según las necesidades institucionales, sosteniendo la indivisibilidad de los bloques horarios y la garantía de las tareas de dictado de clases, trabajo articulado, extensión y/o investigación.



14. ACERCA DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Dada la concepción de currículo explicitada en el actual diseño, consideramos ineludible y valiosa la evaluación permanente del plan de estudios, atendiendo a la modificación de las demandas o nuevos desafíos provenientes del contexto y de la reflexión permanente sobre nuestras propias prácticas, lo que permitirá la identificación de ajustes necesarios.

✓ Se prevén evaluaciones parciales y totales, las cuales permitirán realizar las adecuaciones y modificaciones necesarias.

✓ Para ello, se sugieren instancias de coevaluación entre los sujetos participantes tales como:

- Reuniones con los equipos docentes y alumnos.
- Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados. Encuestas abiertas a los directivos y docentes de escuelas que reciben practicantes.
- Entrevistas a los equipos docentes responsables de cada una de las instancias curriculares.
- Seguimiento de los alumnos (rendimiento académico, índices de retención, etc.).

✓ Análisis de la articulación entre las funciones de formación, de extensión y de investigación y de las problemáticas generales de orden institucional.

Además de establecer las adecuaciones institucionales particulares, se espera instalar espacios de intercambio interinstitucional, habituales entre las instituciones formadoras, a los efectos de definir las necesidades de cambios provinciales generales en la formación docente.

15. ANEXOS

15.1 Sobre la perspectiva de género

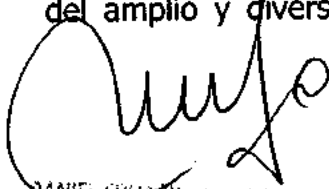
Mi apuesta es que las transformaciones que traen estos campos sobrepasan el terreno de los géneros y de la sexualidad y pueden llevarnos a pensar, de un modo renovado, la cultura, las instituciones, el poder, las formas de aprender y de estar en el mundo.

Guacira Lopes Louro (2004).

La perspectiva de género atraviesa a la antropología social, la historia, la psicología y la sociología, entre otras ciencias. Surge como resultado de la actividad desplegada por los movimientos feministas contemporáneos, retroalimentada con la producción de saberes sobre las mujeres, realizados desde los denominados Estudios sobre la Mujer.

A partir de la década del '70, desde sectores académicos se generaron investigaciones, estudios y producciones que han puesto en circulación nuevas perspectivas críticas. Entre ellas, derechos humanos, perspectiva de género, estudios sobre nuevas masculinidades y diversidad sexual. Estos estudios, ligados al accionar del amplio y diverso movimiento de mujeres, han logrado instalar en las agendas

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLACHEV
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

públicas nuevas perspectivas y demandas de ciudadanía, plasmadas en marcos jurídicos internacionales, nacionales y provinciales⁸⁰.

El punto de vista de género, en tanto perspectiva crítica, va más allá de la diferenciación puramente subjetiva, al enmarcar a los sexos en el campo del poder y su utilidad, radica en que permite estudiar para modificar las relaciones y vínculos jerárquicos/asimétricos entre los sexos. Como sostiene Graciela Morgade: pensar desde el enfoque de género es intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad. O sea, criticar el sexismo, que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valorizaciones y significados creados en la vida social, ordenando a la realidad –fuera de los temas que tienen que ver con la reproducción biológica de la humanidad- con los cajones “esto es femenino” y “eso es masculino” (Morgade, 2001: 11).

Este enfoque se postula transdisciplinario, globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicos y socioculturales, que se atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad. Las elaboraciones históricas de los géneros son sistemas de poder, con un discurso hegemónico y pueden dar cuenta de diversos conflictos sociales.

Dice el diccionario de estudios de género y feminismos: “La perspectiva de género implica: a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para con las mujeres; b) que estas relaciones han sido constitutivas social e históricamente y son constitutivas de las personas; y c) que atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.

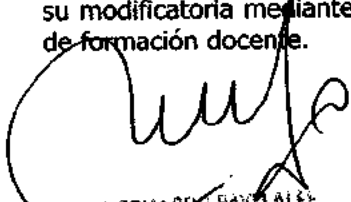
La perspectiva de género opta por una concepción epistemológica, que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Destaca que las cuestiones de género no son un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción en la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia. La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres, ni está dirigida exclusivamente a ellas. Tratándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida, lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital” (2007: 120,121).

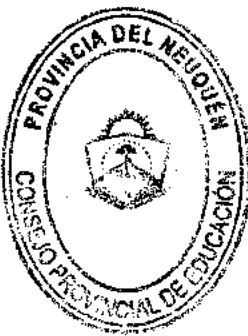
Sobre la categoría de género

La categoría género alude a relaciones creadas en la vida social y, por lo tanto, no inscriptas en la carga genética de las personas. “La primera estructura de identidad que los individuos aprendemos a construir es precisamente la de género, esto es, el

⁸⁰ Algunos de estos importantes instrumentos son: la Convención por la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW); Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer; la Convención de Belem do Pará; la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable 25.673; la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150; la Ley Provincial Ley N° 2222 de Promoción y Garantía de la Salud Sexual y Reproductiva de Mujeres y Hombres, con sus modificatorias; la Ley Provincial 2302 de Protección Integral de Niñez y Adolescencia; la Ley Provincial la Protección y Asistencia contra los Actos de Violencia Familiar 2212 y su modificatoria mediante la Ley 2360, que obliga al CPE a incorporar estas temáticas en la curricula de formación docente.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO FAYE LALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

 papel social que se asigna culturalmente al individuo a partir de una condición biológica que define si le corresponde un rol social masculino o femenino" (Montesinos, 2002: 12) y "es una forma primaria de relaciones significantes de poder", al decir de Joan Scott (1997). Remarcamos que esa identidad lejos está de ser estática, por el contrario, es dinámica en la medida que está sujeta a un proceso histórico y, por tanto, a los cambios culturales que va registrando la humanidad. Por esta razón no puede hablarse de la existencia universal de expresiones de la masculinidad o femineidad. Además, porque al tratarse de un proceso complejo, es dable considerar que los estereotipos de género no son acatados sin más, por los individuos, sin resistencias.

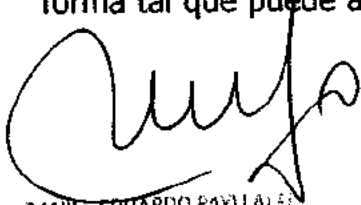
Cada momento histórico, cada contexto cultural define e instituye, las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y la feminidad; atribuye a esas categorías significados y valores distintos; construye para cada una de ellas expectativas y trayectorias permitidas y prohibidas; clasifica, regula, aprueba o desaprueba prácticas e identidades sexuales. Así, las personas se producen culturalmente, de distintas maneras, en un proceso pleno de posibilidades y de inestabilidades.

Siguiendo a la pedagoga Guacira Lopes Louro (2000), la definición de los géneros se realiza siempre en el contexto de una determinada cultura, con las marcas de esa cultura. Las posibilidades de la sexualidad –las formas de expresar deseos y placeres– también se legitiman o prohíben socialmente. Las identidades de género y las identidades sexuales no son dadas por la naturaleza; existe toda una compleja combinación de sentidos, de representaciones, de atribuciones que les da significado, que a su vez también se transforma, es inestable y cambiante. Aquello que hoy, en una sociedad específica, constituye las formas "normales" de género o de sexualidad no siempre se ha concebido de esa manera; es una opción circunstancial y pasible de ser alterada. De allí que podamos afirmar que la categoría de género surgió especialmente para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo énfasis en la noción de multiplicidad de identidades.

Desde esta categoría, es posible vislumbrar cómo las diferencias son ubicadas siempre en términos de desigualdad. En el caso que nos ocupa, el sexismo es esa operación por la cual la diferencia se coloca en una escala jerárquica, que termina por sostener aquellos argumentos de que quien es diferente, en un marco determinado de relaciones sociales, es inferior. "Y actualmente, en términos de potencialidad de desarrollo individual y social, 'lo femenino' aparece, como conjunto, aún subordinado a 'lo masculino' en el campo del poder político, el económico y el social y mucho más sujeto a imágenes tradicionales y naturalizadas. La diferenciación se transforma entonces en segregación" (Morgade, 2001:11).

Reforzando lo dicho hasta aquí, Rafael Montesinos, destaca que sobre la diferencia sexual entre varones y mujeres, descansan los roles sociales asignados a los géneros. Subraya la existencia de una serie de elementos subjetivos que imprimen los referentes culturales a la identidad genérica, por lo que, esa idea social acerca del ser mujer o ser varón representa la construcción de un imaginario colectivo, que exige a los géneros ciertas formas de comportamiento social, público o privado. Argumenta que "los[as] sujetos obtienen "identidades" que pueden ser entendidas como el conjunto de elementos materiales y simbólicos que permiten a los individuos reconocerse como miembros de un grupo o clase social específica, de forma tal que puede afirmarse que la identidad generizada constituye los parámetros

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

que permiten reconocer si un individuo pertenece al género masculino o femenino" (Montesinos, 2002: 13).

Una de las principales fortalezas del concepto género ha sido que permite separar la dotación biológica de la construcción cultural, no obstante a partir de la década del '90 nuevas perspectivas surgidas en el campo de estos estudios, han advertido sobre algunas insuficiencias que se derivan de la conceptualización más clásica de género. La principal crítica apunta a que, la misma mantiene la clasificación dicotómica y universal de sujetos, dejando fuera otras maneras de vivir el género e ignorando su intersección con otras posiciones de sujeto: "raza", etnia, clase, nacionalidad, edad, religión, orientación sexual, etc.

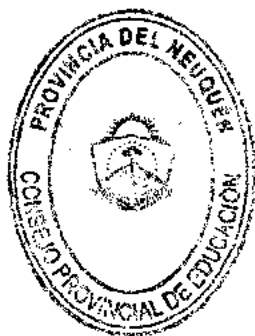
Conviene indicar que la correspondencia "término a término" (o sea, hay dos sexos, por lo tanto hay dos géneros) sugiere que podemos hablar de "lo femenino" y "lo masculino" como dos conjuntos separados pero homogéneos internamente, fuertemente ligados a la heterosexualidad. En la actualidad se prefiere hablar de masculinidades y de femineidades; esto es, no pensar al género como dos polos sino como un conjunto de relaciones en las que hay imágenes predominantes e imágenes silenciadas, e incluir las diversas opciones de preferencia sexual y de género.

Este viraje conceptual se ha visto potenciado a partir de los nuevos aportes -que cuentan con un importante desarrollo en ámbitos académicos europeos y en diversos contextos latinoamericanos-, elaborados casi siempre por varones, que indagan sobre la construcción sociocultural de la masculinidad. La mayoría de estos estudios e investigaciones son deudores de las teorías y prácticas edificadas a lo largo de las últimas décadas en el movimiento feminista. Y, en el contexto cultural de profundos cambios en el que han emergido nuevas identidades femeninas con creciente empoderamiento de sectores de mujeres, ha cobrado impulso una tarea de desentrañamiento de la condición masculina, desde los llamados Estudios sobre Masculinidades.

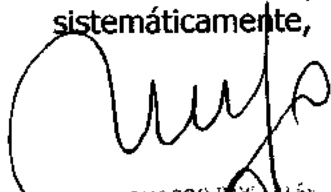
José Olavarría y otros (2004:12) se preguntan: "¿cuál es la importancia de abordar el tema de la masculinidad como elemento constitutivo de la forma en que se asume la sexualidad durante el proceso de formación?". Concierten con diversos autores/as en que "es posible identificar cierta versión de la masculinidad que se levanta como 'norma' y se convierte en 'hegemónica', incorporándose en la subjetividad tanto de hombres como de mujeres, que forma parte de la identidad de los varones y que busca regular al máximo las relaciones entre hombres y mujeres. Este 'modelo' impone mandatos que señalan lo que se espera de ellos y ellas, siendo el referente con el que se comparan y son comparados los hombres. Es un modelo que provoca cierta incomodidad y tensiones en algunos varones que tratan de diferenciarse de este referente. Según este modelo de masculinidad dominante, los hombres se caracterizan por ser personas importantes, activas, autónomas, fuertes, potentes, racionales, emocionalmente controlados, heterosexuales, proveedores, cuyo ámbito de acción está en la calle, por oposición a mujeres, niños y los hombres considerados inferiores, pasivos/os, dependientes, débiles, emocionales y en el caso de las mujeres, pertenecientes al ámbito de la casa y mantenidas por sus varones".

Sobre la perspectiva de género en educación

Los estudios críticos sobre educación aportaron categorías insoslayables al estudio de la desigualdad social y el irrespeto cultural. Además, las diferentes expresiones del feminismo irrumpieron en el escenario académico educativo para denunciar, sistemáticamente, las dimensiones olvidadas, escasamente desarrolladas o



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

abiertamente despreciadas en los estudios críticos de la educación. Asimismo, la producción del movimiento social de mujeres y, posteriormente de otros movimientos identitarios, tendió a generar nuevas categorías interpretativas que multiplican los interrogantes y las miradas posibles realizando indiscutibles aportes a un pensamiento pedagógico un tanto exhausto.

En los primeros momentos de la escasa investigación educativa feminista, resultó relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal y en los países de América Latina, a la alfabetización básica. Sin embargo, si bien la cuestión del acceso a la educación formal aún hoy está lejos de ser saldada -tanto en cuestiones de alfabetización, como en algunos espacios educativos de fuerte inscripción tecnológica- la investigación se volcó rápidamente hacia la "caja negra"⁸¹ de los procesos cotidianos escolares.

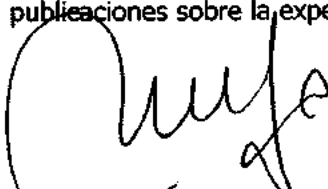
Así, los resultados fueron consistentes en mostrar la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el "currículum formal" prescripto por la administración educativa, como en el llamado "currículum oculto" constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado "currículum omitido" que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral⁸². Se indagó profusamente entonces la baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de texto (mayoritariamente representadas, cuando lo estaban, en rol de madres o maestras); la invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica; las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños; el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula (donde se destacó un uso menos frecuente de la palabra por parte de las niñas); la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad y muchas otras dimensiones curriculares, que abonaron la hipótesis de que la escuela, no solamente contribuía a la perpetuación de las desigualdades de clase (investigada largamente en el marco de las teorías de la reproducción), sino también de las desigualdades entre mujeres y varones, a la vez que proveía elementos irremplazables en la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación.

Complementariamente, también el tema de la profesión docente como "trabajo femenino" mereció una importante atención en las investigaciones, en particular en las décadas del '80 y del '90. Siendo el magisterio de los niveles preescolar y básico una tarea ejercida por mujeres en altísima proporción (sobre todo en las zonas urbanas de los países latinoamericanos), las investigaciones tendieron a indagar las formas de precarización económica y material que caracterizan al trabajo, la subordinación intelectual y organizacional que las mujeres sufren en el sistema educativo y, más orientadas por el feminismo de la diferencia, los modos de "maternaje" y la ética del cuidado que las mujeres han aportado a la escuela. Si agregamos a esta apretada síntesis los ya mencionados estudios sobre masculinidades, nos encontramos ante una gran variedad de herramientas teóricas

⁸¹ Deseamos explicitar que, si bien mantenemos la frase "cajas negras" por ser la empleada en el contexto al cual hacemos referencia, es necesaria su problematización dado que la misma contiene cierto sesgo racista que de ningún modo compartimos.

⁸² Esta fructífera distinción entre currículum explícito, oculto y omitido, estructura el trabajo del Wellesley College for Research on Women, *How schools shortchange girls* (Cómo las escuelas estafan a las chicas), publicado en 1992 y elaborado sobre la base del análisis de alrededor de 1300 informes y publicaciones sobre la experiencia escolar de las niñas y jóvenes.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO FAYLLACE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

que permiten profundizar el conocimiento y la interpretación de los modos en que la experiencia escolar puede vivirse como un espacio de construcción de autonomía o subordinación, según el contexto y la situación de la que se trate.

Desde estas consideraciones, resulta un desafío retomar para esta propuesta curricular los aportes que aluden a que "la escuela fue desde sus orígenes un campo instituidor de las diferencias. La institución escolar no sólo separó y distinguió a los que podían o no tener acceso a ella, sino que construyó importantes divisiones hacia dentro de sus propios muros. A través de múltiples mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización, la escuela heredada de la moderna sociedad occidental comenzó a separar a los adultos, a los católicos de los protestantes, a los ricos de los pobres y, también, a los niños de las niñas" (Guacira Lopes Louro, en Gentili, 2000:87).

Estos procesos diferenciadores están presentes, de manera explícita o disfrazada, en las políticas educativas, en las teorías pedagógicas, en los reglamentos y lineamientos curriculares, también en las cotidianidades de las instituciones educativas y, por lo general, pasan inadvertidas. La educación escolar está comprometida con la transmisión de modelos que contribuyen a formar sujetos de género y de preferencia sexual.

Los aportes desde el movimiento social de mujeres en lo educativo, nos permiten problematizar los premisas de la sociología de la educación, que sólo consideraba a la "reproducción" y a la "resistencia" como problemas de desigualdad de clase y pensar la función de la escuela, en tanto instancia estatal, "cumpliendo" su función de transmisión de, no sólo relaciones económicas de poder, sino también patriarcales y androcéntricas. Es en este sentido que se analizan, las instituciones educativas, como reproductores y productoras de modos de subjetivación sexo-genéricos, atravesados por relaciones de poder que operan de forma dinámica. Pero no sólo vehiculizan las representaciones sociales dominantes sobre lo masculino y lo femenino, sino que también permiten la emergencia de tensiones, resistencias y contradiscursos que expresan conflictos, contradicciones o reinterpretaciones de la tendencia dominante y que es necesario saber y poder leer.

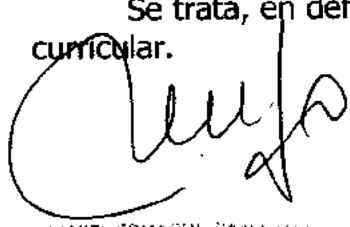
Detenemos a reflexionar en la relación entre escuela, género y sexualidad, implica hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella; y para darle cabida, orientación y cuidado a una parte significativa de la experiencia humana. Se trata de cuestiones indiscutiblemente públicas y profundamente políticas que la escuela como institución estatal no puede desatender.

La escuela de las sociedades democráticas debe volver a revisar los conceptos de igualdad y libertad de una forma más compleja, porque se ha comprobado que haber conseguido el acceso y la presencia de las mujeres y otros colectivos identitarios minorizados es insuficiente ya que se sigue produciendo en desigualdad, bajo modelos de conocimiento y poder androcéntricos y elitistas.

Como en un doble movimiento, parece pertinente reclamar transversalmente para la nueva curricula de la formación docente la presencia, la visibilidad, la autorización y la igual valoración de todos los colectivos minorizados, entre ellos el de las mujeres. Pero a la vez resulta imperioso gestar espacios específicos que permitan la profundización de las temáticas emergentes de este campo de estudios.

Se trata, en definitiva, de intentar generar dispositivos que tiendan a la justicia curricular.

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAVLACHEV
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

Bibliografía citada:

- MORGADE, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GAMBA, S. (coord.) (2007), *Diccionario de estudios de género y feminismos*, Buenos Aires, Biblos-lexicón.
- MONTESINOS, R. (2002), *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*, España, Gedisa.
- OLAVARRÍA, J. (coord.) (2004), *Adolescentes: conversando la intimidad. Vida cotidiana, sexualidad y masculinidad*, Chile, UNFPA-FLACSO- Chile-RODELILLO.
- GENTILI, P. (2000), *Códigos para la Ciudadanía*, Buenos Aires, Santillana.

15.2 Algunas consideraciones acerca de la interculturalidad

La interculturalidad, como demanda educativa de los Pueblos Originarios, implica una definición política y un proyecto de construcción CON el Pueblo Mapuche: sólo así podrá aparecer una propuesta de reconocimiento auténtico y no de tolerancia. (TOLERAR como operación política es mantener a cada uno en su posición, sin que haya más que esperar con respeto y comprensión y ya no como solución de los conflictos. La "tolerancia" así es la diosa del lenguaje neoliberal. Raúl Díaz). Éste es el sentido predominante del concepto en las propuestas oficiales como educación intercultural bilingüe, que en realidad han sido nuevas propuestas para viejas formas de disciplinamiento de los pueblos originarios en su propia lengua.

"La escuela primaria constituye un campo privilegiado para promover inclusiones y exclusiones y también para legitimar representaciones de encuentro o desencuentro entre un 'nosotros' monocultural y un 'ellos' que ocupa el lugar de la diferencia" (Díaz).

El Artículo 53º de la Constitución de la Provincia del Neuquén establece: "La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas neuquinos como parte de la identidad e idiosincrasia provincial. Garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural".

La interculturalidad no es un problema a resolver sólo por la escuela, la trasciende en la medida que implica el reconocimiento activo del otro, no pasa por enseñarle la lengua al otro, la historia oficial de ellos, es ver de qué manera la escuela posibilita que ellos se construyan a sí mismos, superando la transmisión lingüística centrada en la traducción al castellano, que habilitan sólo competencias de integración subordinada, para centrarse en el despliegue de la cosmovisión integral de los pueblos indígenas-originarios proyectados a su libre albedrío y determinación.

Si pensamos que lo intercultural es considerado como parte de la formación inicial docente entonces estamos afirmando que es posible formarse en el conocimiento y práctica de su propia cultura y, conjuntamente, de la cultura del "otro". El otro, hoy día se ha generalizado y acercado a nosotros; el viene a nosotros o nosotros vamos a él a través de múltiples desplazamientos y comunicaciones. Prepararse para esos encuentros, intercambios cooperaciones y entender los conflictos son tareas que conciernen tanto a la institución escolar como a todas las instituciones sociales. Pero para no desarrollar formaciones superficiales que sean rápidamente sobrepasadas por las realidades es necesario estar conciente de la diversidad y complejidad de los intercambios culturales (Quilaqueo-Cárdenas, 2005:19).

ES COPIA

Pensar la problemática intercultural es sinónimo de pensar lo que hombres y mujeres instituyen políticamente a través de sus prácticas discursivas y de sus acciones.

Esta perspectiva nos coloca en la necesidad de pensar los modos de intervención en el mundo, entendiendo por *inter* - venir, el *venir a estar entre*, reunirse con otros, admitiendo que la *otredad* es lo propio de lo humano y que por lo tanto la *mismidad* es sólo el modo singular de tejer una identidad ya que *toda identidad es inexistente por fuera de un entramado relacional*.

Pensar en *lenguaje intercultural* es un modo de poner a trabajar las ideas poniendo en evidencia las dominaciones que resultan de concepciones binarias, sujetas al movimiento pendular que lleva a que alternativa y sucesivamente, una u otra marquen el tiempo, ocultando la relación que las une y constituye. *Descartamos así toda idea que asocie interculturalidad con ocupación triunfal de la posición de poder anteriormente ocupada por otro*.

Colonización y conquista ignoran lo intercultural. Acerca de los tiempos en los que esas prácticas se llevaban a cabo mediante la fuerza bruta, abundan los testimonios que indican que el desconocimiento del estatuto de lo humano para algunos habitantes del planeta, instauró como tendencias casi excluyentes la esclavitud, servidumbre, explotación del hombre (no considerado tal) por el hombre (considerado amo), el maltrato y exterminio.

Pero sería desacertado pensar que colonización y conquista dejaron de ejercerse cuando cayeron los imperios que las llevaban a cabo. Contemporáneamente otras maneras, la del *pensamiento único*, las de la principalidad de *la razón instrumental*, siguen ejerciendo dominio y proporcionando tentaciones intelectuales a no pocos sujetos.

El problema podría plantearse entonces en estos términos: lo intercultural se opone a la tiranía del *uno*, sea como fuere que este *uno* se presente. En consecuencia, no se trata de reproducir de ningún modo la ignorancia del *otro* en tiempos en los que nos proponemos una descolonización (que afecta tanto a los ex colonizados como a los ex colonizadores).

Las formas de pensar al *otro* están lejos de ser neutras. Las teorías, las representaciones, los imaginarios, siempre producen efectos en las prácticas específicas y en los sujetos reales.

Educar es un gesto político, que se juega en distintos escenarios y comienza cuando el recién nacido, como sujeto nuevo en un mundo que lo pre-existe, es inscripto mediante actos de transmisión.

La transmisión se inicia con el acto de poner a disposición del otro (el recién llegado) las palabras que designan las cosas, los gestos de lo cotidiano, sosteniendo la oferta un orden simbólico e imaginario, al que se lo invita a compartir sin condenarlo a repetir.

El modo en el que la transmisión trabaja, la manera en que se deja a los nuevos sujetos la posibilidad de resignificar y modificar el orden simbólico que les fue ofrecido, las formas en que se resuelve, volverlo a poner en juego en nuevas transmisiones, ha tenido, tiene y tendrá, distintos trámites en tiempos y grupos diferentes.

DANIEL EDUARDO PAVLALLÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA

Herederos de modos de resolver lo cotidiano que se nos han naturalizado, no podemos evitar la pregunta ¿Cómo no hacer del orden ofrecido una trampa clausurante?

¿Cómo transmitir y, en ese mismo acto renunciar a todo propósito que excluya otros modos de ver, de sentir, de interpretar el mundo?

Lo heterogéneo forma, de hecho, parte de la realidad objetivable, pero renunciar a lo homogéneo parece haber sido (y seguir siendo), una tarea difícil para los seres humanos. Reconocer y atribuir a lo heterogéneo una virtud parece haber sido y seguir siendo, una tarea lo suficientemente complicada como para que históricamente *el vivir entre otros y con otros*, en plano de *igualdad* y en *paz* no se haya constituido en una opción prioritaria y recurrente.

En efecto: la destitución de subjetividades (el otro no es considerado un semejante); desconfianza (el otro es un enemigo) y el sojuzgamiento (la tentación a ejercer de amo) han sido (y siguen siendo), prácticas usuales de los que ignoran alteridades y reconocimientos.

Debemos admitir que el trato discriminatorio que recibieron (y reciben aún) aquellos en los que se encarnan rasgos, a los que el pensamiento único atribuye el carácter de inquietantes y entre los cuales cabe mencionar a: los modos nuevos de habitar las edades; lugares de residencia; paletas de colores matizados cubriendo la piel; dialectos no comprendidos; prácticas alternativas de resolver lo cotidiano y ofrecer crianza; modos de considerar las diferencias de género o las relaciones intergeneracionales; condiciones de vida y necesidades básicas; han tenido tratos lo suficientemente diferenciados como para volverse la razón y la sede de desigualdades sociales.

Si consideramos a la alteridad como lo propio de lo humano, se vuelve imperativo reconocer que la misma no concierne solamente a la relación entre los de aquí y los de allá; los que estaban antes y los que llegaron después; los que hablan tal o cual lengua, sino a todos y a cada uno, sea cual fuere su territorio, sea cual sea su lengua.

La interculturalidad (su reconocimiento como rasgo propio y estructurante de sujetos y sociedades) no consiste entonces en un pensamiento simplista, mucho menos en una posición que folklorice grupos y prácticas, obligándolos (en nombre de sus derechos a la identidad, en nombre del respeto merecido y del reconocimiento debido) a abroquelarse en un ensimismamiento o a una endogamia que renuncie a toda identificación con otros hombres.

La interculturalidad se vuelve imprescindible para encarar la búsqueda de modos de constituir un *mundo común* en el que habiten *hombres iguales*. A ello se oponen los pensamientos mezquinos y la naturalización de prejuicios, cuya construcción ha sido histórica y política, es decir, que no encuentra en la naturaleza ningún justificativo:

Empíricamente, la interculturalidad es un hecho, un *dato crudo* propio a la humanidad desde sus comienzos, dado que resulta de los modos en que la noción de alteridad u otredad se encarna en sujetos concretos, a los que afecta en sus relaciones e interacciones produciendo, figuras de extranjería y configuraciones identitarias individuales y colectivas.

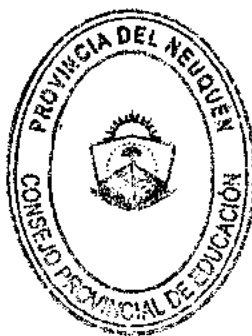
Jurídicamente, aun cuando la producción normativa no encuentre reflejos en la realidad de la población, importa destacar que se avanza en instalar en los textos



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

normativos la referencia a los derechos de los indígenas y al carácter intercultural de la sociedad.



Teóricamente, la interculturalidad puede pensarse como un *analizador natural*, que permite poner en evidencia las dificultades o las oportunidades de constituir *políticas del reconocimiento*, sin las cuales no hay posibilidad de *políticas de la justicia*. A la vez, si lo consideramos un analizador, se vuelve evidente que lo que hace a concepciones y prácticas interculturales aún no ha adquirido carácter prioritario. Se constata entonces: en ausencia de producción de información y constitución de bases de datos; la puesta a disposición de datos empobrecidos; pocos estudios debidos a la escasa inversión en investigación; intercambios institucionalizados muy acotados; una aún escasa producción pedagógica específica; un lugar limitado en la producción editorial; contadas experiencias de formación docente que atienda a la complejidad del problema; y un tratamiento en los medios, que solo evidencia el tratamiento coyuntural y tangencial de la problemática intercultural en general e indígena en especial; para mencionar solo algunos de los aspectos pendientes.

Políticamente, la interculturalidad es el dispositivo de acciones concretas que testimonian la intención de demostrar la igualdad o los propósitos de instalar desigualdades sustentadas en criterios de distinto tipo.

Pedagógicamente, plantearse una educación intercultural, es estar dispuesto a resolver cuestiones vinculadas a las políticas sociales y económicas además de pasar un tiempo en ese *entre dos* no resuelto, es decir, instalarse en el, a la vez incómodo y tentador, espacio entre *lo ya dado* y *lo aún no, lo no todavía*.

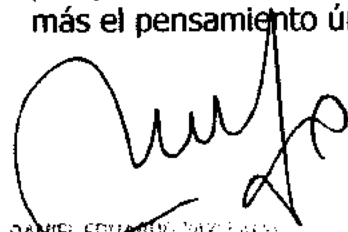
De manera intrincada y compleja, empiria, teoría y política contribuyen en cada tiempo a la configuración de un pensamiento pedagógico, que actualmente debe vérselas con prácticas discursivas de larga data, que producen efectos que conciernen y afectan la manera de *vivir entre otros* y con *otros*, sin contar aún con una reflexión, producción y prácticas que permitan revertir los imaginarios hegemónicos.

Para pensar, comunicar, trabajar en clave intercultural, se requiere admitir que un mundo común no podrá nunca constituirse sobre identidades atrincheradas, ni sobre *clausuras identitarias*. Sea que ese atrincheramiento o esa clausura resulten de políticas del desconocimiento, de identidades no reconocidas, sea que se exprese como rechazo a todo mestizaje. Renegar de los orígenes es tan grave como volver al origen una condena.

Dicho de otro modo: identidades sojuzgadas, mestizajes renegados, orígenes estigmatizados (sea cual fuera el origen, una etnia o una clase social); prepotencias conquistadoras; ignorar lo múltiple, la simultaneidad de existencias de los semejantes; congelar las culturas; condenarlas a más de lo mismo de una reproducción sin alteraciones ni final; no auspician un porvenir para todos los habitantes del planeta en el cual la vida pueda llevarse adelante con dignidad y en paz.

Los afectados por la ausencia de políticas interculturales, los concernidos por la negación de relaciones, comunicaciones y pedagogía intercultural en nuestro país, no son sólo aquellos que se identifican como herederos de las tradiciones de los pueblos originarios de nuestras actuales naciones ya que los sujetos que encarnan perspectivas no hegemónicas en el marco de tiempos que buscan imponer, una vez más el pensamiento único, se ven igualmente desconocidos.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Así, entendemos que en Argentina los hoy urgidos por políticas de reconocimiento intercultural son también: las infancias; las adolescencias, las configuraciones afectivas que no coinciden con los criterios de las familias burguesas; las expresiones identitarias de posiciones de género aún no admitidas; los territorios académicos que no se dejan condicionar (colonizar) por las presiones de los formatos y se niegan a responder a la razón instrumental que intenta regir nuestro tiempo, relaciones entre los hombres y los modos del conocer.

¿Qué propone la Confederación de Organizaciones Mapuche?

"Más allá de todos los atropellos y negaciones de hemos sufrido y seguimos sufriendo, nuestra presencia demuestra que el Pueblo Nación Mapuche es un pueblo vivo, que se desarrolla y está en vigencia. Es por eso, que nos encontramos en un proceso de recuperación de la cultura de nuestro pueblo, entendiendo la cultura como materia, como cosmovisión, como conocimiento y como instituciones. Si bien esta es una división forzada, la hacemos para una mejor comprensión, puesto que la identidad milenaria Mapuche logró mantenerse en medio de tanta represión cultural, ocultamiento y persecución, gracias a que cada uno de los elementos mencionados como parte de la cultura son parte de una totalidad, de una integralidad que no lograron romper, que surge de la convivencia entre CE-naturaleza.

Educarse en la interculturalidad es formarse en y para la diversidad. La valoración de lo diverso es un principio fundamental de toda sociedad que se respeta a sí misma, valorando otros modos de vida y otras cosmovisiones culturales. Lo diverso sólo puede apreciarse a partir del fortalecimiento de la propia identidad en una interrelación crítica, selectiva y dinámica. Desde el punto de vista del Pueblo Originario Mapuche, sostenemos que la interculturalidad se anuda con la democratización de la sociedad y el estado. De no mediar reconocimiento real y activo de los derechos fundamentales de nuestro Pueblo la interculturalidad queda reducida a una estrategia de enseñanza desvinculada del carácter político de lo educativo.

Reconocer implica construir nuevas relaciones políticas, nuevas legalidades, nuevas instituciones, que expresen otro tipo de articulación entre sujetos de derechos diferentes y la garantía del Estado como articulador de las diferencias y promotor de la igualdad. La Educación Intercultural en esta perspectiva no se reduce a la enseñanza bilingüe. Lo público debe operar como el espacio de la integración crítica y la democratización. Para ello es necesario que lo pedagógico pueda nombrar y tratar las distintas formas de opresión y, en este caso particular, enfáticamente las que someten y controlan al Pueblo Originario Mapuche.

Creemos que hablar de Educación Intercultural implica partir de la cosmovisión originaria Mapuche, para revisar la educación estatal en sus mandatos pedagógicos-políticos fundacionales y que aún se sostienen explícita e implícitamente en las prácticas educativas.

Para esta revisión desde la interculturalidad se cuenta también con los aportes de las pedagogías críticas y de la diferencia, basadas en la propuesta de crear lenguajes que cuestionan narrativas basadas en versiones blancas, patriarcales, clasistas, racistas, heterosexuales del mundo, como una forma de hacer más político lo pedagógico y enfrentar las posiciones que sostienen una falsa igualdad. La escuela y los procesos de escolarización son concebidos así, por un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas, qué se dice, quién lo dice, cómo lo dice, dónde lo dice.

FS
COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLATTI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Contra quién dice, son preguntas que al responderse articulan y producen un discurso concreto entretejido sobre la base de exclusiones, oposiciones, es decir en relaciones de saber-poder. Las pedagogías críticas ubican las relaciones de saber-poder productoras de discursos que constituyen subjetividades. Redefiniendo y resignificando el concepto de interculturalidad, entendemos a ésta como la relación igualitaria entre culturas diferentes, entre pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad.

Introducir en la educación una nueva cosmovisión que refleje una relación más equilibrada, más simbiótica entre sociedad y naturaleza. Aquí es donde el Pueblo Mapuche quiere aportar sus planteos, conocimientos y sus prácticas para una nueva educación, una educación intercultural.

Promover en la educación su vinculación a la vida misma, al entorno natural y a la vida familiar y comunitaria. Vida que se gesta en el núcleo familiar y que se socializa en comunidad.

En el caso de la cultura Mapuche, el niño toma contacto con este sistema desde que está dentro del vientre de su madre. Cuando la pareja se conforma se unen los pensamientos, el TUWVN, el KVPALME, el origen, la descendencia y continúa aún después de la desaparición física del CE a través del PEWMA, de los sueños. El PEWMA es la comunicación que mantenemos más allá, de lo que hoy se denomina "muerte", con las diversas fuerzas/NEWEN. También este conocimiento perdura y continúa viviendo a través de la enseñanza que dejamos en vida.

Es por eso que nuestra educación no tiene grados, ciclos ni profesores y el espacio físico es el WAJ MAPU, es el contacto con la naturaleza y no las cuatro paredes de un aula. En cada ceremonia filosófica, en cada GVBAMTUWVN que el Pueblo Mapuche hace, está presente nuestra educación.

Pero también implica reconocer la propia cosmovisión Mapuche, la educación autónoma y los derechos fundamentales del Pueblo Mapuche.

Cada Mapuche tiene un KVPALME (origen familiar) y un TUWVN (origen territorial). El TUWVN es el origen territorial del cual proviene cada Mapuche, por ello nos da una característica determinada, por el espacio natural del que surgimos. El KVPAN es el tronco familiar del cual provenimos, el árbol genealógico al cual pertenecemos. Por esta razón tenemos un apellido que nos identifica, ligado estrechamente a una fuerza del IXOFIJMOGEN (puede definirse en el mundo contemporáneo como biodiversidad) IXO: totalidad sin exclusión, FIJ: integridad sin fracción; MOGEN: la vida y el mundo viviente.

Bajo esta denominación los Mapuche sabemos que somos parte de cada una de las vidas que existen y no dominantes de éstas. Dentro de esta relación con el IXOFIJMOGEN supimos comprender los ciclos de la naturaleza, pudimos desarrollar el MAPUZUNGUN (habla de la tierra), reconociendo a cada NEWEN (fuerza, energía) de la naturaleza, como un factor importante para mantener el equilibrio del WAJMAPU (universo Mapuche). Es por eso que, cada elemento es necesario para mantener el equilibrio, no existe uno más importante que otro, sino que existen vidas diferentes".

¿Por qué debe ser Intercultural la Provincia del Neuquén?

La Provincia del Neuquén debe asumir, en primer término, que es bicultural. El paso de reconocerse en la diferencia, será el camino para asumir una identidad provincial no etnocéntrica ni subordinante. Hemos recibido un legado de más de un

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALE-
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15

siglo de caprichoso empeño en defender una ficticia "cultura e identidad nacional", sin asumir el sentido de pertenencia a una provincia, que posee la enorme riqueza de la existencia de otros pueblos y culturas; que el crecimiento y proyección de estos pueblos se conjuga con los intereses de una sociedad no excluyente; que la educación intercultural puede plantearse caminos que se encuentren para intercambiar y convivir en la diferencia.

Para esto también es necesario, posicionarnos ante otro enfoque que trata de explicar el "ser neuquino" identificándolo con el "crisol de razas", esa fusión o amalgama cultural conformada por las sucesivas oleadas de migrantes que supo cobijar Neuquén.

Esta visión es otra de las formas de anular la diversidad ya que tanto los originarios de esta región como quienes llegaron posteriormente serían hoy resultado de una mezcla cultural que dió forma al neuquino actual. En realidad, el crisol ha actuado fundiendo lo diferente e imponiendo un único tipo nacional, el que sólo encuentra variación en las fiestas típicas de algunas localidades del interior. De hecho, la identidad provincial se reconoce en un ser neuquino que no se articula en la diferencia, sino que las funde en la idea de que todos somos "argentinos" y que los Mapuche son una variedad cultural, o una supervivencia en vías de desaparición, cuando no, una avanzada extranjera que quiere apoderarse de la Patagonia.

Esta posición anula la diferencia y desacredita la demanda Mapuche de autonomía. Partiendo del supuesto de que los Mapuche son una rémora del pasado, no son propiamente algo que tenga existencia y proyección en el presente. Puesto de otra forma, el conflicto Mapuche / argentino estaría históricamente concluido o superado desde la finalización de las "conquistas" militares. Ahora, integrados y subordinados como estantes de museo, no son objeto de conquista ni opresión. En una palabra: no tienen nada que demandar.

Es por esto que la identidad neuquina por hibridación no sólo es engañosa, sino que es parte de la colonización ideológica: por un lado no hay 'Mapuches', por el otro, todos lo somos. Ésta es una interculturalidad vaciada de sentido, quizás apta para decorar los cuadernos de clase, pero no es la respuesta que nuestro Pueblo demanda. Es la pregunta que el sistema intenta imponernos para dominarnos culturalmente. Reconocer la biculturalidad o la pluriculturalidad implican decisiones políticas, que seguramente conllevan redefiniciones de tipo estructural en lo económico, en lo social, en lo jurídico, en lo cultural.

Mientras, una educación intercultural que apunte a la reparación histórica y a la reconstrucción crítica de los parámetros esencialistas y etnocéntricos de la identidad "nacional", puede jugar un rol decisivo en el planteo de una nueva y diferente relación entre el Estado y el Pueblo Mapuche.

La interculturalidad puede fortalecer varias identidades. Y no generar desde la escuela una identidad Mapuche formal y subordinada.

Pero Neuquén, imás que bicultural es multicultural!

Hoy en día diversos sectores reclaman derechos específicos, es el caso de los movimientos sociales de las mujeres, los que reivindican la libertad de opción sexual, los que se refieren a la legitimidad de sus creencias religiosas, los que plantean un trato digno para todas las edades, los que luchan por la posesión de tierras tanto en el campo como en las ciudades, o de los que pugnan por ingresar al mundo del trabajo.

DANIEL EDUARDO PAYZÁLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA

Si bien es cierto que estos movimientos y organizaciones se agrupan en colectivos sociales, el ejercicio de los derechos que reclaman, la titularidad de los mismos siempre es individual. Diferente es el caso de los pueblos originarios, que su titularidad no sólo es colectiva, sino que lo es en calidad de Pueblo. Por ello sostenemos que la interculturalidad en esta provincia tiene dos actores: el Pueblo Mapuche y el Pueblo Neuquino. Lo colectivo de esta demanda se basa en el reconocimiento de los derechos fundamentales del Pueblo Mapuche: pueblo, autonomía y territorio. Sobre ellos se afirman todos los derechos como Pueblo Mapuche. Son la base, el fundamento, el pilar sobre los que se definen otros derechos que pueden llamarse complementarios. Estos derechos no se pueden ejercer por separado. Sólo un PUEBLO tiene derechos a un TERRITORIO, sobre los cuales ejerce un gobierno en un marco de AUTONOMÍA. Cualquiera de los tres niveles de derecho que nos nieguen vacía de contenido al otro.

Es necesario destacar que no hablamos de "tierra" porque este concepto se relaciona sólo con el suelo que pisamos. En cambio hablamos de territorio porque entendemos al mundo como un todo relacionado. El Territorio comprende la wente mapa (tierra donde vivimos), también la wenu mapa (tierra de arriba o lo que llaman cielo), ragni wenu mapa (atmósfera) y la mince mapa (subsuelo).

Cuando hablamos de "autonomía" nos referimos al control político y cultural que nos corresponde sobre nuestros territorios y recursos. Ese control está basado en nuestra cosmovisión, evitando la contaminación y la explotación irracional que últimamente se ha transformado en la actividad preferido por las empresas petroleras y forestales.

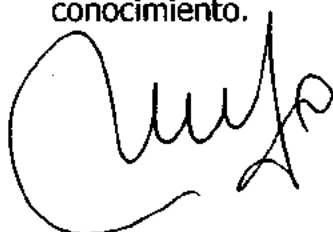
Esto no significa negar que los sujetos de derecho anteriormente nombrados no se benefician de la interculturalidad. Todo lo contrario. Por ejemplo, la interculturalidad en lo educativo deberá tener una visión amplia de estos conflictos y de cómo éstos se vinculan a las diferentes formas de opresión y exclusión.

¿Qué es, entonces, educarse interculturalmente?

Debemos redefinir y resignificar el concepto de interculturalidad, entendiendo a ésta como la relación igualitaria entre Culturas diferentes, entre Pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad. Hay que darle un carácter político al concepto de interculturalidad. Esto tiene que ver con dos grandes definiciones, una de participar de todas las articulaciones posibles para un cambio profundo, un cambio de un estado monocultural a un estado que se reconozca y se realice como pluricultural. Entendiendo que el Pueblo Mapuche tiene una cosmovisión distinta que implica una propia organización política (Autoridades Originarias), su organización jurídica, (Nor Feleal), su organización social y, sus organizaciones, criterios y estrategias propias en lo educativo y en el campo de la salud.

Se reconoce de esta manera la existencia de un pueblo distinto, un pueblo cuyo origen está en este territorio, donde todas las vidas, todos los NEWEN, el IXOFI MOGEN se interrelacione manteniendo el equilibrio del WAJ MAPU. Allí, está el KIMVN, el pensamiento y los principios. Allí nace lo que hoy definen como EDUCACIÓN, que en la cosmovisión Mapuche se traduce como GVBAM, GVBAMTUWVN, cuando se hace para circular el KIMVN para socializar el conocimiento.

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAYZÁ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

Un Sistema Educativo Intercultural para un Neuquén Intercultural

Para finalizar queremos precisar lo que entendemos como necesario para ir construyendo un Sistema Educativo Intercultural para un Neuquén Intercultural.

Es indispensable el desarrollo de dos procesos paralelos e interrelacionado: EL PROCESO DE RECUPERACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA MAPUCHE Y EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN INTERCULTURAL. Si no se cumple el primer proceso, el segundo no tendrá la base suficiente para construir una identidad independientemente de las instituciones del estado.

Bibliografía citada:

- QUILAQUEO y CÁRDENAS (2005), Educación, Currículo e Interculturalidad, Chile, Universidad Católica de Temuco.

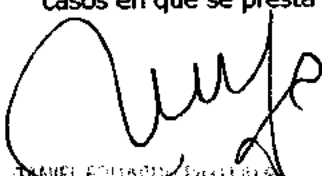
15.3. Acerca de las prácticas de lectura y escritura de textos académicos

La lectura y la escritura de textos académicos son tareas fundamentales en el desempeño académico de profesores y alumnos e implican el dominio del discurso de las distintas áreas del conocimiento. A su vez, la interculturalización de la educación superior ha provocado una brecha entre ésta y las prácticas familiares y escolares. Por ello, se vuelve imprescindible diseñar los medios para ayudar a los estudiantes a cumplir con las exigencias retóricas de la vida académica y profesional. Su enseñanza es un problema pendiente en los diseños curriculares y en las acciones docentes. Si existe, no va más allá de un curso inicial, separado de las disciplinas/ asignaturas. El problema estriba en que, al trabajar textos académicos específicamente, se deben desarrollar conceptos que, no sólo responden a la lógica de una disciplina en particular, sino también a la de varias. Por lo tanto, es imprescindible desarrollar propuestas que den cuenta de una dialéctica interdisciplinaria. Si bien los destinatarios principales y finales de la propuesta, que a continuación se desarrolla, son los alumnos, ésta focaliza el trabajo con *los docentes como mediadores de ese proceso de aprendizaje*.

Varios campos del conocimiento, como el de la lingüística y el de la pedagogía, han formulado propuestas tendientes a abordar la lectura y la escritura de textos académicos.

Existen distintas líneas de pensamiento que investigan la escritura de textos académicos, cuyas producciones han influido en su enseñanza (*los sociólogos del conocimiento científico, el enfoque sistémico funcional, la nueva retórica y los modelos orientados al proceso de escritura*). Éstas difieren, entre otros aspectos, en cuanto al objeto y los propósitos de la reflexión metalingüística⁸³ en el desarrollo del proceso de escritura. Algunas de estas líneas centran el análisis reflexivo en la estructura de los distintos discursos; otras, desplazan la reflexión sistemática ya que sostienen que, de las tareas preparadas por los docentes para sus alumnos, surgirán las características lingüísticas que encontrarán en los textos académicos; por último, otro grupo de investigaciones hace hincapié en la reflexión sobre el propio proceso de escritura. Tener en cuenta estas contribuciones permitirá integrar los aspectos epistemológicos, genéricos, contextuales y funcionales en la tarea de escribir en una determinada disciplina. Entonces, la enseñanza de la escritura académica formará

⁸³ El prefijo **meta-** significa "más allá" y posee un sentido reflexivo; cuando se antepone a ciertos sustantivos significa volver sobre lo que el sustantivo denota. Reflexión metalingüística designa los casos en que se presta atención a rasgos lingüísticos y/o discursivos.


DANIEL EDUARDO PRIETO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

parte del proceso de producción del conocimiento, satisfaciendo exigencias reales de aprendizaje (Tolchinsky, 2000: 41).

Por otra parte, las corrientes pedagógicas anglosajonas (*escribir a través del curriculum, alfabetizaciones académicas, escribir y leer para pensar críticamente*) proponen compartir la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a través de distintos y variados espacios curriculares (Carlino, 2004: 7).

15.4. Acerca de enseñar a leer y a escribir "en" las disciplinas curriculares

Los conocimientos que se activan en la lectura y en la escritura no son sólo lingüísticos y retóricos, sino también socioculturales e ideológicos. Cada disciplina da cuenta de sus sistemas conceptuales y metodológicos, a través de discursos propios que suponen maneras particulares de leerlos y escribirlos. Enseñar una disciplina implica habilitar el acceso a su mundo conceptual a través de la interpretación y la producción de sus textos en su función epistémica. Por lo tanto, los miembros de las disciplinas son los más indicados para acompañar ese ingreso.

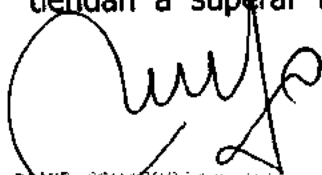
La enseñanza de la lectura y la escritura de los textos académicos, separada de las disciplinas y a cargo de docentes externos a ese dominio disciplinar, puede tornarse un ejercicio vacío en el que subyace una concepción perimida, que supone que se aprende a leer y a escribir de una vez y para siempre, todos los textos en todos los contextos. Un único espacio curricular y a cargo exclusivamente de docentes de lengua (v.gr. *Taller de oralidad, lectura y escritura*) al inicio de una carrera de formación docente, no puede enseñar a leer y a escribir todos los textos académicos de los diversos campos disciplinares, puesto que no se les puede exigir a los profesores de lengua que dominen los saberes específicos de los campos conceptuales, los vocabularios especializados, las organizaciones textuales específicas y las maneras de leer y escribir adecuadas a las distintas disciplinas. Dicha tarea (enseñar a leer y a escribir textos académicos) demanda un proceso que debe extenderse por *diversos espacios curriculares y a lo largo de toda la formación*.

Para ser consecuentes con esto, es necesario habilitarlos para que posibiliten la reflexión sobre las formas discursivas, con las que los docentes de las disciplinas operan cotidianamente como usuarios, a fin de teorizar sobre ese saber y a partir de allí, elaborar propuestas áulicas de intervención docente. Además, es necesario que esos espacios permitan apropiarse de estrategias de lectura y escritura en el marco de sus disciplinas. Esto es propiciar el desarrollo profesional docente a través de la capacitación en servicio dentro del espacio curricular. Lo que subyace en esta propuesta es un concepto de *transversalidad* en el que el trabajo interdisciplinario, en equipo y con colegas de la propia área, transforma las actividades de lectura y escritura, que se dan en todas las áreas, en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte de los docentes (Tolchinsky, 2001: 93).

15.5. Acerca de la articulación entre la propuesta y los documentos curriculares

En los documentos curriculares se enuncia una dinámica de interacción entre tres Campos, el de las Prácticas, el de la Formación General y el de la Formación Específica en la que, el Campo de las Prácticas se constituye como un pivote sobre el que giran los otros dos y se alude a la metáfora del remolino. Esta dinámica espera "romper la inercia de las asignaturas, posibilitando un trabajo cualitativamente distinto a través de la construcción de formas de organización de los contenidos que tiendan a superar la fragmentación". Nuestra propuesta de abordar la lectura y

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO FAYT LALEO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

escritura de textos académicos "en" las diferentes asignaturas/disciplinas se inscribe también en esta dinámica, puesto que implica una modalidad de trabajo que atraviesa diversos espacios curriculares y que propone que los alumnos se apropien, no sólo de los contenidos disciplinares, sino también de los modos de comunicación de los miembros de la comunidad intelectual a la que pertenecen los textos.

Por otra parte, en el desarrollo del Componente Propedéutico del Campo de los Fundamentos, se enfatiza que "quienes se forman como docentes (...) tienen derecho a acceder a las herramientas del trabajo intelectual". El trabajo específico con la lectura y la escritura de textos académicos les permitirá a los futuros docentes mejorar cualitativamente su competencia, no sólo como lectores, sino también como productores de textos académicos, otorgándoles herramientas lingüísticas que les permitan posicionarse como "protagonistas activos en la producción de conocimientos".

Desde el Campo de la Práctica se plantea la necesidad de "intelectualizar" la profesión docente, de "entenderla como un proceso de construcción, de búsqueda permanente de significados y de su traducción en valores educativos, asumiendo el docente su responsabilidad como constructor y socializador de conocimientos". En los espacios curriculares de este campo se identificarán y establecerán "áreas de interés problemático que resulten de la lectura pedagógica como consecuencia de las intervenciones". Tal lectura requiere de la apropiación de las características y usos de diversos textos asociados a la indagación: los registros de observación, la entrevista, etc. Por otra parte, desde el Espacio de la Práctica IV, se propone "articular la Formación Docente con la Extensión y la Investigación, brindando herramientas para vincular la formación inicial con la formación permanente". Por ello, los futuros docentes necesitarán conocer, además, textos académicos que les permitan comunicar eficazmente las conclusiones de sus trabajos de indagación (informe, monografía, ensayo, ponencia, etc.).

Para efectivizar la propuesta pensamos en la implementación de Programas institucionales para los docentes, que permitan encuentros colectivos, con diversa dinámica de trabajo, que posibiliten una constante formación en la temática y tiempos que contemplen las distintas responsabilidades (coordinadores y participantes).

Bibliografía citada:

- BOFARULL, M. T. et al. (2001), Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento, Barcelona, Graó.
- CARLINO, P., "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas", Propuesta educativa, Año 12, N° 26, Julio de 2003.
- CARLINO, P. y ESTIENNE, V. (2004), Textos en contexto N° 6. Leer y escribir en la universidad, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- DUBOIS, M.E. (1989), El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica, Buenos Aires, Aique.
- Dubois M. E. (2006), Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura... y algo más, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- KLEIN, I. (coord.) (2007), El taller del escritor universitario, Buenos Aires, Prometeo.
- NARVAJA de ARNOUX, E. y otros (2004), La lectura y la escritura en la universidad, Buenos Aires, Eudeba.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLOVICI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- NOGUEIRA, S. (coord.) (2003), Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller, Buenos Aires, Biblos.
- RIESTRA, D. (2006), Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- ROSENBLATT, L. M. (1988), "Writing and Reading: the Transactional Theory", en Technical Report, N° 416.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. y Simó, R. (2001), Escribir y leer a través del curriculum. Barcelona, Ice-Horsori.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (2000), "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica", en Milian, M. y Camps, A. (comps.), El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura, Rosario, Homo Sapiens.

15.6. Debates en torno a la integración educativa y a la discapacidad

- DISCAPACIDAD E INTEGRACIÓN EDUCATIVA

FUNDAMENTOS

La igualdad y la diversidad en el ámbito educativo son temas recurrentes que generan una creciente preocupación social, tanto en el conjunto de la sociedad como en la escuela.

La escuela es el espacio de encuentro de lo diverso, el lugar donde se produce el encuentro de "diferentes"; desconocer e invisibilizar estas relaciones es negar la existencia de la escuela misma. "Un sentido irrenunciable de la formación docente hoy es contribuir a hacer realidad una sociedad más justa, una sociedad con equidad y respeto a la diversidad".

Cada vez hay más niños con sobreedad, otros que hablan el castellano como segunda lengua. Niños que presentan algún trastorno del lenguaje oral o de la comprensión. Niños con diferentes grados de experiencias, sistemas familiares cada vez más heterogéneos. Cada vez hay mas alumnos con diagnóstico de trastornos de déficit de atención o similares. Prácticamente en todas las aulas hay niños con "dificultades de aprendizaje". Tampoco se puede reducir "la diversidad" a "problemas de aprendizaje": hay que dar respuesta a éstos, pero dentro de un marco educativo que aproveche las aportaciones de cada persona y ayude a que cada cual supere sus limitaciones.

En la región debemos agregar además, las grandes distancias entre las localidades y escuelas y la falta general de medios de transporte que hacen que muchos niños no continúen con su escolaridad. Este es otro de los factores que genera exclusión y amplía las brechas en la formación de los niños y jóvenes. La desigualdad es una realidad negativa, algo que está en contra de lo que establece la Declaración de Derechos Humanos. Por tanto, debemos poner todo nuestro esfuerzo en superarla.

El desafío es, entonces, conformar clases donde las variadas realidades del alumnado puedan abordarse junto con las realidades curriculares, con diferentes concepciones acerca de diversidad, discapacidad, necesidades educativas especiales e integración, con la realidad de las aulas de la región, traducida en pos de un objetivo: garantizar el derecho a la educación.

DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



Se debe partir de reconocer el derecho igualitario de todos los argentinos a la educación atendiendo a la variedad de condiciones contextuales, diferencias sociales y la heterogeneidad de sujetos. La Ley de Educación Nacional establece, en el Título I, Capítulo II los fines y objetivos de la Política educativa nacional, en el Inciso e): "garantizar la "inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores mas desfavorecidos de la sociedad". Y en el Inciso v): "Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación".

La escuela debe responder a esa tensión y, por lo tanto, el docente debe estar capacitado para ello.

Debe implicar la óptica de la diversidad socio-cultural desde las diferencias sociales y de los sujetos o desde la singularidad de los problemas y situaciones, reconocerlas y favorecer su comprensión y análisis desde los marcos explicativos e interpretativos que ofrecen las disciplinas y que permiten poner en dialogo lo común y lo diverso. En la escuela coexisten componentes de transformación y conservación. Por eso la educación en y para la diversidad se propone potenciar el aspecto transformador, en el sentido de hacer efectiva la igualdad de oportunidades. Esto no significa dar a todos lo mismo, sino a cada uno lo que necesita. Por lo tanto, el enfoque de una educación en y para la diversidad se enmarca en la concepción de igualdad y equidad.

La revisión de la formación inicial es imprescindible y urgente. Es necesario que el profesor desde su formación tome real contacto con el tema de la heterogeneidad y de las necesidades educativas de todos, no sólo desde la teoría, sino en la práctica.

Es necesario una definición explícita de las políticas educativas, donde, en los nuevos diseños curriculares quede claro la temática y el tema de la heterogeneidad esté en la formación, desde el paradigma de la complejidad implica poder problematizar la realidad educativa en todas sus dimensiones, para no seguir encorsetados en que estamos dispuestos a reconocer las diferencias en la medida en que permanezcan dentro del dominio de nuestro lenguaje, de nuestro conocimiento y control.

En el terreno escolar, los supuestos generados alrededor de la idea de la diferencia, pensada como carencia o privación, explicaron de alguna manera el fracaso escolar. La teoría del déficit, se tradujo en el concepto de privación verbal: "son incapaces de..." La teoría del déficit también aparece en el discurso imperante de los docentes actuales: "no estoy preparado para..."

Esta concepción sostiene que no todos los alumnos llegan a la escuela en las mismas condiciones. La escuela que da respuesta a la heterogeneidad tiende a integrar las diferencias como lo genuino de una sociedad que se pretende pluralista, democrática y socializante: "la integración escolar y social como ruptura epistemológica e ideológica ha de ser la nueva energía que posibilite ese cambio cualitativo que mejore la calidad de vida de todos los ciudadanos." (Rattero, 2002:45).

Esto es ofrecer otros modos que atiendan a la pluralidad, un trabajo que requiere de la contención y el cuidado, pero también de una fuerte apuesta al trabajo intelectual.

La formación docente se debe orientar a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



transferencia para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducativos y todo un amplio espectro en la toma de decisiones frente a las implicancias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

"La escuela común, creada para los niños definidos como normales por el discurso social, se ve ahora compelida a integrar a aquellos niños que resguardaban sus fronteras hacia el afuera. A la escuela común se le pide que eduque a los niños que no aprenden, a los niños que la definirían por la negación, es decir, por lo que ella no es." (Kupfer y Petri, 2000).

Cuando el fracaso escolar es concebido como un fenómeno educativo, es decir, efecto de un desencuentro entre sujetos y escuela, comienzan a hacerse visibles aspectos que, a menudo los discursos educativos y psicoeducativos han dejado en la sombra en sus procesos de análisis e intervención: diferencias socio-culturales, quiebre entre cultura del alumno y la escuela, escasa flexibilidad del dispositivo escolar, sus pautas, formas de transmisión del conocimiento, contenidos a transmitir, modos de vincularse entre los actores institucionales, etc. (Baquero, 2002).

Desde la escuela se fabrica una idea de éxito a través de normas que regulan la vida escolar. Pensar en el éxito y el fracaso en términos de fabricación (Philippe Perrenoud, 1996) subraya los aspectos arbitrarios que construyen e imponen ciertas representaciones de realidad. Representaciones que articulan el plano de los saberes y funcionamiento disciplinario. El fracaso no existe de modo objetivo, no está ahí, no es propiedad de un alumno en particular, sino que se define a partir de un discurso acerca de lo normal, del éxito escolar. (Rattero, Op. cit.).

Juzgar, evaluar, valorar es parte del hacer de la escuela, como nombrar y asignar lugares. Es aquí donde las palabras del maestro cobran demasiado peso en las trayectorias escolares. Una de las primeras inquietudes que surgen al empezar a pensar la escuela inclusiva, es acerca de "como se mira" a la pobreza y la violencia estructural, que condiciona a los que habitan las aulas o a aquellos que quedan en sus márgenes.

Desde los procesos de formación es mirar a la escuela como un lugar posible de mayor justicia para todos los niños y adolescentes, como institución simbólica en los procesos de socialización y biografización.

En este sentido, se reformula el concepto de "condiciones de educabilidad" como aquellas condiciones que pueden ser generadas por el propio dispositivo escolar para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y una situación determinada, en relación con sujetos particulares que interpelen a la escuela con sus diferencias. (Baquero, 2002).

Se establece así un estrecho círculo entre atención del fracaso escolar y reconocimiento, promoción y producción de la diversidad, en tanto es la posibilidad de hacer lugar a las diferencias lo que permite repensar estrategias de enseñanza, modos de organización institucional y nuevos vínculos entre actores institucionales que desarticulen el fracaso.

El nuevo camino de la inclusión, que se ha comenzado a transitar actualmente, supone una propuesta pedagógica, estructurada sobre la base de la diversidad, pensada y organizada en función de las posibilidades y de las oportunidades, con un currículo escolar considerado como medio esencial para afrontar las necesidades e intereses de todos los alumnos. Así, la educación de la heterogeneidad tiene como fin, que la diversidad existente entre los miembros de una comunidad escolar reciba una educación acorde a sus características, a la vez que aumenta las posibilidades de

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLALO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

aprendizaje para todos. Ya no es el alumno el que debe adaptarse a las prescripciones de la institución – escuela, sino que es ésta la que ahora debe pensarse en función de quienes conviven en ella. (Arnáiz Sánchez, 2002).

Muchas de las prácticas de las escuelas inclusivas de hoy son ejemplo de estas nuevas formas de exclusión. El aprendizaje se transforma así en un como sí, en el que el niño se ve llamado a contribuir a la negación de la diferencia, con el consiguiente costo para la constitución de su subjetividad.

La escuela de la diversidad es la escuela de la negociación de las diferencias. Comprender las diferentes identidades culturales de los alumnos, es decir, sus modos de ver, pensar y hablar el mundo, implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad. Desde el primer ideal homogeneizador la escuela creó dispositivos de clausura a lo no igual. La escuela no puede ignorar que las nuevas generaciones están experimentando la vida, en un sentido completamente diferente de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela. La función de la escuela en relación con la diversidad es que se vuelvan inteligibles los significados. Pero la inteligibilidad no se da en la presentación de la información, la inteligibilidad es posible cuando se ponen en conflicto las distintas retóricas, que son los distintos modos de decir. Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el maestro deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías. Es poner en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados.

La responsabilidad de los sistemas formadores es afrontar el reto que la realidad nos plantea.

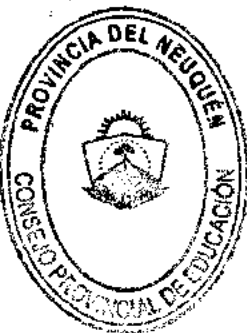
Se trata de la búsqueda de abordajes pedagógicos y psicoeducativos, que permitan su lectura desde un discurso que no signifique las diferencias como déficit y colabore en el desarrollo de estrategias educativas de real impacto democratizador, en el acceso de los sectores populares.

Se busca promover la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, no reduciéndose a un "hacer", sino aportando a un hacer creativo y reflexivo, en el que se pongan en juego marcos conceptuales disponibles o se inicie la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la educación.

PROPÓSITOS:

A través del desarrollo de esta temática se procurará que los alumnos logren:

- Valorar la heterogeneidad con actitud de aceptación y respeto ante las diferencias.
- Visibilizar los diversos sentidos de la heterogeneidad presentes en la escuela, desocultando los vínculos con la desigualdad.
- Problematicar la realidad socio-cultural como continente y sostén de la constitución subjetiva de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Reflexionar respecto de las creencias y representaciones subjetivas acerca del contexto socio-cultural y su influencia en las relaciones interpersonales para el reconocimiento de las diferencias socioculturales, apuntando hacia la igualdad de oportunidades educativas y la no discriminación.



- Abordar algunas temáticas básicas referidas a los problemas del desarrollo infantil, para repensar las concepciones estereotipadas, prejuicios y distorsiones –producto de representaciones sociales- que se manifiestan en las prácticas educativas cotidianas.
- Asumir una postura responsable frente a la consideración de las diferencias individuales de los sujetos y la promoción de su desarrollo integral y su aprendizaje, acorde a sus posibilidades, que les permita, en su desempeño como futuros docentes elaborar propuestas pedagógicas respetando la heterogeneidad de los grupos escolares.

CONTENIDOS PRIORITARIOS

- Tensión entre las categorías "normal" o "común" y "especial".
- Reglamentación: Las políticas educativas de los últimos años, enmarcadas en numerosas Leyes, convenciones y declaraciones internacionales, exaltan el principio de normalización y promueven la plena integración educativa de los sujetos con discapacidad temporaria o permanente en la escolaridad común.
- El sujeto que aprende. Discapacidad visual, auditiva, motora, Intelectual y trastornos generalizados del desarrollo.
- Paradigma del déficit y paradigma de los apoyos.
- Integración escolar. Marcos conceptuales de la integración escolar. Diferentes perspectivas. Integración /inclusión. Resistencia y cambio institucional.
- El fracaso escolar. Diferencia entre debilidad mental y fracaso escolar.
- Las prácticas escolares para atender a la heterogeneidad y los procesos de las integraciones. Características institucionales para atender a la heterogeneidad.
- Condiciones para enseñar y aprender. Necesidades educativas: elaboración e implementación de propuestas didácticas. Pluralidades metodológicas. La comunicación y los lenguajes.
- Adaptaciones curriculares: mitos y realidades. Los procesos de construcción y selección de los contenidos. Selección, organización y secuenciación de los contenidos, según la especificidad.
- Abordaje en equipo. Equipo de apoyo en el proceso de integración. Roles. Relaciones y articulaciones entre la Educación Especial y la Educación Común.
- Documentos curriculares. Práctica educativa y evaluación. Reglamentación.

Bibliografía citada:

- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación Cultura y Tecnología.
- Ley de Educación Nacional.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2002), *Hacia una Educación Eficaz para todos: La Educación Inclusiva*, en: www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico.
- BAQUERO, R. y otros (2002), *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones*, Buenos Aires, Noveduc.
- DEVALLE de RENDO, A. y Vega, V (2006) *Una escuela en y para la diversidad*, Buenos Aires, Aique.
- DIKER, G. y TEREKI, F. (1997), *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- FOUCAULT, M. L. (2001), *Los anormales, clase del 22 de enero de 1975*, México. Fondo de Cultura Económica.

ES COPIA



- KAPLAN, C. (2006), *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*, Ponencia: Seminario Internacional "La Formación Docente en los Actuales Escenarios". Buenos Aires.
- RATTERO, C. (2002), *El fracaso de la escuela en su para todos*, en: Ensayos y Experiencias N° 43, abril de 2002, pp. 44-45.
- SKLIAR, C. (2002), *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KUPFER, M. C. y PETRI, R. (2000), *Por que ensinar a quem nao aprende?*, en: Estilos da Clínica, Revista de la Univ. Nac. de San Pablo, vol. V, número 9, 2° semestre de 2000.
- PERRENOUD, P. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.

INTEGRACIÓN SUJETO-ALUMNO CON DISCAPACIDAD A LA ESCOLARIDAD COMÚN Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA ESPECIAL

Cuando hablamos de integración de los sujetos-alumnos con discapacidad a la escolaridad común (inicial, primaria), nos referimos básicamente a otorgarle, a ese sujeto-alumno con discapacidad, la posibilidad de participar del proceso de aprendizaje de la escuela común permitiéndoles construir, desde sus posibilidades, el conocimiento junto con otros sujetos. Es reconocer que la heterogeneidad enriquece, posibilitando el intercambio entre el sujeto-alumno con discapacidad con el resto del grupo.

Integración escolar es también hablar de la responsabilidad que tiene el sistema educativo en su conjunto respecto de cada uno de sus alumnos, sea en una escuela común o sea una escuela especial. Este sistema tiene como objetivo fundamental que el sujeto-alumno aprenda, que pueda apropiarse de esos contenidos, que caracterizan la práctica educativa, con los aportes de los docentes, que serán parte en el proceso de evaluar cuáles son las mejores condiciones, para un sujeto-alumno en particular, de cumplir con los objetivos propuestos.

Existen en cada escuela especial de la Provincia del Neuquén, proyectos de integración que cobran importancia según el tipo de discapacidad: sensorial, motriz, psíquica, cognitiva; que se diferencian en su modalidad de integración, manteniendo en común, en su estructura, el equipo escolar compuesto por: equipo de conducción, equipo técnico en sus diferentes disciplinas, maestro integrador, maestros de sede.

En cada proyecto se explicita el perfil de sujeto-alumno a integrar, las funciones, los roles de cada integrante y la participación de la familia en el proceso de la toma de decisión sobre la integración escolar que genera la interrelación con la escuela común.

Se hace imprescindible que el maestro en formación se informe e instrumente con conocimientos que le permitan saber de la existencia de las escuelas y anexos de la educación especial con sus proyectos de integración para que, a la hora de contar en el aula común con algún sujeto-alumno con discapacidad, sepa dónde concurrir.

La implementación de la integración es un proceso que atraviesa diversos avatares, entre otros:

- La dificultad de conjugar conocimientos y saberes entre los involucrados para abordar la enseñanza de niños y jóvenes con alguna discapacidad en la integración.



- La insuficiencia de equipos docentes interdisciplinarios con una formación adecuada (maestros y técnicos), lo que ha desdibujado el carácter pedagógico, tanto de las escuelas y anexos de educación especial, como de la integración.

Conceptualizar el término discapacidad no significa desligarlo del contexto, sino respetarlo en la diferencia, la que requiere ser considerada en la integridad de la persona en su entorno.

"Se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social impliquen desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral."

Entendemos que nombrar a la discapacidad como tal, hace pública su existencia obligando al Estado en general y al sistema educativo en particular, a generar políticas públicas que den respuesta a esa necesidad en todos los ámbitos de ejercicio ciudadano (salud, educación, urbanismo, transporte, trabajo, reproducción, recreación, etc.).

Por lo que es necesario rescatar al sujeto de la educación especial, como aquel que forma parte del proceso de aprendizaje, reconociendo en él su individualidad y características que lo hacen único en su diferencia, pudiendo entonces dar una respuesta desde la escuela en donde, en forma responsable se le garantice la educación que le corresponde por derecho. Es fundamental considerar que no todos los sujetos con discapacidad se beneficiarían con una integración en la escuela común.

Desde que el niño es sujeto de educación, la escuela especial es responsable de acompañarlo en la integración desde el Nivel Inicial hasta completar su paso en el sistema educativo. La integración es un proceso social-pedagógico y para que este proceso se profundice adecuadamente, las escuelas especiales como estructura y no como servicio, siguen siendo una garantía. Esta tarea no debe estar sustentada por las buenas intenciones y esfuerzos personales y es el Estado como primer garante quien tiene la responsabilidad indelegable de asegurar condiciones de aprendizaje a los alumnos y condiciones laborales a los docentes para una verdadera integración.

INCORPORAR LA TEMÁTICA: INTEGRACIÓN SUJETO-ALUMNO CON DISCAPACIDAD A LA ESCOLARIDAD COMÚN Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA ESPECIAL EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS DE INICIAL Y PRIMARIA, ES UNA OBLIGACIÓN DEL ESTADO PARA GARANTIZAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA.

Para compartir:

"¿Qué pretendemos con la idea de "diversidad"? ¿Qué pretende la idea de diversidad con otros? (Carlos Skliar)

Presunciones iniciales

Tal vez encuentren esta clase un poco tediosa. Quizá piensen que todo lo que leerán corresponde a una serie de devaneos del autor en relación a lo que a él "le pasa" con respecto a la idea de diversidad y a los sentidos que se diseminan en el campo político y sobre todo educativo. Esta clase tiene que ver con una percepción muy personal, muy íntima y quizá las dudas que atraviesan estas líneas obedezcan sólo a mi propia confusión y dureza de entendimiento.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLAUF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

Lo diré bien rápido: me parece que una buena parte de los discursos políticos, culturales y pedagógicos recientes y actuales sobre la diversidad suenan demasiado pretensiosos, demasiado rimbombantes. Leemos a diario textos oficiales y oficiosos que nos indican que la salida a tanta homogeneización, a tanta crisis educativa, a tanta exclusión, a tanta desigualdad, a tanta ruptura entre las diferentes generaciones, sexualidades, razas, cuerpos, aprendizajes, está en la adhesión incondicional a la "diversidad".

Tal vez eso "pomposo" y "rimbombante" que menciono tenga que ver, por detrás del rápido y aparente consenso creado en torno del nombre y la funcionalidad de la diversidad, con mi capacidad por ocultar tras cuestiones, tres problemas, tres preguntas que aun insisten en merodear por mi cabeza (y, tengo entendido, también por la de muchos otros/as).

A mi juicio, esas cuestiones serían:

1. ¿En qué sentido es posible afirmar que la "diversidad" configura por sí misma y en sí misma un discurso más o menos acabado, más o menos esclarecedor y más o menos revelador acerca de la cuestión del otro, de la alteridad? Esta pregunta tiene que ver, sobre todo, con insistir en interrogar si es posible comprender la compleja cuestión de la alteridad a través de la asunción, sin más, de la diversidad.
2. ¿Qué nos sugiere esa identificación tan recurrente (y tan insistente) que se produce entre la "diversidad", la pobreza, la desigualdad, la marginación, la sexualidad, la extranjería, la generación, la raza, las clases sociales y más recientemente la discapacidad? ¿Y cómo se conjuga la "diversidad" con el tema de la igualdad en espacios pedagógicos?
3. ¿En qué medida el anuncia y el anunciado de la "diversidad" ofrece una perspectiva de cambio pedagógico? ¿Cambia la educación en el pasaje discursivo que va desde la supuesta homogeneidad a la supuesta diversidad?

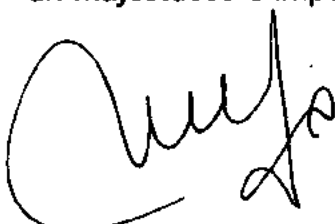
Y es que tengo la sensación que la diversidad se ha convertido en una palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y que, por lo tanto, profesa y confiesa un orden) y que su simple mención constituye para quien la enuncie ya una virtud democrática, política, cultural y pedagógica imposible de ser criticada o puesta bajo sospecha. Así como los discursos que hoy se reúnen en torno de la idea de diversidad, de muy variado origen y, en ocasiones, de muy dudosa configuración teórica, parecen ser los únicos en ofrecer una referencia intachable acerca del otro. Y pareciera ser, además, que la etiqueta de la diversidad resulta "mucho mejor" que la etiqueta impura de la homogeneidad, "mucho mejor" que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, mucho mejor que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza, de la desigualdad, de la miseria.

En otras palabras:

La "diversidad" pretende al otro. Es que la diversidad, al hacerlo, confunde la alteridad en general con algunos otros específicos, los mismos otros de siempre, los pobres, los que no aprenden, los que no saben, los que tienen otros cuerpos, otras inteligencias, otros lenguajes, otras lenguas. Y es que la diversidad se cree reina de un majestuoso e imperial cambio pedagógico".

Téc. OSCAR J. COMPAÑ
Subsecretario de Educación y Presidente
del Consejo Provincial de Educación

COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLELES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



ANEXO IV

DISEÑO CURRICULAR
DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

Readecuación 2015

Este diseño es una producción colectiva, pero la escritura fue realizada por diferentes grupos de docentes de los Institutos de Formación Docente, hecho que se refleja en la polifonía que muestra la escritura y que ha sido respetado para que se reconozcan las voces de los docentes.

NOTAS ACLARATORIAS

Los Fundamentos Generales, los campos del currículo son comunes a Nivel Inicial y Nivel Primario. Nivel Inicial introducirá modificaciones de acuerdo a lo que resulte pertinente a ese nivel.

Este documento curricular incorpora la perspectiva de género. No obstante, la redacción del mismo mantiene la norma lingüística. Esto obedece a dos cuestiones. Por un lado, a lo engorrosos que suele resultar la lectura de los usos en femenino y masculino. Por otra parte, se pretende atender a una redacción que (según restricciones normativas) debe presentarse en genérico masculino.

1. PRESENTACIÓN

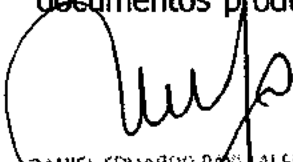
La Provincia del Neuquén, como es sabido, al no aceptar la Ley Federal de Educación, fue que llegó al 2008 con distintos planes de estudio para cada Instituto de su jurisdicción, contando con trece Institutos de Formación Docente, distribuidos en el ámbito territorial. En cinco de ellos se forman Profesores de Enseñanza Inicial además de los Profesores de Enseñanza Primaria; en otro dos, Profesores de Lengua y Literatura y Matemática para el Nivel de Enseñanza Media y en otro Profesores de Geografía para el mismo nivel; en dos Institutos se forman Profesores de Enseñanza Especial; en la Escuela Superior de Bellas Artes se forman docentes para Nivel Primario, Medio y Superior con dos orientaciones y dos Escuelas Superiores de Música preparan para la enseñanza en los distintos Niveles de Educación.

A comienzos de 2008, por indicación expresa del Instituto Nacional de Formación Docente, las autoridades de ese entonces del Consejo Provincial de Educación designaron a docentes de distintas especialidades para conformar la Comisión Patagónica en la que estarían representadas las provincias de la región, sin contar con la participación de esta Provincia.

Se constituyó una Mesa Curricular integrada por Docentes representantes de todos los Institutos, quedando integrada por dos o tres representantes por Instituto de Formación Docente, un representante de Nivel Inicial, otra de Nivel Primario; dos representantes gremiales; dos representantes de las Escuelas Superiores de Bellas Artes y Música y un representante del Instituto de Formación Docente N° 4 (Educación Especial).

En el año 2009 y a efectos de optimizar los procesos institucionales de participación docente, se definieron ocho jornadas institucionales (agregadas a las preexistentes) dedicadas exclusivamente al tratamiento y discusión de los documentos producidos por la Mesa Curricular, así como la realización de Foros con

ES COPIA


DANIEL EDUARDO POYALES
Director General de Desplante
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

los docentes de Didáctica de la Lengua, de las Ciencias Naturales, Sociales, de Matemática y de Artes, de todo el ámbito provincial.

En concordancia con ello, la Dirección General de Enseñanza Superior en setiembre de 2008, en acuerdo con la Mesa Curricular, propuso al Consejo Provincial de Educación un anteproyecto de Resolución de amparo a los estudiantes que se inscribieran en 2009. El mismo implicaba que se iniciaría el primer año académico con los planes vigentes (con antecedente de validez nacional al año 2007) para iniciar el segundo, de los cuatro años, del nuevo plan. Esta norma del Consejo Provincial de Educación fue aprobada por unanimidad en noviembre de ese año y constituyó el contrato pedagógico con cada nuevo inscripto en los Institutos de Formación Docente.

La Ley 26.206 establece la duración de cuatro años para la formación de docentes en los Institutos de Formación Docentes, sean estos profesores para cualquiera de los siguientes niveles: Inicial, Primario y de Enseñanza Media, al mismo tiempo indica que esta Ley entraría en vigencia en el inicio del Curso Lectivo de 2009.

La situación de los Planes de Estudio vigentes en los Institutos de Formación Docentes, a comienzos de 2008, era altamente variada y compleja, dado que cada Instituto tenía un Plan de Estudios diferente, gestado en cada institución. Algunos de ellos habían modificado sus planes en los últimos diez años, otros comenzaban a poner en vigencia un nuevo plan, otro procedía del Plan de la Transformación de la Formación Docente (PTFD), al que al momento del cambio jurisdiccional introdujo modificaciones. Es decir, que el panorama era de alta fragmentación curricular, a lo que se suman las realidades sociales locales, las historias institucionales, el número de estudiantes que en ellos cursan estudios, el número y formación de los docentes a cargo de las cátedras, etc.

Para continuar con las heterogeneidades, Neuquén, como la mayoría de las provincias patagónicas, es una zona a la que permanentemente llegan contingentes de migrantes del resto del país, así como un número considerable de inmigrantes de países limítrofes, quienes se suman a pobladores establecidos hace dos o tres generaciones y a integrantes de los Pueblos Originarios de estos territorios. La población se concentra en el Departamento Confluencia, particularmente en Neuquén y el gran Neuquén, las escuelas rurales, muchas tienen multigrado y/o multisala y la integración de niños con discapacidades se efectúa en todas las escuelas.

Es en este contexto que se produce la creación de la Mesa Curricular que desde sus inicios se define como participativa, entendiendo por participación real, siguiendo a María Teresa Sirvent (1999:129) aquella por la cual las instituciones y sus miembros involucrados en un proceso de cambio y transformación, actúan directamente en dichos procesos y en la toma de decisiones sobre los mismos. Este proceso implica un ejercicio de poder real en relación con los objetivos y modos de acción propuestos para desarrollar la propuesta que se genera, sea en la instancia de formulación de la misma como en su seguimiento y evaluación. La inclusión de distintos actores sociales permite la aparición de voces y perspectivas distintas enriqueciendo el proceso y por lo tanto el producto (el plan de estudios en este caso) ya que hay que construir consensos y acuerdos entre los involucrados en dicha producción. A tales fines, desde el inicio los Institutos arbitraron formas varias de consulta a sus docentes, estudiantes, egresados, maestros de la zona de influencia de cada establecimiento, docentes jubilados, directivos, recuperando también experiencias realizadas por docentes de distintos niveles educativos.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALES
Director General de Desacho
Consejo Provincial de Educación



La Mesa Curricular realizó una nueva propuesta que entrañó un cambio real del currículo. Por lo tanto, no había que proceder sólo a la extensión y redistribución de estudios, sino al planteo total de un nuevo currículo que generara un Plan de Estudio que, respetando las características e historia de las distintas formaciones de grado en vigencia, procurara una formación equivalente en todos los Institutos de Formación Docente, dando lugar a un plan de validez provincial. Se trata entonces de proponer otros modos de enseñar, otros contenidos (entramados, no aislados) y otras prácticas para contribuir a la formación de docentes que respondan, no sólo a las condiciones educativas de hoy, sino que puedan enfrentar una variedad de situaciones que eventualmente se les presentarán. Desde un comienzo tuvimos presente la importancia de considerar que el período de estudios que concluye con la legitimación del nuevo docente para ocupar un cargo, no abarca la necesaria formación permanente del mismo, de donde se deriva la necesidad de generar perspectivas y acciones que posibiliten que esta formación permanente se instale y ejecute.

Consideramos conveniente aquí establecer una diferencia entre currículo⁸⁴ y Plan de Estudio, entendido como documento curricular. Adoptamos en principio, por su amplitud, la siguiente definición: *"síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación"* (de Alba, 1995:62-63).

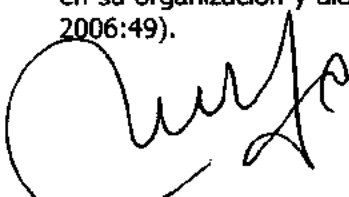
Entendemos que los documentos curriculares (planes y programas) constituyen el aspecto documental de un currículo, que establecen un punto de referencia común a partir del cual las prácticas curriculares los "reescriben". El currículo, en proceso permanente, permite eludir la cosificación del documento curricular y reivindica su carácter de proceso y no exclusivamente de producto. Esto genera la necesidad de una evaluación permanente del proceso y de los actores involucrados, así como de los modos que reviste la enseñanza. Es decir, que no es algo de una vez por todas establecido sino una dinámica permanente.

Este documento, producido colectivamente, ha tenido en cuenta ciertas características de los planes de estudio en su carácter de documentos curriculares.⁸⁵ Si el Plan de Estudio da cuenta del trayecto a recorrer por parte del estudiante, éste

⁸⁴ Emplearemos en todo el documento la versión castellana del término curriculum latino: currículo. Sólo al transcribir textos que hayan empleado la versión latina utilizaremos la misma para preservar la fidelidad de la cita.

⁸⁵ **PLAN DE ESTUDIOS:** documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas etc.), experiencias (pasantías, trabajos de campo tesis, etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, incumbencias del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas. En la últimas dos décadas se incluye una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su organización y alcances, como así también el perfil de egresado que se espera plasmar. (Barco, 2006:49).

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVELALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



ha de conocer, no solo el simple listado de asignaturas a cursar, sino también los fundamentos de su selección, convirtiéndose en una guía para sus estudios.

Las formas participativas demandan más tiempo, pero se apoyan en la democratización que implican. En el intervalo entre una y otra reunión de la Mesa Curricular se dispuso de una página web donde se adjuntaron los documentos y se produjeron intercambios de opiniones, se aportaron textos, etc. Además de estas actividades, hemos contado con asesoramiento externo de parte de reconocidos especialistas, así como la consulta permanente de textos, documentos etc.

La participación estuvo abierta a distintos sectores y actores entendiendo que los cambios en un nivel del sistema educativo repercuten en los restantes y que es una responsabilidad de todos el sostenimiento y mejora de la educación pública argentina, objetivo último de nuestros esfuerzos.

RESPECTO DEL NIVEL INICIAL

Los Institutos de Formación Docente de la Provincia del Neuquén que atienden la formación de profesores para la Educación Inicial, parten en este diseño curricular de recuperar su historia y de poner en situación de análisis su práctica concreta.

En este proceso, procurar consensuar los aspectos generales y centrales de la formación es una tarea de rigurosidad teórica y de posicionamiento ético político. Este aspecto ético se posiciona en construir un proyecto ligado a las prácticas esperadas por la sociedad y necesarias para nuestra infancia, más que como caminos de permanencia de ideas o de defensa de construcciones consideradas invariables.

Se parte de reconocer las historias de los profesorados de Nivel Inicial en la Provincia y los cambios curriculares existentes en todas las instituciones- acreditadas con anterioridad o no- como contenido válido y original para el nuevo diseño que se propone practicar.

Por lo tanto se comprende la participación colectiva desde la construcción crítica de un proyecto éticamente responsable, que contenga la multiplicidad de miradas, las incertidumbres del cambio, las opiniones encontradas y la superación de prácticas aisladas. Implica asumirse como parte de un cambio, como el cambio mismo.

Se reconoce como espacio fundante de esta construcción curricular, al **Diseño del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén**, marco teórico metodológico de las prácticas docentes, ejemplo de participación efectiva, trabajo colectivo y como guía en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial y de las prácticas de enseñanza en el profesorado: *"Se promueve el imperativo de desarrollar una educación substantivamente democrática poniendo el eje en la participación para: Estimular el desarrollo y ejercicio de todas las potencialidades de nuestros niños, Proteger sus intereses, Promover sus ideales". (Diseño Curricular Nivel Inicial Provincia del Neuquén, 1995).*

La Ley Nacional de Educación, establece la Unidad Pedagógica en el Nivel Inicial, reconociendo la pertenencia al mismo de las instituciones Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

Dentro de los procesos históricos vividos en la Provincia del Neuquén, las instituciones de formación de Educación Inicial, se han acercado con diferentes tránsitos a la incorporación de la formación docente para el Jardín Maternal.

Se procura *"iniciarnos en un viaje hacia otro pensar-para una sociedad que falta a veces en nosotros mismos-, por la vía de memoria presente en la historia de las*



ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLACE
Director General de Docencia
Consejo Provincial de Educación



ideas sociales y políticas y así recordar lo que en ella es posible rescatar para la crítica y el cambio: el núcleo energético de los pensamientos, pensar de otra manera".

Pensar de otra manera implica pensar una formación docente que parta de la valoración del niño y del reconocimiento de su potencial creador y transformador.

Pensar de otra manera exige un profesorado dispuesto a *"asumir el desafío de redefiniciones sustantivas sin sacrificar los principios de igualdad y justicia social"*.

Es una realidad y, al mismo tiempo, un compromiso de los docentes de los Profesorados de Educación Inicial de los Institutos de Formación Docente de la Provincia del Neuquén, ya que es necesario la concientización de las autoridades de todos los niveles gubernamentales, de la importancia de invertir y promover nuevas instituciones educativas que reúnan las características necesarias, imprescindibles para la enseñanza de niños entre cuarenta y cinco días hasta cinco años.

Es imperante tender a una formación docente que pueda defender, exigir y planear estrategias de consolidación de derechos de la primera infancia. Esta transformación implica un posicionamiento serio y firme para los fines planteados en defensa de los Intereses Superiores de los Niños.

Se comprende la importancia de una formación acorde a las necesidades complejas de la niñez. Por lo tanto, se reconoce y asume la importancia de una formación docente para esta franja etaria, propiciando el diseño de un trayecto que de un lugar de relevancia tanto al Jardín Maternal, como al Jardín de Infantes en la formación, tanto en sus recorridos disciplinares como en las posibilidades de prácticas concretas.

Defendemos la convicción de sostener que el Jardín Maternal merece un espacio de formación específico, aún en el criterio de unidad, continuidad y complejidad pedagógica que sostendremos. El marco de la Ley es categórico, contendrá nuestro diseño, pero también nuestra mirada crítica para seguir avanzando en las mejores estrategias y en conscientes evaluaciones de lo que posibilita o imposibilita el mismo.

No olvidamos, como expresa Pablo Gentili, que venimos de un proceso donde las políticas de ajuste educativo se fundamentaron y se fundamentan "en una vigorosa descentralización de funciones y responsabilidades en el ámbito educacional", más allá de los cambios importantísimos que giran en torno a la incorporación del Jardín Maternal en la Educación Inicial, es necesario no olvidar que se hizo bajo las recomendaciones que tanto han caracterizado a las políticas educativas latinoamericanas, "la transnacionalización de los tecnócratas encargados de producir recetas de carácter supuestamente universal, más allá de la historia, los conflictos, las necesidades y las demandas locales".

La identidad del Nivel Inicial, implica un proceso comprometido que posibilite superar la herencia de la crisis, (...) "la descalificación y la desocialización entendida como pérdida de identidad y aislamiento social de una fracción de la población" (Emilio Tenti Fanfani) y las consecuencias a las que ya asistimos en el Nivel Inicial y "la profundización de los terribles mecanismos históricos de discriminación y exclusión educacional ya existentes en nuestras sociedades".

Entendiendo a la educación como una práctica social compleja que se desarrolla en múltiples contextos, sostenemos la idea de que en la Educación Inicial el trabajo docente tampoco puede limitarse a la enseñanza en el aula. El sin número de actividades adicionales que se realizan en la práctica pedagógica, en las que también

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLACCI
Director General de Despliegue
Consejo Provincial de Educación



intervienen la implicación personal y el posicionamiento ético del maestro, no puede desconocerse ni mucho menos ocultarse.

Partimos de asumir una **práctica docente** que requerirá de una formación que aporte herramientas al trabajo con otros, otros docentes y otros familiares, otros profesionales y otros actores sociales que forman parte de la realidad socio histórica, política y cultural en la que se enmarcan las prácticas docentes.

Bibliografía citada:

- DE ALBA, A. (1995), Currículo: Crisis, Mito y Perspectivas, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BARCO, S (Coord.); ICKOWICZ, M; IURI, T; TRINCHERI, A. (2009), Universidad, docentes y prácticas, EDUCO, UNCo. 2006.
- BOMBINI, G. (2006), "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva". CD de trabajos presentados en I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Córdoba, 2006.
- SIRVENT, M. T. (1999), Cultura Popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos, Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila, 1999.

2. FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DEL PLAN

"Sabemos que toda propuesta curricular, de modo implícito o explícito, se edifica sobre algún tipo de reflexión previa, relacionada con los valores y compromisos que defiende, las finalidades que persigue, el conocimiento en que se apoya, los conocimientos que prevé y los procedimientos que desarrolla."

Martínez Bonafé (1998:230)

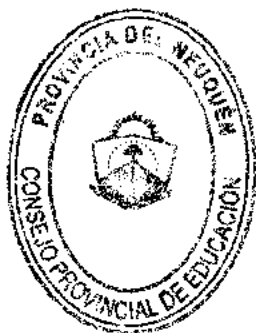
El desarrollo de las políticas educativas y su correspondiente reforma del sistema educativo iniciado en la década de los '90 se caracterizó por ser un proceso de modernización excluyente (Pineau, 2006), fundado en la creencia del agotamiento del modelo fundacional. En este marco, el sistema educativo debía ser totalmente modificado pues se partía de considerar que no se trataba de una crisis coyuntural sino estructural.

En 1998 se iniciaron los intentos de reformar el sistema formador en la Provincia del Neuquén, los que fracasaron debido a la resistencia de la comunidad educativa a la aplicación de la Ley Federal de Educación.

En ese momento y partiendo de la convicción que la formación docente es una práctica ético-política, se estimó, que pensar seriamente la solución de los problemas centrales del Sistema Formador suponía diseñar políticas que se propusieran mejorarlo, dando atención tanto a problemas sociales, políticos como técnicos.

Los embates de las políticas educativas neoliberales sembraron *un cambio de sentido de "lo público"* y promovieron la configuración de nuevas subjetividades alejadas de la posibilidad de pensar lo público como un mundo común, un lugar de reunión de todos, en el que las cosas pueden apreciarse desde distintas perspectivas (Barco, 2002).

En Diciembre de 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación con la pretensión de unificar el sistema educativo en todo el país, al tiempo que busca garantizar el derecho personal y esencial a recibir 13 años de instrucción obligatoria, desde la sala



ES
COPIA

DANIEL EDUARDO FAYALLALÉS
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

de 5 años hasta el secundario. Además, restablece la tradicional división entre escuela primaria y secundaria, que había sido alterada con la Ley Federal de Educación.

A partir de esta nueva Ley, se reconoce a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado; además de sostener a la educación como una prioridad nacional y en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

También la nueva Ley de Educación prevé la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua y de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua, entre otras responsabilidades. En este marco legal, se elaboró en el 2007, el Plan Nacional de Formación Docente que sostenía que *"la formación de los docentes alcanza una importancia estratégica por ser estos actores ineludibles en la transmisión y recreación cultural, en el desarrollo de las potencialidades y capacidades de las infancias y juventudes y en la renovación de las instituciones educativas. Como cuerpo profesional especializado, les cabe la tarea de liderar y afianzar los procesos de democratización de la enseñanza y por ende de inclusión educativa. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la docencia no es sólo un trabajo, sino también una profesión que envuelve un compromiso y una responsabilidad de significativa relevancia política y social"*.

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente, promovida por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología a instancias del acuerdo federal, representaba un avance significativo en la articulación de los esfuerzos de la Nación y las provincias para el desarrollo de políticas de Estado para la formación docente.

El proceso de renovación curricular iniciado en todo el país se caracterizó por la regionalización de la tarea a través de la conformación de mesas jurisdiccionales. En Neuquén, dicha mesa se conforma como se describe en la Introducción.

Toda práctica histórica es una práctica social que incorpora valores que están presentes en los sujetos que construyen con sus intervenciones la historia. Este rasgo particular expresa la naturaleza política y portadora de valores de las prácticas pedagógicas. Por esta razón, reconocemos al sistema formador como un espacio de ejercicio del derecho a la educación en el sentido más amplio de la expresión, lo cual presupone la defensa de una política educativa vinculada a los valores de justicia social y educativa y a la democracia social y educativa.

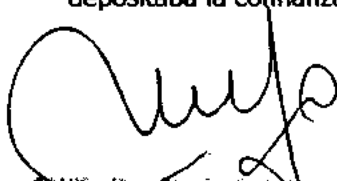
El contenido de lo público constituye una cuestión compleja y problemática pues suele asociarse a lo estatal como gestión⁸⁶, a lo abierto al público o al territorio a abandonar.⁸⁷ De ninguna manera, podemos dejar de asumir que lo público involucra

⁸⁶ En la Ley Federal de Educación, la distinción entre los ámbitos público y privado en materia educativa se reduce a un problema de gestión. De este modo, el concepto de lo público se amplía, incluyendo también a la educación privada. El supuesto que subyace es que toda educación es pública, por lo que se le reconoce al sector privado el derecho a participar en igualdad de condiciones del presupuesto educativo.

⁸⁷ Como territorio a abandonar es la posición que predominó durante la década de los 90, durante la cual el repudio a lo público alimentaba, por un lado, la idea del Estado mínimo por concebirlo como la fuente de todos los males y, por otro lado, el fortalecimiento de la sociedad civil, en quien se depositaba la confianza y el lugar de las soluciones.



ES COPIA


DANIEL E. PAREDES
Director General de Enseñanza
Consejo Provincial de Educación

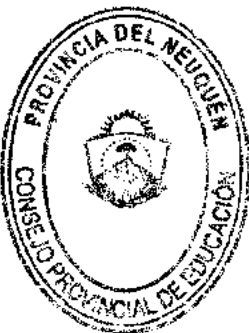


la dimensión estatal, pero es más que lo estatal, pero no es otra cosa que lo estatal. Defendemos la idea de que lo público involucra la dimensión estatal en tanto sigue siendo un punto decisivo de poder, un lugar de construcción de la dominación pero también de la disputa; un lugar para la producción y circulación de ideas. Habrá que registrar que el grado de desarrollo de lo público no es, está siendo; por lo tanto es una construcción siempre en tránsito, en el que múltiples aspectos (conflicto, conquista, derrota, imposición, ruptura, etc.) inciden en su configuración. Ese espacio público y de lo público, el sistema formador y la institución formadora, siempre está sujeto a los avatares de las relaciones de fuerza, de las estrategias y de los azares, por lo que siempre exige de sus integrantes, participación, decisión, producción, distribución y apropiación del poder y del conocimiento. La defensa de lo público es favorecer y respaldar espacios caracterizados por los procesos de desarrollo del libre pensamiento, de participación real y de reconocimiento de lo diverso, implica ensanchar márgenes de acción para prácticas transformadoras para construir otro futuro posible. La defensa de lo público constituye un acto político, pues es estar a favor de un modelo educativo de integración y no de contención social y de focalización, es defender el interés general de la justicia social frente al privado; es respaldar un espacio que puede garantizar el derecho a la educación como derecho de ciudadanía, es acordar la manera deliberativa y participativa acerca del interés común.

Si se plantea lo público desde esta perspectiva, la pedagogía de lo público será la base del sistema formador, será el ámbito de la pregunta, de la construcción –deconstrucción, de la articulación-desarticulación, de la significación-resignificación donde “el saber no se agota en un lugar determinado sino en el movimiento mismo de la interrogación continua” (Cullen, 2000:165). La pedagogía de lo público se alimenta de un espacio de todos, para todos y abierto al otro, dispuesto a lo nuevo. Por lo tanto, es el espacio de la justicia, de la igualdad de oportunidades, del pensamiento pluralista y democrático. De modo que, mejorar la calidad de la educación es mantener vigente lo público.

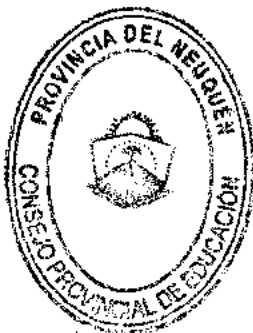
La indeterminación del orden social y por ende, del orden educativo, exige reconocerse y reconocer a los/as estudiantes como sujetos políticos en un espacio de acción con otros o contra otros. La ciudadanía como manifestación del sujeto político es un modo de acción y no un modo de ser. El ciudadano se define menos por su pertenencia comunitaria que por su actividad en el ámbito de lo público pública. La ciudadanía como actividad deseable supone un tipo de formación y una práctica indefectiblemente política en la que el consenso y el disenso se superponen en forma constante y compleja. La formación del docente-ciudadano se construye socialmente y no es un estado final sino un proceso permanente y abierto. La figura del elector responsable, el consumidor inteligente y el trabajador competitivo no estaría resumiendo el modelo de individuo que mejor sintetiza los atributos deseables del docente-ciudadano.

Esta visión social y menos estatista de la ciudadanía y del docente-ciudadano exige crear o recrear, durante la formación inicial, las bases culturales de la participación para la construcción de formas alternativas de poder y de acceso al conocimiento, lo cual requiere disponer de criterios para intervenir en las prácticas sociales. Ello no significa que quede vedado el conflicto, las posiciones múltiples y la deliberación de respuestas públicas para problemas comunes pero, si exige posicionarse y asumir el desafío ético y político que entraña el carácter constitutivamente político de la acción educativa. Desde esta mirada, formar, es entonces, “ayudar a formarse”, atendiendo a que la formación implica búsquedas y



ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



trayectorias personales que habilitan la construcción de caminos propios. Como afirma Ferry, *"Aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal"* (Ferry, 1997:13). Caminos que, no es menor decirlo, siempre se realiza con otros. Como bien plantea la línea francesa, la formación es en realidad, autoformación mediada; "realizar una formación no es más que, en el mejor de los casos, una ocasión para formarse" (Ferry, 1990).⁸⁸ Nadie puede hacerlo exclusivamente a través de medios propios, ni tampoco por dispositivos ni merced a instituciones o personas.

Tal vez, como dice Paulo Freire, el hecho de percibirse en el mundo, con el mundo y con los otros, nos pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él, sino es la de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la historia. Por ello, la defensa de la escuela pública para la formación docente, como territorio del ejercicio del derecho a la educación para una ciudadanía plena, se torna en la base fundadora de nuestra propuesta curricular.

Propuesta en la cual el conocimiento, inscripto en los principios expresados, se entiende como dispositivo histórico y social y no como mero producto natural. Concepción que nos invita al abordaje de los problemas relacionados con lo epistemológico en relación estrecha al poder y al orden político. Como afirma Foucault, *"poder y saber se implican directamente uno a otro (...) No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder"*. (Foucault, 1979:93).

Conocimiento entonces, que como toda construcción social es complejo, situado, multideterminado y que, al igual que la realidad que se nos presenta - tal vez como algo dado e inmutable -, nos desafía sin embargo a interpelarlo, a cuestionarlo. Conocimiento propuesto para promover el debate, la reflexión intelectual y la toma de posiciones fundadas, que impliquen acciones en consecuencia, en adhesión a Freire cuando plantea que *"el acto de conocimiento implica un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción"*.

El proceso pedagógico como ruptura y construcción consciente, como proceso de subversión cognitiva en términos de Bourdieu, de elaboración crítica en términos de Gramsci (Barco, op. cit.). Ello implica, parafraseando a M. Bonafé, la conquista de la autonomía para pensar el propio pensamiento, para reflexionar sobre el conocimiento que elaboramos en la actividad de la enseñanza; conocimiento unido a la acción, confiando en nuestra propia capacidad para integrar de un modo coherente en nuestra práctica cotidiana (entendida como praxis) lo que pensamos, lo que sentimos y lo que hacemos.

Bibliografía citada

- BARCO, S. (2002), El futuro de la educación de adolescentes, jóvenes y adultos, 2002, s/d.
- CULLEN, C. (2000), Críticas de las razones de educar, Buenos Aires, Paidós.
- FERRY, G. (1990), El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, México, Paidós.
- FOUCAULT, M. (1979) Microfísica del poder, Madrid, Ediciones de la Piqueta.

⁸⁸ El autor también plantea una característica contradictoria de esta relación, en los siguientes términos: "tanto para los enseñantes como para muchos otros trabajadores sociales la tarea de formarse es paradójica, ya que hay implícita cierta contradicción que contiene la inextricable confusión de la personal y el rol social".

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998), Trabajar en las escuelas. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI, Buenos Aires, Miño y Dávila Ed.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999): La socialización posmoderna y la función educativa de la escuela, Madrid, Miño y Dávila.
- PINEAU, P. (2006), El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983), Buenos Aires, Colihue, 2006.

3. ENCUADRE NORMATIVO:

A continuación se detallan las Normas Nacionales, Federales y Jurisdiccionales que regulan la Formación Docente y el sistema formador. A saber: decretos del Poder Ejecutivo Nacional; Leyes nacionales, resoluciones del Consejo Federal de Educación y resoluciones del Instituto Nacional de Formación Docente.

3.1 Legislación Nacional, Federal y Jurisdiccional Del Sistema Formador

- Ley 26.206 - LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL.
- Ley 24.521 - LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
- Ley 26.075 - LEY DE FINANCIAMIENTO EDUCATIVO.
- Ley 26.877 - LEY NACIONAL DE CENTROS DE ESTUDIANTES.

3.2 Organización Institucional

- Resolución Nº 241/05 de la CFCyE: creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua.
- Resolución Nº 251/05 de la CFCyE: encomienda al MECyT la creación del INFDC (Instituto Nacional de Formación Docente).
- Resolución Nº 16/07 del Consejo Federal de Educación: encomienda al Ministerio de Educación la creación del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente y aprueba los criterios para su reglamento de funcionamiento. Anexo.
- Decreto Nº 374/07 del Poder Ejecutivo Provincial: organización, objetivos y funciones del Instituto Nacional de Formación Docente.
- Resolución Nº 30/07 del Consejo Federal de Educación: Institucionalidad y Funciones de la Formación Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador. – Anexo I: "Hacia una institucionalidad del sistema de Formación Docente en la Argentina" – Anexo II: "Lineamientos Nacionales para la Formación Docente y el Desarrollo Profesional".
- Resolución Nº 72/08 del Consejo Federal de Educación: organización y gobierno del Sistema Formador en los niveles Federal y Jurisdiccional – Anexo I: Reglamento Orgánico Marco – Anexo II: Régimen Académico Marco – Anexo III: concursos.
- Resolución Nº 484/08 del Ministerio de Educación de la Nación: creación del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente. Reglamento de organización y funcionamiento.

3.3 Planificación de las Políticas de Formación Docente

- Resolución Nº 23/07 del Consejo Federal de Educación: Plan Nacional de Formación Docente 2007/2010 – ANEXO.
- Resolución Nº 46/08 del Consejo Federal de Educación: objetivos y acciones 2008 de Formación Docente.

DANIEL EDUARDO PAVELLES
Director General de Formación
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



- Resolución N° 101/10 del Consejo Federal de Educación: objetivos y acciones 2010/11 de Formación Docente.
- Resolución N° 134/11 del Consejo Federal de Educación: mejora de la calidad del Sistema Educativo.
- Resolución N° 140/11 del Consejo Federal de Educación: LINEAMIENTOS FEDERALES PARA EL PLANEAMIENTO Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DEL SISTEMA FORMADOR – ANEXO.
- Resolución N° 167/12 del Consejo Federal de Educación: "Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015".
- Resolución N° 188/12 del Consejo Federal de Educación: "Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016".

3.4 Formación Inicial

- Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación: aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y la nómina de títulos.
- Resolución N° 32/07 del Consejo Federal de Educación: Acuerdo Marco para los Estudios de Educación a Distancia para los niveles primario, secundario y superior.
- Resolución N° 63/08 del Consejo Federal de Educación: aprueba el plan de estudios para el "Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico-profesional, en concurrencia con el título de base".
- Resolución N° 67/08 del Consejo Federal de Educación: acuerda no implementar carreras nuevas de formación docente inicial a distancia, durante el año 2009 (prórroga Artículo 59º Resolución N° 32/07 Consejo Federal de Educación). Registro de carreras nuevas a partir del año 2009.
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 83/09: aprueba la carrera presencial de "Profesorado de Educación Superior" para institutos de educación superior.
 - Anexo I: Condiciones curriculares e institucionales.
 - Anexo II: Denominaciones de títulos.
- Resolución SE N° 822/11: Fondo Nacional para el Desarrollo de la Práctica Profesional Docente en la Formación Inicial.
- Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación: aprueba las pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza, el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el Nivel Inicial, primario y sus modalidades y su regulación.

3.5 Políticas Estudiantiles

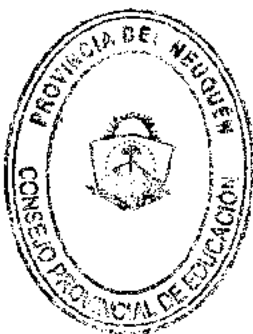
- Resolución SE N° 546/09: aprueba la línea de acción "Estímulos económicos para estudiantes de formación docente" y el Reglamento correspondiente. Año 2009.
- Resolución SE N° 112/10: aprueba la línea de acción "Estímulos económicos para estudiantes de formación docente" y el Reglamento correspondiente. Año 2010.
- Resolución SE N° 598/10. aprueba la línea de acción Proyectos de articulación entre organizaciones socio-comunitarias e ISFD, cuyas características se establecen en el Anexo.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELL AGÜERO
Director General de Desempeño
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



- Resolución SE N° 183/11: aprueba los Reglamentos Generales para el otorgamiento de estímulos económicos, para estudiantes ingresantes a carreras de formación docente y para estudiantes de carreras de formación docente pertenecientes a pueblos originarios. Año 2011.

3.6 Títulos

- Decreto N° 144/08 del Poder Ejecutivo Nacional: Validez Nacional de Títulos y Certificaciones para todos los niveles del Sistema Educativo. Requisitos y plazos.
- Resolución N° 2170/08 del Ministerio de Educación de la Nación, derogada por la Resolución N° 1588/12 del Ministerio de Educación de la Nación: solicitud de validez nacional de títulos para estudios presenciales de Formación Docente Inicial. Requisitos y procedimiento.
- Resolución N° 73/08 del Consejo Federal de Educación: recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial a la Resolución Consejo Federal de Educación N° 24/07.
- Resolución N° 74/08 del Consejo Federal de Educación: Aprueba las titulaciones para las carreras de Formación Docente. Modificación de la nómina de títulos de Formación Docente Inicial de la Resolución N° 24/07.
- Resolución SE N° 44/09: aprueba el Reglamento de la Comisión Federal de Evaluación que tiene a su cargo la verificación del cumplimiento de los requisitos para el otorgamiento de validez nacional a los títulos docentes.
- Resolución N° 757/09 del Ministerio de Educación de la Nación: Establece equivalencias de títulos para estudios presenciales de Formación Docente Inicial.
- Resolución N° 1373/10 del Ministerio de Educación de la Nación: extensión de plazos para las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones, correspondientes a estudios presenciales de Formación Docente Inicial de todos los niveles y modalidades del sistema formador (modifica las Resoluciones N° 2170/08 y N° 757/09).
- Resolución N° 2084/11 del Ministerio de Educación de la Nación: extensión de plazos para las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de Formación Docente Inicial de todos los niveles y modalidades del sistema formador (modifica las Resoluciones N° 2170/08, N° 757/09 y N° 1373/10).
- Resolución N° 1588/12 la que deroga la Resolución N° 2170/08, ambas del Ministerio de Educación de la Nación: procedimiento para la tramitación de las solicitudes para la validez nacional de títulos y certificaciones de estudios presenciales de Formación Docente.
- Resolución N° 2373/12 del Ministerio de Educación de la Nación: extiende a las cohortes 2013 y 2014 inclusive, la validez nacional otorgada para la cohorte 2012 a los títulos y certificados correspondientes a estudios presenciales de Formación Docente para todos los niveles y modalidades previstos por la Ley 26.206.
- Resolución N° 183/12 del Consejo Federal de Educación: aprueba las modificaciones del "Cuadro de Nominaciones de Títulos" aprobado por la Resolución N° 74/08.

ES COPIA



3.7 Formación Continua e Investigación

- Resolución N° 56/08 del Consejo Federal de Educación: encomienda al Instituto Nacional de Formación Docente la elaboración de planes de estudio de postítulos en las orientaciones y modalidades previstas en la Ley 26.206 y para la formación de nuevos roles dentro del sistema educativo. (Referencia a Res. CFCyE N° 151/00 sobre Postítulos).
- Resolución N° 57/08 del Consejo Federal de Educación: aprueba el plan de estudios de la Especialización Docente en Educación Rural.
- Resolución N° 58/08 del Consejo Federal de Educación: aprueba el plan de estudios de la Especialización Docente en Educación en Contextos de Encierro.
- Resolución N° 117/10 del Consejo Federal de Educación: aprueba el Marco Regulatorio Federal para Postítulos Docentes (sustituye Resolución N° 151/00).
- Resolución N° 856/12 del Ministerio de Educación de la Nación: aprueba el desarrollo del Postítulo "Especialización docente de nivel superior en educación y TIC".
- Resolución SE N° 1163/12: designa al Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable del Postítulo de Especialización Docente de nivel superior en educación y TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y aprueba su estructura de conducción.
- Resolución N° 35/13 del Ministerio de Educación de la Nación: aprueba el "Procedimiento para el otorgamiento de validez nacional de los postítulos docentes acordados federalmente".
- Resolución N° 201/13 del Consejo Federal de Educación: aprueba el "Programa Nacional de Formación Permanente". Anexo I.

4. MARCO REFERENCIAL (CONSTRUCTOS TEÓRICOS)

4.1 Concepción de currículo

Tal como se afirma en la presentación, al hablar de currículo lo hacemos en el sentido propuesto por Alicia de Alba y distinguimos claramente entre documentos curriculares y currículo, como integridad que capta e incluye las prácticas que tienen lugar en el propio desarrollo del documento curricular o Plan de Estudio.

El código curricular, según Lundgren (1992), es el conjunto homogéneo de principios acerca de cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse los conocimientos y destrezas.

Las prácticas esperadas, son todas aquellas prácticas que constituyen o deberían constituir el trabajo docente. Están definidas por lo que hace o debe hacer un maestro en ejercicio, su práctica docente: "el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente" (Achilli, 1997). Los modos en que esperamos que actúe un docente, constituyen una red compleja y multidimensional de actividades y relaciones que incluyen - pero no se limitan- a las prácticas pedagógicas en sentido estricto. Son aquellas que desde el punto de vista curricular funcionan como orientadoras de la formación, señalando hacia dónde vamos. Prácticas esperadas como futuros docentes, que no constituyen un mero listado en el plan, sino que se advierten en las propuestas de trabajo para el estudiante.

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



En cuanto a los espacios curriculares que organizan y distribuyen topológica y cronológicamente en el mapa curricular los contenidos a enseñar, son agrupamientos de contenidos y saberes con unidad de sentido que pueden coincidir estrictamente con un campo disciplinar o no, pudiendo adoptar diferentes formatos: asignaturas, talleres, Ateneos, espacios de síntesis etc.

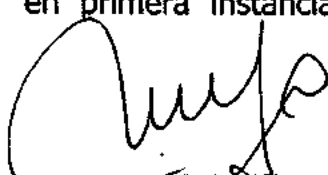
El formato que adopten depende, entre otros factores, de decisiones epistemológicas respecto de la índole de los contenidos que se seleccionen, de decisiones de política curricular enmarcadas en políticas educativas que determinan qué conocimientos y saberes se enseñarán en un tramo de escolaridad determinada, teniendo en cuenta qué egresado se busca formar; de decisiones didácticas que contemplando las anteriores, busquen la forma más apropiada para su presentación, atendiendo a la tarea del docente y las condiciones que permitan la apropiación del contenido por parte del estudiante, así como las formas de trabajo con las herramientas y dispositivos pertinentes que reduzcan la clásica separación entre teoría y práctica. Recién entonces y de acuerdo con su índole, se busca el formato apropiado.

De acuerdo con lo anteriormente expresado, el plan elaborado no sólo presentará los espacios curriculares en sus distintas modalidades, sino también las relaciones y atravesamientos que se establecen entre los mismos. La lógica que lo preside no es lineal sino relacional, lo que genera una dinámica que permite captar el proceso que se desarrolla en el tramo de la formación inicial institucionalizada. Pero estas relaciones no son casuales ni azarosas: a partir del eje del plan -que en este caso está constituido por el campo de las prácticas- es que se plantean las relaciones y sus reciprocidades "El eje está constituido por los conocimientos, saberes y prácticas centrales de la carrera en cuestión y los sentidos que a ellos atribuyen los elaboradores del plan. Se entiende por eje de plan una matriz generativa distribucional al interior del diseño, constituido por concepto/s clave/s que vertebran los elementos nodales de cada asignatura. También pueden estar constituidos por tipos de prácticas, orientadas por valores que son sustantivos para la formación del egresado. La lógica que organiza al eje se vuelve configurativa del diseño. Los ejes son pensados tanto en función del campo o los campos disciplinares que la carrera abarca, como de las prácticas profesionales a desarrollar por el egresado y las características del estudiante que cursará la carrera." (Barco, 2005: 47-72).

Desde la propuesta del Plan de Estudio elaborado, se procuró dar cuenta, no sólo del trayecto propuesto a los estudiantes, sino también de la dinámica de elaboración del mismo, en el que se entramaron los aportes de actores diversos.

Para establecer el punto de partida de la modificación y sus alcances, corresponde establecer acuerdos institucionales que enmarquen el cambio a producir. Entre ellos figurará la decisión acerca de quiénes han de participar en dicha elaboración, los modos de consulta a distintos actores institucionales o no, la determinación de plazos de elaboración y una clara estipulación de cuáles son las modificaciones sustantivas esperadas.

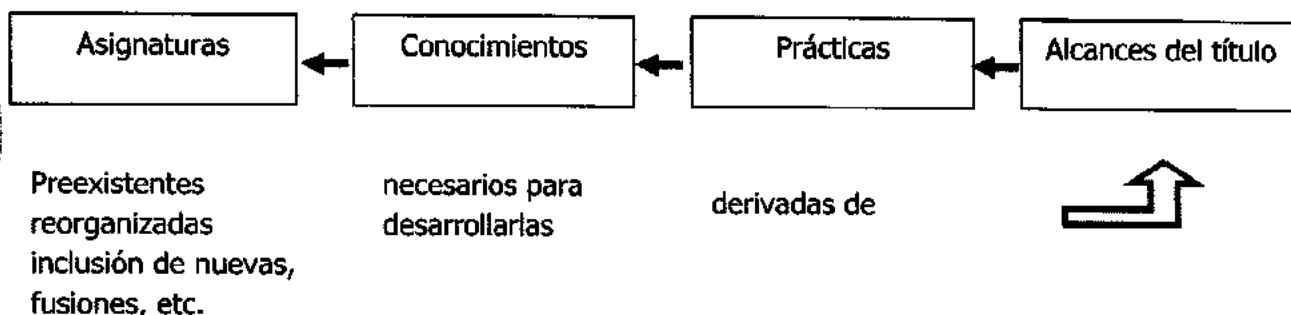
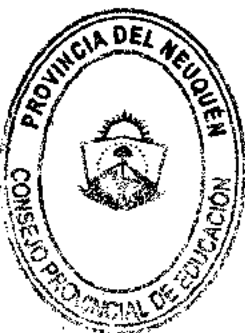
El planteo no es el de un ajuste o modificación de un plan preexistente, sino que se considera que el documento curricular anterior presenta déficits estructurales, o que las prácticas docentes han cambiado, o que la lógica con que el plan ha sido concebido se ha visto modificada, por lo que la manera sugerida para hacerlo es, teniendo a la vista lo establecido en los acuerdos institucionales previos, plantearse en primera instancia qué prácticas (prácticas esperadas en este diseño) llevará


DANIEL EDUARDO PAYLLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



adelante el egresado y qué conocimientos se involucren en su realización, para finalmente pensar en qué campo disciplinar se los incluye y cómo ha de enseñarse.



4.2 El lugar de la Educación Inicial en el formato escolar

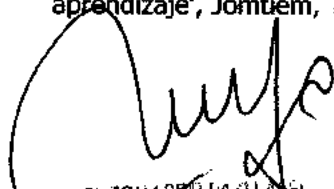
La formación de docentes para la Educación Inicial requiere miradas atentas a la magnitud de su complejidad, considerando su despliegue hacia el presente y hacia el futuro. El lugar que ocupa hoy el Nivel Inicial en la conformación del Sistema Educativo Argentino, es el resultado de una trama histórica, cuyos hechos principales tuvieron como protagonistas a destacadas figuras de la historia de la educación argentina, que discutieron acerca del sentido de brindar educación a los niños y niñas de menos de seis años. Estos acalorados debates, tuvieron su máxima expresión en el cierre de los profesorados para la formación de docentes para el "kindergarten" a principios del siglo XX. Por aquel entonces, es oportuno señalar, que el jardín era para los niños de sectores más favorecidos de la sociedad. Con el pasar de los años y las nuevas configuraciones acerca de la infancia, se fue reconociendo la importancia de los jardines y su posterior masificación. Sin embargo, aún no están cubiertas todas las vacantes en la Educación Inicial para todos los niños y las niñas, quedando un largo camino por recorrer en función de la nueva Ley 26.206; ya sea ampliando la oferta para niños y niñas entre tres y cinco años, así como organizando los jardines maternos y escuelas infantiles en todo el territorio.

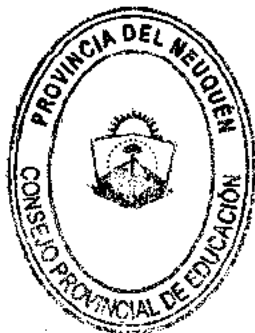
En la actualidad, existe consenso internacional⁸⁹ acerca de la importancia de que los sujetos reciban educación desde que nacen hasta los cinco años y, que la misma les permita desarrollar al máximo sus posibilidades. Esta tarea de muchísimo compromiso y responsabilidad, no es reconocida como tal por toda la sociedad, razón por la cual son los futuros docentes quienes deben asumirla en toda su magnitud. Enseñar es poner a disposición un legado cultural, que incluya todas las experiencias formativas que no provee el medio social habitual de cada niño y niña. Si el jardín enseña lo que ellos ya saben o lo que pueden encontrar fácilmente en otro lado, está diluyendo su potencialidad y defraudando las expectativas que la sociedad deposita en él. Por ello, ser docente del Nivel Inicial implica tener una sólida formación teórica y mucho conocimiento de los destinatarios de dichas prácticas. Sólo así comprenderán la enseñanza como provocación de la mente del otro y de la propia y no como fabricación del otro como queremos; al mismo tiempo, deberán asumir que no se trata de abandonarlo para que resuelva todo por sus propios medios (Merieu, 1998).

Enseñar en el jardín, implica poder otorgar valor a las prácticas cotidianas y, por ello, es necesario resignificar las tradiciones y abandonar los modelos estereotipados. Por ello, ante todo, es ineludible conocer del jardín, su cotidianeidad y sus rituales de

⁸⁹ Declaración Mundial sobre Educación para Todos 'Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje', Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLAGO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



modo genuino. También, es preciso buscar nuevos sentidos que permitan recuperar lo mejor del nivel, como lo es el juego; y, a la vez, reposicionar en su lugar de enseñante al docente, incluyendo su atención a la interculturalidad, la cuestión de género, el lenguaje audiovisual, la educación sexual y los vínculos con los múltiples modelos familiares que hoy coexisten en las comunidades educativas.

Resulta prioritario asumir la responsabilidad político - filosófica que le cabe a la enseñanza desde tan temprana edad, incorporando nuevos recursos y ampliando los repertorios de los más chicos, en la búsqueda de horizontes que no se vean limitados por las propias restricciones de sus maestros. En el final de la primera década del Siglo XXI es necesario, no sólo formar docentes críticos, sino también garantizar el desarrollo de sus conocimientos artísticos, su avidez por la investigación y por la lectura.

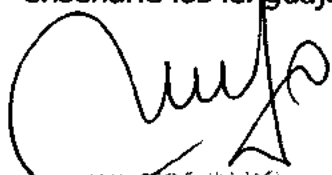
Muchas de las prácticas que creemos se deben revisar, dan cuenta de cierta infantilización de los adultos a cargo de los más chicos, que inciden en las concepciones de enseñanza en edades tempranas, las que parecen considerarse poco relevantes en la biografía escolar de los sujetos. Así, se mantienen vigentes recursos que esconden autoritarismo (Kantor, 1997) o distintos tipos de discriminación, habitualmente sostenidos con tonos amigables y en medio de canciones y juegos. Estas cristalizaciones deben ser revisadas, repensadas y sustituidas por prácticas donde los niños y niñas sean considerados sujetos de derecho, su voz reconocida y sus hábitos para la vida escolar enseñados desde la comprensión y no desde el estímulo - respuesta.

La Educación Inicial hoy, tiene un desafío prioritario en su crecimiento cuantitativo y cualitativo, para lo cual es necesario contar con nuevas generaciones de docentes, que comprendan su rol dentro de la sociedad trabajando por el mayor número de salas y por la tarea de enseñar con excelencia. Estos docentes son aquellos que reciben y dan hospitalidad a los nuevos, a los recién llegados (Arendt, 2007). Los maestros y las maestras de jardín son quienes incluyen y reconocen a los niños y niñas y a sus familias en la vida institucional, si bien los pequeños ya comparten espacios sociales con sus grupos de origen, el jardín los incluye en un espacio social singular, que debe respetar las particularidades regionales e incluirlos en el escenario nacional. El jardín en tanto escuela, es como señala Carlos Cullen: *"el ámbito de vigencia de lo público o todavía mejor expresado, es un ámbito donde debemos construir un espacio público"* (Cullen, 1997).

El espacio público que es habitado por los pequeños debe, ante todo, garantizarles cuidado y respeto. Educar implica cuidar y en el jardín los niños y niñas hoy encuentran posibilidades únicas, que deben ser planificadas garantizando el sostén de la mirada, la escucha individual, el conocimiento de cada niño/a y su realidad familiar. Este cuidado está sostenido por el ideal igualitario en el ámbito del jardín, igualdad que respeta las tradiciones de la familia de origen, las tradiciones neuquinas y las tradiciones nacionales.

El jardín es el primer lugar social de refugio y enseñanza, es un espacio de formación para los docentes y de proyección de la sociedad a futuro. En el jardín, el pequeño comienza a formarse como ciudadano que comprende al otro, discute y elige. A su vez, el jardín transmite cultura, instala creencias y despierta deseos. Para ello debe brindar nuevos conocimientos descubriendo al niño y niña que recibe cada día; debe contarle de mundos fantásticos y de mundos reales; debe también poner a disposición el universo de la ciencia, despertando el deseo por la investigación y debe enseñarle los lenguajes del arte, animando su expresión.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVILALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



¿Qué quiere una sociedad para sus niños/as? ¿Cuál es el lugar para iniciar ese proyecto? ¿Cuáles son sus propósitos? Sin lugar a dudas, es el jardín, en el que a partir de los cuarenta y cinco días y hasta los cinco años de edad, la sociedad toda tiene una oportunidad única de transmisión de cultura que es irremplazable. Este es el tramo de un largo camino dentro de la vida escolar, lo cual lo constituye en un espacio clave que debe ser capaz de articular y con el que se debe articular, la trayectoria escolar de los estudiantes. Esta unidad pedagógica que es hoy el Nivel Inicial, se constituye como tal cuando se comprende a los más chicos como sujetos de derecho, sujetos históricos que deben recibir educación integral, igualitaria y de calidad, más allá de las condiciones de sus familias y de sus propias capacidades y condiciones para el aprendizaje.

4.3 El docente como trabajador político pedagógico

"Para esta escuela no sirve un maestro. En otras palabras, no sirve una persona que sepa mil veces más que los muchachos. Se precisa una persona que viva los problemas de su época, que sepa reflexionar y tomar posiciones, una persona en cuyos actos se vea lo que sabe y en lo que cree..." (F. Tonucci)

Independientemente de las discusiones que puedan existir sobre la "profesionalidad o semiprofesionalidad" del trabajo docente, ello no implica que el trabajo concreto del docente no sea "político-pedagógico", fundamentalmente por la inserción que tiene en el campo social. Se entiende por "campo" en el sentido que da Bourdieu: *"Pensar en términos de campo es pensar en términos de relaciones"* (Insaurrealde, 1997:64). Sería entonces *"el conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas"* (Insaurrealde, op. cit.) relaciones que se dan atravesadas por luchas de poder en espacios donde se plasma lo ciudadano, lo público - sociable y social.

Podría pensarse entonces que el trabajador político pedagógico debería poder situarse con autonomía y compromiso en los espacios sociales y en las instituciones educativas desde una toma de posición fundada. Y al hablar de decidir, de posicionarse, nos referimos también a la necesidad de hacerlo al trabajar con la selección, organización y comunicación de ese objeto de trabajo principal que es el conocimiento.

La epistemología de la práctica establece la necesidad de construir un proceso complejo de integración relativa, gradual y parcial de aspectos científicos, ideológicos y cotidianos para abordar los problemas que le son propios. Se trata de abrir el campo de la reflexión-investigación anclado en la formulación del interrogante: ¿cómo se configura el trabajo del docente en el marco de la vida cotidiana e institucional de la escuela? Es necesario intelectualizar su profesión, entenderla como un proceso de construcción, de búsqueda permanente de significados y de su traducción en valores educativos, asumiendo el docente su responsabilidad como constructor y socializador de conocimientos.

4.4 Los sujetos de la formación

Hablar de sujetos de la Educación Inicial implica reconocer a los mismos desde sus historias de formación, por lo tanto, es necesario crear espacios de análisis donde los conceptos construidos, que constituyen las matrices actuales desde las cuales se piensa docente, se pongan en tensión con otras historias y otras miradas ya que no puede pensarse como iniciando la formación en un Instituto de Formación Docente. Por otro lado, es necesario señalar que cuando hablamos de 'sujetos de la Formación

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLACE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

de la Educación Inicial', nos referimos principalmente al maestro en formación en el Instituto de Formación Docente, pero también a los otros sujetos de la Educación Inicial: los docentes, los estudiantes, los niños y la comunidad educativa de las instituciones de la Educación Inicial, que se relacionan con la formación de ese maestro.

Es imprescindible tener en cuenta la dificultad en este profesorado para el trabajo con los recuerdos de los propios tránsitos en la Educación Inicial. Propender a que los sujetos de la formación generen y participen de vivencias de este tipo, es un desafío en el que docentes del profesorado y estudiantes tendrán que ser los protagonistas, para develar las matrices ideológicas que se reproducen en torno a la primera infancia y al docente "esperado" para esta tarea. El sujeto de la Formación del PEI, requiere ser pensado integrado en un trayecto que lo involucre con las historias de las infancias, con la constitución del Nivel Inicial y con las finalidades pedagógicas que éste sostiene.

Se aspira a una formación que movilice permanentemente la **reflexión crítica** por medio de marcos teóricos y orientaciones metodológicas pertinentes a la Educación Inicial, comprendiendo al Jardín Maternal y al Jardín de Infantes; conceptualizando a los sujetos de aprendizaje como sujetos de **derecho a la educación**, es decir, con derecho a conquistar el conocimiento desafiando sus potencialidades. El sentido de una praxis crítica es superar la **racionalidad técnica**, mediante la generación de prácticas autónomas y fundamentadas, desde el escrutinio crítico del maestro productor, trabajador intelectual. Esta superación se vincula con una **práctica pedagógica compleja**, que no limita la experiencia de enseñanza al aula, sino que, por el contrario, facilita la intervención en la **multiplicidad de dimensiones** que atraviesan la vida escolar.

El sujeto de la formación en el Profesorado de Educación Inicial requiere, de la organización de un trayecto que ofrezca herramientas para poder resolver, con la mayor solvencia posible, situaciones de enseñanza con grupos culturalmente heterogéneos; aportando a generar identidad, compartiendo y entramando visiones culturales e identitarias plurales; para reconocer el valor de la palabra diferente y no anularla con prácticas unitarias, que impongan "la cultura" del docente y/o la que asume representar. Para esto necesitamos asumirnos como generadores de encuentros, que propicien aprendizajes desde lo que el alumno trae y, haciendo circular la palabra, el conocimiento y los valores humanos desde distintas perspectivas. Se requiere construir un espacio de formación para que el futuro docente pueda generar relaciones entre culturas, donde cada estudiante se desarrolle en la vida social de la institución educativa del Nivel Inicial, desde su propia identidad, de sus particulares cosmovisiones. Ello implica reconocer/reconocernos distintas realidades de vida, ideas de mundo, formas de hacer en el mundo, valores sobre la vida y las personas, lenguajes, expresiones.

Queremos cuestionar la idea de que "la interculturalidad implica, ante todo, reconocimiento del otro", sosteniendo, por el contrario, que implica el posicionamiento ético de asumirse como parte de un todo, en el cual coexisten distintas visiones, conocimientos, construcciones sociales, lenguajes, o formas de expresión.

Una formación que incluya la multiplicidad de miradas y permita repensar las relaciones para hacerlas más horizontales, igualitarias. Se requiere una ruptura de pensar la tarea docente en el Nivel Inicial, como el "reproductor" de "la cultura" y la



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELLO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15

sala, lugar de silenciamientos y disciplinamientos y habilitarse como escucha de las palabras y un aprenderse siendo protagonistas.

Es necesario garantizar una formación que acerque a los estudiantes de terciaria a la complejidad de conocer a los niños de cuarenta y cinco días a cinco años, a las instituciones que actualmente los atienden, las problemáticas actuales, a las políticas que están condicionando el desarrollo integral de los niños. Es necesario conocer integralmente su desarrollo y las formas de estimularlos. Hablamos de una formación que contribuya a configurar un trabajo docente que pueda, desde sus intervenciones didácticas, actuar en diferentes contextos con criterios de integralidad, de interdisciplinariedad, en conjunto con otros profesionales y otras instituciones atendiendo a la pluralidad cultural desde bases disciplinares concretas.

Estamos proponiendo otra formación docente, que gire alrededor de la valoración del niño y del reconocimiento de su potencial creador y transformador y, a la vez, que reconozca el carácter de trabajador político pedagógico de los maestros. Esto exige un profesorado dispuesto a *"asumir el desafío de redefiniciones sustantivas sin sacrificar los principios de igualdad y justicia social"*.⁹⁰

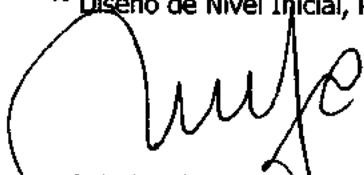
Es una realidad y, al mismo tiempo, un compromiso de los docentes de los profesorados de Nivel Inicial de los Institutos de Formación Docente de la Provincia del Neuquén, la lucha que comienza a darse desde este diseño ya que es necesario la concientización de las autoridades de todos los niveles gubernamentales, de la importancia de invertir y promover nuevas instituciones educativas que reúnan las características necesarias, imprescindibles para la enseñanza de niños entre cuarenta y cinco días hasta cinco años, tal como se enuncia en la Ley Nacional de Educación y los compromisos asumidos por el gobierno actual en el Consejo Federal de Educación. Es imperante tender a una formación docente política que pueda defender, exigir y planear y estrategias de consolidación de derechos de la primera infancia. Esta transformación implica un posicionamiento serio y firme para los fines planteados.

Bibliografía citada:

- ACHILLI, E. (1997), "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", Cuadernos de Formación docente, Nº 1, Universidad Nacional de Rosario.
- ARENDT, H. (2007), La condición humana, Buenos Aires, Paidós.
- BARCO, S. (Coord.); ICKOWICZ, M.; IURI, T.; TRINCHERI, A. (2005), "Del orden, poderes y desórdenes curriculares" en Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo, Neuquén, EDUCO, cap. II, pp. 47- 72.
- CHERVEL, A. (1991), "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", Revista de Educación, Nº 295, pp. 59 -112.
- CHEVALLARD y. (1991), La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, Aique.
- CULLEN, C. (1997), Crítica de las razones de educar. Temas de la filosofía de la educación, Buenos Aires, Paidós.
- GOODSON, I. (1995), Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares, Barcelona, Pomares-Corredor.
- KANTOR, D. (1987), El autoritarismo que se filtra, Buenos Aires, FLACSO.
- LUNDGREN, U. (1982), Teoría del currículo y escolarización, Madrid, Morata.
- MEIRIEU, P. (1998), Frankenstein educador, Barcelona, Laertes.

⁹⁰ Diseño de Nivel Inicial, Provincia del Neuquén.

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAYUALÁN
Director General de Despliegue
Consejo Provincial de Educación

- STENHOUSE, L. (1984), Investigación y desarrollo del currículo, Madrid, Morata.
- VIOR, S.; BASILIO, M. T.; MISURACA, M. R.; INSAURRALDE, M. (1997), "Las percepciones de los maestros en el contexto de la transformación", ponencia presentada en la Universidad de Barcelona en enero de 1997.

5. LAS PRÁCTICAS ESPERADAS⁹¹ COMO NÚCLEOS SUSTANTIVOS DEL DISEÑO

Uno de los desafíos que enfrentamos en la organización del plan curricular es intentar responder a interrogantes latentes en los Institutos de Formación Docente, producto de las historias concretas de formación, de los estudiantes que recibimos, de las culturas institucionales, de las condiciones laborales que nos atraviesan y de la realidad política educativa que enmarca, posibilita o inhibe la enseñanza. Algunos de ellos pueden resumirse en:

¿Cuáles son las herramientas concretas que podemos organizar para que los egresados colaboren con la educación en el Nivel Inicial en la Provincia del Neuquén?

¿Cómo generar un trayecto de formación que se vivencie como experiencia de trabajo docente?

¿Cómo acercarlos a las dimensiones política, intelectual y crítica de trabajo docente?

Hablar de prácticas esperadas como construcciones históricas, situadas, implica acercarse críticamente a las acciones que se esperan realice un maestro en su trabajo docente en la Educación Inicial; requiere reflexionar y confrontar las tradiciones de "lo esperado" con aquellas ideas novedosas acerca de la tarea del docente, como trabajo político pedagógico, en contextos cambiantes, que demandan acciones diferentes, desde conocimientos nuevos, quizás, considerados irrelevantes hasta ahora o de otros saberes o experiencias, que necesitan reescribirse y resignificarse a la luz de las condiciones actuales.

Es difícil apartarse de las lógicas que presentan lo deseado como definido desde lo que debe ser. Es muy fuerte la imagen de "maestra jardinera" instalada en la sociedad, inclusive en los espacios de formación y en el pensamiento de los mismos formadores de estos futuros docentes, así como en las mismas instituciones de Educación Inicial. La impronta generada por la identidad otorgada al maestro de niños pequeños, interpela la posibilidad de valorar en éste, la existencia de un pensador crítico con posicionamientos políticos educativos propios y con autonomía intelectual en su trabajo. Esta construcción identitaria se sostiene mediante prácticas institucionales históricas y limitaciones a la autonomía docente que desmienten los enunciados.

Los sujetos de la formación en la Educación Inicial viven esta contradicción discursiva como contenido de la formación. En el trabajo con los docentes y comunidad de los Institutos de Formación Docente, que tienen formación en el

⁹¹ En cada uno de los apartados correspondientes a las distintas prácticas esperadas hemos tomado ejemplos de los distintos relevamientos realizados por los integrantes de la mesa curricular. Se reconocerán entonces: aportes de maestros de inicial y primaria recogidos en los encuentros organizados por Aten y en entrevistas y/o encuestas realizadas por los integrantes de la mesa, contribuciones de los profesores de los institutos recogidas en las jornadas de trabajo sobre lo curricular, dichos de padres recuperados en entrevistas y reuniones y apreciaciones vertidas por estudiantes de los IFD.

Profesorado de Educación Inicial para el presente diseño, se ha manifestado la necesidad de fortalecer esta impronta crítica, con la que nos comprometemos en este proyecto curricular. Esto implica la construcción de nuevas prácticas significantes superadoras de la dualidad expuesta. Entonces, podemos afirmar que el sujeto de la formación se constituye en sí mismo en práctica esperada. Y esto se imbrica necesariamente con el estado de construcción de la Identidad que el propio Nivel Inicial transita en la actualidad.

Desde esta convicción, la formación en el profesorado parte de reconocer la identidad enunciada por los actores del Nivel en la Provincia, de identificar las problemáticas en la práctica de dicho discurso y de analizar las dimensiones éticas, políticas y epistemológicas que inciden en las prácticas docentes y en la definición del trabajo docente en situación.

Conviene aquí que hagamos una referencia especial: en la presente construcción curricular, la guía del Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén (1995), ha sido políticamente reconocida por quienes participan de este proceso. Se valora el diseño mencionado como ejemplo de trabajo curricular colectivo y como marco de referencia de las prácticas que orienten el Profesorado en Educación Inicial (PEI) y el estado de debate, acerca de las propias prácticas que obliga a pensarse de nuevo en este proceso y, a la vez, reconocer que, en la realidad dinámica de la cual formamos parte no es posible quedar detenidos.

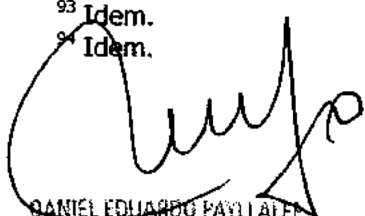
Como guía articuladora de este entramado se parte de reconocer en la finalidad del Diseño del Nivel Inicial un fundamento estructurante del diseño curricular del Profesorado de Educación Inicial. El diseño del Nivel Inicial se define como "herramienta (...) que debe y puede responder a las exigencias del trabajo docente, proponiéndolo como "solución" provisional, discutible, interpelable a la tarea de enseñar y aprender." *"Desde el consenso unánime y la profunda convicción por el respeto a la autonomía del trabajo docente, se concibe al currículum como herramienta, escenario y estrategia que tiende a posibilitar que el docente del Nivel Inicial signifique y profundice su trabajo específico, profundizando la comprensión de los problemas de su práctica".*⁹²

Esta idea del currículo como herramienta, (o como guión conjetural, como se sostiene en la fundamentación general del documento) permite detenernos en la propuesta de generar identidad y caracterizar a la Educación Inicial desde su función pedagógica, atendiendo a su complejidad y especificidad *"como campo de conocimiento, que entiende sobre las reflexiones y prácticas de la Educación, reflexión y práctica que se construye interpellando distintos campos de conocimiento, con sentido crítico sin caer en transposiciones mecánicas que reduzcan la potencialidad de definir y construir los sentidos del trabajo docente".*⁹³ Dicha identidad del Nivel, requerirá explicitar y contribuir a analizar: *"Los marcos sociales, políticos, pedagógicos y didácticos y la vinculación posible entre teoría y práctica, entre planeamiento, ejecución y evaluación." (...) " el currículo como diseño y el currículo como práctica (...) a orientar la vinculación entre la voluntad política y la competencia técnica entendidas como dimensiones de trabajo docente, desde un diseño concebido como un espacio de construcción solidaria, de conocimientos a ser socializados y recreados desde las prácticas concretas y cotidianas".*⁹⁴

⁹² Diseño Curricular de Nivel Inicial, Provincia del Neuquén, 1995.

⁹³ Idem.

⁹⁴ Idem.


DANIEL EDUARDO PAVLALÉN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



El antecedente del Diseño Curricular del Nivel Inicial (1995), junto con la mirada de los docentes de las instituciones de Nivel Inicial, de los actores sociales vinculados con la primera infancia y de los profesores de los Institutos de Formación Docente, vertidas en diferentes situaciones de encuentro y análisis del cambio curricular propuesto, complementan el análisis y categorización realizada por la mesa curricular, acerca de las prácticas esperadas para los maestros de la Educación Inicial:

PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

Lectura crítica de la realidad y toma de postura frente a la misma

Es necesario buscar propiciar desde la formación "la deconstrucción de los entramados que encubren la **realidad social**, reconociendo su **complejidad** y develando los mecanismos de poder que subyacen a su **dinámica**".⁹⁵

Se esperan profesores:

- Creativos que puedan resolver, desde fundamentos, experiencias y contenidos, situaciones inéditas de la vida cotidiana en las instituciones sociales donde se desempeñen.
- Que se desenvuelvan en diferentes contextos sociales educativos y culturales (Jardín de Infantes, Maternal, UAF, Escuela especial, etc.).
- Que puedan, mediante la interacción con el niño, comprender sus acciones y desde esa base organizar su intervención didáctica.
- Que encuadren las situaciones didácticas en un marco de complejidad y multicausalidad.
- Que actúen desde un criterio de integralidad.

PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

La comunicación y el fortalecimiento de vínculos con los pares, con los alumnos y sus padres

Se esperan profesores:

- Que sepan trabajar con equipos interdisciplinarios, dada la complejidad de las situaciones sociales de la actualidad.
- Que puedan ver al niño en sus manifestaciones complejas desde el hacer, el sentir y el pensar.
- Que puedan crear vínculos afectivos con las familias y las instituciones, entendiendo la complejidad implicada en estas relaciones, en beneficio del niño.
- Que tengan claro su lugar de adultos en la relación con el niño, los cuidados básicos, los afectos, los estímulos, como conocimientos prioritarios de la formación.

PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

Un vínculo crítico y reflexivo con los conocimientos

En otro tramo del presente documento, hablamos de un **trabajo docente** que se desarrolla en acción vinculante, vivenciando y constituyéndose desde un entramado multidimensional, que se origina en las prácticas docentes y sus atravesamientos político, epistemológico e intersubjetivo-comunicacional.

Se esperan profesores:

⁹⁵ Campo de los Fundamentos.

DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- Que intervengan en base a fundamentos claros sobre los aspectos disciplinarios que se vinculan con la enseñanza en la Educación Inicial.
- Que planteen experiencias progresivas integrales con los niños, en cuanto a las disciplinas de enseñanza.
- Que tengan conocimientos acerca de lo psicológico, lo social, lo nutricional y todo aquello que requiera la asistencia cotidiana de niños pequeños.
- Que puedan relacionarse con los padres y/o adultos responsables de la crianza y educación de los niños y tengan claridad sobre su trabajo como educadores para aportar a mejorar las condiciones de vida de los niños.
- Que contribuyan a generar resistencias intra e intersubjetivas en el niño, como herramienta estructural para enfrentar situaciones de maltrato.
- Que puedan desarrollar estrategias para encontrar la forma de relacionarse con las familias e incorporarlas a la vida institucional.
- Que puedan trabajar en la prevención de patologías, a partir de su contacto diario con el niño como sujeto de derecho.
- Que habiliten formas de acceso al conocimiento por medio de propuestas de enseñanza situadas.

PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

Saber enseñar

Esta realidad requiere de un **docente creativo**. Las acciones de creación, juego, exploración, la estimulación de los sentidos y la expresión se constituyen en pilares de la acción didáctica dentro del Nivel Inicial.

Se esperan profesores:

- Que puedan diagnosticar y evaluar el proceso de las situaciones de enseñanza que planifiquen, así como también la organización de contenidos y la selección y el uso de estrategias.
- Que creen escenarios de enseñanza y de aprendizaje.
- Que tengan un profundo conocimiento del desarrollo evolutivo del niño y herramientas para indagar y relacionar, desde el estudio de documentos culturales, el cómo enseñar las actividades que las culturas han gestado a lo largo de los siglos.
- Que considere al alumno como sujeto de su propia educación científica y no como objeto pasivo que recepciona información y nos la "devuelve" mecánicamente para su evaluación.
- Que diseñe propuestas de enseñanza, que se instalen en contextos de sentido en el cual los niños puedan aprender significativamente.
- Que conozcan al niño intrapsíquicamente e interpersonalmente, pero a la vez que consideren cómo se desarrollan como educadores en estos cruces. Esto lleva a considerar qué les pasa cuando están "en acto". Concretamente cómo se ponen en tensión las propias matrices de formación, de aprendizaje de los educadores con esa trama real que implica el acto de educar, donde conjuga NIÑO, FAMILIA, EDUCADOR, en una situación contextual, histórica determinada.
- Que considere distintos espacios: de juego, de trabajo, de alimentación, etc.



DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

COPIA

PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

Trabajo docente y cuidado de la salud

Este profesorado plantea generar una práctica en la formación vinculada con el **trabajo intelectual en torno al conocimiento**, que potencie desde procesos de selección y organización del mismo, la **acción política** de entramarlos en un proyecto social educativo situado, en referencia al contexto histórico y geográfico particular en el que se desenvuelve y a los sujetos sociales que intervienen en esa realidad. **Entramado** que posiciona al futuro docente en la toma de decisiones educativas y colectivas y en la vivencia de la responsabilidad de entender la **educación como práctica social**.

Esta idea de comprensión situada, señala la importancia de entender que el conocimiento se genera y recrea en un contexto sociohistórico particular, que incluye los espacios educativos y la acción docente en ellos.

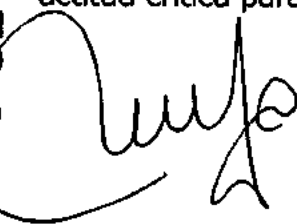
Se esperan Profesores:

- Que defiendan las infancias en todas sus dimensiones y participen desde la formación en situaciones que demanden una acción docente entendida como política.
- Que se posicionen y accionen políticamente en defensa de la primera infancia bajo la responsabilidad del Estado y desde el derecho a la educación de los niños pequeños, considerando las actuales definiciones del Nivel Inicial en Argentina como una unidad pedagógica que incluye a los niños y niñas desde los 45 días a los 5 años.
- Que sostengan una educación pública, participativa y democrática.
- Que se asuman como motores de cambio de las políticas de Estado que no atienden las necesidades en esta primera etapa del niño.

Como síntesis de este apartado sobre las Prácticas Esperadas para el Maestro de la Educación Inicial y, como reflejo de los aportes recibidos de las comunidades cercanas a los Institutos de Formación Docente -específicamente para el Jardín Maternal-, se recupera el planteo de Liliana Lauriti (2008) en el texto "Tiempos de práctica en el Nivel Inicial", quien refiriéndose al docente de Jardín Maternal expresa "(...) es una figura de referencia para los niños y sus familias. Debe ser capaz de organizar, implementar, evaluar la tarea y además orientar y apoyar a la familia colaborando con la crianza de sus hijos"; la autora cita a Moreau: "La importancia de la tarea docente en el Jardín Maternal radica en que su quehacer hace "inscripciones" en los sujetos que serán constitutivas de su ser". Continúa Lauriti: "Dado el modo particular de adquisición del conocimiento en estas edades, se requiere de propuestas didácticas específicas, una forma particular de organizar los tiempos y los modos de intervención, la selección de materiales y formas de evaluación apropiadas. No se trata, entonces de adaptar propuestas de Jardín de Infantes al Jardín Maternal sino de crear itinerarios didácticos propios".

En algunos aspectos, las prácticas esperadas enumeradas aquí se modifican o se mantienen cuando hablamos del docente de Jardín de Infantes o el de Jardín Maternal. No obstante, podemos señalar, a modo de ejemplo, dimensiones a trabajar comunes a ambos, como la integralidad, la formación en valores, las miradas globalizadoras y complejas, la creatividad para resolver situaciones inesperadas, la actitud crítica para formarse como trabajador político pedagógico, entre otras.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Es importante expresar que tenemos presente, como expresa Pablo Gentili, que venimos de un proceso en el cual las políticas de ajuste educativo se fundamentaron *"en una vigorosa descentralización de funciones y responsabilidades en el ámbito educacional"*. Por esa razón, más allá de los cambios importantísimos que giran en torno a la incorporación del Jardín Maternal en la Educación Inicial, es necesario no olvidar que se hace bajo las recomendaciones que han influenciado a las políticas educativas latinoamericanas: *"la transnacionalización de los tecnócratas encargados de producir recetas de carácter supuestamente universal, más allá de la historia, los conflictos, las necesidades y las demandas locales"* (Gentili, 1997).

La identidad del Nivel Inicial, implica un proceso comprometido que posibilite superar *"la herencia de la crisis (...) la descalificación y la desocialización entendida como pérdida de identidad y aislamiento social de una fracción de la población"* (Emilio Tenti Fanfani) y las consecuencias a las que ya asistimos en el Nivel Inicial, *"la profundización de los terribles mecanismos históricos de discriminación y exclusión educacional ya existentes en nuestras sociedades"* (Gentili, 2000). Las nuevas generaciones de maestros tienen como desafío entonces, en estos nuevos escenarios, defender los derechos de la primera infancia, como responsables insustituibles en esta tarea y, además, implicarse desde una formación ética, política y comprometida, a trabajar y transitar en contextos de crisis y turbulencia, como luchadores y defensores de la educación y de mejores condiciones de vida para los más vulnerables.

Desde este marco referencial, legitimado por la participación en su construcción de todos los estamentos del Nivel Inicial, planteamos un diseño para la Formación de los Profesores de la Educación Inicial que atienda a los aspectos que se desprenden de lo anteriormente expuesto.

Bibliografía citada:

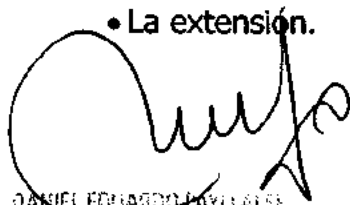
- Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén (1995).
- GENTILI, P. (1997), "El consenso de Washington y la crisis en América Latina", Revista Cuadernos de crítica de la cultura N° 29, Barcelona, Archipiélago.
- GENTILI, P. (2000), Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa en el I Congreso Internacional de Educación: "Educación, crisis y utopías", U.B.A., Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación.
- LAURITI, L. (2008), Tiempos de práctica en el Nivel Inicial. Reflexiones y desafíos, en MENGINI, R.; NEGRÍN, M. (comps.), Prácticas y Residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

6. LAS INSTITUCIONES FORMADORAS Y SUS FUNCIONES: FORMACIÓN INICIAL, EXTENSIÓN, INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN CONTINUA, PROGRAMAS INSTITUCIONALES E INTERINSTITUCIONALES

Dentro del Nivel Superior, los Institutos de Formación Docente tendrán como funciones, entre otras, las siguientes:

- La formación docente continua.
- La formación inicial.
- La formación de los docentes graduados.
- La formación de los docentes noveles.
- La extensión.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALÓN
Director General de Despliegue
Consejo Provincial de Educación

- La investigación educativa.

6.1 La formación docente continua:

Se retoma aquí el concepto que se expresaba en los documentos del Plan de la Transformación de la Formación Docente,⁹⁶ cuando aludía a *"el proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto decide comenzar a capacitarse para la profesión docente, pero que continua a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse."* Este proceso gira en torno a su preparación para el desempeño de la tarea docente y se conforma a través de la enseñanza y el aprendizaje de los *"saberes"* necesarios que esta tarea demanda.

También señalan esos documentos, que el término *saberes* debía interpretarse en su sentido más amplio, incluyendo en él, *"no sólo los conocimientos científicos, sino también las habilidades para:*

- *La ponderación e interpretación de los problemas de esa realidad y de sus múltiples dimensiones,*
- *La elaboración de modos de intervención apropiados, coherentes con el marco referencial y las condiciones del contexto específicos,*
- *La puesta en práctica de dichas intervenciones,*
- *El control y la evaluación de los resultados."*

Esos *saberes* permitirán al docente intervenir en situaciones específicas, siempre multicondicionadas y caracterizadas por la simultaneidad de acontecimientos, en contextos determinados, que delimitan de muy diferente manera su trabajo. Por ello, el trabajo docente es siempre un trabajo de construcción y no de aplicación y requiere no la repetición o reproducción, sino la permanente revisión de sus decisiones pedagógicas, la complejidad de las mismas, así como su correlato con los objetivos que se propone.

Este proceso puede desarrollarse a través de múltiples acciones, proyectos y programas institucionales o interinstitucionales.

Instancias de la formación docente continua:

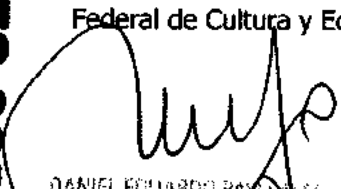
Enmarcando la formación docente continua en el proceso de educación permanente en el que todo sujeto participa, podemos diferenciar al menos dos grandes momentos: Formación Inicial y Formación del Docente Graduado. Entendemos que ambas están articuladas, no en un sentido, lineal de acumulación de conocimientos sino en la apropiación y reelaboración de éstos en torno a la práctica educativa.

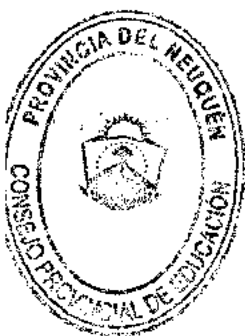
Formación Inicial: Constituye la instancia en la cual los sujetos, alumnos de los Institutos de Formación Docente, se apropian de los conocimientos básicos e indispensables que les permiten iniciarse en su práctica laboral como docente.

Formación del Docente Graduado: Son las múltiples instancias de formación en la que los docentes participan a partir de las problemáticas y necesidades que surgen en el campo de la docencia en que se sitúa. Dentro de esta instancia, es necesario destacar un momento central que es la Formación de los Docentes Graduados Noveles, estén estos ejerciendo o no efectivamente su trabajo.

⁹⁶ RECOMENDACIÓN Nº 30/97 C.F.C y E. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Febrero, 1992.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Formación Inicial: La formación inicial, siendo la función histórica de las instituciones formadoras, se constituye en la tarea indiscutible de los Institutos de Formación Docente. Definida por los procesos de apropiación de saberes que permitirán analizar, comprender, intervenir y transformar la práctica docente, requiere advertir que esos saberes se construyen a partir de los aprendizajes anteriores de los sujetos alumnos y profesores.

Esta formación inicial no podrá, por tanto, desconocer *la biografía* anterior del sujeto en formación y de los sujetos formadores y esto comprende -entre otras cosas- aprendizajes y prácticas de aprendizajes, enseñanzas y prácticas de enseñanza, validaciones y prácticas de validaciones de esos saberes, contruidos a lo largo de toda la vida, en el sistema escolar y fuera de éste, explícitos o implícitos.

En ese sentido, también serán los docentes del propio instituto y la institución en general, los que deberán reflexionar sobre las prácticas que ofrecen a sus alumnos cuando intentan que aprendan a pensar, a reflexionar críticamente, a apropiarse de saberes científicos y pedagógicos o aprendan a enseñar. Esta formación inicial requiere- por tanto- la participación activa, tanto de quien aprende, como de quien enseña, para resolver con las estrategias más adecuadas, el itinerario de una formación inicial que implique prácticas e intervenciones pedagógicas.

Se considera que esta formación inicial debe asentarse sobre un trabajo horizontal de cooperación entre Institutos de Formación Docente y escuelas. Las ideas de "trabajo colectivo" o "trabajo cooperativo" o la disposición de horas de trabajo pedagógico colectivo, son pertinentes para este tipo de formación.

Formación de los Docentes Graduados: Esta propuesta curricular aspira a la formación docente continua y parte de entender que el trabajo docente conlleva la revisión permanente del mismo, a lo largo de toda la carrera y "debe tomar la práctica docente como eje formativo estructurante" (de Lella, 1999), las decisiones concretas que se adoptan tanto como sus efectos y su correlato con los saberes, principios y objetivos en los que pretende asentarse, en un contexto siempre complejo y multicondicionado.

Ahora bien, como señala de Lella (Op. Cit.) dicha *práctica docente* puede entenderse como una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular. Frecuentemente se concibe la *práctica docente* como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien éste es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de *práctica* alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. El mundo de las prácticas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela. En tal sentido, es claro que existe una fuerte interacción entre *práctica docente, institución escolar y contexto* ya que, la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo.

La revisión y reflexión sobre la práctica docente, la producción de saberes a partir de la misma, las características de los contextos en que se realiza, así como el desarrollo de los conocimientos científicos y pedagógicos y la presencia de nuevas tecnologías, hacen necesaria que la formación sea continua.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVILALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



En el marco del Plan de la Transformación de la Formación Docente, se consideraba que *"Con respecto a las otras instituciones educativas, lo específico de los institutos de formación docente continua, es el hecho de que allí se realizan tareas pertinentes a la capacitación continua de educadores, que se expresan en un determinado proyecto curricular-institucional"*.⁹⁷

Así, se considera que los Institutos de Formación Docente pueden construir vínculos genuinos con las instituciones de Nivel Primario e Inicial y otras organizaciones sociales, a partir de los cuales se conformen y consoliden instancias de formación continua.

Por otra parte y antes de considerar aspectos sobre modalidades y organización de las instituciones involucradas, debemos considerar que siempre en la formación de los graduados docentes ellos participan como sujetos protagonistas en la medida en que ponen en juego sus conocimientos, experiencias y competencias y nunca exclusivamente como beneficiarios, simples operadores o dependientes de los expertos.

La complejidad de los problemas a abordar y la construcción de saberes que permitan producir prácticas superadoras, requieren –entre otras cosas- permanencia en el tiempo: tiempo de reflexión, de análisis, de estudio, de intercambio. Este tiempo necesario, va ligado a otra condición prioritaria que de alguna manera se ha venido adelantando y es que esta instancia de formación debe tender a ser una instancia de co-formación, de compartir conocimientos, reflexiones, de abordaje de problemas a través de equipos de trabajo cooperativo y –cuando así lo requiera- multidisciplinario. Proponer relaciones fluidas entre docentes de diversas instituciones, permite sin dudas construcciones democráticas, más sólidas, complejas y resistentes.

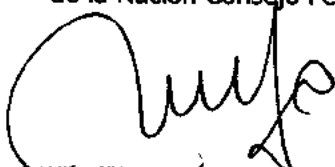
En el mismo sentido se propone, en esta instancia, la inclusión de estudiantes, que de ese modo podrán participar desde otra perspectiva en el análisis de la práctica docente, su problematización y la producción de conocimientos sobre la misma.

Asimismo, esta alianza entre docentes e instituciones que hace a la co-formación y a la articulación en la producción de conocimientos, no descarta la participación de otros actores y otros escenarios. Tal como afirma Torres (Torres, 1999): *"Asumir las múltiples identidades de los docentes implica asumir los múltiples roles que estos asumen en la sociedad y los múltiples escenarios en los que desarrollan su vida y sus aprendizajes. La "formación docente" ha tendido a fijar al docente en un único papel -el papel docente- y en un único escenario -la institución escolar- limitando incluso las posibles variantes en torno a estos dos ejes (formación dentro o fuera de la escuela, pero siempre dentro del sistema escolar; formación individual o en equipo, pero siempre entre docentes; etc.). No obstante, hay aprendizajes relevantes a la función docente que los docentes hacen y pueden hacer mejor desde sus otros escenarios e identidades: (...) programas que integran a docentes y padres de familia, o a docentes y alumnos, o a docentes y personal administrativo, etc., pueden permitir avances y rupturas necesarios."*

Y agrega: *"Los mejores científicos, intelectuales, artistas, escritores, artesanos, deberían ser invitados a unirse al esfuerzo colectivo de formar a los docentes, no únicamente en los espacios "propios" de la docencia -instituciones de formación, escuelas- sino en esos otros entornos a los que los docentes rara vez tienen acceso:"*

⁹⁷ RECOMENDACIÓN N° 21/ RECOMENDACIÓN N° 30/97 C.F.C y E. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Febrero, 1992.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



laboratorios, bibliotecas, museos, galerías de arte, talleres de expresión artística, etc. Las propias organizaciones docentes están llamadas, obviamente, a contribuir en el delineamiento y puesta en marcha de políticas, estrategias y programas de formación. Es indispensable diversificar los escenarios, contenidos y modalidades de formación docente.”, lo que sin duda favorecería la apropiación social de conocimientos.



Así, los Institutos de Formación Docente promoverían:

- El abordaje de problemáticas y producción de conocimientos a través de programas o proyectos de trabajo institucionales o interinstitucionales: en este campo se incluirían, por Ej.:
 - todas las instancias de la formación inicial que impliquen sucesivas aproximaciones a la tarea docente o educativa en general (Trabajos de campo, residencias, etc.)
 - Generación o impulso a la creación de redes o de trabajo cooperativo entre docentes o instituciones participantes y también de éstas con otros actores sociales e instituciones no pertenecientes al sistema educativo formal, con el objetivo de producir conjuntamente nuevos conocimientos ligados a prácticas docentes en contextos diversos.
 - Generación de instancias de co-formación para docentes que ingresan a los Institutos de Formación Docente cuya tarea anterior no ha estado vinculada a la formación de alumnos de Institutos de Formación Docente, o bien de alumnos del Nivel Primario e Inicial.
 - Socialización de saberes producidos por la institución, interinstitucionalmente o por otras instituciones: Por ej.
 - Organización de Jornadas, congresos u otros espacios de intercambio
 - Difusión escrita a través de revistas, libros, etc. de nuevos saberes producidos por la institución o interinstitucionalmente.
 - Difusión de nuevos saberes producidos en otras instancias, a fin de que puedan reelaborarse en vistas de la práctica docente actual.

Formación de los Docentes Graduados Noveles:

Este momento de la formación continua merece algunos señalamientos específicos. Tal como viene siendo evidenciado por la investigación (Fallik, Mateo, Muneta, 2007), esta etapa es un momento crucial en la formación docente que requiere del acompañamiento de otros:

- Por un lado, encontramos a los docentes graduados que aún no han ingresado en el campo laboral: Esos docentes requieren especial atención por su distanciamiento de la formación inicial, pero a la vez por su distanciamiento con la tarea docente concreta que –potencialmente– podrían estar realizando. Tal como lo señalan diversas experiencias⁹⁸, los Institutos de Formación Docente pueden actuar efectivamente sobre esa condición de ajenidad en la que se los ubica respecto al sistema educativo.

98 Entre ellos, el taller: “El primer trabajo en la docencia: ¿Expectativas que predicen?... Reflexiones y propuestas desde los docentes noveles”. (Mateo, Muneta, Descalzo y López).

A partir de esta experiencia se genera un proyecto de investigación (sobre las producciones elaboradas desde cada uno de los talleres que integran el programa: “sistematización de los conflictos de las primeras prácticas LOS MAESTROS “NUEVOS” EN LA CIUDAD DE NEUQUÉN; Estrategias y Percepciones. (título provisorio) Mateo, Muneta, Fallik y un programa de extensión: Programa de Graduados.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- Respecto a los docentes que recién comienzan a ejercer su trabajo, señala Di Lella (Op. Cit.): "es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las practicas cotidianas..., las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo."

6.2 Extensión:

Si bien esta función se incluye en la de formación continua, tiene algunas particularidades específicas:

Los Institutos de Formación Docente no pueden soslayar la relación con otros sectores de la comunidad, una relación de carácter político - cultural que se configura en distintas coyunturas históricas. Debido a las diferentes tradiciones en que puede enmarcarse la extensión, es preciso hacer algunas consideraciones:

- La relación de los Institutos de Formación Docente con la comunidad: será prioritariamente una relación constituida en torno al conocimiento, en tanto manera de relacionarse con la realidad en todas sus dimensiones (subjetiva, social, cultural, política, entre otras) de interpretarla y de transformarla.
- Por otro lado, se entiende como una relación de comunicación, de diálogo, en la que todos los sujetos son activos, en cuanto a la apropiación y resignificación de este conocimiento, están involucrados en procesos colectivos de PRÁCTICAS razonamiento, pensamiento y crítica. Esto no significa desconocer que la comunicación rara vez es simétrica, en el sentido de "entre iguales" y armoniosa, en el sentido de "no conflictiva"; por eso se considera a la comunicación dialógica como un encuentro, antes que como un acuerdo: un encuentro donde los que se encuentran cargan con sus memorias, sus conflictos, sus diferencias. El diálogo es entendido no tanto como acuerdo, como suceso o proceso en el cual los sujetos llegan a una situación de total armonía, sino como suceso o proceso de encuentro entre los sujetos, desde horizontes culturales diferentes. "una relación que permite su transformación mutua". (Huergo: web).

Las modalidades y propósitos de este diálogo pueden expresarse de diferente manera, pero básicamente atenderían a:

- Partir del conocimiento de aquello que es sentido como núcleo problemático por algunos sectores de la comunidad, que den lugar a la comunicación. Para que estos sectores se involucren en la apropiación y producción de nuevos significados que los dignifique efectivamente, se debe conocer el campo de significación desde el cual nos comunicamos. A los Institutos de Formación Docente esto les permitirá aproximarse a "prácticas que es necesario incorporar y valorar, así como otras percepciones y otras preguntas -e incluso otros vacíos- a las que es preciso atender, a sus preocupaciones; sus preguntas y sus expectativas; a sus conocimientos y sus desconocimientos..." (Kaplún: 1989).
- Construir y reconstruir una relación con la ciencia y con núcleos significativos del saber social, democratizarlos, volver público y colectivo lo que es privilegio individual o particular, para enriquecer la interpretación crítica de la realidad, de los problemas cotidianos, de la propia vida.

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO AYLLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- Finalmente, la extensión deberá poner énfasis en los procesos de socialización de las prácticas culturales existentes, de modo de producir sucesivas instancias de subjetivación, de apropiación y de instrumentación de las condiciones objetivas, con el fin de volver a las prácticas sociales para transformarlas (Saviani, 1988).

Hay que considerar que las acciones que concreten esta idea de extensión pueden ser múltiples y variadas.⁹⁹

6.3 Investigación:

Se reconoce la pertinencia y necesidad de la investigación en las instituciones formadoras, entendiendo que el objeto privilegiado de la misma será la práctica docente - tal como ya se ha definido-, en sus múltiples dimensiones, relaciones y condicionamientos y situada en el entramado en que se configura en diversos contextos históricos y socio-culturales. "La coexistencia de las prácticas de investigación con las de enseñanza abre la posibilidad de generar un campo intelectual crítico a partir de la construcción de conocimientos dirigidos a la comprensión y explicación de determinados procesos educativos en los que nos involucramos" (Achilli: 2002).

La investigación, en las diversas instancias que la configuran como proceso, nunca es neutra. Por lo tanto hay que definir en el contexto actual sus sentidos y asegurar la permanente revisión de los mismos.

Importa señalar que resulta prioritario que los conocimientos producidos incluyan, expliciten, sistematicen y teoricen los saberes generados en dicha práctica; que arraiguen en la realidad en que la misma se lleva a cabo para "consolidarse como marcos de referencia que la orienten".¹⁰⁰ La construcción de objetos de investigación no puede ignorar sus interdependencias y relaciones histórico-contextuales (Achilli: 2003).

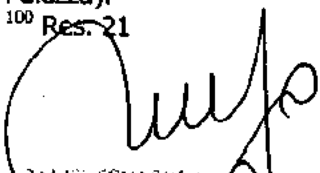
Para una producción de conocimientos que resulte de la construcción de objetos de investigación a partir de la práctica docente, resulta indispensable un trabajo cooperativo con los distintos actores del sistema y las instituciones en que éstos están incluidos. Sólo a través de una relación de comunicación regular, de un diálogo sostenido con los mismos se podrán ir construyendo objetos que provengan de ese universo de experiencia y saberes generados, a fin de que éstos tengan la relevancia y la pertinencia que permita aproximarse a una educación vinculada fuertemente a las necesidades del campo social en que se inscribe.

El trabajo cooperativo entre los Institutos de Formación Docente -incluidos los estudiantes- y otros sujetos e instituciones de la educación tal como se lo plantea, requiere un esfuerzo importante puesto que implica la interacción con teoría ya elaborada- objetivar saberes y experiencias, problematizarlos, analizarlos, interpelarlos e interpretar sus diversos sentidos, sistematizarlos, hacerlos públicos, exponiéndolos al debate y a la crítica y legitimarlos en distintos ámbitos.

Estos procesos, permiten a los sujetos involucrados ir construyendo una actitud diferente frente al mundo, a partir de la cual lo construido como natural, cotidiano,

⁹⁹ "Como ejemplo de lo que se ha venido trabajando desde los IFD podemos citar al Proyecto: La escuela y comunidad: nuevos escenarios para la interacción cultural ; que incluía subproyectos tales como El arte en la escuela; El barrio y la salud; Recuperación de la historia del barrio y su gente y Recuperación de las narrativas orales del barrio (Gamondi, Millán, Zalazar, Sanz, Ferrari, Sabella, Palezza).

¹⁰⁰ Res. 21


DANIEL EQUAQUI, FALCONE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

obvio, puede enfrentarse con un pensamiento más crítico, más reflexivo, más creativo que permita a su vez "ir definiendo con más precisión sus propias preocupaciones e intereses" (Fallik, Mateo, Muneta, 2006).

A la vez posibilitan –desde los distintos posicionamientos- otra relación con el conocimiento, con los procesos de generación, de circulación, de validación.

Entendida de este modo, la función de investigación –sin perder su especificidad- no puede desenlazarse de la profunda vinculación que va estableciendo con la formación en sus diversas instancias, con la transformación de las distintas prácticas educativas y también de los contextos institucionales.

Por ser una función relativamente nueva, el Estado deberá pronunciar con toda claridad los requisitos que permitan la función de investigación. Se está hablando de recursos materiales, de tiempo y formación, de organización institucional, entre otras cosas.

Sólo con estas condiciones, que resultan imprescindibles para investigar, se podrá concretar esta función.

Bibliografía citada:

- ACHILLI, E. (2002), Investigación y Formación docente. Base de la conferencia desarrollada en el III Encuentro Nacional de Docentes Que Hacen Investigación (Escuela Marina Vilte-CTERA, AMSAFE, CTA); Santa Fe; Abril en www.publicacionesemu.com.ar
- DE ALBA, A. (1994), En torno a la noción de currículo, en Currículo: Crisis, Mito y Perspectivas, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- DE LELLA, C. (1999), "Modelos y tendencias de la Formación Docente" I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú, septiembre de 1999.
- FALLIK, V.; MATEO, R. y MUNETA, M; Informe final del proyecto de Investigación "Maestras/os nuevas/os en la ciudad de Neuquén: estrategias y percepciones", Depto. de Investigación Educativa, Instituto de Formación Docente N° 12, oct. 2007.
- FALLIK, V.; MATEO, R. y MUNETA, M. (2006), "El ingreso a la docencia: la palabra de los maestros nuevos en Neuquén", exposición en las II Jornadas de Investigación Educativa, organizadas por el Instituto de Formación Docente N° 12. Septiembre 2006.
- HUERGO, J., La Popularización, mediación y negociación de significados, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, en www.redpop.org/pagina_ingles/publicaciones/lapopularizacion.html -
- KAPLÚN, M. (1989), "Video, comunicación y educación popular: Derroteros para una búsqueda" en Paloma Valdevellano (comp.), El video en la educación popular, Montevideo, IPAL-CEAAL.
- SAVIANI, D. (1988), Escuela y democracia, Monte sexto, Montevideo.
- SCHLEMENSON, S. (1996), El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Kapeluz.
- TORRES, R. M. (1999), "Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?" en Torres, R. M. "Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente", 1999 - lpp-uerj.net.

DANIEL EDUARDO PAYLLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



7. ESTRUCTURA DEL DISEÑO

En el presente diseño se atendió a las demandas presentadas por los distintos Institutos de Formación Docente respecto del carácter fragmentario de la estructura curricular anterior. Tradicionalmente, los diseños mostraron espacios curriculares como compartimientos estancos, en los que se podía advertir que la práctica, concebida residualmente y al final del plan, actuaba como el espacio en el que en el estudiantado operaba una suerte de entendimiento por el cual "armaba" la totalidad del rompecabezas planteado por un currículo de colección. Esto reforzaba la clásica escisión entre teoría práctica, planteada tanto por los docentes como por los egresados y, en estos particularmente, como un obstáculo para sus desempeños ulteriores. Modificaciones posteriores originaron dos efectos-defectos: al plantearse transversalidades a modo de subsanar la falta de relación entre espacios, las mismas tenían su enunciado sobre el papel pero no se generaban espacios, modos y tiempos apropiados para su verificación. Otra respuesta fue la generación de espacios de convergencia de asignaturas generalmente relacionados con alguna forma de prácticas. Con ello se lograba la reedición del esquema inicial criticado, pero en lugar de un espacio de percepción final, se producía más de uno, es decir, se generaba una suma de parcialidades.

Si bien mucho se ha dicho acerca del bajo impacto de la formación inicial institucional, hay quienes, como es el caso de Perrenoud (2001: pp. 503-523), consideran que, en la formación inicial misma es que se forman hábitos profesionales y no en el ejercicio docente. De allí la importancia de proporcionar al estudiantado un trayecto formativo, en el que desarrolle esquemas prácticos sólidamente fundados. En función de ello es que el campo de los fundamentos incluye, no sólo la apoyatura de la formación en este tramo, dada por conceptos de la sociología, filosofía, antropología, historia, pedagogía, didáctica y política educativa; sino también los modos en las que éstas se entranan y relacionan al interior del campo y con los otros campos del plan. No constituyen un currículo de colección sino que, con un criterio de límites permeables de clasificación y enmarcamiento (Bernstein, 1998), habilitan una malla relacional por la que transitan conocimientos y saberes, docentes y alumnos. Se trata entonces, de ubicarse en una postura crítica de análisis de la realidad – con particular acento en las prácticas que en ella acontecen – desde la perspectiva que claramente enunciara Horkheimer (2003:287-288) quien afirma respecto de la crítica que es:

"El esfuerzo intelectual, en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes (...) el esfuerzo por armonizar entre sí y con las ideas y mitos de la época los sectores aislados de la vida social; por separar uno de otro el fenómeno y la esencia, por investigar los fundamentos de las cosas; en una palabra, por conocerlos de una manera definitivamente real."

Docentes y alumnos están inmersos en un mundo fragmentado con escasas demandas al establecimiento de relaciones. Esta disociación entre partes obtura la construcción de sentidos, así como la comprensión de la realidad en su complejidad y multidimensionalidad. La realidad se construye permanentemente, no es un producto definitivamente terminado, no es algo que se impone al sujeto, sino que éste como partícipe de la misma la construye y se construye a sí mismo como sujeto social. Desde una perspectiva crítica como la ya propuesta, es posible interpelar la realidad mediante un proceso de extrañamiento de la mirada que no acepta lo dado como tal, sino que procura analizar el entramado en que se sustenta. Del mismo modo, el



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVALLACI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



análisis de los entramados que se trazan y, cada uno de los espacios curriculares que los constituyen, hacen un aporte a la comprensión de la realidad y de las prácticas en ella contenidas. En un movimiento dialéctico se enlaza teoría y práctica, permitiendo la teoría develar los supuestos sobre los que descansa una práctica determinada, cumplimentando así los requisitos de esta postura crítica. De esto se infiere que, la división en campos del diseño curricular apunta fundamentalmente a permitir un ordenamiento de la propuesta escolar, pero que en realidad tiene un funcionamiento sincrónico más que diacrónico como se dibuja sobre el papel.

Con relación a los vínculos con la práctica educativa, entendemos que la misma - desde la multidimensionalidad que la compone- se constituye en el eje de la formación docente. En tal sentido, las dimensiones *epistémica, intersubjetiva/comunicacional y política* que conforman toda práctica educativa, se convierten en atravesamientos de la propuesta de este diseño curricular en su totalidad: la organización del mismo y el modo en que se fue constituyendo, la forma en que concebimos al currículo y su desarrollo, las prácticas institucionales y de enseñanza que se pretenden propiciar y los contenidos que se sugieren en cada uno de los espacios, se encuentran atravesados por ellos. Esta densa trama que se va tejiendo, se enriquece con las perspectivas de género, de educación ambiental, la intercultural, la de derechos humanos que son convocadas desde distintos espacios curriculares, trabajos de campo y prácticas diversas. Cada una de ellas se constituye en un lugar desde donde mirar analíticamente, cada objeto de estudio, cada práctica social.

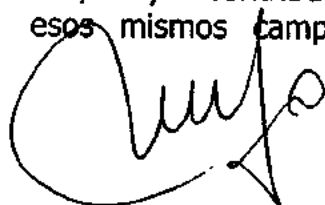
7.1. Centralidad de la Práctica

Tradicionalmente bajo la denominación de áreas o campos se han organizado en los diversos diseños, modos de agrupar dominios de conocimientos. Lo usual ha sido diferenciarlos a partir de sus aportes a la formación general, estableciendo junto al dominio de la misma, otros dos: uno, relativo a las prácticas que ha tenido específicamente la tarea de vincular a los estudiantes con la escuela, con las prácticas escolares que en ellas se desarrollan y otro, en el que se agrupaban todas las asignaturas caracterizadas como las "didácticas de..." o "las didácticas específicas" o, incluso, "las didácticas especiales". Estas tres esferas o dominios han coexistido apareados en la formación docente, con poca vinculación entre ellos en los planes en vigencia.

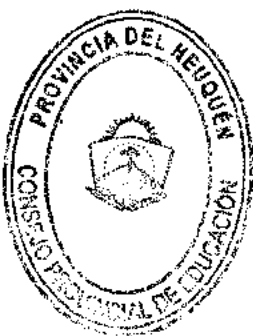
Sin embargo, lo que pretendemos desarrollar a continuación se organiza de modo tal, que el denominado campo de las prácticas constituye el pivote sobre el que giran los otros dos campos previstos para el diseño. Más aún, los campos de la formación general y de la formación específica se articulan con el de las prácticas, aportan al mismo y orientan su proceder en función de las prácticas, las acciones de intervención y la intencionalidad transformadora e instituyente con la que se impulsan dichas prácticas.

Una metáfora que podríamos considerar apropiada para comprenderlo puede estar dada por esa imagen de "girar alrededor de". Los remolinos que se forman en el agua, constituyen un fenómeno conocido por todos. Se puede constatar que el agua que se mueve en la periferia del mismo, lo hace de modo más lento que el agua que está siendo succionada por el embudo del remolino, en el centro del mismo. Así se puede comparar la articulación que se impulsa con dichos movimientos, de modo que, los otros dos campos se orientan hacia el embudo y allí adquieren aceleración o sea, mayor contribución en relación con las prácticas. En tanto que en la periferia, esos mismos campos se mueven más lentos, que en nuestro caso significa

ES COPIA



DANIEL EDUARDO FAYLLALER
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



reconociendo y trabajando todavía sobre sus propios objetos de conocimiento. Sin embargo existe un momento, un tiempo, en el que se requiere de una adecuación orientada, en función de desarrollar en los estudiantes una mirada dirigida a las acciones de intervención. De lo que se deduce a su vez, el carácter de herramienta que todos los aportes formativos adquieren para con los maestros en formación. Tal mirada del conjunto de la propuesta formativa, sólo puede desarrollarse en función de ciertos problemas u objetos definidos, que operan como hipótesis de trabajo modificadas en los procesos de su puesta en práctica. Adherimos en este sentido, a las concepciones de Stenhouse (1984) que plantean el carácter hipotético de toda planificación o programación. Las hipótesis de intervención y la elaboración de guiones conjeturales (Bombini, 2006) deben ser reconocidas por todos los sujetos intervinientes, en su carácter provisional. Por ello se considera que el derecho a esgrimir tales hipótesis y de explorar intervenciones por parte de los estudiantes, contiene un innegable valor educativo.

Es necesario destacar que la práctica, en tanto eje de la formación docente inicial institucionalizada, se constituye en la instancia de articulación por excelencia, dado que en ella confluyen los tres campos que integran dicha formación. Esto es así en tanto un principio orientador de este diseño, plantea la superación de la fragmentación, a partir de un trabajo que fortalezca la conexión de conocimientos teóricos y prácticos. Es por ello que, en cada uno de los años que comprende el diseño, los espacios curriculares correspondientes a los diversos campos, han sido pensados desde el aporte que pueden realizar al espacio de la práctica. Esta articulación contribuirá a la comprensión de la práctica desde su complejidad y a resolver algunos problemas relacionados con los proyectos que construyan los estudiantes, como propuestas de enseñanza que partan de problemas de la realidad y que permitan intervenciones y análisis de la misma. Dichas propuestas serán alimentadas por una selección de contenidos -vinculados intra e interáreas-, que se constituyan en "herramientas" que permitan a los alumnos comprender dichos problemas y -potencialmente- intervenir en torno a ellos.

Es importante consignar que -con independencia de la noción de "problema" con la que se trabaje- el reconocimiento de los mismos surge a partir de la incursión de los estudiantes en contextos de prácticas sociales e institucionales. Dichos problemas son "reconocidos", en función de la orientación educativa de los espacios curriculares del campo de la práctica y, resultarán enriquecidos y tensionados por el aporte de los espacios curriculares del campo de la formación general y de la formación específica.

7.2 Atravesamientos epistémico, político e intersubjetivo

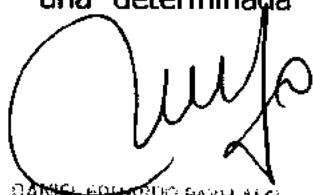
7.2.1 Atravesamiento epistémico

Plantear lo epistémico como una de las dimensiones de la práctica docente que -por esta misma razón- se constituye en uno de los ejes del diseño curricular en su totalidad, implica admitir la centralidad de los procesos de conocimiento en dicha práctica y la necesidad de precisar algunas definiciones fundamentales en torno al mismo. Dichas precisiones proveerán de marcos de referencia que consideramos necesarios, para caracterizar el modo en que se comprenden las relaciones entre conocimiento, práctica docente y formación docente.

7.2.2 Acerca del Conocimiento

Desde el punto de vista socio cultural, el conocer es una práctica social, en tanto los seres humanos -como sujetos sociales-, conocen desde el lugar que ocupan en una determinada estructura social, en medio de algunas tradiciones acerca del

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



proceso mismo y del objeto con el que se involucran. Desde el punto de vista subjetivo, conocer significa elucidar la trama de sentidos adjudicados a parcelas de lo real, descubrir nuevos sentidos, reconocer patrones y Leyes o dinámicas de los fenómenos y también comprender el lugar relativo que ocupan los sujetos respecto de todo ello.

Este proceso de conocer, tanto si lo consideramos desde la perspectiva subjetiva como desde la socio cultural, no se da en el vacío, incluso la búsqueda misma sólo se inicia a partir de lo que se sabe: conjunto heterogéneo de conocimientos (científicos, cotidianos, propios del saber popular, entre otros), prácticas e ideas más o menos articuladas y prejuicios que –en su conjunto– develan, a la vez, que ocultan intereses y complejas redes de poder. Puestos a buscar, los seres humanos contamos con algunas herramientas que hemos ido adquiriendo en nuestra vida social: las preguntas y los enigmas que nos acicatean provienen también de la lucha y la contradicción entre lo conocido y lo desconocido. Los intereses que se mueven en torno al conocimiento traslucen una marcada impronta socio histórica: los modos y los objetos del conocer no son únicos e inmutables sino, por el contrario, manifiestan en sí las contradicciones presentes en el contexto en el que se actualizan.

7.2.3 Acerca de la Realidad

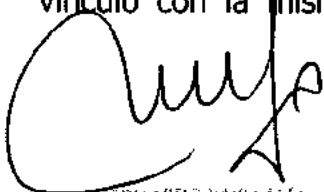
Abrir el debate en torno al problema del conocimiento implica, hacerlo también en torno a la cuestión de la realidad. La posibilidad y la necesidad de la transformación del conocimiento se plantea como parte del sentido de la tarea de enseñar. Con relación a esto, se afirma que la realidad es compleja por sus multideterminaciones, por su constante devenir y por lo tanto, para conocerla, es preciso apelar a un modo complejo de pensar (Morín, 1990: 421 y ss.). Siguiendo a E. Morín, en lo que concierne a complejidad, hay dos polos problemáticos: uno empírico y otro lógico; el primero hace referencia a que nada en el Universo está aislado, todo está en relación y, es en este sentido, que resulta imposible conocer el todo sin apelar al conocimiento de las partes o –en sentido inverso– conocer la parte sin hacer referencia al todo. El segundo representa la imposibilidad de la teoría (los sistemas explicativos contruidos) de dar respuestas, de manera acabada, a los problemas planteados por la realidad. "Todo ha nacido a través de encuentros aleatorios. Debemos, pues, trabajar con el desorden y con la incertidumbre y nos damos cuenta que trabajar con el desorden y la incertidumbre no significa dejarse sumergir en ellos; es, en fin, poner a prueba un pensamiento enérgico que los mire de frente" (Morín, 1990:427). Concebir el problema de la realidad desde esta perspectiva, lleva consigo una manera particular de comprender la dinámica social fuertemente relacionada con la racionalidad de la indeterminación y no con la de la necesidad. Pensar al conocimiento y a la formación docente desde la perspectiva del paradigma de la complejidad implica, entre otras cuestiones, aspirar a la superación de la división de saberes en disciplinas desvinculadas entre sí, para apostar a una comprensión integradora de los problemas y objetos de enseñanza en la misma.

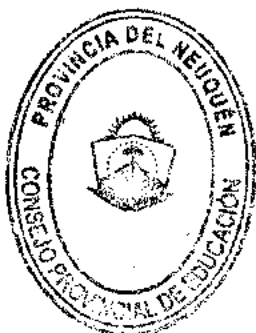
7.2.4 Lo epistemológico como eje del diseño curricular

Tal como se expresa en la Organización del Diseño Curricular, la práctica se constituye en el eje del diseño curricular y, es en ese entramado en el que se anuda el eje epistémico; podría decirse entonces que es el modo en que se está entendiendo a la práctica.

La práctica es el eje del diseño, porque los seres humanos se constituyen en su vínculo con la misma y, a partir del él, comprenden la realidad social y natural.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVILLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



¿Cómo acompañar entonces a los estudiantes en su formación como maestros si no es a partir de la práctica y su reflexión sobre la misma?

Ofreciendo a los maestros en formación, oportunidad para volver a pensar y a pensar-se en sus vínculos con el conocimiento, esperamos generar las condiciones para la resignificación de su tarea como enseñantes, en la búsqueda de un protagonismo más centrado en la construcción y reconstrucción de los saberes, que en la reproducción acrítica de los mismos.

Reconocer que los problemas de la práctica dan origen y sentido al proceso de conocer, se plantea como fundamental señalar que, no estamos hablando de conocimiento como un producto abstracto, sino de conocimiento producido a partir de la realidad, por sujetos en determinadas condiciones sociales, políticas, económicas, históricas y que adquiere sentido en la comprensión y en la intervención sobre la misma. Intervención, a la cual es posible comprender también, desde la dimensión ética que resulta inherente a toda práctica educativa.

Definir lo epistemológico como uno de los ejes del currículo, supone encontrarlo atravesando los tres campos propuestos. En el área de Formación General para problematizar, comprender y transformar la realidad y las prácticas educativas, necesitamos abordar el problema del conocimiento a partir de sus múltiples sentidos y perspectivas. De su vinculación con el trabajo docente, entendido como praxis, se deriva su necesidad como atravesamiento del Campo de las Prácticas. Y es central su consideración en el Campo de Formación Específica, muy en particular, cuando en el abordaje de los saberes que deberá enseñar el maestro, cada disciplina analizará las perspectivas epistemológicas (concepción de conocimiento y de realidad vinculados a los objetos de conocimiento propios de cada disciplina) desde las cuales puede concebirse el proceso y el contenido propio de cada cuerpo disciplinar.

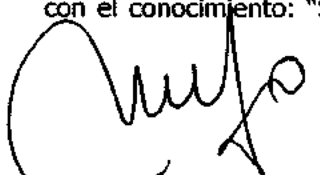
De igual modo, además de la manifestación de este eje en los diversos espacios curriculares, la formación docente que estamos delineando implica la configuración de prácticas al interior de los institutos, que promuevan la constitución de sujetos críticos, reflexivos, autónomos en su vínculo con el conocimiento, que puedan formularse preguntas, que sean capaces de involucrarse en forma activa en la producción de conocimiento, entendiéndolo como algo propio que requiere de su intervención.

Las concepciones de conocimiento construidas estarán operando en cada toma de decisiones; una actitud epistémica interrogadora, que interpele los objetos de conocimiento y al conocimiento en sí, podrá dar lugar a una práctica de enseñanza superadora, más crítica y reflexiva.

7.2.5 Acerca de la práctica docente

La práctica docente está indisolublemente ligada al conocimiento: enseñar es trabajar con el conocimiento. En este sentido, tradicionalmente se ha abonado la idea del maestro como transmisor de productos culturales, asignándole la tarea de seleccionar algunos, ordenarlos y armar estrategias diversas, para que los estudiantes entren en contacto con los mismos, aprendiéndolos. Este es un modo reduccionista de pensar la tarea docente, fundamentado en una concepción tecnicista de la educación que asigna a los expertos -pedagogos, científicos- la tarea de producir conocimiento y a los enseñantes la de reproducirlo transmitiéndolo.¹⁰¹

101 Con relación a esta cuestión, María Saleme dice respecto del trabajo de los docentes y su vínculo con el conocimiento: "Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un


DANIEL EDUARDO PAVELLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



Compatible con este principio, se vislumbra el argumento asentado en la posibilidad de aislar forma de contenido en aquello que se enseña: se piensa que el contenido a enseñar es el conocimiento científico producido en los campos específicos de los que se trate, asumiendo que, la *forma* que el mismo puede o requiere asumir depende –básicamente– de las características de los destinatarios de la enseñanza. Con relación a esta discusión, tal separación, si bien es posible a los fines analíticos, resulta irrealizable en la práctica: aquello que se enseña resulta también de la forma en que se lo enseña, la forma hace también al contenido. Los maestros se encuentran comprometidos en la elaboración de productos culturales en el propio proceso de transmisión del conocimiento; que producción y transmisión de conocimiento constituyen procesos íntimamente vinculados.

Del análisis de la propia concepción de conocimiento y de ciencia se infiere de –e interfiere en– las formas de enseñanza: como algo ajeno o como algo que involucra a los maestros, como algo definitivo o como proceso, como una práctica social o como constructo neutro y abstracto.

El trabajo docente –entendido como trabajo intelectual– abarca justamente el poner en foco aquello que los enseñantes hacen cotidianamente: decidir qué enseñar, cómo hacerlo, utilizando cuáles estrategias, persiguiendo qué fines.

Cualquier actividad humana, desde la más simple y rutinaria hasta la más compleja, requiere el uso del pensamiento; en el caso particular de la tarea docente el vínculo es claramente identificable: enseñar es trabajar con el conocimiento mismo.

Entendemos que la tarea docente implica, no sólo la puesta en acto de la enseñanza, sino también la reflexión sobre el conocimiento elaborado en la misma y vinculado a los objetos a enseñar y a los modos construidos para hacerlo. Ubicarse en esa perspectiva, permite discutir con aquella concepción que ubica a los maestros en un lugar subalterno con respecto al conocimiento, para pensarlos como sujetos en la conquista de su propia autonomía, respecto de lo impuesto como valioso para ser enseñado.

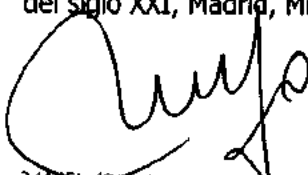
“La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución” (Giroux, 1990:176). Implica poner en cuestión la división social del trabajo al interior del sistema educativo, que tiene su correlato en las relaciones entre elaboración del conocimiento y práctica de enseñanza¹⁰².

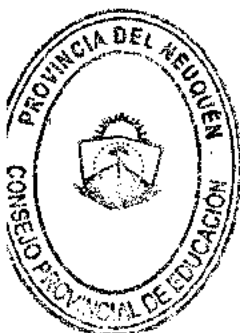
Problematizar las tareas relacionadas con la enseñanza desde esta perspectiva requiere entonces preguntarse acerca de los procesos de conocer, qué “significa el conocer mismo, su naturaleza, sus formas diversas, su historicidad y su inserción en el conjunto de las actividades humanas; ¿estamos en condiciones de hacernos cargo en forma fundada de lo que implica este objeto que manipulamos cotidianamente y

docente con oficio de peón de cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente” (Saleme, 1997).

¹⁰² Véase: Martínez Bonafé, Jaime (1998), Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI, Madrid, Miño y Dávila Editores, cap. 11.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO CAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



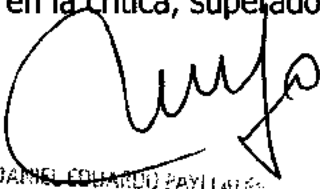
que define en buena medida nuestra propia identidad profesional?" (Plan de Transformación de la Formación Docente).

7.2.6 Conocimiento y contenido escolar

Señalamos que hablar de conocimiento significa ineludiblemente hablar de poder, lo cual nos lleva a preguntarnos cuáles son los significados establecidos como válidos para ser convalidados como *verdaderos* y también *valiosos* para ser enseñados y a quiénes (a qué grupos, a qué clases) beneficia este modo constituido como dominante de comprender la realidad. Enseñar unos conocimientos y no otros, de unos modos y no de otros, además de remitir a cuestiones didácticas –en sentido estricto- apela a las intencionalidades educativas que deseamos imprimir a la práctica pedagógica. Es en este sentido que Contreras Domingo afirma que la práctica educativa es una práctica humana "en la que unas personas ejercen influencias sobre otras (...). Estas influencias, (...) se ejercen, de una parte, en relación de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumnos y de otra, responden a una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables (...). No se puede ser indiferente ante el tipo de interacción que se establece entre profesor y alumnos, ni ante lo que se les pretende enseñar y cómo" (Contreras Domingo, 1990:16).

Ahora bien, los conocimientos validados como legítimos en función de las relaciones de dominación social que circulan en el ámbito escolar, no suelen aparecer como ligados a redes y relaciones de poder sino, por el contrario, "los contenidos académicos son presentados generalmente con carácter de verdaderos y en ese sentido se puede decir que transmiten visiones de mundo "autorizadas" (con autoridad), las cuales constituyen el *rayado de cancha* en el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones ya sea aceptando, rechazando o construyendo conocimientos. La importancia de la relación de los sujetos con los contenidos escolares reside, justamente, en que éstos son presentados como los "verdaderos" conocimientos, implicando una cierta autoridad por medio de la cual, a la vez, definen implícitamente lo que no es conocimiento válido. Es por la fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos, que se dificulta por igual a maestros y alumnos identificar como conocimiento válido sus propios conocimientos marginales que están presentes también en el aula. Los contenidos académicos definen así los límites de lo válidamente cognoscible a partir de la experiencia escolar y en esa medida definen "autorizadamente" lo que es el mundo para el sujeto" (Edwards, s/d:1).

Aun así, es necesario destacar que decir contenido escolar no significa –necesariamente- decir conocimiento científico; circula por las aulas, aceptado como académico, el más variopinto conjunto de saberes, creencias, conocimiento científico y de sentido común, doxa y episteme que traducen diversas concepciones de mundo y cuyos vínculos es necesario desentrañar. Al decir de Antonio Gramsci "por la concepción peculiar que se tiene del mundo se pertenece siempre a un determinado agrupamiento, (...) se es conformista de cualquier conformismo y siempre se es hombre-masa u hombre colectivo (...) cuando la concepción del mundo no es crítica y coherente, sino ocasional y dispersa, se pertenece, simultáneamente, a una multiplicidad de hombres-masa" (Gramsci, 1974:63), la construcción del *buen sentido* supone, justamente, la crítica del sentido común. "La curiosidad ingenua que, 'desarmada', está asociada al saber de sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica" (Freire, 1999:33), fundada en la crítica, superadora de la ingenuidad y del saber por pura experiencia.


DANIEL EDUARDO PAYLLALÉS
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

7.2.7 Conocimiento científico

La concepción que adjudica a la ciencia la verdad incuestionable, aunque debatida desde diversos ángulos en ámbitos académicos, tiene fuerte preponderancia hoy en el sentido común. La verdad aparece allí por un lado, como ligada a la aplicación del método científico, a la cuantificación, a la exactitud y, por otro, a la autoridad. Si apuntamos a la formación de sujetos curiosos, deberíamos poder incidir en estas nociones, desmitificando ideas de "verdad" ancladas en la modernidad y sujetadas al paradigma positivista.

Por otra parte, sería deseable el acompañamiento de los alumnos en la construcción de una actitud de vigilancia epistemológica, que implica la posibilidad de someter a crítica los propios saberes, valorar la pregunta por el conocimiento y el cuestionamiento permanente de los dogmatismos, características éstas que, aunque muchas veces se pierden a partir de las múltiples transposiciones y de la difusión masiva, resultan valiosas a la hora de pensar en la formación de sujetos sociales en general y maestros en particular.

7.2.8 El entrelazamiento con el eje político y el eje intersubjetivo

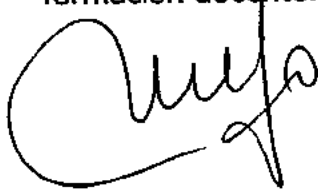
No hay saber que se sostenga si no está avalado por algún dispositivo de poder. Cualquier saber, para tener reconocimiento público, requiere de la intervención del poder encarnado en grupos hegemónicos que establecen cómo es fiable conocer, que es deseable conocer, qué es lo *verdadero*. "Hubo (y sigue habiendo) una voluntad generalizada de hacernos creer que la verdad no tiene nada que ver con el poder. O, dicho de otra manera, que quien ejerce el poder no posee la verdad o que quien posee la verdad, no ejerce poder ya que la verdad –se supone– es un ámbito privativo de la ciencia. Sin embargo, mientras se ejerce el poder se trata de hacer valer las verdades propias y suelen rechazarse las ideas ajenas como falsas. El poder siempre se ejerce en nombre de ciertas verdades. Por otra parte, quienes consiguen imponer verdades están apoyados en algún tipo de poder. Pero como el poder tiene mala prensa, los modernos quisieron seguir manteniendo la antigua patraña de que la verdad no tiene nada que ver con el poder. No obstante, tal como lo señala Michel Foucault, existen estrechas relaciones, por ejemplo, entre investigación jurídica, metodología científica y formas cotidianas de buscar la verdad, es decir, entre dispositivos de poder y formas de acceso a la verdad" (Díaz, 2009:web).

Respecto de lo intersubjetivo vale mencionar que el conocimiento se construye siempre en relación con otros (en colaboración, por oposición, de manera antagónica) y, se conserva, transmite y transforma con otros; los procesos intersubjetivos y comunicacionales le son, así, inherentes. Además, la especificidad de los procesos educativos hace pie en esta posibilidad de comunicar los procesos y productos del conocer, siendo los mismos, definitorios de la tarea docente.

7.2.9 Atravesamiento Político

Podríamos definir a la política como el conjunto de acciones humanas destinadas a la producción de las condiciones materiales y simbólicas de existencia social e individual, entendiendo que las conductas colectivas conducen a la transformación o a la reproducción de los modelos sociales existentes en un momento histórico dado. La dimensión política está presente en todas las acciones y decisiones humanas, formando parte de la compleja trama social que incluye la educación. Desde esta perspectiva, se pone en clara evidencia el atravesamiento de lo político en la formación docente.

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAYLLE:
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15



Reconocer la conflictividad, las contradicciones, la lucha por el poder, la desigualdad y la exclusión social, las relaciones de dominación y la historicidad de los procesos socioculturales en curso -entre otras dimensiones- implica sostener la urgencia de la transformación de nuestros actuales modos de vida. En este encuadre, el lugar de la educación es parte de lo político porque el educar conlleva posicionamientos frente a la realidad social, es decir, la toma de posición en relación a los grupos que disputan el poder. Estos posicionamientos implican el lugar activo de la educación en dichos procesos, su imposible neutralidad. Beneficiamos a unos grupos u a otros en las decisiones cotidianas, aun por omisión, en tanto los posicionamientos se hacen presentes en las prácticas y los discursos, en las ideas y las acciones.

Es importante recordar que, desde sus primeros teóricos, la escuela moderna se funda sobre una definición de educación que coloca al vínculo pedagógico en la autoridad del maestro, pensado como ascendente moral, en el que la transmisión cultural busca solamente la aceptación sin discusiones de un legado, tendiente a la conservación de las relaciones sociales instituidas. Así, por medio de distintas y articuladas producciones discursivas, en el campo pedagógico se fabrica qué y cómo enseñar y al mismo tiempo quiénes enseñan y quiénes aprenden en la escuela. La pedagogía clásica reordena las luchas políticas y sociales a través de marcos de referencia que buscan gobernar a sus sujetos (a los niños, pero no solamente ellos, también a los alumnos adolescentes y adultos y, a los docentes), logrando de ese modo una cierta regulación social. La noción de campo llama nuestra atención sobre la alquimia (Popkewitz, 2003) que se produce en él: lo que se amalgama en su interior excede la suma de las partes; sus prácticas adquieren una dinámica y una historicidad propias. La escuela transmite no sólo lo que el currículo prescribe como contenidos explícitos de acción o información, sino también disposiciones, conciencias y sensibilidades de y hacia el mundo que se 'inventa' en los contenidos escolares. Simultáneamente, estas prácticas discursivas conllevan efectos disciplinadores ya que los desempeños cotidianos definen la identidad de los sujetos, afectando sus percepciones, esperanzas y deseos. Socialización y poder se vinculan así en el trabajo cotidiano de enseñar y aprender mediante estructuras de pensamiento que, más que representaciones de objetos, son prácticas que construyen los objetos del mundo.

Sin embargo, estos procesos de reproducción cultural no están dados de una vez y para siempre: encuentran en su desarrollo ideas y prácticas que los transforman y modifican desde la intervención de sus actores y, es entonces que la escuela puede pensarse como un espacio de producción de nuevos significados y prácticas culturales. En tal sentido, es necesario comprender que "son determinados sujetos los que se apropián diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, espacios, instituciones" (Rockwell-Ezpeleta, 1983:12).

Pensando que el trabajo docente es intelectual, en tanto se vincula con la selección y organización de contenidos; sostenemos que el maestro (el formador) no es un simple ejecutor de programas, sino un intelectual transformativo (Giroux, 1990): despliega condiciones materiales y simbólicas, produce y legitima intereses políticos, económicos y sociales a través de las estrategias de enseñanza que emplea en las aulas y, desde allí, su tarea se proyecta hacia todos los espacios sociales. Y si bien opera, básicamente, en centros de poder y control (las escuelas) en ellas se puede legitimar o cuestionar formas de la vida social y este proceso de producción/reproducción de las condiciones sociales depende, en gran parte, de las definiciones de los docentes. Comprender el trabajo docente como intelectual ayuda a que se piensen críticamente contenido y forma, asumiendo un rol activo en la transmisión

EC
COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



cultural. La formación docente institucionalizada debiera desplegarse en la búsqueda del pleno desarrollo del potencial intelectual de los maestros.

Además, debería agregarse que, dado que una sociedad no puede concebirse sin un código común, un lenguaje compartido que articule la producción de reglas de juicio, instrumentos de medida y de comparación (Palamidessi, 2001), la transmisión cultural en la escuela es transformadora cuando pasa a ser una actividad consciente, sistemática, programada y reflexiva que vincula esta necesidad de compartir significados culturales con el trabajo político de construcción de la igualdad. Este proyecto transformador para realizarse necesita contar con docentes capaces de decidir, informadamente, sobre los contenidos escolares y los modos en que se enseñan.

Creemos oportuno relacionar este apartado con la idea de subjetividad/intersubjetividad que sustentamos y su relación con el campo de la práctica (ya explicitada en otro punto de este documento). Al respecto, nos parece oportuno enfatizar la idea de subjetividad como un modo de hacer con lo real, con el mundo: una configuración de operaciones prácticas que se realizan, comparten, inventan, repiten (Corea, 2002), etc.

La subjetividad práctica permite ver la dimensión política de los procesos formativos y llama la atención sobre la acción de los sujetos sobre la construcción de la realidad. Así definida como modo de hacer, la subjetividad presupone un saber vinculado con la enunciación del conocimiento, con los significados culturales, su producción y su reproducción; en síntesis, con la posibilidad de ejercer poder sobre el contexto: la agencia de los sujetos sobre las estructuras. Estas estructuras institucionales, en contextos de incertidumbre, fragmentación y precariedad, no pueden suponerse a priori, sino que necesitan recrearse en cada encuentro intersubjetivo para hacer posible el lazo social. Y es justamente la decisión política del maestro, en el caso de la institución educativa (también la de formación docente institucionalizada) lo que permite la existencia de un tiempo subjetivante para pensar lo por-venir y anticiparse a ello, desde una toma de posición consciente y fundamentada.

7.2.10 Atravesamiento Intersubjetivo y comunicación

Entendemos lo educativo como un entramado en el que se juegan y dirimen las interacciones informadas por decisiones de carácter político, en tanto siempre se orientan hacia los otros; a partir de una representación de cómo debe ser el "nosotros", lo común, lo público.

Se considera la configuración de subjetividades, las acciones de los sujetos y el entramado intersubjetivo, pensando en la naturaleza misma de la actividad educativa; en tanto práctica social.

Lo que se denomina dimensión intersubjetiva del currículo se orienta a:

- La elucidación de la intención de las prácticas educativas, expresadas en políticas de Estado;
- El reconocimiento de las prácticas institucionales;
- La construcción e identificación de las definiciones y posicionamientos de sectores (como el docente);
- El análisis permanente y la búsqueda de nuevos horizontes en el desarrollo de las prácticas docentes.

FS
COPIA

En dicha orientación, las esferas de acción de la actividad humana poseen una triple manifestación: como sujeto, subjetividad e interacción.

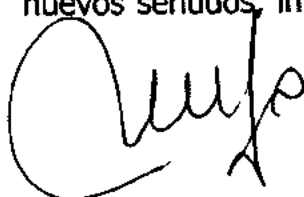
Por otro lado, entendemos la dimensión subjetiva, como la organizada en base a concepciones que definen los propósitos y acciones, a partir de las cuales se construye el sentido de intervención en el mundo. Desde esta perspectiva, la dimensión de sujeto puede pensarse más allá de la individualidad y reconocerse como sujeto, a lo que podemos denominar sujetos colectivos en tanto individualidades que confluyen en acciones e intenciones compartidas, siendo éstas percibidas por otros -sujetos- como una unidad diferente de las propias. Tal confluencia confiere unidad de comportamiento a diversos grupos, que los hace aparecer como subjetividad ante el nosotros.

De lo anterior, la subjetividad es entendida como construcción colectiva, como portadora de una identidad que configura verdaderas formas de ser y actuar, llegando a operar como estilos de relación, como visiones del mundo, como mentalidades. Los sujetos individuales hacen suya esta construcción colectiva y adoptan determinado estilo subjetivo. Ejemplo de ello lo constituyen las instituciones educativas cuando se reconoce en ellas ciertos estilos institucionales, ciertos modos peculiares de expresar el hecho educativo, de elaborar la idiosincrasia institucional. Circunstancias que al ser individualizadas en sujetos hacen borrosos los límites entre lo individual y lo colectivo.

El fenómeno del aprendizaje, valga como ejemplo, reviste características que aluden a la naturaleza individual y social del mismo; aunque pueda reconocerse en un sujeto peculiar, resulta innegable la necesidad de los otros para que éste se produzca. Es decir, tanto por la interacción necesaria en tanto mediación que acerca ciertos objetos a los sujetos, como por el origen cultural de esos mismos objetos. El sujeto reconocería el significado y el sentido de lo que se le ofrece socialmente, por haber sido elaborado por sujetos, o sea, que contiene en sí mismo significado. Todos los objetos de conocimiento que presenta la escuela ya sea que éstos refieran a fenómenos naturales, Leyes Matemáticas, o relatos históricos puesto que contienen un significado elaborado por sujetos y compartido -en términos comunicativos- por una determinada comunidad. Tales constructos son siempre socio-individuales en sus orígenes y aparecen para su aprendizaje de ese modo, o sea, como elaboración social para ser apropiada individualmente.

Cuando focalizamos en la dimensión subjetiva, es decir, en la que atribuye sentido y reconoce significados, así como elabora intenciones y delinea acciones ya estamos en cierto modo "acunando" la esfera práctica de la acción individual, que será proyectada nuevamente al espacio social, el de los otros. De allí lo político de la educación, en tanto alcanza a otros, en tanto proyección social de la subjetividad, en tanto regulación de lo colectivo y lo público.

Así entendidas, subjetividad e intersubjetividad, se encuentran imbricadas de modo que cuando se ahonda en una, no se puede menos que reconocer a la otra. Lo relacional define las categorías, por lo tanto, la dimensión subjetiva -propia de los sujetos- y la dimensión intersubjetiva - de las relaciones y mutua incidencia- son caras de una misma moneda. Reconocemos que todos los maestros trabajan con cierta intención en la escuela, adquiriendo ribetes y alcances que seguirán obrando en la interioridad de los niños, eventualmente bajo nuevas formas, transformando incluso las propias intenciones de origen. Ello es posible debido a que, la dimensión subjetiva actúa reconociendo los sentidos que llegan a su encuentro e incorporando nuevos sentidos, intenciones y acciones a lo que le es comunicado. En la recreación





interna de las experiencias de interacción social emergen las novedades; al menos una parte de dicha recreación puede escapar a la aceptación de un modelo externo o a la mera copia. Por ello lo que se denomina subjetividad, contiene elementos contradictorios en sí mismos, al coexistir en ella las atribuciones de sentido otorgadas por el propio sujeto y los sentidos emanados de los entornos sociales. De esta manera, la expresión de la subjetividad hacia el mundo, exteriorizada a través de acciones y pensamientos vehiculizados por el lenguaje, contienen una amalgama propia de la coexistencia contradictoria de elementos que pugnan en el interior de cada sujeto.

La tarea educativa puede tener como cometido contribuir al reconocimiento de dichas tensiones. La dimensión social de la educación se inscribe también en dicha tensión, sólo que a escala colectiva, donde las intenciones ya han asumido forma objetiva y han desencadenado hechos en el mundo, sobre los cuales los autores ya no pueden ejercer control alguno. Sólo en las tensiones y las luchas de poder entre los significados objetivados operan ciertas regulaciones. Las acciones protagonizadas en el mundo —en interacción con otros sujetos— adquieren un significado que trasciende ampliando o restringiendo el contenido original, al involucrar a “los otros”. A partir de ese momento lo así objetivado se convierte en objeto de todos y, por lo mismo, conservado y/o cambiado por todos. Para nuevos sujetos lo así configurado adquiere el carácter de significados dados, reiniciando de este modo la interacción sujeto-sociedad, individualidad-colectividad.

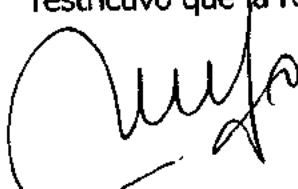
La subjetividad, en términos formativos, resulta entonces la construcción de una identidad compartida, interiorizada por los sujetos, producto de consensos operados en el juego de tensiones intersubjetivas. Allí radica la potencialidad para transformarse y de adecuarse a nuevas acciones, nuevas prácticas y nuevas concepciones sobre el mundo. Queda claro hasta aquí que reservamos a la idea de sujeto, el lugar de la posibilidad de obrar transformaciones sobre la subjetividad y sobre el contexto social a partir de la definición consciente de su actuar. La toma de consciencia es, en este aspecto, lo que acerca las tres dimensiones, o sea, que el desarrollo de tal toma de consciencia tiende a acercar la dualidad entre el sujeto y el mundo a través de la mediación constituida por la subjetividad.

Educar, entonces, en el contexto de la formación, tiene también este cometido: articular la escisión sujeto-mundo a través de la orientación consciente de las acciones por parte de éste y de develar los sentidos que impregnan y hasta ocultan las distintas visiones del mundo que se dirimen en el espacio social.

Se reconoce la pertinencia de articular el campo de las prácticas como estructurante y como pivote de los otros campos, pero esta vez a partir del protagonismo de los sujetos individuales y colectivos, como generadores de prácticas. Todas las acciones humanas, aún aquellas que se hallan orientadas hacia el sí mismo, se manifiestan en su doble naturaleza: material y simbólica. Toda práctica se expresa como una unidad que contiene esta doble naturaleza. El aspecto simbólico contiene significados, es decir, que los hechos, los pensamientos, las acciones significan algo. Pero significan algo para los sujetos y, estos significados son a su vez comunicables, por lo que pueden ser dichos y comprendidos en sus sentidos.

Las prácticas lingüísticas (comunicacionales) no son más que un caso de las prácticas humanas, de modo tal, que se habilita la apertura de otra categoría importante en lo educativo: lo comunicacional. Lo comunicacional, entendiéndolo como más profundo y abarcativo por su complejidad y por aparecernos menos restrictivo que la referencia a “comunicación”.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYELLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Desde el marco epistemológico y político que hemos adoptado y, siguiendo a Cullen, "uno no se comunica porque sabe expresarse o está bien informado, sino porque está socializado..." Así la educación humana es comunicación en cuanto acontece, la complejidad de los signos y símbolos que contextualizan a los humanos. Lo comunicacional, entonces, desborda lo lingüístico para conformar la esfera de lo cultural y la marca distintiva de la hominización. Así entendida "sin educación la comunicación es ciega...sin comunicación la educación es vacía".

7.3 Perspectivas de Derechos Humanos, Género, Intercultural y Ambiental

7.3.1 Los Derechos Humanos

La formación docente en Derechos Humanos parte de premisas que pueden resumirse así:

- Todos los hombres nacen iguales en dignidad y derechos.
- Debe transformarse la estructura de la sociedad para asegurar a cada uno de sus miembros, el goce pleno de sus derechos inherentes a su condición de persona.
- El educador es agente de cambio necesario en el proceso hacia aquella meta ideal.

7.3.2 Participación

La participación se nutre de debates de ideas y confrontación de opiniones; debe ser consultiva y desembocar en decisiones.

La participación debe permitir y estimular la expresión de los sentimientos, vivencias, deseos, temores, contradicciones. También proyectos.

Sin embargo, no se trata de un método para la enseñanza/aprendizaje de contenidos, como sí ocurre en otras asignaturas. Tampoco se limita a ser una forma de abordar la construcción y puesta en común de saberes específicos, como sería la exploración del contorno social. Son en cambio atravesamientos de reflexión obligada, tanto en las materias del campo general, como en las de la práctica y en el de las específicas.

En el espacio diseñado para la formación en Derechos Humanos, la participación es el marco metodológico para el desarrollo de acciones. Es el motor del hacer.

El Instituto de Formación Docente convocará a los estudiantes a participar en la planificación, condición, ejecución y evaluación de acciones concretas para defensa y promoción de los Derechos Humanos y deberá crear las condiciones para que dichas acciones tengan eficacia y continuidad institucional, requisitos indispensables para una experiencia pedagógica positiva.

7.3.3 Integralidad

La formación en Derechos Humanos debe encararse en todo momento y lugar, a través de todas las asignaturas del currículo y de todas las experiencias educativas.

La formación en Derechos Humanos involucra, como un todo, a los diversos niveles existenciales del educando: intelecto, sensibilidad, afectos, valores, acciones.

7.3.4 Espíritu crítico

La formación en Derechos Humanos es inseparable del desarrollo de la conciencia crítica y del ejercicio de una autocrítica responsable.

ES COPIA



Se las estimulará a través de la observación de la realidad social, partiendo del entorno más próximo y de las propias experiencias.

La actitud crítica permitirá a los estudiantes adquirir la capacidad de descubrir y analizar, sin mediación alguna, las violaciones de los Derechos Humanos; de desarticular los mecanismos –propios y ajenos–, tendientes a naturalizar dichas violaciones; de proponer alternativas que contribuyan a la defensa y promoción de los Derechos Humanos.

7.3.5 El diálogo

El instrumento privilegiado para la aplicación de los principios metodológicos descriptos, será el diálogo.

No diálogo como envase, o como molde para entregar un contenido. Diálogo como fuente de conocimientos; como generador de nuevas actitudes; como articulador de relaciones interpersonales, a las que habrá que sanear, aún a riesgo de poner en crisis los roles institucionales clásicos.

Este diálogo fundacional va a contribuir al desarrollo de vínculos de afecto y respeto genuinos entre educadores y educandos y, en el interior de ambos grupos. Este vínculo es indispensable para acompañar una formación que se construya a través de la acción –de acciones preñadas de tensiones y dificultades– y no meramente a través de la adquisición de conocimientos.

Si se logran crear las condiciones necesarias, para que un diálogo de tal calidad imprima su sello sobre el sistema de transmisión de saberes y de relaciones interpersonales en el seno de los Institutos de Formación, el futuro educador internalizará el mecanismo y podrá volcarlos en su ámbito profesional al encarar la formación en Derechos Humanos de sus educandos.

Crear condiciones que faciliten la formación en Derechos Humanos no es tarea exclusiva del docente a cargo del área, porque es un compromiso de todo el cuerpo directivo y docente, como corolario de su aceptación de las premisas básicas que conforman el marco conceptual de dicha formación.

7.3.6 Sobre la perspectiva de género

Mi apuesta es que las transformaciones que traen estos campos sobrepasan el terreno de los géneros y de la sexualidad y pueden llevarnos a pensar, de un modo renovado, la cultura, las instituciones, el poder, las formas de aprender y de estar en el mundo. Guacira Lopes Louro (2004).

A partir de la década del '70, desde sectores académicos se generaron investigaciones, estudios y producciones que han puesto en circulación nuevas perspectivas críticas. Entre ellas, derechos humanos, perspectiva de género, estudios sobre nuevas masculinidades y diversidad sexual. Estos estudios ligados al accionar del amplio y diverso movimiento de mujeres, han logrado instalar en las agendas públicas nuevas perspectivas y demandas de ciudadanía plasmadas en marcos jurídicos internacionales, nacionales y provinciales.¹⁰³

¹⁰³ Algunos de estos importantes instrumentos son la Convención por la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW); Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer: Convención de Belem do Pará; Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673; la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150; la Ley Provincial Ley N° 2222 de Promoción y Garantía de la Salud Sexual y Reproductiva de Mujeres y Hombres, con sus modificatorias; la Ley Provincial N° 2302 de Protección Integral de Niñez

ES COPIA

DANIEL EDUARDO RAYLALE
Director General de Despliegue
Consejo Provincial de Educación



El punto de vista de género, en tanto perspectiva crítica, va más allá de la diferenciación puramente subjetiva, al enmarcar a los sexos en el campo del poder y su utilidad, radica en que permite estudiar para modificar las relaciones y vínculos jerárquicos/asimétricos entre los sexos; "pensar desde el enfoque de género es intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad. O sea, criticar el sexismo, que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valorizaciones y significados creados en la vida social, ordenando a la realidad -fuera de los temas que tienen que ver con la reproducción biológica de la humanidad- con los cajones esto es femenino y eso es masculino" (Murray, 1992 citado por Morgade, 2001:11).

Destaquemos que cada momento histórico, cada contexto cultural define e instituye, las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y la feminidad; atribuye a esas categorías significados y valores distintos; construye para cada una de ellas expectativas y trayectorias permitidas y prohibidas; clasifica, regula, aprueba o desaprueba prácticas e identidades sexuales. Así, las personas se producen culturalmente, de distintas maneras, en un proceso pleno de posibilidades y de inestabilidades.

Las cuestiones de género no son "un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción en la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia. La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres, ni está dirigida exclusivamente a ellas. Tratándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida, lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital" (Gamba, 2007:120).

Los estudios críticos sobre educación aportaron categorías insoslayables al estudio de la desigualdad social y el irrespeto cultural. Además, las diferentes expresiones del feminismo irrumpieron en el escenario académico educativo para denunciar, sistemáticamente, las dimensiones olvidadas, escasamente desarrolladas o abiertamente despreciadas en los estudios críticos de la educación, generando nuevas categorías interpretativas que multiplican los interrogantes y las miradas posibles, realizando indiscutibles aportes a un pensamiento pedagógico un tanto exhausto.

En los primeros momentos de la escasa investigación educativa feminista, resultó relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal y, en los países de América Latina, a la alfabetización básica. Sin embargo, si bien la cuestión del acceso a la educación formal aún hoy está lejos de ser saldada - tanto en cuestiones de alfabetización como en algunos espacios educativos de fuerte inscripción tecnológica - la investigación se volcó rápidamente hacia la "caja negra"¹⁰⁴ de los procesos cotidianos escolares.

Así, los resultados fueron consistentes en mostrar la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el "currículum formal" prescripto por la

y Adolescencia; la Ley Provincial la Protección y asistencia contra los actos de violencia familiar N° 2212 y su modificatoria mediante la Ley 2360 que obliga al CPE a incorporar estas temáticas en la currícula de formación docente.

¹⁰⁴ Deseamos explicitar que, si bien mantenemos la frase "cajas negras" por ser la empleada en el contexto al cual hacemos referencia, es necesaria su problematización dado que la misma contiene cierto sesgo racista que de ningún modo compartimos.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

administración educativa, como en el llamado "currículum oculto" constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones y, en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado "currículum omitido" que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral¹⁰⁵. Se indagó profusamente entonces la baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de texto (mayoritariamente representadas, cuando lo estaban, en rol de madres o maestras); la invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica; las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños; el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula; la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad y muchas otras dimensiones curriculares, que abonaron la hipótesis de que la escuela no solamente contribuía a la perpetuación de las desigualdades de clase (investigada largamente en el marco de las teorías de la reproducción) sino también, de las desigualdades entre mujeres y varones, a la vez que proveía elementos irremplazables en la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación.

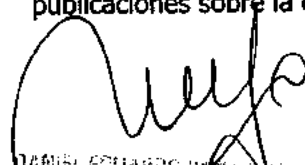
Es así cómo hoy se encuentra ante una gran variedad de herramientas teóricas que permiten profundizar el conocimiento y la interpretación de los modos, en que la experiencia escolar puede vivirse como un espacio de construcción de autonomía o subordinación, según el contexto y la situación de la que se trate.

Desde estas consideraciones, resulta un desafío retomar, para esta propuesta curricular, los aportes que aluden a que "la escuela fue desde sus orígenes un campo instituidor de las diferencias. La institución escolar no sólo separó y distinguió a los que podían o no tener acceso a ella, sino que construyó importantes divisiones hacia dentro de sus propios muros. A través de múltiples mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización, la escuela heredada de la moderna sociedad occidental comenzó a separar a los adultos, a los católicos de los protestantes, a los ricos de los pobres y, también, a los niños de las niñas" (Guacira Lopes Louro, en Gentile, 2000:87).

Estos procesos diferenciadores están presentes, de manera explícita o disfrazada, en las políticas educativas, en las teorías pedagógicas, en los reglamentos y lineamientos curriculares, también en las cotidianidades de las instituciones educativas y, por lo general, pasan inadvertidas. La educación escolar está comprometida con la transmisión de modelos que contribuyen a formar sujetos de género y de preferencia sexual.

Reflexionar en la relación entre escuela, géneros y sexualidades, implica hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella; y para darle cabida, orientación y cuidado a una parte significativa de la experiencia humana. Se trata de cuestiones indiscutiblemente públicas y profundamente políticas que la escuela, como institución estatal no puede desatender.

¹⁰⁵ Esta fructífera distinción entre currículum explícito, oculto y omitido estructura el trabajo del Wellesley College for Research on Women, *How schools shortchange girls* (Cómo las escuelas estafan a las chicas), publicado en 1992 y elaborado sobre la base del análisis de alrededor de 1300 informes y publicaciones sobre la experiencia escolar de las niñas y jóvenes.


DANIEL EDUARDO PAVELLACCI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

7.3.7 Acerca de la perspectiva intercultural

"La escuela primaria constituye un campo privilegiado para promover inclusiones y exclusiones y también para legitimar representaciones de encuentro o desencuentro entre un 'nosotros' monocultural y un 'ellos' que ocupa el lugar de la diferencia"

Raúl Díaz

La interculturalidad es una perspectiva educacional crítica para la escolarización de toda la población. Se sustenta en el derecho de todos a mostrar, poseer e intercambiar los conocimientos, experiencias y modos de ver y vivir en el mundo. Implica la crítica del etnocentrismo y el racismo nacionalista que se impone bajo el curriculum explícito, oculto u omitido. Conlleva dar cabida en la escuela a los conflictos que derivan del sexismo, el patriotismo chauvinista, el adultocentrismo y la infantilización de los niños que son considerados como salvajes, a los que hay que civilizar. En síntesis, no es una suma de contenidos, sino una reestructuración de las relaciones al interior de la escuela y afuera de ella para el conjunto de la sociedad.

Se trata de una perspectiva educacional que incluye a los pueblos originarios no como partícipes secundarios, sino como otro pueblo nación que proyecta el futuro junto al resto de la sociedad argentina bajo nuevos modos de relación: relaciones de tipo intercultural aún casi inexistentes.

La escuela es una institución que con todas sus contradicciones debe ser considerada como productora de significados acerca del mundo y de la sociedad. En particular, la escuela pública argentina y, específicamente la neuquina, se ha constituido bajo los mandatos de igualación homogeneizante y monocultural como el resto de los estados nacionales de América Latina. La formación docente desarrollada bajo estas concepciones resulta incompetente frente a las culturas originarias y es funcional a la colonización pedagógica.

Decían los maestros en las conclusiones de los encuentros de maestros rurales y del Pueblo Mapuche: "muchos años nos llevó a los maestros comprender que estamos frente a otro pueblo y no frente a una comunidad. Muchos años nos llevó comprender que el reconocimiento a su existencia como pueblo deviene del derecho y no de la buena voluntad personal. Muchos años nos llevó asumir que no existe interculturalidad posible si no existen dos en una relación simétrica dialogando". Reconocer implica construir nuevas relaciones, revisando mandatos políticos fundacionales, que aún hoy sostienen las prácticas educativas. Para ello se cuenta con los aportes de las pedagogías críticas y de la diferencia, basadas en la propuesta de crear lenguajes que cuestionan las narrativas basadas en versiones blancas, patriarcales, clasistas, racistas, heterosexuales del mundo, como una forma de hacer más político lo pedagógico, interpelando las posiciones que proponen una falsa igualdad. La escuela y los procesos de escolarización son concebidos así, como un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas: qué se dice, quién lo dice, cómo lo dice, para quiénes lo dice, contra quiénes lo dice, son preguntas que al responderse articulan y producen un discurso concreto entretejido sobre la base de exclusiones, es decir de relaciones de saber-poder.

Educarse en la interculturalidad es formarse en y para la diversidad. La valoración de lo diverso es un principio fundamental para toda la sociedad que se respeta a si misma, valorando otros modos de vida y otras cosmovisiones culturales, lo diverso sólo puede apreciarse a partir del fortalecimiento de la propia identidad, en



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PATILLAL
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

una interrelación crítica, selectiva y dinámica. La formación en educación intercultural es una necesidad impostergable.

Por ello se hace necesario redefinir y resignificar el concepto de interculturalidad entendiéndola como una relación igualitaria entre culturas diferentes, entre pueblos diferentes que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad.

7.3.8 La perspectiva ambiental en la formación docente

La Educación Ambiental (EA), como campo formal, tiene ya una historia de más de 35 años. Podemos considerar como punto de partida a los primeros años de la década del '70, con la Conferencia de Estocolmo (1972) como hito fundante de la conciencia a nivel mundial sobre la degradación del medio ambiente, el agotamiento de los recursos y, en particular, sobre la importancia de la EA como un medio privilegiado para revertir el deterioro ambiental.

Desde entonces, han aparecido (y hoy coexisten) distintas posturas y miradas alrededor de lo ambiental. Se juegan distintas concepciones sobre el origen de los problemas ambientales y éstas se expresan y materializan, por ejemplo, en qué significados se da a expresiones como "desarrollo sostenible" o "sustentabilidad" y quiénes las utilizan y para qué. También se materializan en silenciamientos impuestos desde los centros de poder, como fue el caso de la noción de *ecodesarrollo* propuesto por Ignacy Sachs y vetado por la diplomacia norteamericana (Naredo, 1997).

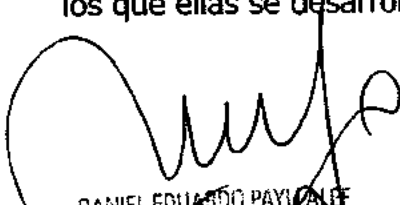
Si hay disputa ideológica alrededor de conceptos relacionados con el ambiente y la educación ambiental y, si esa disputa hoy es ignorada por la mayoría de las personas, no parece que la escuela (y, en consecuencia, la formación docente) debiera dejar de lado estas cuestiones.

A partir de esos años y hasta el presente, se han enunciado y desarrollado diversas propuestas en EA que, en conjunto, configuran un campo heterogéneo (y contradictorio) y en construcción permanente. La heterogeneidad se presenta tanto desde el punto de vista de la conceptualización acerca de qué son las problemáticas ambientales y cuáles son sus causas y posibles vías de solución, como acerca de qué papel (y a través de qué propuestas pedagógicas) puede jugar la EA en la resolución de esos problemas.

Como vemos, el discurso ambiental está atravesado por cuestiones que, lejos de una supuesta objetividad científica, responden a una cierta toma de posición en la que intervienen componentes científicos, políticos, éticos. Es decir, están inscriptos en una cierta cosmovisión (Gallopín, 2004).

Según Edgar González Gaudiano, "la historia oficial de la EA, construida a partir de las declaraciones de reuniones cumbre, responde a una historia sin sujetos y sin fisuras." (González Gaudiano, 1999). Es decir, una EA ahistórica, isomórfica, que no incorpora en su análisis las asimetrías Norte-Sur, ni las diferencias socioeconómicas al interior de los propios países. En contraposición, en Latinoamérica la aparición tardía de la EA condujo a una construcción forjada "más por el conjunto de complejos y contradictorios procesos y concepciones nacionales y regionales, que por los acuerdos adoptados en las reuniones 'cumbre' (summits) sobre este tema" (González Gaudiano, 1999) De este modo, la EA en América Latina adquirió características propias, configurando un conjunto heterogéneo de prácticas según los contextos en los que ellas se desarrollaron.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYOLA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15

En síntesis, el campo de la EA es un campo en construcción, heterogéneo, contradictorio y donde se juegan, en definitiva, cuestiones de poder. Existe un discurso "oficial" que intenta incorporar una EA lavada de toda perspectiva crítica, impregnada de la visión que tienen los países centrales sobre la crisis ambiental, es decir, una crisis eminentemente ecológica, que amenaza el sostenimiento de la calidad de vida del habitante del mundo desarrollado, en un futuro más o menos cercano.

Aquí sostenemos otra concepción y hacemos nuestras palabras del *Manifiesto por la Vida por una ética para la Sustentabilidad*.

"La crisis ambiental es una crisis de civilización. Es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur) mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización (...) No es una crisis ecológica, sino social. Es el resultado de una visión mecanicista del mundo que, ignorando los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas, está acelerando el calentamiento global del planeta. Este es un hecho antrópico y no natural. La crisis ambiental es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida." (AA.VV., 2002)

La pobreza, la imposibilidad material de desarrollar sus culturas, en el caso de los Pueblos Originarios, la apropiación y explotación de los recursos por parte de grupos reducidos, el avance de monocultivos sobre ecosistemas nativos, la reciente y creciente amenaza de los agrocombustibles, la minería a cielo abierto, la apropiación de lo público por parte de privados, todo esto configura el mapa ambiental de nuestra región.

A partir de la comprensión de la crisis ambiental en la que estamos inmersos, en tanto habitantes de un espacio físico, social y cultural, el concepto de ambiente ha cobrado un sentido mucho más amplio, que supera una visión reduccionista y antropocéntrica. Ésta última lo concibe como el espacio natural que rodea al hombre y al que hay que cuidar porque nos sostiene como especie y se asimila, finalmente, al concepto de ecosistema. Hoy las preocupaciones ambientales han vinculado por fin el deterioro, no sólo con los aspectos naturales, sino también con la dimensión social del proceso.

Como se ve, conceptualizar las problemáticas ambientales desde la noción de crisis, nos lleva mucho más allá que considerar que sólo se trataría de "emprolijar" algunos aspectos de nuestro comportamiento para con el ambiente o contener algunos excesos.

Desde lo educativo, entonces, se sustenta una noción de EA como un campo problematizador, como una práctica social que atraviesa transversalmente al currículo, lo interpela y, en definitiva, participa en su construcción desde una perspectiva crítica. "La dimensión ambiental no debe ser vista como un añadido más a la estructura del currículo" sino que "implica cuestionar críticamente el ejercicio de poder existente, el estilo de desarrollo que impulsa y las formas de control social y cultural" (González Gaudiano, 1997) Es decir, la incorporación de la dimensión ambiental a la estructura curricular debe concebirse como un cambio cualitativo, debiéndose considerar como primordial, analizar *qué hace el currículo* para evitar que

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

la dimensión ambiental se exprese. "Esto es, la dimensión ambiental puede coadyuvar a la formación de un currículo y de una escuela, más histórica, más política, más teórica y más crítica" (González Gaudiano, 1997).

El uso de la *sensibilización y concientización*, tan enunciadas y reclamadas, suele no profundizar en la lectura política conflictiva del mundo social, en la medida que se toma al ambiente como el mundo físico (Caride, 2001). En este caso se trata de cambiar conductas individuales, modificar hábitos, se considera al ambiente fuera de los juicios de valor que lo atraviesan y de los intereses humanos que se ponen en juego. Se trata, entonces, de comprender las relaciones entre el sistema socioeconómico y los problemas ambientales y para eso se torna indispensable recurrir al concepto de *conflicto*, que permite vincular los intereses en torno a los problemas ambientales.

Asimismo, la cuestión de la *responsabilidad* en la génesis y resolución de los problemas ambientales, presente en algunos discursos y en muchas propuestas educativas, aparece atomizada y repartida de la misma manera entre *todos* los ciudadanos por igual, diluyendo así la responsabilidad de los grupos dirigentes, gestores y técnicos y, a la vez, genera la idea de que *nadie* es responsable en concreto. Se refuerza la idea de que la intervención tecnológica es neutra y anónima.

Un enfoque que tiende a diluir la responsabilidad, también lo hace con el *sentido político* de la educación ambiental. La responsabilidad centrada en lo privado y en la esfera personal, trata de compatibilizar desarrollo económico y conservación sin que ello suponga el cambio de estructuras del sistema.

En contraposición, aquí estamos proponiendo una educación ambiental que:

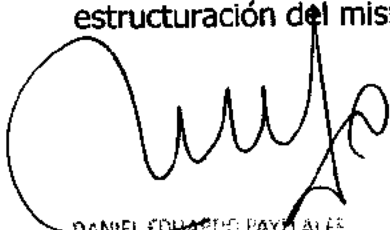
- conciba al ambiente en su multidimensionalidad.
- incorpore lo histórico y lo cultural así como también las nociones de *crisis*, *complejidad* y *conflicto* para la comprensión de las problemáticas ambientales (Leff, 1998).
- sin negar las contribuciones del conocimiento científico y la tecnología, rescate otros saberes (por ejemplo, de los Pueblos Originarios) que han demostrado poseer una profunda racionalidad ambiental.

En definitiva y como señala El Manifiesto por la Vida, "(...) una pedagogía basada en el diálogo de saberes y orientada hacia la construcción de una racionalidad ambiental. Esta pedagogía incorpora una visión holística del mundo y un pensamiento de la complejidad. (...) se abre hacia lo infinito del mundo de lo posible y a la creación de "lo que aún no es". Es la educación para la construcción de un futuro sustentable, equitativo, justo y diverso. Es una educación para la participación, la autodeterminación y la transformación; una educación que permita recuperar el valor de lo sencillo en la complejidad; de lo local ante lo global; de lo diverso ante lo único; de lo singular ante lo universal" (AA.VV., 2002).

7.4 Los campos que conforman el diseño

La mención de "*campo*" refiere a una elección que configura una perspectiva política, moral y estética del mundo. Lo entendemos desde la lógica relacional, "*Pensar en términos relacionales o de relaciones*" (Bourdieu-Wacquant, 2005). Esta perspectiva colabora en varios sentidos en la tarea de "diseñar" nuestro currículo, puesto que su interpretación enriquece diferentes dimensiones del proceso de estructuración del mismo.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYOLAES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Siguiendo a Bourdieu, la metáfora inicial de que un *campo* se puede comparar a un *espacio de juego* -dado que el estado de las relaciones de fuerza entre los *jugadores* operan como definitorias de su propia estructura - explica las vinculaciones entre los diferentes actores y agentes sociales puestos a "jugar" la constitución de la propia Mesa Curricular.

Las discusiones, debates, contraposiciones adquieren dimensión y sentido inigualables en los diversos contextos en que son actuadas. Los mismos textos del diseño producido, adquieren otros matices o colores, dependiendo de los lectores más o menos implicados en su escritura y/o crítica posterior. Lo que, a la vez, los enriquece con visiones diversas y diferentes. Mantener el tono con que cada párrafo ha sido escrito es un esfuerzo, que se compara a aquél otro, que significará poner en acto tales sentidos en la tarea cotidiana de formar a los futuros docentes.

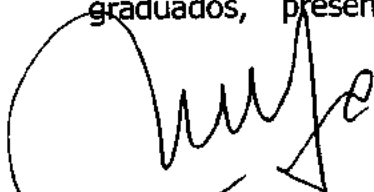
7.4.1 La relación entre los Campos

El conocer es una práctica social, cuyo origen debería buscarse en la necesidad de abordar problemas -mediatos o inmediatos-, que los seres humanos enfrentamos cotidianamente. Este movimiento, con relación a los campos de la Formación Docente, intenta superar algunas visiones reduccionistas que han ubicado a la práctica en vínculos de oposición, de dependencia o de autonomía con respecto a la teoría. Además, como la especificidad del trabajo intelectual docente se define en torno al conocimiento, creemos necesario promover la conciencia de la unidad del proceso de construcción del conocimiento, desde su concepción hasta su recreación en el aula. Se trata de revisar sistemáticamente las propuestas educativas que pretenden disociar la producción, distribución y justificación del conocimiento, poniendo la autoridad del saber en "otros" que no es el maestro, asignando a éste el lugar de "ejecutor" o "divulgador".

Fundado en lo anterior, creemos imperativo que la formación inicial institucionalizada permita elaborar un modo personal de intervención a partir de la reflexión permanente sobre el contexto y así entender uno de los postulados didácticos desde los cuales se pensó este diseño: contenido y forma son indisolubles en la elaboración de la propuesta pedagógica. Esta afirmación posibilita dos particularizaciones íntimamente vinculadas:

- La primera referida al modo en que se organiza el currículo, puesto que define la posibilidad de acercarnos a los propósitos propuestos para la formación. El desafío es posibilitar 'hacer uso' del conocimiento, tanto es sus formas, como en su constitución y construcción. En este sentido, el abordaje de temas o problemas construidos, a partir de situaciones de realidad educativa y escolar, deberían ser analizados desde los marcos conceptuales de una disciplina o de manera multidisciplinaria, según se requiera. Se procura romper la inercia de las asignaturas, posibilitando un trabajo cualitativamente distinto a través de la construcción de formas de organización de los contenidos, que tiendan a superar la fragmentación y a facilitar la comprensión e interpretación de los problemas de la práctica, desde los cuerpos teóricos vinculados a los mismos.
- La segunda manera de entender la estrecha vinculación e interdependencia entre contenido y metodología, es la que refiere a los modos de presentar, enlazar y evaluar las producciones académicas, tanto de los estudiantes como de los docentes que trabajan en las aulas de la formación. De esta forma, las actividades vinculadas a la Investigación, la Extensión y la Formación continua de docentes graduados, presentes en las instituciones formadoras, son experiencias

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

formativas, cuyo tenor conceptual y práctico hace al contenido formativo tanto como las opciones en que son presentadas y construidas.

Por los argumentos expuestos precedentemente, los Campos en la Formación Docente no sólo representan una forma integrada y coherente de abordar el conocimiento, sino que se articulan en una relación que los define. En otras palabras, lo relacional es constitutivo de su conformación y estructuración íntima ya que los tres componen un espacio de juego más amplio. En ese sentido, sostenemos que, el Campo de las Prácticas, es el eje articulador de ambos por separado, del Campo de la Formación General y también del Campo de la Formación Específica y de ambos entre sí.

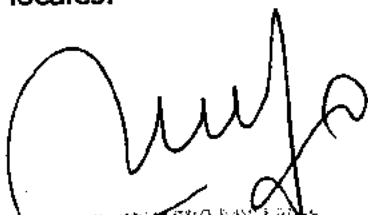
Esta imagen, lejos de ser entendida como una imagen que anula las singularidades o impide la emergencia de las lógicas y conceptualizaciones propias, actúa aportando a las *formas, contenidos y sentidos* necesarios para el desarrollo de los campos curriculares de la Formación General y de la Formación Específica.

Si bien el Campo de los Fundamentos aparece como aquel densamente teórico, los aportes provenientes de los campos de las Didácticas Específicas y de las Prácticas no lo son menos, porque se insiste en la sincronía como base para la espiral dialéctica.

El propio diseño presenta espacios articuladores (ej: en cada año en el mapa curricular del campo de los Fundamentos, aparece un taller inicial y otro de cierre, donde se articulan aportes de todos los campos y al mismo tiempo cada taller de apertura se elabora sobre el cierre del año anterior y el taller de cierre opera como tal pero también como apertura al próximo año) y, en ellos, el dispositivo analítico opera sobre casos, problemas, etc., sin esperar a la ubicación en espacios residuales con la confianza de que el estudiante arme por sí solo relaciones al enfrentar la práctica.

En síntesis, el diseño todo se constituye en una propuesta relacional de todos los espacios curriculares. El campo de las prácticas opera como eje central del diseño: los otros dos campos permiten con sus aportes desentrañar en qué supuestos descansan las mismas, proponer nuevas perspectivas, entendimientos y significados, para luego dar lugar a la elaboración de alternativas para su puesta en acto, para generar prácticas alternativas a las vigentes. A su vez, como se plantea en el apartado del campo de las prácticas, éstas aportan no solo acciones para ser analizadas, sino que también poseen su propia carga de contenidos. No se trata suponer que el campo de las prácticas no posee su propia carga teórica ni ignorar que los aspectos teóricos generan prácticas también: la espiral dialéctica ya aludida se organiza a través de todo el currículo.

Los Espacios de Definición Institucional (EDI) permiten a cada Instituto ubicar en ellos cuestiones de interés para la realidad escolar específica de cada uno de ellos, del mismo modo, el diseño tendrá la necesaria movilidad intrínseca como para permitir sus ajustes y adaptaciones a cada realidad local y sus posibilidades. La existencia de un diseño unificado no supone la ignorancia de las heterogeneidades locales.

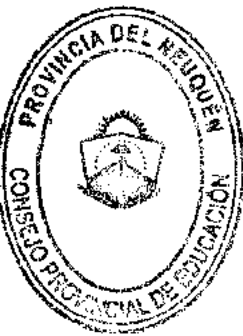

DANIEL EDUARDO PAVLANI
Director General de Desarrollo
Consejo Provincial de Educación

FS
COPIA



CARGA HORARIA POR CAMPO DE LA FORMACIÓN Y PORCENTAJES

El Mapa Curricular y su dinámica



PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos 4 hs	Enfoque Sociocultural de la Educación 6 hs	Aprendizaje 4 hs	Instituciones Educativas 6 hs	Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas 4 hs	Derechos Humanos Educación Sexual Integral y Relaciones de Género 2 hs	Historia Soco Política Latinoamericana y Argentina 4 hs	Espacio de Definición Institucional 3 hs
Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina 6 hs	Conocimiento 6 hs	Matemática en la Educación Inicial 6 hs	Ciencias Naturales en la Educación Inicial 6 hs		Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias Matemáticas y Lingüísticas 3 hs.	Derechos Humanos: Educación Intercultural 2 hs	Espacio de Definición Institucional 3 hs
Espacio de Definición Institucional I 2 hs		Espacio de Definición Institucional II 2 hs			Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias Musical, Visual, Vocal y Titeres. 3 hs.	Filosofía de la Educación 3 hs	Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes 3 hs
Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares 4 hs		Artes Visuales en la Educación Inicial 6 hs	Ciencias Sociales en la Educación Inicial 6 hs		Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias en Lenguaje Teatral, Expresión Corporal y Educación Física. 3 hs	Derechos Humanos: Infancias, Familias y Escuelas 3 hs	

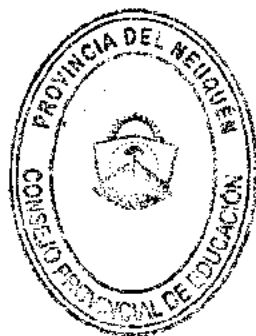
ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALÁ
Director General de Enseñanza
Consejo Provincial de Educación



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



Espacio de Experimentación Estético Expresiva 3 hs	Expresión Corporal en la Educación Inicial 6 hs	Música en la Educación Inicial 6 hs	Educación Física en la Educación Inicial 6 hs	Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias de Exploración e Indagación del Ambiente Social y Natural 3 hs	Ateneo de Ciencias Sociales y Naturales 3 hs.
Didáctica General 3 hs	Didáctica en la Educación Inicial I 3 hs	Literatura Infantil en la Educación Inicial 2 hs	Nuevas Tecnologías en la Educación Inicial 2 hs.	Ateneo de Educación Musical y Artes Visuales 3 hs	
Lectura, Escritura y Oralidad 3 hs	Sujeto de la Educación Inicial I 3 hs	Lengua Oral y Alfabetización en la Educación Inicial 6 hs	Ateneo de Matemática, Lengua y Literatura 3 hs		
Práctica I: Las Prácticas Educativas en diversos contextos culturales, sociales e institucionales 6 hs	Práctica II la Práctica Docente: de la Institución Jardín a la Sala 6 hs	Didáctica en la Educación Inicial II 3 hs	Ateneo de Expresión Corporal y Educación Física 3 hs		
		Sujeto de la Educación Inicial II 3 hs	Residencia II el Jardín de Infantes hacia la Construcción de Prácticas Transformadoras 6 hs		
		Residencia I Jardín Maternal: Herramientas para la lectura institucional y de la sala 6 hs			

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALER
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

GRILLA POR CAMPO FORMATIVO
Campo de la Formación General



Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Didáctica General	3	Anual	96	64
1º	Lectura, Escritura y Oralidad	3	Anual	96	64
1º	Espacio de Experimentación Estético Expresiva	6	Anual	192	128
1º	Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos	4	Cuatrimstral	64	43
1º	Enfoque Sociocultural de la Educación	6	Cuatrimstral	96	64
1º	Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina	6	Cuatrimstral	96	64
1º	Conocimiento	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Aprendizaje	4	Cuatrimstral	64	43
2º	Instituciones Educativas	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas	4	Cuatrimstral	64	43
3º	Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género	2	Cuatrimstral	32	21
3º	Nuevas Tecnologías Educativas en la Educación Inicial	2	Cuatrimstral	32	21
4º	Derechos Humanos: Educación en la Interculturalidad	2	Cuatrimstral	32	21
4º	Filosofía de la Educación	3	Cuatrimstral	48	32
4º	Historia Sociopolítica Latinoamericana y Argentina	4	Cuatrimstral	64	43
4º	Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes	3	Cuatrimstral	48	32
Dieciséis (16) unidades curriculares				1216	811

Campo de la Formación Práctica Docente

Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Práctica I	6	Anual	192	128
2º	Práctica II	6	Anual	192	128
3º	Residencia I	6	Anual	192	128
4º	Residencia II	6	Anual	192	128
Cuatro (4) unidades curriculares				768	512

Campo de la Formación Específica

Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares	4	Anual	128	85

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLES
 Director General de Despacho
 Consejo Provincial de Educación



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

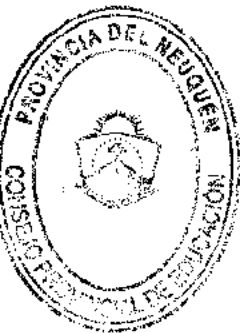
RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



2º	Sujeto de la Educación Inicial I	3	Anual	96	64
2º	Didáctica en la Educación Inicial I	3	Anual	96	64
2º	Espacio de Definición Institucional II	2	Cuatrimstral	32	21
2º	Matemática en la Educación Inicial I	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Artes Visuales en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Expresión Corporal en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Ciencias Naturales en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Ciencias Sociales en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Música en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
3º	Didáctica en la Educación Inicial II	3	Anual	96	64
3º	Sujeto en la Educación Inicial II	3	Anual	96	64
3º	Literatura Infantil en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
3º	Lengua Oral y Alfabetización en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
3º	Educación Física en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
3º	Juegos en el Nivel Inicial	3	Cuatrimstral	48	32
3º	Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias Matemáticas y Lingüísticas.	3	Cuatrimstral	48	32
3º	Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias Musical, Visual, Vocal y Títeres.	3	Cuatrimstral	48	32
3º	Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias en Lenguaje Teatral, Expresión Corporal y Educación Física.	3	Cuatrimstral	48	32
3º	Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias de Exploración e Indagación del Ambiente Social y Natural	3	Cuatrimstral	48	32
3º	Vínculo y Trabajos con Redes Sociales en la Educación Inicial	3	Cuatrimstral	48	32

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



4º	Ateneo de Ciencias Sociales y Naturales estudios de casos en situación de Residencia	3	Anual	96	64
4º	Ateneo de Matemática, Lengua y Literatura estudios de casos en situación de Residencia	3	Anual	96	64
4º	Ateneo de Expresión Corporal y Educación Física, estudios de casos en situación de Residencia	3	Anual	96	64
4º	Ateneo de Educación Musical y Artes Visuales, estudio de casos en situación de Residencia	3	Anual	96	64
4º	Derechos Humanos: Infancias, Familias y Escuelas	3	Anual	96	64
Veintiséis (26) unidades curriculares				2176	1450

Espacio de Definición Institucional fuera de campo

Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Espacio de Definición Institucional I	2	Cuatrimestral	32	21
4º	Espacio de Definición Institucional III	3	Cuatrimestral	48	32
4º	Espacio de Definición Institucional IV	3	Cuatrimestral	48	32
Tres (3) unidades curriculares				128	85

DISTRIBUCIÓN HORARIA POR CAMPO FORMATIVO

CUADRO 1: CARGA HORARIA DE LA CARRERA EXPRESADA EN HORAS CÁTEDRA

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo en Horas Cátedra			
		Formación General	Formación Específica	Campo de la Práctica	Espacio de Definición Institucional fuera campo
1º	1088	736	128	192	32
2º	1152	160	800	192	-----
3º	1088	128	768	192	-----
4º	960	192	480	192	96
Total carrera:	4288	1216	2176	768	128
Porcentaje:	100%	28%	51%	18%	3%

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO FARFALLO
 Director General de Guías de
 Consejo Provincial de Educación

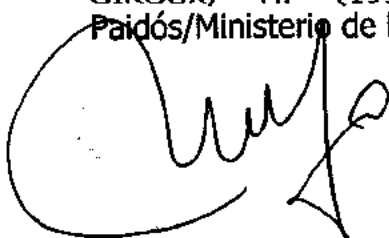
CUADRO 2: CARGA HORARIA DE LA CARRERA EXPRESADA EN HORAS RELOJ

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo en Horas Reloj			
		Formación General	Formación Específica	Campo de la Práctica	Espacio de Definición Institucional fuera campo
1°	725	491	85	128	21
2°	768	107	533	128	
3°	725	85	512	128	
4°	640	128	320	128	64
Total carrera:	2858	811	1450	512	85
Porcentaje:	100%	28%	51%	18%	3%

Bibliografía citada:

- BERNSTEIN, B. (1998), Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría e investigación crítica, Madrid, Morata.
- BOMBINI, G. (2006), "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Córdoba.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995), Respuesta por una antropología reflexiva, Grijalbo.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005), Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2001), "La construcción paradigmática de la educación ambiental: educar para una racionalidad alternativa" en Educación ambiental y desarrollo humano, España, Editorial Ariel, cap. 5.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990), Enseñanza, currículo y profesorado, Madrid, Akal.
- COREA, C. (2002), La destitución de la comunicación y el agotamiento de la subjetividad pedagógica, Buenos Aires, Diplomatura en Gestión de las Instituciones Educativas, FLACSO.
- CULLEN, C. (1992), "Comunicación, educación, cultura. Pautas para una reflexión" en Reflexiones desde América, Buenos Aires, Fundación Ross.
- DÍAZ, E., "Foucault y el poder de la verdad" en www.estherdiaz.com.ar/textos/foucault_verdad.htm
- EDWARDS, V. (s/d), "La relación de los sujetos con el conocimiento", Mimeo.
- FREIRE, P. (1999), Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, México, Siglo XXI Editores.
- GALLOPIN, G. C. (2004), "El Modelo Mundial Latinoamericano ("Modelo Bariloche"): Tres décadas atrás" en AA.VV., ¿Catástrofe o Nueva Sociedad? Modelo Mundial Latinoamericano 30 años después; Canadá, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- GAMBA, S. (coordinadora) (2007), Diccionario de estudios de género y feminismos, Buenos Aires: Biblos-lexicón.
- GENTILE, P. (2000), Códigos para la Ciudadanía, Buenos Aires, Santillana.
- GIROUX, H. (1990), Los profesores como intelectuales, Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAYLLELES
 Director General de Despacho
 Consejo Provincial de Educación



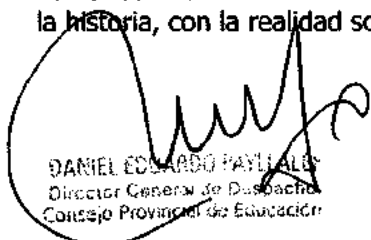
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (1997), "Educación ambiental y escuela" en Educación ambiental. Historia y conceptos veinte años de Tbilisi, México DF, Sistema Técnico de Ediciones, pp.131-180.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (1999), "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina" en Tópicos de Educación ambiental, Vol. 1, México, pp. 9-26.
- GRAMSCI, A. (1974), La formación de los intelectuales, Grijalbo.
- HORKHEIMER, M. (2003), Teoría crítica, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- LEFF, E. (1998), Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder, México, Siglo XXI.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998), Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI, Madrid, Miño y Dávila Editores.
- MORGADE, G. (2001), Aprender a ser mujer, aprender a ser varón, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- MORÍN, E. (1990), Introducción al pensamiento complejo, España, Gedisa.
- NAREDO, J. M. (1997), "Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible" en <http://habitat.aq.upm.es/cs/p2/a004.html> con acceso el 8 de febrero de 2008.
- PALAMIDESSI, M. (2001), "Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del currículo para la escuela elemental", II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.
- PERRENOUD, P. (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI", Revista de Tecnología Educativa, Santiago - Chile, XIV, N° 3.
- POPKEWITZ, T. S. (2003), Discursos pedagógicos y poder: la producción de la niñez normalizada, en FLACSO, Diplomatura en Currículo y prácticas escolares en contexto, Buenos Aires.
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. (1983), "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica", Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997), Hacia una didáctica crítica, Madrid, La Muralla.
- SALEME, M. (1997), DECIREs, Córdoba, NARVAJA. AA.VV. (2002), Manifiesto por la vida. Por una ética para la Sustentabilidad, Buenos Aires, CTERA-EMV.
- STENHOUSE, L. (1984), Investigación y desarrollo del currículo, Madrid, Morata.

8. EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Los seres humanos nos relacionamos con el mundo, con la realidad social y natural a través de las distintas formas que asume la práctica, entre ellas: el trabajo y el conocimiento. La práctica es social en tanto está constituida por acciones (hechos, pensamientos) que llevamos adelante como individuos,¹⁰⁶ grupos, clases, naciones en forma consciente e intencionada y a todos los niveles, para crear, modificar y transformar constantemente la realidad en función de nuestros intereses. En tal sentido, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de intenciones y previsiones individuales de los sujetos involucrados en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento, para poder comprender su sentido total. Toda práctica social se define así, por la vinculación que establece entre los sujetos involucrados en la misma; una práctica es social porque se realiza con otros, en un sitio asignado del proceso de organización social, económica,

¹⁰⁶ En este caso, reconocemos que todas las prácticas individuales son sociales en tanto los seres humanos nos constituimos como tales a partir de la vida cotidiana en contacto con otros sujetos, con la historia, con la realidad social en su conjunto.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALEO
Director General de Inspección
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

política y cultural y –en consonancia con el mismo- remite a diferentes tipos de procedimientos cotidianos.



La educación es una práctica social compleja; esto es así en tanto los objetos de conocimiento que se abordan en la educación, tienen sentido como herramientas construidas por la humanidad para comprender y para transformar la realidad social y natural, constituyéndose la práctica educativa en una formación de los sujetos, que en ella participan para llevar adelante tal intervención transformadora. Esta finalidad de la educación, la dotación de medios, tiene una direccionalidad: la humanización, definiéndose como práctica educativa al enriquecer e integrar a los sujetos, al considerar a los hombres y a las mujeres como hacedores de historia y hechos por ella, como seres de decisión, de ruptura, de opción; en definitiva, como seres capaces de manifestarse éticamente. Sobre esta cuestión y desde la sociología de la educación, a partir de posicionamientos teóricos contrarios y hasta contradictorios, diversos autores han caracterizado a la educación como reproductora, como socializadora o como un espacio en el que la resistencia y la transformación son posibles.

Desde una perspectiva filosófica, la práctica educativa ha sido caracterizada como praxis, buscando hacer hincapié en su dimensión ética y despojando de argumentos válidos a aquellas posiciones que la ubican como un problema meramente técnico, cuyas únicas preocupaciones radicarían en la elección de los mejores medios para arribar a fines indiscutibles previamente establecidos. Así y siguiendo a W. Carr, “la práctica no puede entenderse como una forma de maestría técnica diseñada para conseguir un fin externo, ni esos fines pueden especificarse con antelación a la práctica misma (...) La práctica es, por lo tanto, lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente¹⁰⁷ informada o moralmente comprometida” (Carr, 1996:96).

En esta propuesta, la práctica educativa “situada”¹⁰⁸ –es entendida como un caso particular de la práctica social “punto de partida y punto de llegada de la práctica educativa” (Oliveira, 1990:2) y que, como toda práctica social, puede considerarse estructurada por los “*habitus*” en el sentido que explicita Bourdieu.¹⁰⁹ Así, la práctica educativa se explica en función de los fines que persigue, de los *mundos* que busca construir, de los sueños que pretende realizar. Definida como una forma de intervención en el mundo, como una experiencia específicamente humana, dicha práctica “nunca fue, es o puede ser neutra, “indiferente” (Freire, 1999:95). Decir esto sería poco si no agregáramos que hacemos referencia a una práctica educativa comprometida con la humanización. La aspiración es contribuir a la formación de sujetos/enseñantes críticos en el sentido de “no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes” (Horkheimer, 1973:24). Por lo tanto, se comprende que las actuaciones en el medio social tienen que ser necesariamente transformadoras y sustentadas *en principios sociales, científicos y éticos*.

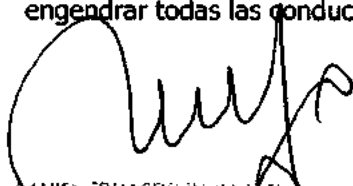
En el presente Diseño Curricular, **las prácticas se constituyen en el eje de la formación**. Esto supone su construcción como objeto de conocimiento y como

¹⁰⁷ Entendiendo lo moral no como conjunto de tradiciones impuestas por la costumbre, sino como conjunto de valores que movilizan el pensar, el sentir y el actuar del sujeto no siempre ni necesariamente en un sentido de conservación de lo establecido.

¹⁰⁸ Inscripta en un contexto histórico y socio-político determinado.

¹⁰⁹ “es decir, se trata de suposiciones que han sido interiorizadas por el sujeto a través de su historia. Es lo social que se ha incorporado de forma durable a modo de segunda naturaleza (...) Así tiende a engendrar todas las conductas que llama de “sentido común” (Vior, Misuraca, Insaurralde, 1997:30).

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLACHE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

campo de intervención, razón por la cual incluye tantos los procesos de análisis como los de acción. Cuando se propone que la formación docente debe tomar la práctica como eje, se incluye en esta afirmación el abordar la realidad educativa y las condiciones y prácticas reales del trabajo docente, pero también que el sujeto en formación pueda conocer dicha práctica, analizarla en sus múltiples determinaciones, en sus distintos niveles y dimensiones, con la máxima profundidad posible y comprender el por qué de las tomas de decisiones que realiza.

Una concepción de la formación que se centre en la revisión y transformación de dicha práctica, posibilitará la unidad teoría/práctica, articulando la reflexión y la experiencia a lo largo de toda la formación. Los procesos reflexivos no se dan en el vacío, por lo tanto, los estudiantes se aproximarán a un enfoque de trabajo con el conocimiento que, lejos de constituir una alternativa metodológica, opere como un principio de procedimiento. Esto implica diseñar, elaborar e implementar proyectos que articulen los contenidos escolares, para que los mismos se constituyan en herramientas conceptuales que posibiliten a los estudiantes de Nivel Primario o inicial formarse para una (potencial) intervención.

Es necesario enfatizar "la importancia que tienen los estilos pedagógico-institucionales en la conformación de la práctica docente. Ellos predeterminan en buena medida el comportamiento profesional, las formas de interacción y de pensamiento de los futuros docentes que -como esquemas prácticos- estarán dispuestos para funcionar en la vida laboral. Es necesario promover formas de organización institucional que viabilicen la ruptura con la conservación acrítica y que impulsen la producción de conocimientos alternativos" (PTFD).

Acerca de la práctica

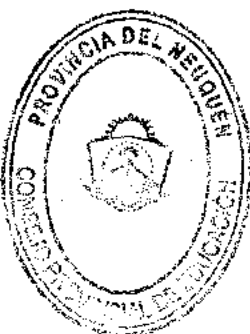
Si bien cada espacio de la práctica tiene su especificidad, hay algunos aspectos que son comunes y que, en consecuencia, estarán presentes en todos los años de la formación. El punto de partida será el considerar a la Práctica Docente "como el trabajo que el maestro desarrolla en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales..." y la Práctica Pedagógica "como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender" (Achilli, 1986). Práctica que asume características -política, no neutra, ética, crítica, comprometida, responsable- que es necesario promover y ayudar a construir. Desde este lugar, los estudiantes deberán acceder a una reconceptualización de la "práctica" evitando los reduccionismos con que la misma suele ser concebida, esto es considerarla sólo como el "dar clase".

El trabajo se articulará en torno a la mirada sobre la propia práctica y la de los otros -alumnos, docentes, maestros-, utilizando como herramienta básica de indagación a la observación y los aportes teóricos, que van conformando el marco referencial para el análisis comprensivo, la toma de postura y de decisiones comprometidas con una tarea que excede los límites de la escuela.

Las prácticas de la enseñanza constituyen un período en el cual, los estudiantes tienen que discurrir entre el instituto formador y la escuela, el trabajo de alumno y el de maestro; vale la pena considerar entonces las tensiones que involucran estos múltiples requerimientos, atendiendo a la construcción de vínculos saludables entre las instituciones involucradas. En este sentido, es de destacar que "el individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza" (Heargreaves, 1998:189). Conscientes de la misma,

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLACHE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



es que se propone el trabajo colaborativo como un modo de desarrollar una matriz de trabajo solidario y cooperativo, que genere un estilo diferente de ver la realidad escolar y actuar en ella. Por esta razón es que, las tareas en los espacios de la práctica se complementan y articulan con un *Trabajo colaborativo en la Formación Docente*,¹¹⁰ mediante el cual maestros de las escuelas primarias y jardines de infantes que reciben a practicantes, realizan una labor en conjunto con docentes y alumnos de los institutos, para generar cambios en la formación de educadores y, por consiguiente, en la educación. "Colaborar significa trabajar, cooperar, contribuir, ayudar con y a otros/as para el logro de un fin. En este caso, centrado en la formación docente (tanto inicial institucionalizada, si se piensa en los/as estudiantes; como permanente y continua, si se piensa en los/as docentes)" (Arcuri, 2007). Este trabajo conjunto posibilita la construcción y reconstrucción crítica de las prácticas, ubicando a los conocimientos como soportes de la formación y significando lo colaborativo en la enseñanza del "oficio diario", pero también en el asesoramiento para la elaboración de propuestas, que tomen a la realidad como punto de partida y de llegada de la práctica educativa, no como "alternativa metodológica", sino como principio de procedimiento.¹¹¹ Esto afirma la idea de que la formación nunca puede ser un proyecto personal, sino que importa una posibilidad cierta de mejora cooperativa entre quienes participan en el trabajo docente y en la creación de un clima especialmente abierto, solidario y comprometido al intercambio enriquecedor intra e interinstitucional. El sentido de los proyectos de trabajo conjunto, radica en la consideración de la incidencia de la escuela y del maestro en la formación docente, se trata de colaboración mutua, de la escuela y del maestro en la formación y del instituto con la escuela. Lo colaborativo asumirá diferentes características a lo largo de la formación docente.

Los espacios compartidos, *colaborativos*, no pueden ser entendidos como ámbitos en los que "depositaremos" nuestros conocimientos teóricos-prácticos a otros (profesores a maestros y estudiantes, maestros a estudiantes, etc.), sino como lugares de construcción y reconstrucción crítica de las prácticas, en la que los conocimientos se constituyen en soportes de la formación.

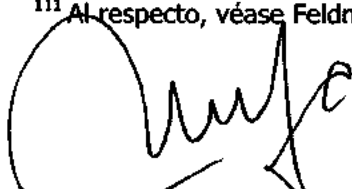
Es en este sentido que cobra importancia la *ayudantía pedagógica*, en el espacio del aula y/o escuela, donde mediante la cooperación mutua se transitarán prácticas docentes que permitirán establecer acuerdos, conocer las instituciones, compartir experiencias, miedos y sueños.

Este trabajo se complementa con seminarios-talleres en los que docentes, estudiantes y profesores del equipo de cátedra participan del análisis de las experiencias y la puesta en juego de aportes teóricos, para sostener espacios de preguntas más que de respuestas, para reflexionar sobre lo que sucede en las escuelas y en sus contextos, así también como sobre el sentido de las intervenciones educativas y las herramientas utilizadas (en las prácticas de alumnos, maestros y profesores de los institutos).

"Sujetos y contextos particulares, historias paralelas y entrecruzadas, deseos y resistencias, esa sería la complejidad que hay que asumir en procesos de inserción en las instituciones en la formación para iniciarse en la docencia" (Edelstein, 1997:61).

¹¹⁰ Cabe destacar que en el Instituto de Formación Docente N° 9 de Centenario (Neuquén) el equipo de Observación, Práctica y Residencia ha realizado avances tanto teóricos como prácticos en torno al Trabajo Colaborativo, muchos de los cuales han sido tomados para la construcción de este Campo de las Prácticas.

¹¹¹ Al respecto, véase Feldman, D. (2004).


DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



Los practicantes -en este contexto- trabajarán como parejas pedagógicas, lo que posibilitará fomentar el diálogo entre pares, sentirse acompañados y experimentar la importancia de llevar a cabo una tarea compartida, superando la conflictividad de "ser practicante".

La intervención colaborativa de los estudiantes en el trabajo docente, las tareas entre pares, la reflexión conjunta con docentes del instituto formador, con otros estudiantes y con maestros, son parte del contenido y eje del **trabajo colaborativo para la formación docente**. El principio rector de dicha matriz es la cooperación, la solidaridad y la necesidad de construir con otros, cuestionando la predominancia actual del trabajo aislado de los docentes en el aula. Un modelo de resonancia colaborativa¹¹² supone entender a la formación docente como problema y responsabilidad compartida, apuntando a una jerarquización del maestro como co formador.¹¹³ En este sentido, el vínculo con escuelas primarias y jardines es comprendido en el marco de la formación permanente: proceso no acabado con la formación inicial institucionalizada, sino que continua en la inserción de los egresados en las distintas instituciones que conforman el campo laboral.

Tomar la realidad como punto de partida implica también "salir" a indagar el contexto, lo cual, si bien no intenta ser una investigación científica, apunta a poner en juego una actitud de indagación. Según Amanda Toubes,¹¹⁴ la indagación de la realidad nos proporcionará datos relacionados que se constituirán en la base material (la materialidad pedagógica) para la construcción de la acción pedagógica. Por eso, la contextualización del hecho educativo se concibe como la necesaria "red de fondo", la trama en la que se insertan, no sólo los sujetos, sino también las acciones educativas.

Por último, la formación de los seres humanos y la formación docente en particular, resultan del trabajo con otros; los procesos intersubjetivos recorren la trama de la educación, aunque muchas veces no se explicita su influencia. La enseñanza es un proceso social en el que los otros significativos cobran fundamental importancia, maestros y maestras trabajan cotidianamente con grupos o formando parte de grupos: el conocimiento de los procesos que intervienen en la dinámica de conformación y trabajo de los mismos, atraviesa toda concepción y toda práctica acerca de los modos de aprender y los modos de enseñar.

8.1. Espacios Curriculares de la Práctica

Este documento presenta los distintos espacios curriculares correspondientes al Campo de la Práctica indicando, en primer lugar el eje articulador del mismo, luego la presentación del espacio, a continuación los núcleos de trabajo (que incluyen alguna aproximación a las discusiones vigentes con relación a los mismos) y -por último- propuestas vinculadas a la puesta en marcha del trayecto de la práctica: estrategias, herramientas metodológicas, tareas.

Las *prácticas como espacios curriculares*, constituyen el lugar central del diseño curricular. Son ámbitos privilegiados de enseñanza y aprendizaje, que tienen una intencionalidad educativa: formar maestros; en ellos los alumnos toman contacto con la realidad educativa desde una mirada reflexiva. La lógica general, en torno a la cual

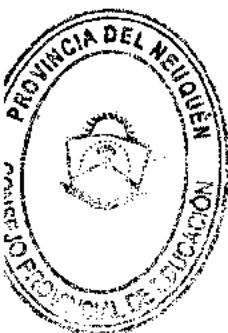
¹¹² Sanjurjo, Liliana: exposición realizada en Neuquén, 29 de abril de 2009.

¹¹³ Sobre esta cuestión, véanse las sugerencias en el apartado correspondiente a las condiciones laborales, en particular lo correspondiente al reconocimiento salarial.

¹¹⁴ Toubes, Amanda: Conferencia dictada en el curso "La formación permanente como condición de la práctica docente" organizado por ATEN.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



está organizado el campo, implica ir desde lo no formal hacia lo formal, desde intervenciones breves hacia otras más prolongadas y con mayor compromiso del estudiante, desde lo más limitado hacia lo más abarcativo, por ejemplo, desde prácticas breves, acotadas de apoyo a docentes en tareas diversas, hacia la elaboración y puesta en marcha de proyectos que involucran numerosas voluntades, instituciones y participaciones. Se entiende también a la práctica, en vínculo constante con la teoría que sostiene y de la cual se nutre, afirmando, en consonancia, que dicha práctica no es residual, sentido este que -desde una perspectiva aplicacionista- la ubica como colofón o consecuencia lograda a partir de adquisiciones teóricas previas.

En cuanto a la organización de espacios curriculares se propone:

1er año: **PRÁCTICA I: Las prácticas educativas en diversos contextos culturales, sociales e institucionales.**

2do año: **PRÁCTICA II: La práctica docente: de la institución jardín a la sala**

3er año: **RESIDENCIA DOCENTE I: El Jardín Maternal.**

4to año: **RESIDENCIA DOCENTE II: El Jardín de Infantes.**

PRIMER AÑO:

ESPACIO DE LA PRÁCTICA I

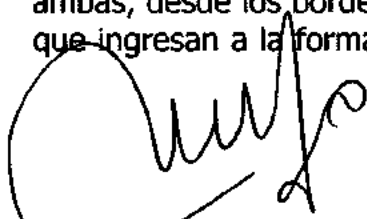
LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN DIVERSOS CONTEXTOS CULTURALES, SOCIALES E INSTITUCIONALES

PRESENTACIÓN

Lo educativo puede materializarse en prácticas muy diversas y, aunque la escuela representa desde la modernidad el modo dominante de comprender a la educación, reconocemos que no es el único. Esta verdad quizás requiera de un estudio emprendido desde el campo pedagógico y hacia la comprensión del campo social más amplio, en el sentido de reconocer los modos de construcción, validación y transmisión de los conocimientos en contextos no escolares. Pero no para llevar hacia ellos las formas consagrados por la escuela, sino justamente a la inversa, para que la escuela los reconozca como constitutivos de las subjetividades -en tanto éstas se hallan socialmente entramadas en los mismos e incluso *resultan* de ellos-. Se observa en la vida cotidiana de nuestras sociedades una multiplicidad de formas que asume lo educativo, las cuales, siguiendo a algunas autoras (Romero Brest, 1977; Brusilovsky, 2000), pueden ubicarse en el continuo formal/no formal/informal. Lo que diferenciaría a estas prácticas entre sí, es el grado de formalización -analizado en distintas dimensiones: administrativa, pedagógica, política, jurídica-, pero todas representan distintos modos de organizar la educación.

El campo no formal ocupa un amplio y variado espectro de preocupaciones y ocupaciones de la comunidad que, por ser educativo, merece ser abordado desde la formación docente. Una forma de educación (formal o no formal) no debería imponerse en el análisis sobre la otra, ni una debería ser leída desde la otra; por el contrario, se hace necesario analizar qué cuestiones pueden recuperarse desde ambas, desde los bordes, desde las fronteras en las que se entrecruzan. Los alumnos que ingresan a la formación docente, al entrar en contacto con diversas experiencias

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALÉF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



educativas no formales, se acercarán a la comprensión de que decir *educación* no significa siempre decir *escuela* y tal comprensión seguramente los acompañará en la construcción de formas alternativas de enseñar y aprender.

Mucho se ha dicho acerca del bajo impacto de la formación inicial institucionalizada, con relación a modificar matrices interpretativas y formas de intervención, construidas por los alumnos en su recorrido previo por las instituciones escolares. En este sentido, es posible afirmar, que los ingresantes a la formación docente llevan al menos trece años aprendiendo el oficio de maestro desde su lugar de alumnos; esto explica por qué a la hora de imaginar propuestas de enseñanza o de trabajo en las aulas, rápidamente pueden echar mano de una batería de instrumentos para enseñar, para mostrar, para organizar a los alumnos, para *controlar al grupo*, para evaluar, para resolver imprevistos, etc. La revisión de las matrices interpretativas, de la propia historia escolar, del propio trayecto formativo resulta indispensable al concebir a la formación como autoformación: los alumnos de la formación docente no pueden ser considerados recipientes en los que se *vierten* contenidos o materia que se *moldea* de acuerdo a propósitos más o menos justos. La formación de docentes (cualquier formación en sentido humanístico) requiere del compromiso de los sujetos en su propia construcción, en este caso, como maestros.

NÚCLEOS DE TRABAJO:

- ✓ Las prácticas educativas en diversos contextos socio culturales: el ámbito formal y no formal. La educación más allá de la escuela (bibliotecas, asociaciones, centros culturales y comunitarios, etc.). La educación popular.
- ✓ Prácticas intuitivas y de ensayo. La biografía escolar y sus vínculos con los modos aprendidos de enseñar.
- ✓ Paradigmas de niñez. El niño como sujeto de derechos. El trabajo en red. Otras instituciones que atienden a la infancia. La constitución de la niñez bajo las condiciones actuales, los niños del siglo XXI, los entramados sociales que los constituyen, las prácticas sociales para con la infancia. Los niños "reales".
- ✓ Primera aproximación a instituciones escolares en un sentido amplio: escuelas de adultos, especiales, primaria, inicial. Necesidades que impulsan la creación de instituciones, las relaciones de poder que inevitablemente se entran en ello, sus dinámicas y sus sentidos.
- ✓ Los grupos en la educación: su intervención en la construcción de la subjetividad. Los grupos en la formación docente, estrategias grupales de intervención.
- ✓ El problema de la indagación social. Concepciones cualitativa y cuantitativa. La observación, la entrevista y otras técnicas de aproximación al conocimiento del campo.

Nota: este espacio incluye otro con formato de Seminario y de definición institucional, referido a alguna de las problemáticas señaladas en los Núcleos de Trabajo, por ejemplo: Infancias o Educación Popular.

ACERCA DE LAS INFANCIAS EN CONTEXTOS

El campo de la infancia resulta hoy un abigarrado conjunto de investigaciones, aportes y análisis provenientes de diversos campos, lo cual es una más de las señales que indican la visibilidad de la niñez en el terreno social. Son ya clásicos los estudios que historizan la infancia ubicando a las formas en las que ella aparece hoy –en forma dominante– en el sentido común, como una construcción enraizada en la modernidad. De todas maneras, lejos de consignar la homogeneidad de la experiencia y de la vida de los niños en la actualidad, resulta necesario señalar –

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



justamente- la marcada diversidad que las atraviesa en particular, a partir de las diferencias basadas en el acceso a los bienes materiales. "El traumático pasaje del modelo de sociedad integrada de principios de los años setenta al modelo de sociedad crecientemente polarizada y empobrecida de fines de los años noventa, en el marco de la expansión mundial del capitalismo financiero, permite constatar que el tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y da lugar a nuevos procesos y modos de configuración de identidades" (Carli, 2006:20). Es de suma importancia desnaturalizar y debatir las ideas que hemos construido de niños, interpelando la idea del "menor": esto es así en tanto el modelo hegemónico reedita todos los días el paradigma de "menor tutelado y objeto de protección". La temática de las infancias se constituye en eje de la propuesta y de las relaciones con otras instituciones, apostando a la construcción de prácticas respetuosas y comprometidas con la Ley 2302¹¹⁵ (y con otras normas nacionales e internacionales referidas al tema) que reconozcan a los niños como sujetos de derechos. El ir abonando este nuevo paradigma de niñez junto al acercamiento a espacios educativos que intentan trabajar en redes, posibilitará que los maestros se formen como promotores y defensores de los derechos humanos.

ACERCA DE LOS GRUPOS

El docente trabaja con grupos formando y formándose, se hace necesario entonces abordar la perspectiva grupal de la enseñanza desde la formación inicial, apuntando a la conformación de grupos sanos que favorezcan el desarrollo de cada uno de sus integrantes, el aprendizaje y la producción a partir de intereses y objetivos comunes. Dado que en el campo de los Fundamentos se abordará la temática grupal, desde el campo de las Prácticas se prevé mirar los grupos desde sus prácticas y no netamente desde la teoría.

ACERCA DE LOS MODOS DE INDAGACIÓN¹¹⁶

Es preciso acercar a los alumnos a la comprensión de la realidad en su complejidad, siendo para ello necesaria la apropiación de un amplio y variado espectro de herramientas metodológicas. En este sentido, el trabajo a partir de perspectivas cualitativas, les permitirá adentrarse en ese mundo de sentidos y significados que constituyen lo educativo en general y lo escolar en particular. Desde el paradigma cualitativo, el acento está puesto -justamente- en la trama de relaciones que involucra lo social y en la comprensión que, de dichas relaciones, tienen quienes forman parte del mundo de *lo social*. Interesa tanto lo que los seres humanos hacen en su vida cotidiana como lo que piensan y dicen con respecto a sus afanes y a los de los otros. Desde este lugar, se entiende que el conocimiento no es objetivo ni valorativamente neutral, sino que, quien conoce lo hace desde sus propias matrices interpretativas, las cuales se transforman así, en material para la reflexión y el análisis.

Los modos cualitativos de indagación se expresan, a su vez, en distintos géneros, desde los cuales es posible partir hacia la construcción/reconstrucción de la realidad socio-educativa, una de dichas formas es la perspectiva etnográfica. Desde la misma se considera que el conocimiento comienza por los sentidos, pero no se origina en ellos, es decir que la Investigación enmarcada en una perspectiva etnográfica

¹¹⁵ Se refiere a la Ley Provincial N° 2302/99 de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia.

¹¹⁶ El espacio "Enfoque socio cultural de la educación" perteneciente al Campo de los Fundamentos aborda también esta temática.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLALO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



comienza por la observación pero no se origina y fundamenta en ésta. En este sentido, "la etnografía como tal no se limita a conocer los eventos y describirlos sino que además pretende establecer y comprender las relaciones que se generan entre ellos" (De Tezanos, 1983:15). La observación es una herramienta importante para conocer la realidad social, pero también lo son las interpretaciones y reconstrucciones teóricas, que quien investiga realiza acerca del tema estudiado.

Por otra parte, la Investigación Acción Participativa forma parte de la tradición en el ámbito educativo y sus aportes pueden ser considerados en la medida en que brindan herramientas para el acercamiento al campo. Sus tres componentes son a) La *investigación*: consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. b) La *acción*: no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es, en sí, una forma de intervención. c) La *participación*: significa que en el proceso están involucrados, no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

Es preciso aclarar que los anteriores son sólo ejemplos, que lo fundamental, con relación a la indagación de la realidad, es entenderla como constituida por modos de acercamiento al campo educativo, en la búsqueda de un conocimiento sustantivo del mismo, que permita comprenderlo en su compleja multidimensionalidad, para volver a la práctica con un sentido transformador.

PROPUESTA DE TRABAJO: ALGUNAS SEÑALES EN EL CAMINO A RECORRER

- Visitas a diferentes instituciones educativas (formales y no formales).
- Indagación mediante la utilización de diversas prácticas investigativas.
- Devoluciones a instituciones no formales: tareas, intervenciones breves.
- Identificación y construcción de problemas.
- Búsqueda de información, construcción de marcos teóricos relativos a las problemáticas identificadas.
- Prácticas intuitivas o microexperiencias entre pares.
- Análisis y reflexión a partir de diferentes ejes: las infancias, la problemática de lo grupal, las estrategias de indagación.

SEGUNDO AÑO

ESPACIO DE LA PRÁCTICA II LA PRÁCTICA DOCENTE: DE LA INSTITUCIÓN JARDÍN A LA SALA

PRESENTACIÓN

Este es un espacio curricular en el que se procura que los estudiantes se acerquen a los jardines, partiendo del análisis del contexto social y experimenten la educación en su dimensión de práctica social. Por esta razón, es necesario que amplíen sus aproximaciones a las instituciones, comprendiendo que su emergencia no es azarosa y que los procesos que se desarrollan en ella están inmersos en un contexto social, político y cultural, con características que es preciso indagar para interpretar lo que allí sucede cotidianamente.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYEALALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



En este sentido se propone continuar y profundizar los trabajos realizados en la Práctica I, pero ya situados en las realidades de los Jardines Maternales y de Infantes, en su diversidad y complejidad como instituciones que tienen a su cargo niños que transitan la primera infancia.

En la sala, el desafío es intentar comprender prácticas ajenas -las de los docentes que solidariamente permiten compartir su espacio- que se desenvuelven en contextos específicos, para construir conocimiento sobre las mismas. Desde este lugar, se hace absolutamente necesario el respeto por el trabajo y la palabra del otro y la rigurosidad metodológica a la hora de interpretar y enlazar la teoría con la práctica.

Se proponen instancias de asistencia a los Jardines (Maternales y de Infantes) con liberación de asistencia al Instituto de Formación Docente, dado que favorece la inclusión de los estudiantes en las actividades que se desarrollan en los Jardines Maternales y de Infantes.

El espacio se constituye en una instancia de aprendizaje de trabajo colectivo, tanto de estudiantes como de docentes, en el que ambas instituciones (Instituto de Formación Docente, Jardines) aportan material de análisis tendiente a reflexionar, desritualizar, poner el cuerpo, comprometerse y producir nuevos conocimientos acerca del trabajo docente, en particular el que se realiza en Educación Inicial.

NÚCLEOS DE TRABAJO:

- ✓ El campo de la práctica en Jardines Maternales y de Infantes: identificación, caracterización y problematización en diferentes ámbitos: urbanos, suburbanos y rurales. Caracterización pedagógica, social, cultural y organizativa. Interculturalidad y diversidad. Institución escolar: dinámicas y culturas institucionales; instituciones, actores y poder; continuidades y rupturas. Análisis de experiencias educativas de las instituciones que albergan la infancia.
- ✓ Modos de indagación de la realidad. Sentidos y prácticas significantes situadas en la institución Jardín. Instrumentos de lectura para aproximarnos a la realidad educativa: la observación, la entrevista, registros, documentos, otros.
- ✓ El trabajo grupal: la pareja pedagógica y el trabajo en pequeño grupos.
- ✓ La intervención didáctica: niveles de complejidad en la toma de decisiones. La construcción de los primeros vínculos con niños pequeños. Experiencias de intervención con propuestas de enseñanza, que articulen los diferentes campos del conocimiento.
- ✓ La construcción del sí mismo como maestro en Educación Inicial: instancias de interpelación del propio proceso formativo.

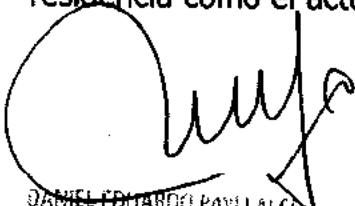
TERCER AÑO

RESIDENCIA I EL JARDÍN MATERNAL

PRESENTACIÓN

Este espacio de la práctica, denominado de la Residencia docente, abarca mucho más que la mera práctica de la enseñanza. Dice Ovide Menin "...en vano se ha querido enriquecer y complejizar, a la corta o a la larga se termina siempre dando clase", poniendo el acento en el "método de enseñanza". Es importante rescatar a la residencia como el acto de residir, "es decir el estar en el sitio de los acontecimientos

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVILALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

—tiempo y espacio conjugados— es irrepetible; (de importancia) tal vez mínima pero singular; de innegable valor.”

Se entiende por Residencia docente, al conjunto de las experiencias que los estudiantes deben asumir durante el transcurso de Tercer año, en el cual se insertarán durante un período, en las instituciones que atienden a la primera infancia (de 45 días a 3 años), para asumir todas las actividades que supone la práctica docente en una institución educativa del nivel. Resulta conveniente que los estudiantes tengan diversas experiencias, en diversos contextos y, de ser posible, con sujetos de diversas edades.

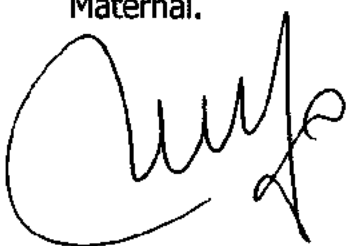
El espacio tiene que ser entendido como un lugar y un tiempo para la reflexión sobre sí mismos, a partir del trabajo con las representaciones, que abra el camino a la comprensión y -a partir de ahí- a un proceso formativo tal como lo plantea Ferry: “una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro (...) El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla. Pero si bien, cada uno se forma a sí mismo, uno sólo se forma por mediación” (1990:58). En este sentido, la Residencia se configura como una instancia en la que tanto profesores, como experiencias, materiales bibliográficos y relaciones con otros, se constituyen en mediaciones que posibilitan la formación de los estudiantes.

Es de particular importancia en este espacio la cuestión vincular tanto con niños, como con los adultos responsables de la crianza y, al mismo tiempo, la interpelación de las representaciones propias sobre la crianza y la enseñanza en el Jardín Maternal.

NÚCLEOS DE TRABAJO:

- ✓ Residir en el Jardín Maternal: los vínculos con la institución y, en particular, con el docente de la sala. La construcción de conocimiento acerca de la institución para la elaboración del proyecto de Residencia. Las culturas de colaboración y el trabajo en equipo, el trabajo compartido.
- ✓ Las prácticas de enseñanza en Jardín Maternal:
 1. diseño de proyectos situados. La observación como fuente de información para la elaboración de la propuesta, el registro de diferentes situaciones y la toma de decisiones durante el proceso de enseñanza.
 2. diseño de actividades relacionadas con la crianza (alimentación, higiene, sueño, juego). Criterio para la selección de contenidos para las distintas edades.
 3. formas de organización de la tarea: trabajo individual o en pequeños grupos de niños. Modos de organizar el espacio y previsión de recursos y materiales (Criterios de selección).
 4. momentos de la actividad, su adecuación a cada niño y al grupo. Anticipación de la intervención docente y sus modos. Alternativas para la resolución de situaciones no previstas.
 5. regulación de las intervenciones docentes en respuesta a las actuaciones de los bebés/niños, atención a necesidades individuales, interactividad (observación y escucha). El clima afectivo, el uso del lenguaje, la disponibilidad corporal, contención afectiva.
- ✓ Análisis y reflexiones en y sobre las prácticas de la enseñanza en el Jardín Maternal.

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PASCUAL
Director General de Enseñanza
Consejo Provincial de Educación

CUARTO AÑO

RESIDENCIA II
EL JARDÍN DE INFANTES

PRESENTACIÓN

Enseñar en el Jardín de Infantes requiere hoy -necesariamente- del trabajo con otros y esto, quizás, porque los Jardines de Infantes vienen siendo uno de los escasos espacios de conformación de lo público, al que tiene acceso la gran mayoría de la población. Los seres humanos, entendidos como sujetos sociales, se constituyen en la vinculación con otros, esta relación resulta así fundante de una subjetividad sujeta a procesos de construcción y reconstrucción histórica y social. En este contexto, las prácticas de hombres y mujeres implican la proyección hacia otros mundos posibles, la transformación de la práctica. Formular proyectos lleva consigo esta búsqueda de lo que aún no es, la utopía en el sentido de inédito viable (Freire), que compromete a los sujetos con la acción en torno a una finalidad.

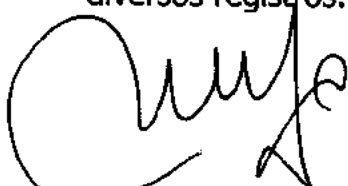
Dice C. Castoriadis: "... el proyecto (...) es una praxis determinada considerada en sus vínculos con lo real, en la definición concreta de sus objetivos, en la especificación de sus mediaciones. Es la intención de una transformación de lo real guiada por una representación del sentido de esta transformación, que toma en consideración las condiciones reales y anima una actividad. No se trata entonces de un mero abordaje técnico de la realidad, sino que lo que busca es la transformación de la misma. Ese sentido, esa significación que adquiere para quienes están involucrados en el mismo, es lo que lo convierte verdaderamente en proyecto en tanto proyección de ideales respecto del futuro. Por acotadas que sean sus metas, un proyecto adquiere relevancia y escapa de convertirse en una nueva pieza en la burocratización de las instituciones, si está anudado a un deseo de construir algo distinto y mejor para el futuro; si está ligado, en definitiva, a una mirada prospectiva sustentada en convicciones pedagógicas y sociales" (Castoriadis: 2001; p.37).

Entendemos en este marco, la propuesta de enseñanza contextualizada como proyecto que articula dimensiones sociales, epistemológicas, psicológicas y didácticas y tiene como destinatario a los niños de los Jardines de Infantes. Intenta ofrecer la ampliación del campo experiencial de los niños que asisten al jardín y, al mismo tiempo, permite que los residentes reconstruyan críticamente sus trayectos formativos y se proyecten como maestros de la Educación Inicial.

NÚCLEOS DE TRABAJO:

- ✓ Proyectos educativos en contexto, análisis de necesidades. Planificación por proyectos, trabajo colaborativo con los Jardines de Infantes. Vinculación Jardines de Infantes/comunidad. La construcción de conocimiento acerca de la institución para la elaboración del proyecto de Residencia. Las culturas de colaboración y el trabajo en equipo, el trabajo compartido.
- ✓ La propuesta de enseñanza pensada: elementos que la componen, cuestiones que afectan la toma de decisiones en relación con las estrategias didácticas.
- ✓ La articulación en la práctica entre lo pensado y lo actuado: los vínculos con la institución y en particular, con el docente de la sala. Los tiempos, los espacios, las actividades, los recursos, las estrategias puestas en juego.
- ✓ La reflexión sobre la práctica: la reconstrucción de la propuesta pensada y actuada. El proceso de análisis y reflexión de la práctica a partir del análisis de diversos registros. La evaluación y la autoevaluación.

ES COPIA



DANIEL EDUARDO FERNÁNDEZ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

Bibliografía citada:

- ACHILLI, E (1986). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- ARCURI, A. L. (2007), "Trabajo colaborativo en la formación docente: relato de una experiencia de enseñanza y de aprendizaje colectivo" en AA.VV., Identidad del trabajo docente en el proceso de formación, Buenos Aires, Miño y Dávila, cap. VII.
- BRUSILOVSKY, S. (2000), Nuevos y viejos enfoques en los análisis de los sistemas educativos formal y no formal, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- CARLI, S. (2006), "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente" en Carli, Sandra (comp.), La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping, Buenos Aires, Paidós.
- CARR, W. (1996), Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, Madrid, Morata.
- de TEZANOS, A. (1983), Escuela y comunidad, un problema de sentido, Bogotá, C.I.U.C.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1997), Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, Buenos Aires, Kapeluz.
- FELDMAN, D. (2004), Ayudar a enseñar, Buenos Aires, Colección psicología cognitiva y educación, Aique.
- FERRY, G. (1990), El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica, Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. (1999), Pedagogía de la autonomía, México, siglo XXI.
- HARGREAVES, A. (1998), Profesorado, cultura y posmodernidad, Madrid, Morata.
- HORKHEIMER, M. (1973), Crítica de la razón instrumental, Buenos Aires, Sur editorial.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993), Formación del profesor y condiciones sociales de la escolarización, México, Morata.
- OLIVEIRA, B. (1990), "La práctica social global como punto de partida y de llegada de la práctica educativa", Programa de Educación de Adultos, U.N.Co., Cipolletti, Mimeo.
- LAMARQUE de ROMERO BREST, G. (1977), "Educación formal, no formal, informal". Mimeo.
- VIOR, S.; BASILIO, M. T.; MISURACA, M. R. y INSAURRALDE, M., "Las percepciones de los maestros en el contexto de la transformación", ponencia presentada en la Universidad de Barcelona en enero de 1997.

9. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL: FUNDAMENTOS PARA LA PROBLEMATIZACIÓN, COMPRENSIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

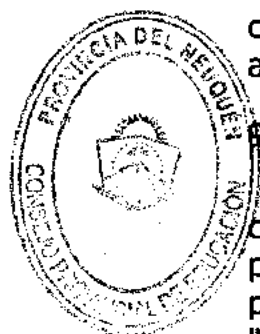
El Campo de la Formación General aporta herramientas conceptuales, provenientes de diversos campos disciplinares, que ayudan a conocer marcos, modelos, perspectivas, métodos, que hacen a las prácticas educativas y a la reflexión sobre las mismas. Se abre y especifica a partir de los lineamientos que sostienen el Campo de las Prácticas y necesita del Campo de la Formación Específica para la articulación y conformación curricular deseada.

ES COPIA



DANIEL EDUARDO FAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

Se atenderá a continuación a las especificidades de este campo teniendo en cuenta su sustento como tal y las referencias con relación a los tres Ejes que lo atraviesan.



9.1 Sobre el nombre y el sentido del campo

El Campo de la Formación General hace referencia a los conocimientos que se consideran necesarios para la formación de todos los docentes porque atienden a las problemáticas vinculadas con lo educativo más allá de cualquier particularidad que se plantee. La posibilidad de problematizar, comprender y transformar la educación es lo "común", lo que aúna las especificidades de un trabajo comprometido, independientemente del nivel o especialidad de que se trate.

Este campo se configura como un lugar generador de hipótesis y conjeturas, posibilitando intervenciones a partir una lectura crítica de la realidad, entendida desde la perspectiva de la complejidad.

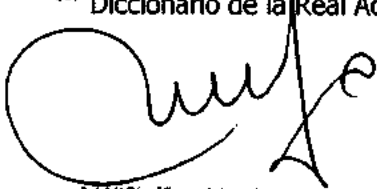
En la vida cotidiana, cuando preguntamos por los fundamentos de algo, habitualmente se hace referencia a las razones por las cuales algo se afirma, se asegura o se niega. Este es uno de los significados asignados al término, existiendo otros que resultan igualmente sugerentes, por ejemplo "principio o cimiento en el que estriba o se apoya un edificio u otra cosa" o "fondo o trama de los tejidos"¹¹⁷. En el caso particular de este campo dentro del currículo para la formación docente, se hace referencia a un conjunto de saberes que, partiendo tanto de prácticas como de cuerpos teóricos (o de ambos), puedan regresar a ellas para comprenderlas, transformarlas, recrearlas ofreciendo a maestros y maestras herramientas para tomar y justificar decisiones en el terreno de las mismas. Es, en este sentido, que entendemos a este campo como uno de los cimientos en los que se apoya el hacer de los docentes, sin desconocer que su contenido cobra sentido con referencia y origen en las prácticas mismas.

La analogía contenida en la segunda acepción que referimos, -la de fundamentos como trama- pues permite construir la imagen del conjunto de vinculaciones posibles, que entrelazan multiplicidad de sentidos, dando cuenta de la complejidad que atribuimos al recorrido de los estudiantes por los diversos espacios curriculares, complejidad ésta que resulta necesaria desde el modo en que entendemos a la realidad social, cultural, política, educativa y, de allí, a la formación docente toda.

Así pensados, los fundamentos constituyen un conjunto de valiosas herramientas para problematizar y comprender la realidad que suele ser presentada como transparente, natural, sin contradicciones. En este sentido, los saberes y conocimientos a los que los estudiantes accedan, en su tránsito por este campo, les permitan preguntarse y cuestionar lo dado -tanto por sabido como por realizado- con el fin de desnaturalizar dicha realidad; posibilitar mediante un trabajo conjunto, el entendimiento de los problemas como constituidos por situaciones, procesos, hechos, contextos e intervenciones de sujetos que necesitan ser comprendidos para ser abordados. Abordaje para el cual los sujetos no poseen a la mano respuestas armadas, sino que cuentan con diversas herramientas (que revisadas en la formación) son constitutivas en la indagación y construcción de las prácticas educativas. Muchas de ellas son las que definen, posteriormente, las resoluciones e intervenciones en las situaciones problemáticas. Así entendido, plantear la enseñanza a partir de la indagación -que involucra configurar problemas- implica ir más allá de

¹¹⁷ Diccionario de la Real Academia Española.

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAVELLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



las apariencias, bucear en la constitución de las cuestiones que son planteadas como objetos de enseñanza, siendo el propósito central atender, tanto a las relaciones que los configuran y sus vínculos con otros objetos de enseñanza, como a los sujetos que les dan entidad y proyección.

Por otra parte, tomar nota de la complejidad de la construcción del conocimiento, conduce al planteamiento de una práctica que requiere superar una racionalidad técnica, desde la cual, se entiende a la tarea del maestro como limitada a la ejecución de medios, que han sido seleccionados por eficientes para la consecución de fines preestablecidos, que no se ponen en cuestión. Un maestro debiera ser capaz de fundamentar comprensivamente sus prácticas, poniéndolas en diálogo con las teorías pedagógico-didácticas y político-culturales que constantemente las sustentan y les dan sentido. Para ello, es necesario ofrecer herramientas conceptuales y prácticas que le posibiliten, tanto una lectura reflexiva de su propio desempeño, como una acción fundamentada en las intervenciones en el ámbito educativo.

9.2 Saberes y conocimientos que integran el campo

LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA NECESIDAD DE SABER

Es necesario entender la educación como una práctica social; de allí que la formación debería habilitar a los futuros docentes para comprender la compleja realidad social y construir los modos de actuación pedagógica que en ella se inscriben, promoviendo una actitud crítica orientada a la interpretación y transformación de la misma.¹¹⁸

La práctica docente se caracteriza por ser altamente compleja y diversa. Su complejidad y diversidad deviene, en parte, de la pluralidad de tareas que conlleva el trabajo docente; y de la variedad y singularidad de contextos en los que se desarrolla. Asimismo, la práctica se caracteriza por la multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad con que éstas se expresan (véase el apartado sobre el Campo de las Prácticas). Las mencionadas exigencias, junto a un alto grado de imprevisibilidad en la concreción del trabajo cotidiano del maestro, vuelven necesario el ser capaces de realizar las acomodaciones, generar las alternativas y elaborar las reconstrucciones apropiadas para la intervención en cada situación particular.

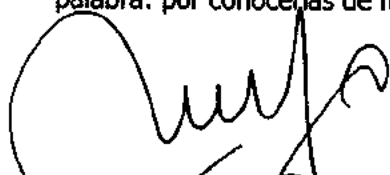
Son sabidas las dificultades para pasar del conocimiento proposicional a la acción. La transformación de conocimiento provisto por la teoría en conocimiento para la acción, no es un proceso lineal de aplicación. Entonces, vale preguntarse: ¿cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse en el abordaje de una situación que siempre será singular? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la reconstrucción situacional del conocimiento?

LO EPISTÉMICO COMO EJE DE LA FORMACIÓN GENERAL

Pensar el eje epistémico con relación al Campo de los Fundamentos para la Problematicación, Comprensión y Transformación de la Educación en este diseño para la formación de maestros implica, por un lado, detenerse en cuáles son los saberes

¹¹⁸ Con relación a la crítica y siguiendo a Horkheimer, entendemos que la misma es "el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por deducirlos genéticamente; por separar uno del otro el fenómeno y la esencia; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real" (Horkheimer, 2003:287-288).

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLELE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

que -seleccionados para ser enseñados desde este campo- se aglutinan y dan contenido al eje y, por otro, cuáles son los sentidos que deberían nutrir las prácticas de enseñanza que -propiciadas en los diversos espacios curriculares- tomen en consideración esta dimensión epistemológica que atraviesa el trabajo docente. Se espera así contribuir a enriquecer y problematizar lo que juzgamos por conocimiento, conocimiento científico, trabajo intelectual, contenidos escolares entre otros.¹¹⁹

Con relación a los saberes que integran el Campo de la Formación General, pensar lo epistemológico como eje (del plan y también del campo particular) apela a responsabilizarse, en cada uno de los espacios curriculares, de un modo particular de entender los núcleos problemáticos que lo constituyen. Algunos de los espacios correspondientes a dicho campo se ocupan particularmente de lo epistemológico; por ejemplo, los denominados "Conocimiento", "Aprendizaje" y "Didáctica General". En ellos, las cuestiones del conocer -desde distintas perspectivas- aparecen como objeto a enseñar. En el primero, haciendo hincapié en definiciones, caracterizaciones, debates, problemas y determinaciones de la construcción, legitimación y circulación de un conocimiento, atravesado por relaciones específicas, en contextos sociohistóricos particulares. En el segundo, a partir del sujeto que conoce y en la relación dialéctica sujeto-objeto, definitoria del proceso de aprender. En ambos casos se espera que los contenidos sean permanentemente tensionados con el trabajo docente. A su vez, resulta impensable la didáctica sin aludir a la problemática de los objetos a enseñar, de acuerdo a las intencionalidades educativas que se planteen.

En el módulo referido a la Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos se pone en juego este tema ya que se aspira a que los alumnos se reconozcan como sujetos que conocen y reflexionen acerca del hecho de que el modo de construir el conocimiento ineludiblemente incide en su propia constitución. Esto en primer lugar y como base para la reflexión sobre el conocer en general y más tarde sobre el aprender y el enseñar en particular. El sujeto que conoce está implicado en la realidad, en la medida en que las condiciones materiales son productoras y a la vez producto de la misma.

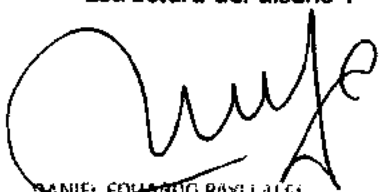
Ligado a los espacios curriculares que no abordan centralmente los problemas vinculados al conocer y al aprender, resulta ineludible explicitar que los modos de concebir a la realidad y a las relaciones de los sujetos que conocen con la misma, atraviesa cualquier propuesta de enseñanza. Esto sucede, por ejemplo, al propiciar la lectura de la realidad en términos de complejidad y -en referencia específica al campo social- en términos de conflicto, proceso y multicausalidad en los espacios denominados "Enfoque Sociocultural de la Educación", "Instituciones Educativas", "Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina", entre otros. Por otra parte y con relación a éstos últimos, no podemos dejar de señalar que las escuelas y los sistemas en los que ellas se ubican, se han ocupado históricamente de distribuir el conocimiento legitimado y que, por lo tanto, es también desde ese lugar que debe ser analizado críticamente su lugar en el terreno social.

LO INTERSUBJETIVO/COMUNICACIONAL COMO EJE DE LA FORMACIÓN GENERAL

Otra de las dimensiones acordadas como básicas para la Formación General y que como eje del campo, es la que denominamos intersubjetividad, que se especifica en lo comunicacional. Como ya se ha explicitado, los sujetos y en particular la subjetividad, se configura como la síntesis del intercambio social, cultural y político -

¹¹⁹ Al respecto, véase lo desarrollado con relación al Atravesamiento Epistémico en el apartado "Estructura del diseño".

COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



intersubjetivo y comunicacional- construida en multiplicidad de redes de experiencias por las que los sujetos y los grupos transitan. Desde esta perspectiva, podemos entender que los sujetos se construyen, que no son algo dado de una vez y para siempre y que los procesos, a través de los cuales se construyen, son justamente sus experiencias de vida, a la vez que la posibilidad de su transformación viene dada por el enriquecimiento, producto de las interacciones sociales, del intercambio con otros.

La especificidad de la subjetividad en términos formativos, ha de entenderse como una construcción de identidad compartida, interiorizada por los sujetos, pero que resulta de consensos operados en el juego de tensiones intersubjetivas. Esta dimensión atraviesa toda la formación docente y emerge en su tratamiento conceptual como objeto de enseñanza (contenidos de espacios curriculares que se especifican en el actual diseño desde diferentes perspectivas y enfoques teóricos) y como modo de comprender los vínculos en las diferentes esferas que atraviesa la formación docente (prácticas sociales en toda su dimensión), entre otros aspectos. Pero las interacciones no sólo resultan de lo que portan los sujetos o de lo que unos ponen a disposición de otros -en la formación inicial- sino también en el interjuego entre la subjetividad y los objetos de conocimiento. Lo que nos conduce a considerar los procesos intrapsíquicos y cognitivos de los sujetos.

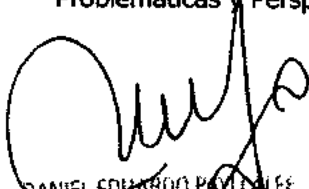
Con relación a los espacios en los que el problema de la subjetividad y la intersubjetividad será abordado en su complejidad, por ejemplo a: Enfoque Sociocultural de la Educación, Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos, Derechos Humanos y Educación Intercultural, la intención es aportar en la construcción de subjetividades y al análisis y la comprensión del modo en que se constituyen las subjetividades mismas; ya que éste será un asunto que requiera atención privilegiada en el trabajo docente. Este propósito se convierte en una perspectiva sustentada en el trabajo "entre todos" en torno al conocimiento. Para esta tarea, los principios antropológicos y filosóficos de la educación, serán la materia indispensable que el Campo de la Formación General ha de disponer para ser tomada en cada uno de los espacios curriculares, materializándose así en proyectos y tareas educativas.

Asimismo, espacios curriculares en los que la pedagogía y la didáctica aparecen como las disciplinas a ser trabajadas,¹²⁰ nos invitan a educarnos y educar, es decir, a definir qué es la educación en términos de subjetividades; a articular la escisión sujeto-mundo a través de la orientación consciente de las acciones, develando los sentidos que impregnan y hasta ocultan las distintas visiones del mundo que se dirimen en el espacio social y que entran en juego en la constitución de las subjetividades. Por ello, también resulta de relevancia, en el presente currículo, el estudio histórico de las instituciones que han sido creadas para la formación de ciudadanos y sus orígenes políticos.

La alusión tanto a los aspectos conscientes como inconscientes de la esfera subjetiva y de los sujetos, se convierten en los contenidos privilegiados de este campo. Al elucidar diferentes aportes teóricos que se han dedicado a su estudio e investigación y a reconocer e investigar nuestras prácticas sociales actuales, se entra en la esfera de las razones y determinaciones que ellas encarnan. A esto llamamos cotidianamente fundamentar, dar razones, explicar los porqué y los para qué de representaciones que nos movilizan o paralizan frente al mundo y sus expresiones. Cuestiones que pueden ser trabajadas en espacios curriculares diversos tales como

¹²⁰ Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas, Didáctica General.

COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLENKO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Instituciones Educativas, Filosofía de la Educación, Conocimiento y Enfoque Socio Cultural de la educación.

Independientemente de los espacios curriculares en los que se aborden, resulta indispensable considerar, los conocimientos producidos en torno a las diferentes corrientes teóricas, que contribuyen a describir y comprender el desarrollo humano, su estructura y funcionamiento psíquico y cognitivo, así como los saberes producidos en torno a la dimensión psicológica en las interacciones grupales.

En relación con la comunicación, tanto las significaciones internas como externas de la comunicación hacen a los contenidos de los mensajes y a los significados de los intercambios interpersonales, configurando un sistema de acciones recíprocas y complementarias de carácter histórico cultural. Así entendida, la comunicación interpela a los formadores, comprometiendo su autonomía moral, el compromiso social y la profesionalidad que ésta requiere en tanto se sostiene "como emancipación, liberación profesional y social de las opresiones (procurando la) superación de las distorsiones ideológicas (la) conciencia crítica (y la) Autonomía como proceso colectivo (configuración discursiva de una voluntad común) dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y de enseñanza".¹²¹.

Los aportes de la semántica social colocan lo comunicacional en el terreno del manejo de diversos lenguajes¹²², poniéndonos esto en contacto con otra de las dimensiones/eje de este campo: la epistémica. Esto es así en tanto el mundo de significados que prevalece en la formación docente es, sin duda, de carácter epistemológico. Aprender a hablar ciencia (sea aquella la que refiere a los contenidos a ser enseñados en la escolaridad primaria, tanto como los que un maestro debería conocer como parte de su oficio o profesión) permite -al mismo tiempo- ir contra la mística impuesta por las situaciones de dominación ideológica, como a favor del dominio profesional de los campos conceptuales y teóricos que dan sustento a la labor pedagógica, en otras palabras, establecer el carácter emancipatorio del conocimiento.

El discurso educativo asiste a la puesta entre paréntesis de las funciones implícitas del lenguaje, esas que de ordinario conforman nuestra cotidianidad. Esta neutralización es fruto del proceso de escolarización ya que en dicho contexto el discurso aparece como autosuficiente, divorciando, por ejemplo, lo que se entiende por educación de lo que se estudia de ella. Diríamos que detectamos estas cuestiones cuando docentes y discentes "hacen como si" tuvieran los mismos intereses y dotaran de los mismos sentidos a los términos y contextos que tratan. Es más común que el docente oiga lo que desea y que los estudiantes digan lo que el docente quiere escuchar, a que ambos dialoguen acerca de las interpretaciones que el mundo posee para cada uno de ellos. La conciencia de separación entre el lenguaje académico y el vulgar, permea y corroe el diálogo entre los sujetos, reestableciendo la autoridad y el poder en cada acto comunicativo escolarizado. Desanudar estos aspectos son materia y trabajo del campo al que se refiere y nos remite a contenidos y estrategias de

¹²¹ "El carácter experiencial de la comunicación humana, así como el carácter multipolar, polifacético, de la experiencia; hace que aparezcan elementos connotativos en las significaciones subjetivas que tienen los contenidos para los sujetos" (Contreras Domingo, 1997:146).

¹²² "el lenguaje no es sólo vocabulario y gramática, el lenguaje es un sistema de recursos para construir significados (...) nos proporciona una semántica que es la que nos posibilita crear similitudes y diferencias entre los significados; puesto que cualquier concepto o idea en particular tiene sentido en términos relacionales con otras ideas o conceptos" (Lemke, 1997).

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAVILLONE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

abordaje diseñados con el cometido de formar sujetos atentos a estos aspectos en el presente y en la tarea para la que están preparándose: la de maestros.

LO POLÍTICO COMO EJE DE LA FORMACIÓN GENERAL

La pedagogía debe vincular la educación pública a los imperativos de una democracia crítica, que se define en parte por el intento de formar ciudadanos capaces de 'empoderarse' o apropiarse del poder y ejercerlo en el ámbito de lo público, tal y como lo acerca Giroux (1999). Este planteo lleva a ampliar la mirada sobre la escuela pública y sus actores (como futuro espacio privilegiado de inserción de nuestros egresados), para verla como el lugar en donde se entrecruzan personas, grupos, concepciones y universos culturales diferentes, en los que el sentido y la orientación de la transformación social debiera encontrarse y debatirse ya que allí, indudablemente, entra en disputa.

Esta comprensión necesita detenerse en los modos de pensar, la transmisión cultural que pesa sobre la escuela como demanda social, habilitando, en la misma operación la posibilidad de hacerlo de manera tal, que este mandato fundante de la escuela moderna sea analizado críticamente -para poder ser resignificado- desde distintas teorías y campos del conocimiento, que se constituirán como parte de los núcleos de trabajo de espacios curriculares tales como Enfoque Sociocultural de la Educación, Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina, Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas, Filosofía de la Educación, entre otros.

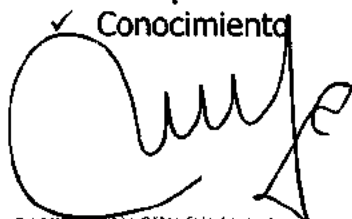
Desde este eje se habilita un cuestionamiento claro a la formación del futuro docente, pensada a partir de un espacio de intervención universal, integrado, común, homogéneo, con estudiantes asexuados y neutrales. Por el contrario, la complejidad de su futuro (actual) espacio de inserción, habla de la necesidad de formar a un docente en el manejo y la producción de conocimientos y saberes entendidos como un texto legible, pero también abierto, inacabado, indeterminado, escribible (Barthes, 1998).

Sin embargo, no alcanza con ejercitar la crítica desde la conciencia de que no estamos condenados a reproducir lo que hemos recibido (Hassoun, 1996): la transmisión necesita del resquicio de la diferencia con quienes nos precedieron, para inscribir lo nuevo, la transformación de lo dado, un espacio de libertad que promueva el abandono de lo heredado, desde el ejercicio la memoria histórica. La reflexión sobre estas continuidades y rupturas que nos conmueven es un mandato ético irrenunciable de la formación docente, en la que la transmisión, no es una reproducción inalterada de lo mismo, sino un acto creativo en el que se pasa la cultura a los que llegan y se funda la posibilidad de lo nuevo. En otras palabras, un acto político.

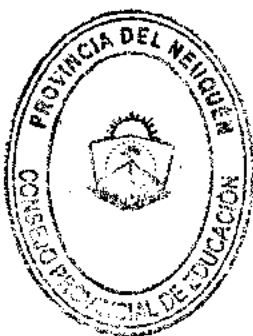
Es en este encuadre, donde el Campo de la Formación General encuentra en el eje político su sentido pleno; que entendemos debiera ser abordado en la formación de todos los docentes, independientemente de la especificidad de la carrera o nivel de destino.

Constituyen el campo de la Formación General los siguientes ESPACIOS CURRICULARES:

- ✓ Lectura, Escritura y Oralidad
- ✓ Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos
- ✓ Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina
- ✓ Enfoque Sociocultural de la Educación
- ✓ Conocimiento


DANIEL EDUARDO PAYLLALÉS
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- ✓ Didáctica General
- ✓ Espacio de Experimentación Estético – Expresiva
- ✓ Instituciones Educativas
- ✓ Aprendizaje
- ✓ Nuevas Tecnologías en la Enseñanza
- ✓ Problemática y Perspectivas Pedagógicas
- ✓ Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género
- ✓ Historia Socio Política Latinoamericana y Argentina
- ✓ Filosofía de la Educación
- ✓ Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes
- ✓ Derechos Humanos: Educación Intercultural

Bibliografía citada:

- BARTHES, R. (1998), citado por Tadeu da Silva en "La poética y la política del currículo como representación", Cuadernos de Pedagogía, Rosario, Año II, N° 4, 1998.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997), La autonomía del profesorado, Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (1999), Pedagogía de la autonomía, México, Siglo XXI.
- HORKHEIMER, M. (2003), Teoría crítica, Buenos Aires, Amorrortu.
- GIROUX, H. (1999), "Modernismo, posmodernismo y feminismo" en Belausteguigoitia M. y Mingo A. (editoras), Géneros prófugos. Feminismo y educación (1999), Buenos Aires, Paidós.
- HASSOUN, J. (1996), Los contrabandistas de la memoria, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- LEMKE, J. (1997), Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores, Buenos Aires, Paidós.

9.3 Espacios curriculares campo de la formación general: fundamentos para la problematización, comprensión y transformación de la educación

PRIMER AÑO

LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD:

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

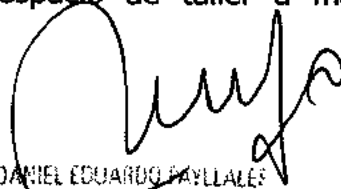
Horas cátedra semanales: **tres (3)**

Régimen: **Anual**

Este espacio intentará promover las prácticas de lectura, escritura y oralidad en diversas situaciones comunicativas, poniendo énfasis en las académicas. Al mismo tiempo, la revisión de dichas prácticas será tomada como objeto de reflexión y análisis de los saberes sobre la lengua y la literatura que evidencian. Finalmente, este taller propiciará la comprensión y formulación de prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura que, a la vez, constituirán un conjunto de saberes de orden disciplinar, a los que el estudiante apelará a lo largo de su recorrido académico y como una experiencia de formación significativa en el trayecto de acceso, participación y permanencia en la cultura letrada.

Estas consideraciones fundamentan ampliamente la necesidad de ofrecer un espacio de taller a manera de acción institucional destinada a trabajar con el

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



problema de restituir o construir el sentido que la lectura, la escritura y la oralidad tienen para la actividad académica de una comunidad disciplinar.

Y finalmente, la modalidad de taller permite instalar actividades orientadas hacia una dinámica reflexiva del trabajo con dichas prácticas del lenguaje académicas y no académicas, a la vez que instalan nuevos espacios de interacción docente-alumno.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- ✓ La lectura como práctica social. Propósitos del lector. La dimensión social, su función y sentido pragmático. La lectura de diferentes géneros discursivos y diferentes secuencias textuales. La construcción discursiva del enunciador y del enunciatario. La construcción del referente. Relaciones entre los procesos de escritura y de lectura. Texto, contexto y paratexto. Representaciones sociales de lectura. Representaciones en la historia y en el ámbito académico. Los textos académicos: entre la exposición y la argumentación. Estrategias discursivas de los textos académicos. Lectura de textos literarios.
- ✓ La escritura como práctica social. El proceso de escritura: planificación, elaboración y revisión recursiva de los textos. La práctica de escritura de diferentes géneros discursivos. La escritura en ámbitos académicos. La escritura de exposiciones en el ámbito académico. Las respuestas de parcial. La exposición de un tema. La escritura argumentativa. La función epistémica de la escritura.
- ✓ La lengua oral en contextos Informales y formales. Aspectos relevantes de la oralidad. Literatura de tradición oral. La narración oral. Propuestas de comprensión y producción de textos orales formales e informales y del ámbito académico.

CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Este espacio curricular incluye el abordaje de los procesos de constitución de las representaciones de los sujetos de la formación. Se trata de ubicar la construcción de esas representaciones en el flujo de interacciones y solicitudes sociales.

Se presentan también los contenidos vinculados con la función del semejante en la formación de las representaciones personales, así como las principales concepciones que estudian el desarrollo de los ciclos vitales y sus momentos críticos, en el marco de la intersección de factores biológicos y factores socioculturales.

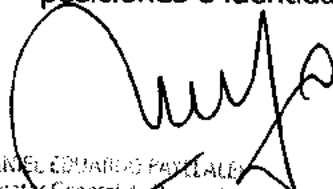
La subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior (Bleichmar: 2005).

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Los sujetos de la educación

- ✓ Las infancias como construcción histórica, social y cultural. El campo de estudio y la producción de saberes desde diferentes perspectivas disciplinarias. La mutación de la experiencia infantil. Modificación de las fronteras entre la infancia y la adultez y sus consecuencias en la constitución de la subjetividad. Las nuevas posiciones e identidades de los niños y la posición del adulto.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ✓ Construcción de las representaciones: identidad, interioridad, sexualidad; relaciones de género.

Sujetos y Escuela.

- ✓ Problemas de la realidad, cómo se materializan en las instituciones. La diferencia cultural.
- ✓ Los nuevos modos de producción de la subjetividad en la escuela. Agentes subjetivantes. Los lazos sociales. El cuidado del "nosotros". Vinculación: función del semejante; interacción, vínculo.
- ✓ Diferentes modos de construir las trayectorias escolares y los aprendizajes. Desajustes entre el modelo escolar y las trayectorias reales.
- ✓ Condiciones que posibilita la escuela para la integración social y las nuevas filiaciones de los sujetos. La transmisión y la enseñanza. El vínculo educativo.
- ✓ El capital cultural, social y simbólico. La escuela y la cultura "popular".
- ✓ Formatos, contenidos y espacios. Apropiación de contenidos y saberes que circulan y transmiten ambos.

ENFOQUE HISTÓRICO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Romper con la idea de neutralidad de la educación de los niños y la formación de los maestros, es condición para debatir el origen de la inscripción de las infancias en el orden público y el lugar de la docencia, como mediadora necesaria.

Este espacio curricular se propone iniciar al estudiantado en la problematización de la educación como práctica política, reconociendo al Estado como protagonista principal de las decisiones que se toman en momentos históricos determinados y que generan consecuencias en la sociedad y las instituciones. Comprender cómo el Sistema Educativo y los actores han ido acompañando o resistiendo las transformaciones de nuestro país.

Una oportunidad curricular para abordar las políticas educativas centrales que han marcado la historia de la educación argentina, atendiendo al desafío de registrar la complejidad de las relaciones de poder, así como el carácter cultural de las estrategias de dominación.

Este módulo del primer año de la formación docente aporta el necesario ejercicio de situar históricamente la decisión de ser maestro, re-conocerse como joven cuya historia personal se cruza con la historia social y política de nuestro país. Una instancia de la Formación General, que promueva recuperar el pasado colectivo de la docencia argentina, para reflexionar sobre las características de un presente cargado de estereotipos sobre las maestras y maestros en general y con sus particularidades, según pertenezca al Nivel Primario o al Nivel Inicial del sistema educativo.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

El mandato fundacional de la escuela pública argentina en tiempos del estado liberal oligárquico. Identidad del trabajo docente.

- ✓ La institucionalización del Sistema Educativo Argentino. La formación del ciudadano y la función política de la Escuela Pública.

ES COPIA

GABRIEL EDUARDO FAYTALES
Director General de Despecho
Consejo Provincial de Educación



- ✓ El Estado docente. Principios y alcances de la Ley 1420.
- ✓ El lugar del magisterio en el proyecto liberal oligárquico. El normalismo, positivismo y antipositivismo. La perspectiva anarquista, marxista y nacionalista popular. Corrientes idealistas y espiritualistas.
- ✓ Los niños entre la familia y el Estado. Los discursos modernos de la infancia. Sarmiento. Vergara.
- ✓ La escuela nueva en el país.
- ✓ Los comienzos de la Educación Inicial. Personas claves. Destinatarios del Nivel Inicial.

La educación como derecho social y la responsabilidad del Estado

- ✓ El estado de bienestar y las políticas públicas para la infancia: concepciones y debates centrales.
- ✓ La masificación del sistema educativo en Argentina. Los cambios en la organización e infraestructura. Expansión del Nivel Inicial.
- ✓ Los inicios del gremialismo docente. El Estatuto del Docente.

La redefinición del sentido de lo público en tiempos de exclusión social

- ✓ Crisis del modelo fundacional y los avances del neoliberalismo.
- ✓ El autoritarismo educativo en los golpes militares. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias.
- ✓ La escuela para una sociedad desigual: La Reforma Educativa de los '90. Educación y mercado. El papel de los organismos internacionales. Primarización y privatización.
- ✓ Conflictos y tensiones en la consideración de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.
- ✓ Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional.

ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **seis (6)**

Régimen: **Cuatrimstral**

En principio, cabe considerar que Educación y Cultura son dimensiones co-constitutivas entre sí, e integran la realidad social. A su vez, esta realidad social es un constructo humano, producido conflictivamente a lo largo de la historia.

En este sentido, el módulo deberá permitir el acercamiento al análisis y la comprensión de cómo las dimensiones cultural y educativa se conforman en el proceso de producción, reproducción y cambio de sociedades concretas.

Asimismo, abordar la génesis sociohistórica de las mismas, atiende a problematizar lo considerado sabido, natural, inevitable, explorando de modo sistemático las relaciones de poder que atraviesan Estado, Sociedad, Cultura y Educación.

Por un lado, protagonizar procesos de análisis y reflexión que permitan la desnaturalización de la cultura, volver visible su naturaleza objetiva/subjetiva, posibilita acercarse a la cuestión de la otredad cultural, específicamente en términos

DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



de diferencia y desigualdad; así como a diversos aspectos de las identidades sociales vinculadas a nuevos contextos en sociedades concretas.

Por otro, abordar el conocimiento de las múltiples relaciones planteadas entre biología y cultura, permitirá considerar y resignificar la posibilidad de educabilidad propia de todos los seres humanos.

Comprender la trama y la dinámica en que cultura y educación se constituyen, da lugar a profundizar en los modos y sentidos de la participación de diferentes actores sociales en relación con las mismas, analizar la constitución de escenarios actuales, comprender las condiciones en que se llevan a cabo las prácticas educativas, sus condicionamientos y posibilidades; y proyectar alternativas a las mismas, que aporten a la construcción de un orden social más justo.

Poder tensionar las categorías de pensamiento construidas con la realidad concreta, con otros universos de significación y de conocimientos y con teorías que provienen de paradigmas discrepantes, abrirán el camino al debate, la confrontación y al posicionamiento frente a la realidad.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Las relaciones de poder en la sociedad, la cultura y la educación

- ✓ Estructura social y la construcción del poder: Formas de dominación, legitimación y ejercicio del poder.
- ✓ Estado y sociedad civil. Hegemonía. La batalla por la imposición de significados.
- ✓ Diferencias culturales y desigualdades sociales y de género. Cultura dominante y su naturalización.
- ✓ Sistema educativo y escuelas en relación con la legitimación y reproducción económica, cultural e ideológica. Las escuelas como constructoras de hegemonía o como espacio de construcción de nuevos universos de significados y prácticas.
- ✓ Culturas populares y su vínculo con las prácticas escolares.

Educación y cultura en los nuevos contextos sociales:

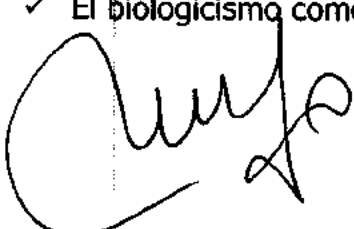
- ✓ Argentina: Crisis social y política en las últimas décadas; transformación de las clases en la estructura social contemporánea: Polarización, pobreza y exclusión social. Nuevos significados y formas de la acción colectiva.
- ✓ Los medios masivos de comunicación y su influencia en la conformación de las culturas actuales: El desafío de la escuela como un espacio distinto de educación.
- ✓ Deslegitimación de la escuela y las prácticas docentes. Fortalecimiento de circuitos escolares diferenciados.
- ✓ Desigualdades escolares: la apropiación diferencial y dispar de objetos culturales y sus consecuencias sobre las constituciones de los docentes, las infancias y juventudes actuales.
- ✓ Culturas y culturas escolares: La necesidad del descentramiento cultural, de la desnaturalización de la cultura dominante y de la construcción y del reconocimiento de la otredad en los nuevos contextos.
- ✓ Construcciones simbólicas que fusionan pobreza, inteligencia y cualidades morales: Nominaciones escolares y estigmas enfrentados a las expectativas de niñas/os, familias y comunidades de diferentes grupos sociales.

Cultura, Educación y Biología

- ✓ Sujetos biológicos y sociales. Relaciones, límites y posibilidades.
- ✓ El biologicismo como barrera a la educabilidad.



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLASI
Director General en Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ✓ La cuestión de los determinismos biológicos, teorías y representaciones sociales sobre capacidades de los alumnos y las alumnas en la escuela. Prejuicios, estereotipos, sexismo, androcentrismo y racismo.

CONOCIMIENTO

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Ningún conocimiento surge al margen de su contexto social, político, económico. De la misma manera, el sujeto que conoce también está implicado en esa realidad, en la medida en que las condiciones materiales son productoras y a la vez producto de la misma. Para ello, se hace necesario realizar en un principio, como diría Gramsci, "un inventario" de nuestras creencias y certezas, para transitar un camino que nos posibilite convertirnos en sujetos críticos y transformadores de esta realidad.

Es preciso entonces interrogar la realidad, "desmenuzarla" para abordarla en su complejidad y no quedarse con lo que superficialmente "aparece".

Los problemas y los interrogantes relacionados con la problemática del conocimiento son tan históricos como sus soluciones y sus respuestas. Durante el siglo XX, la gran mayoría de las civilizaciones apostaron a la ciencia como legitimadora de preguntas y problemas a ser planteados y, por otra parte, como proveedora de respuestas y de soluciones "aceptables".

Por otra parte es la escuela, en tanto institución social, la que tiene a su cargo la distribución y circulación de conocimientos en forma sistemática. En esta tarea, el docente se constituye en mediador y constructor del vínculo con el conocimiento.

Si bien muchas son las instituciones sociales que cumplen funciones educadoras, la escuela dice garantizar el acceso a aquellos conocimientos considerados "válidos" en un momento histórico, "en y para" una sociedad determinada. Vale entonces preguntarse desde este lugar, ¿qué conocimiento circula en la escuela? ¿Válido para qué? ¿Para quién?

En este sentido, se pretende efectuar aproximaciones en cuanto:

- A la apropiación de una conceptualización crítica acerca de qué es conocer, cuáles son sus procesos y complejidades y de su definición como práctica social contextualizada, atravesada por diferentes intereses.

- A la toma de conciencia de las características del propio vínculo con el conocimiento y su relación con la práctica pedagógica.

- Al logro de una visión amplia y flexible sobre el conocimiento, que permita la revisión constante de los supuestos científico – pedagógicos, filosóficos e ideológicos de sus prácticas.

- Al reconocimiento de la necesidad de construir una mirada alerta en relación a los marcos ideológicos de los conocimientos que circulan en la escuela y en general en la sociedad, entendiendo que la práctica escolar puede favorecer la formación de sujetos críticos o ser meramente reproductora de las condiciones materiales y simbólicas existentes.

Los contenidos, atendiendo principalmente a la complejidad de los conceptos a abordar, serán trabajados en forma espiralada de manera tal que se profundicen y amplíen permanentemente los conceptos previamente analizados.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLACE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Aproximaciones al conocimiento:

- ✓ El conocimiento como práctica humana situada en contextos socio históricos; como proceso de construcción social e individual y sus múltiples condicionamientos.
- ✓ El conocimiento como relación entre un sujeto y un objeto. La complejidad del conocimiento. Producción, legitimación y circulación del conocimiento.

Diferentes perspectivas acerca del conocimiento:

- ✓ Enfoques filosóficos: Concepciones acerca de la existencia de la realidad y de la posibilidad de conocerla.
- ✓ Distintas formas del conocimiento: ciencia y conocimiento cotidiano.
- ✓ La epistemología como indagación acerca del conocimiento científico: modelo de ciencia dominante y aproximación, perspectivas críticas.

El conocimiento en el ámbito escolar:

- ✓ El trabajo docente y su relación con el conocimiento.
- ✓ Los supuestos epistemológicos que fundamentan prácticas en la Escuela Primaria y en el Nivel Inicial. La construcción del pensamiento hegemónico. El conocimiento, el poder y los intereses sociales.
- ✓ El conocimiento en el ámbito educativo: el contenido a enseñar.
- ✓ Las materias escolares como invenciones, creación, justificación y validación. Actores que intervienen en el proceso. La idea de tópicos imaginarios.

DIDÁCTICA GENERAL

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

La Didáctica General abordará las prácticas de enseñanza como eje central de la formación desde una perspectiva situada. Reconstruyendo sus sentidos tradicionales en perspectivas actuales desde las cuáles se resignifica su capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención, a partir de los contextos y sujetos en situación.

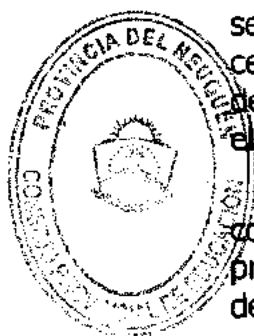
La enseñanza es una práctica de carácter complejo. Es mucho más que un proceso de índole técnica, por lo que es preciso comprenderla atendiendo a los condicionantes de carácter social, político e histórico en los que se desenvuelve. De allí la necesidad del abordaje de su estudio desde distintas dimensiones: humana, técnica y socio-política. (Candau, 1987).

La enseñanza es un acto social, histórico, político y cultural, en el que se involucran sujetos. Por ello, la subjetividad es el eje estructurante de la enseñanza. Esto implica, recuperar los sentidos de la enseñanza, que incluye las decisiones políticas que todos los maestros asumen en la cotidianeidad escolar. Decisiones que implican determinaciones centrales como las definiciones acerca de "qué conocimientos deben ser enseñados". Teniendo en cuenta que, seleccionar determinados contenidos y no otros, es una operación de poder, portadora de significados que construye subjetividades. (Da Silva, T: 1.999), orientan estos sentidos interrogantes tales como:

¿Por qué la enseñanza es una práctica que compromete social y moralmente a quien la realiza? ¿Qué necesita saber un maestro para poder enseñar? ¿En qué

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLASE
Director General d - Despacho
Consejo Provincial de Educación



sentido la enseñanza constituye una práctica compleja? ¿Cuáles son los debates centrales actuales que plantea la acción didáctica desde una perspectiva crítica? Qué definiciones y especificidades requiere pensar la Enseñanza como práctica situada en el Nivel Inicial y en el Nivel Primario?

El propósito, lejos de buscar respuestas acabadas o instalar visiones parciales, es contribuir a sumergirse en la complejidad de análisis que cada una de ellas contiene y promover la reflexión y posibles ejercicios que involucren la toma de decisiones debidamente justificadas en las prácticas de la enseñanza. En este caso, se prevé profundizar este trabajo con observaciones en Jardines de Infantes y Escuelas Primarias, entrevistas a docentes en ejercicio y lectura de Propuestas Didácticas y Diseños Curriculares.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La enseñanza: complejidad y multidimensionalidad

- ✓ La subjetividad: eje estructurante de la enseñanza. La enseñanza como práctica social, ética y moral. Su relación con el aprendizaje. Perspectiva ética y política de la enseñanza. Acerca de los sentidos de enseñar en contextos actuales.
- ✓ La Escuela y el Jardín de Infantes: especificidad de la enseñanza.

Currículo y Enseñanza

- ✓ Qué enseñar y por qué.
- ✓ Concepciones acerca del currículo: como conjunto de objetivos, como estructuras de conocimiento, como plan integral para la enseñanza.
- ✓ Componentes del currículo. Análisis de Diseños Curriculares para en Nivel Inicial y Primario.

Configuraciones didácticas para Nivel Primario y Nivel Inicial

- ✓ La clase como objeto complejo de estudio.
- ✓ La clase como campo grupal. Los vínculos intersubjetivos y la disponibilidad del docente. El análisis didáctico de la clase: las preguntas básicas como criterios de acción: qué, cómo, por qué y para qué enseñar. La buena enseñanza.
- ✓ Actividades y rutinas en el Jardín de Infantes. El enfoque globalizador de la enseñanza.
- ✓ Análisis de propuestas didácticas para Inicial y Primaria.
- ✓ Distintos momentos en su construcción: planificación, desarrollo y evaluación.
- ✓ Toma de decisiones: reflexión y búsqueda como sentido de la enseñanza.
- ✓ Distintos modos de intervención docente.

La Evaluación y la Enseñanza

Sentidos y complejidad de las prácticas evaluativas. Polisemia del término evaluar. Relación entre evaluación y enseñanza. Distintas concepciones. Qué, para qué y cómo evaluar desde una perspectiva crítica en la enseñanza. Los diagnósticos pedagógicos como punto de partida en la enseñanza.

ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN ESTÉTICO - EXPRESIVA

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

DANIEL EDUARDO PAVLALEI
Director General de Enseñanza
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



Este espacio se encuentra compartido por profesores de cuatro diferentes lenguajes expresivos.

"En cierto sentido es extraño que las artes sean marginadas en las escuelas, dado el importante lugar que ocupan en nuestra cultura. Construimos palacios llamados salas de concierto y museos para albergarlas y viajamos hasta el otro lado del mundo para disfrutarlas. Pero en lo que concierne a nuestras escuelas otros temas tienen mayor prioridad" (Eisner, 2002).

La intención de este espacio es producir conocimiento acerca de las experiencias estéticas y artísticas como formas de conocimiento.

Se propone que el área denominada 'estético- expresiva' y en ellas los lenguajes musical, visual, corporal, teatral y/o de títeres no sean "reducidos exclusivamente al desarrollo de la creatividad y a facilitar la autoexpresión y que no puedan justificar su presencia aduciendo que es útil o auxiliar a otras disciplinas" (Marín Viadel). Es fundamental que la presencia del área, en este trayecto de la formación, logre un recorte educativo propio, en el que la relación enseñanza-aprendizaje adopte las formas y modos que convengan para la afirmación y crecimiento de nuevas experiencias y conocimientos y, como encuadre metodológico, se constituya como el elemento contenedor y moldeador por excelencia, como herramienta real y concreta, que lo diferencie convenientemente de posibles lecturas de espacios clínicos-terapéuticos.

Para Sarason "La enseñanza es un arte de representación...los docentes somos actores, representamos, tenemos un guión (currículum), sentimos pánico escénico al enfrentarnos con el auditorio (alumnos)" (Sarason, 2002) Si se acuerda con la propuesta de Sarason en que somos los docentes artistas de la representación, entonces el arte puede brindar en la formación docente diversas aristas, como ejercicio de autoconocimiento y también como técnicas y recursos pedagógicos didácticos.

El taller de experimentación estético-expresiva se propondrá entonces, como un espacio de investigación, experimentación y producción visual, musical, corporal y teatral, donde se articule una propuesta dinámica, en la que los alumnos puedan problematizar los diversos elementos que conforman estos lenguajes para su propia formación. Se trata de una propuesta que recupera la posibilidad de trabajar a partir de la observación, registro sobre sí mismo, los otros, el entorno.

Desde esta posición, dichas experiencias se orientarán a problematizar distintas concepciones acerca de lo estético y lo artístico, principalmente en contextos escolares, partiendo de sus propias concepciones, en tanto constituyen construcciones sociales, que ilustran las representaciones que circulan en la sociedad.

Asimismo, se propiciarán experiencias en las que se pongan en tensión las propias posibilidades perceptivas, expresivas, vocales, corporales, gestuales, el manejo del espacio y del tiempo, la organización grupal y la reflexión sobre lo actuado, buscando nuevas alternativas y la apropiación de herramientas de cada lenguaje, que aporten a enriquecer los modos comunicacionales disponibles.

La intención es relevar la importancia de la técnica y de lo comunicacional del teatro, de la música, de las artes visuales y el lenguaje corporal, posibilitando un lugar para la expresión y la creatividad de los futuros docentes, sin olvidar la adquisición de técnicas y saberes que posibiliten la expresión y la comunicación, generando distintos tipos de producciones que logren un nuevo modo de interactuar con la realidad.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVILLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

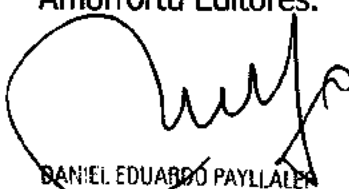
Los contenidos de las disciplinas artístico- expresivas se articularán en los siguientes núcleos

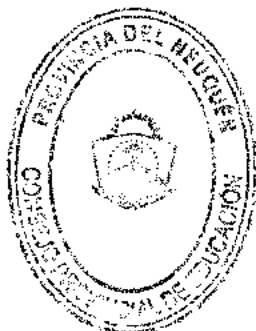
- ✓ La dimensión sensible de las obras de artes.
- ✓ La experiencia estética y las artes como formas de conocimiento.
- ✓ Los lenguajes artísticos como modos de comunicación.
- ✓ **Teatro:** Sensopercepción. Juego Dramático. Sujeto Personaje. Rol. Acción. Tiempo. Espacio. Juego teatral. Improvisación. Creatividad. Comunicación. Cruce e integración de lenguajes. Recepción, valoración y crítica de las producciones en diversos contextos (áulico, espacios culturales y otros).
- ✓ **Títeres:** El títere: Objeto-personaje. Construcción plástica del hecho dramático. Formas animadas. Espacio bidimensional y tridimensional. Técnicas de manipulación. Movimientos. Disociación. Equilibrio. Construcción dramática desde el actor y su transferencia al títere. El espacio simbólico. Espacio del actor. Espacio del títere. Acción física, desplazamientos. Intención. Mirada. Transferencia de acción al títere. Uso dramático de la voz. Transferencia al personaje títere.
- ✓ **Música:** Elementos, formas y estructuras básicas de la música a partir de expresiones musicales populares y/o académicas de diferentes contextos socio-culturales. Imitación, improvisación, concertación. Recursos expresivos en la interpretación musical, aplicación práctica de los conceptos de agógica, dinámica, articulación y fraseo. La obra musical y su contexto. Distinción y uso de recursos expresivos, formales y estilísticos. Relaciones con otras expresiones culturales del hombre.
- ✓ **Educación Física:** Lo sensorial. La corporeidad. El sujeto corporal. El movimiento y la construcción espacio-temporal. El cuerpo y el entorno. El juego como integrador de los diferentes lenguajes expresivos. Capacidades perceptivo-motrices. Percepción de sí mismo: sensación, percepción, esquema corporal, imagen corporal, actitud postural, lateralidad, respiración, relajación. Percepción del entorno: percepción y orientación temporal y espacial. Percepción de objetos. Capacidades y habilidades motrices, en qué consisten y su desarrollo, modelos. Sensopercepción: la calidad del movimiento.
- ✓ **Educación Visual:** Elementos que estructuran los códigos según los modos de comunicación y representación. Lo visual. La percepción. La comprensión. La representación. Signo, señal y símbolo. Los elementos del lenguaje. El juego. El juego en las obras de arte del siglo XX. La imagen en diferentes ámbitos, formas de circulación. Imagen y medios de comunicación. Denotación y connotación. Texto y contexto. Arte, cultura y sociedad.

Bibliografía citada:

- BÁCERNA, F. y MÉLICH. J. C., La Educación como Acontecimiento Ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad; Buenos Aires, Paidós.
- BERMELL CORRAL, M. Á. (1993), "Interacción Música y Movimiento" en La Formación del Profesorado, Mandala, Universidad de Valencia.
- BIGNAMI, A., El Origen del Arte - Praxis Artística y Realidad.
- ECO, H. (1992), Obra Abierta: La Poética de la Obra Abierta, Buenos Aires, Planeta Agostini.
- EISNER, E. W. (1995), Educar la Visión Artística, Barcelona, Paidós Educador, cap. 1 y 2.
- EISNER, E. W. (1998), Cognición y Currículo. Una Visión Nueva, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLEN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- EISNER, E. W. (2002), La escuela que necesitamos. Ensayos Personales. Buenos Aires, Amorrortu.
- FRIGERIO, G. y DICKER, G. (2007), Educar: (sobre), impresiones Estéticas. Serie seminario del CEM., Buenos Aires, del Estante, Editorial.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1992), Culturas Híbridas, Buenos Aires, Sudamericana.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1983), "La Producción Simbólica, Teoría y Método" en Sociología del Arte, México, Siglo XXI.
- GERSHENSON, C. (2000), "Mi Estética", Facultad de Filosofía y Letras. UNAM cgg @unam.mx. Noviembre.
- MARÍN VIADEL, R. (1988), "Un Nuevo Modelo Curricular para la Década de los 90: La educación Artística como Disciplina" en ICONICA, N° 12.
- MENDES, H. y MILSTEIN, D. (1993) "Lo estético y las prácticas de producción simbólica en la vida cotidiana". Facultad de Ciencias de la Educación U.N.C. (Mimeo).
- READ, H. (1982), Educación por el Arte, Barcelona, Paidós Educador.
- SAITTA, C. "El dilema del docente de arte", Revista Novedades Educativas.
- SARASON, S. (2002), La Enseñanza como arte de representación, Buenos Aires, Amorrortu.
- SIMÓN, J. y otros (1993), Diseño Curricular del Taller Expresivo, Para El Profesorado de Enseñanza Básica del Ptd. Mcen.
- SWANWICK, K. (1991), Música, Pensamiento y Educación, Barcelona, Morata. España.

SEGUNDO AÑO

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Este espacio de formación se propone poner en contacto con lo institucional, como una dimensión constitutiva de los fenómenos humanos en cualquiera de sus ámbitos de manifestación. En particular, aproximarse a la realidad de las instituciones escolares para conocer su funcionamiento y los procesos que conforman la vida escolar cotidiana.

Es necesario comprender las instituciones educativas como producciones históricas y culturales (naturalizadas) y, por consiguiente, difícilmente cuestionables, en tanto representan aquello aceptado y sostenido por un grupo social determinado.

Los sujetos aquí formados -como en ninguna otra profesión- participan durante un tiempo prolongado en lo que será el futuro lugar de trabajo. Por ello, no podrá dejar de considerarse -con fuerza interrogativa- los modelos interiorizados de prácticas institucionales escolares resultantes de las trayectorias, a fin de "desnaturalizar" las mismas y pensar transformaciones posibles.

Se plantea este espacio curricular como un primer acercamiento a la complejidad de la institución escolar, en su doble carácter de organización e institución; a través de conceptos y experiencias concretas de la vida institucional que permitan una aproximación a tal realidad compleja.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



El trabajo sobre problemas, situaciones, casos etc. tendrá como objeto aproximar a los estudiantes a un dispositivo analítico que intente captar, develar y desnaturalizar aquello que se expresa en las instituciones escolares, tanto de forma manifiesta como implícita.

Pensar la institución "escuela" como institución hegemónica de la modernidad, implica hacer una mirada a su historia, al recorrido que la constituyó, a su relación intrínseca con la conformación de los estados nacionales.

Pero hoy, los dispositivos que le otorgaron sentido (el lugar del docente, la relación escuela-familia y las utopías que conllevaba) están en crisis. Crisis que hace que su funcionamiento sea contradictorio y problemático y que presente innumerables puntos de conflicto.

Comprender a las instituciones educativas en contextos adversos y de crisis desde una perspectiva compleja, requiere acercarse a herramientas teóricas y metodológicas que faciliten la reflexión sobre las instituciones, abriendo el análisis a la naturaleza subyacente de sus problemáticas.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Definiciones básicas y perspectivas acerca de las instituciones:

- ✓ El concepto de institución y la institución escolar. El proceso de institucionalización: la unidad instituido-instituyente. La institución escolar desde la perspectiva etnográfica.
- ✓ Distintos marcos teóricos para el abordaje de lo institucional: El funcionalismo y la socialización. El marxismo y la reproducción. Teoría crítica y resistencia. Distintas concepciones de la dinámica institucional: una mirada descriptiva (Teorías de la Organización) y una mirada alternativa (crítica).

La escuela como institución del Estado moderno

- ✓ La institución escolar como institución del Estado. Diferentes concepciones de Estado.
- ✓ El origen y proceso de institucionalización de la escuela de la modernidad: procesos histórico-políticos de institucionalización de la escuela. Lógicas y mandatos fundacionales. Funciones sociales de la escuela y relaciones sociales en el proceso educativo.

La escuela en el contexto actual

- ✓ Crisis de la escuela moderna. Neoliberalismo. Relación escuela-estado-mercado.
- ✓ Sentidos de la escuela hoy: rupturas y continuidades.
- ✓ Escuela y pobreza: educación y asistencialismo.
- ✓ Aproximación a la singularidad de la institución educativa: La micropolítica de la escuela. Poder, control, ideologías, conflicto. Componentes estructurantes del funcionamiento institucional: proyecto, condiciones de trabajo, la cultura institucional, el tiempo, el espacio, los actores y la toma de decisiones, el contexto.
- ✓ La escuela como lugar de trabajo del docente.

APRENDIZAJE

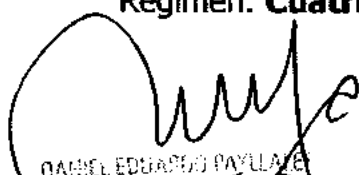
Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Cuatrimestral**

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLASE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

Desde este espacio curricular se promoverán situaciones de aprendizaje, que conduzcan a la formación de un futuro docente crítico y reflexivo, en relación con el aprendizaje escolar.

Tendrá como eje la problemática del aprendizaje, considerando que en ella participan múltiples factores que la configuran, como un ámbito compuesto de contradicciones y complejidades.

Se propone realizar aproximaciones iniciales a conceptos básicos tales como "historicidad del aprendizaje", "aprendizaje escolar" y "práctica pedagógica" y, que también se aborden diferentes posturas teóricas que explican el aprendizaje, haciendo hincapié en aspectos relevantes de las Teorías Contemporáneas del Aprendizaje y su relación con las situaciones escolares reales.

Es oportuno recuperar la idea de aprendizaje como construcción de significados, que involucra procesos de negociación, al interior de las interacciones entre los sujetos.

Se trata de conocer los vínculos iniciales y socialmente contruidos, las marcas de las miradas del otro, los lugares y las funciones que se dan y se aceptan.

Actualmente y en la complejidad de la trama teórica a la que asistimos, es oportuno insistir en situar al sujeto del aprendizaje en su relación consigo mismo, con los demás y con la escuela/jardín. Se trata de la necesidad de la mirada permanente de un sujeto "en relación", en tanto nuevas tendencias han puesto en cuestionamiento la descripción psicológica maduracionista y evolucionista de un sujeto abstracto. En este sentido, los procesos evolutivos del sujeto están mucho más marcados por las dimensiones del desarrollo cultural que por las reglas de la evolución individual endógena. Así, el sujeto será muy distinto según pertenezca a grupos indígenas, a sectores urbano-marginales o a sectores acomodados de la sociedad.

Así, las diferencias entre sujetos necesitan ser miradas en relación con los contextos históricos y socioculturales (también las teorías); lo que permite una profundización tanto analítica como crítica de los contenidos propios del módulo.

En el trabajo de análisis se procura que estos contenidos se vean enriquecidos desde diferentes lugares: por experiencias recordadas y reconstruidas de su historia escolar, por las experiencias vividas y los aprendizajes logrados entre espacios de la práctica, con aproximaciones diferentes a determinadas situaciones escolares. Una posición reflexiva implica la necesidad de analizar y reconstruir críticamente esos saberes, discutirlos, validarlos en la confrontación con la experiencia y las teorías.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Aproximaciones al concepto de aprendizaje.

- ✓ El aprendizaje como proceso activo de construcción y reelaboración.
- ✓ Trayectoria del aprendizaje.
- ✓ Los aprendizajes escolares. Características y particularidades. Componentes de la situación de aprendizaje. Aprendizaje en sus múltiples contextos.
- ✓ Aprendizaje e interculturalidad.

Aproximaciones a las teorías contemporáneas del aprendizaje

- ✓ Enfoques generales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Derivaciones y aportes a las Teorías del Aprendizaje.
- ✓ Conductismo.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAVILLON
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ✓ Gestalt.
- ✓ Teoría psicogenética.
- ✓ Teoría socio-histórica.
- ✓ Teorías Cognitivas.

Aportes de la Psicología al estudio de las relaciones de género.

El aprendizaje de los estereotipos y relaciones de género en distintos espacios educativos. Expectativas diferenciadas acerca de los aprendizajes de niñas y niños.

El grupo como matriz y modelador, como espacio de construcción de subjetividades, de comunicación e intercambio de culturas. La comunicación y la cultura como mediaciones en los procesos educativos.

TERCER AÑO

NUEVAS TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Dos (2)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Las prácticas con tecnologías de la información y la comunicación, pueden permitir el acceso a nuevas maneras de producir el conocimiento mediante trabajos en colaboración. Penetran en los grupos sociales como modos posibles de producción. Dependen, en todos los casos, de la calidad pedagógica de la propuesta, de la calidad científica de los materiales y su información y de la ética profesional, que impone un modo de producción en que las autorías se comparten en desmedro de las individualidades y potencian la producción de los grupos.

En todos los casos las prácticas de la enseñanza pueden ser analizadas, reconocidas o reconstruidas a partir o principalmente del buen uso o no que se haga de las tecnologías. Estas están implicadas en las propuestas didácticas y, por lo tanto, en las maneras en que se promueva la reflexión en el aula, se abre un espacio comunicacional que permite la construcción del conocimiento y se genera un ámbito de respeto y ayuda en los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ Los niños y las TICs: uso de la Web y nuevas formas de intermediación cultural.
- ✓ La escuela, los docentes y las TICs: vínculos y desafíos. La pantalla como escenario: características e implicancias.
- ✓ Internet en las comunidades escolares. Los usuarios de Internet: nuevas formas de conocer y aprender. Acceso, credibilidad, hipercriticidad. Los portales y la educación.
- ✓ Usos educativos de las TICs. La incidencia en los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Modelos didácticos.
- ✓ Estrategias didácticas y TICs: cacerías. Web-Quest. Wikis. Weblogs.
- ✓ Análisis y producción de materiales educativos en la Web. Los proyectos educativos.
- ✓ Los videojuegos en la enseñanza.

ES COPIA

Director General de Educación
Consejo Provincial de Educación



PROBLEMÁTICAS Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Esta asignatura ofrece conceptos para analizar la situación educativa actual. Se estudiarán referentes teóricos relevantes del campo, con la finalidad de enriquecer la mirada y el discurso pedagógico.

Sucede que las prácticas sociales y la educación lo es; tienen historia. Entonces, quien hoy educa lo hace -aun sin saberlo- con todo el peso de las tradiciones propias del campo específico. Éste es uno de los motivos por los cuales, el paso por la pedagogía se torna importante para los futuros maestros y maestras, para conocer el sentido y el recorrido histórico de las prácticas educativas actuales, analizando el significado que las mismas han tenido con relación al proyecto político del que forman parte.

La reflexión pedagógica es relativamente actual ya que, construida la escuela moderna y también la moderna concepción de infancia, nace la pedagogía como estudio sistemático -y a cargo de especialistas- de esas dos construcciones sociales. De allí en adelante, esta disciplina ha sido concebida como teoría de la educación, con pretensiones científicas, o como arte de enseñar, centrando sus preocupaciones en las estrategias de enseñanza más acertadas. De todas maneras, la pedagogía no se ocupa sólo de la educación institucionalizada en la escuela, sino también de aquella que escapa a los marcos formales de la misma.

Desde diversos paradigmas, los pedagogos han intentado explicar en qué consiste este acontecer que denominamos educación, cuáles son sus características y cuáles sus relaciones con lo sociocultural. En este sentido abordaron la explicación de problemas que en este campo acontecen, tales como el fracaso escolar y el género. Dichos problemas pueden explicarse desde perspectivas teóricas pedagógicas diferentes, según se posicionen desde la teoría del consenso o la teoría del conflicto; es decir desde el paradigma positivista o desde el materialista dialéctico.

Para los estudiantes de formación docente, el abordaje de lo pedagógico significa un encuentro con la problemática educativa global, necesario para emprender un análisis crítico de los sentidos comunes construidos históricamente sobre la escuela, su función social y sus problemáticas.

En este sentido, la asignatura se centrará en el análisis de problemáticas educativas contemporáneas significativas desde aspectos sociales, políticos, económicos y culturales; particularmente focalizadas desde América Latina y Argentina en un encuadre universal.

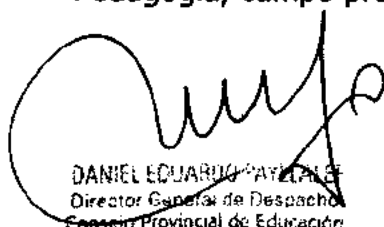
Durante el desarrollo de la asignatura se propone romper con la visión naturalizada de lo educativo, vinculándolo a lo social y recuperar la heterogeneidad y complejidad propias de los procesos sociales, mirada imprescindible a la hora de reflexionar tanto sobre el lugar de la educación, la escuela y el docente, como sobre el lugar social de las instituciones educativas en un contexto de crisis.

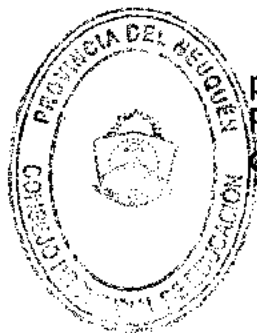
NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La crisis de la racionalidad moderna y la educación institucional.

Pedagogía, campo problemático, ¿de qué se ocupa?

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO ARIZABAL
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Teorías educacionales en la Argentina. Pedagogía tecnicista. Las corrientes pedagógicas críticas: reproductivistas y emancipatorias. La pedagogía liberadora de Paulo Freire. Intervención educativa y contextos de pobreza: el problema de la desigualdad social y educativa.

La condición contemporánea de la escuela: la autoridad pedagógica.

Algunos problemas actuales en la educación:

- ✓ El fracaso escolar. Estereotipo. El efecto Pigmalión. ¿quién fracasa? Perspectiva de la inclusión – exclusión.
- ✓ La diversidad: criterios de “normalidad” y “anormalidad” ¿a quiénes se incluye? y ¿a quiénes se excluye? Conceptos que resuenan en la crisis: discapacidad, integración, trastornos de la conducta y del aprendizaje.
- ✓ La intervención de la escuela en la construcción del género: El género: nace o se hace. Derecho de las mujeres a la educación. Feminización del magisterio.

DERECHOS HUMANOS: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y RELACIONES DE GÉNERO

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Dos (2)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Desde este taller se pretende garantizar un proceso de formación sistemática para otorgar a los estudiantes condiciones adecuadas, que permitan el abordaje de temáticas que hacen a la Educación Sexual Integral (ESI) desde las perspectivas de los derechos humanos y de género, en pos de colaborar en la construcción de ciudadanías sexuales plenas.

El espacio promoverá la reflexión y la problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad, los estereotipos de género y el sexismo presente en la cultura hegemónica, producida y reproducida desde distintos discursos y dispositivos. Esto resulta de vital importancia dado que frecuentemente, como consecuencia de haber reducido la sexualidad a genitalidad, se ha entendido la educación sexual sólo como educación para la reproducción y para la prevención, dejando de lado aspectos fundamentales de la subjetividad que constituyen la base de las relaciones afectivas y sexuales.

Aún más, si la educación sexual “no se complementa con un enfoque que problematice las relaciones de poder en las que la sexualidad se inscribe, la esperada ‘educación sexual’ puede implicar ‘disciplinamiento de la sexualidad’. También es posible que la hegemonía del enfoque de la prevención tienda a medicalizar los cuerpos sexuados y que, aun adoptando el enfoque de género, se lo sobreimprima al de la prevención, victimizando a las mujeres y sobreculpabilizando a los varones. La direccionalidad de la aplicación de las Leyes estará dada por los enfoques según los cuales quienes estamos día a día en los espacios educativos resignifiquemos sus textos” (Morgade y Alonso, 2008: 15).

Charo Altable (2000:24) propugna concebir “la educación sexual como una educación relacional y sentimental, en la que está implicada – en muy diversos grados y dependiendo de la edad, el grupo social y el género – la sexualidad, es

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



decir, el ser en su totalidad, con sus pensamientos, deseos, emociones, experiencias corporales, imaginarios, expectativas y proyectos de vida".

Se señala, siguiendo su propuesta, que la información sexual, si bien es necesaria y urgente, por sí sola no cambia las relaciones. No basta con ofrecer nuevos contenidos pedagógicamente bien contruidos, sino que resulta fundamental revisar qué enfoques se sostienen -consciente o inconscientemente-, cómo se enseñan, qué modelos pedagógico-didácticos se aplican; y si todo ello cambia o promueve nuevas formas de relacionarse entre las personas, de igual y diferente sexo; más igualitarias, placenteras y satisfactorias.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ La educación sexual en contextos escolares. Enfoques y discursos sobre la educación sexual.
- ✓ La perspectiva de los derechos humanos y de género. Sus aportes para una Educación Sexual Integral.
- ✓ Cuerpos, géneros y sexualidades en las instituciones educativas.
- ✓ Normativas y herramientas legislativas que enmarcan el trabajo de la ESI.
- ✓ Vulneración de derechos: violencias sexistas, maltrato y abuso infantil, trata de mujeres, niñas y niños.

CUARTO AÑO

HISTORIA SOCIO POLÍTICA LATINOAMERICANA Y ARGENTINA

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Cuarto**

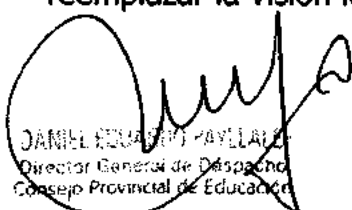
Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

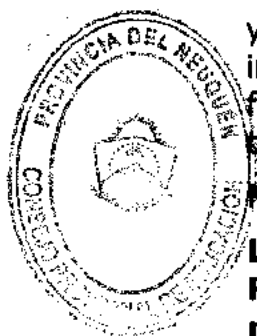
Régimen: **Cuatrimestral**

El conocimiento histórico acerca del mundo contemporáneo latinoamericano y nacional (siglos XIX y XX) requiere la construcción de una perspectiva integradora, que favorezca la comprensión de los macrocontextos históricos, políticos, sociales, económicos y territoriales. Por lo tanto, la propuesta de este espacio curricular, fundada en los nuevos horizontes historiográficos, se construye a partir de la combinación de la historia social y la sociología histórica. Esta configuración supone que la relación entre historia y sociología necesita estar siempre delimitada, por el hecho fundamental de que la perspectiva histórica precisa del elemento esencial sociológico, o sea, el de la estructuración de las relaciones sociales.

En función de un proyecto de formación docente, se aspira a suministrar grandes líneas de análisis, de explicación y de comprensión del proceso global histórico social de América Latina a lo largo de los dos últimos siglos. Este espacio curricular pretende constituirse en una propuesta de interrogación, debate y reflexión de algunos problemas relacionados con las siempre conflictivas y cambiantes relaciones sociales (relaciones económicas, relaciones políticas y relaciones referidas a la producción y formulación de ideas). Para tal efecto, los contenidos se piensan en torno a un conjunto de temas-problemas considerados claves y comunes al conjunto de sociedades latinoamericanas, en tanto articuladores del estudio de las luchas sociales iniciados a partir de la constitución y las modificaciones de las relaciones entre modernización, formación del capitalismo y dependencia, para lo cual es preciso reemplazar la visión idealizada y mecanicista de la teoría convencional del crecimiento

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVELLARI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



y la modernización, que presenta al subdesarrollo como una situación previa e imperfecta, por un enfoque que ayude a percibir la naturaleza concreta e histórica del funcionamiento de las sociedades latinoamericanas y de su proceso de transformación.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La ruptura del orden colonial y las luchas por consolidar un nuevo orden (o Revolución y orden independiente. La conflictiva construcción de las nuevas repúblicas en América Latina) (1810-1850)

- ✓ La crisis del sistema de dominación colonial.
- ✓ Las revoluciones de independencia como revoluciones políticas.
- ✓ Caudillismo y poder político.
- ✓ La economía latinoamericana luego de la independencia. Cambios y permanencias.
- ✓ Grupos sociales en América Latina en la primera mitad del Siglo XIX.

Orden y progreso en América Latina. Exclusión política y dependencia económica (1850-1930)

- ✓ La construcción de un nuevo orden político y económico: economía agroexportadora y exclusión política (o desarrollo capitalista y construcción de los Estados Nacionales).
- ✓ El sistema oligárquico de dominación política (o Estado y clases dominantes).
- ✓ Los cambios y el comienzo de la oposición al orden político y económico.
- ✓ Las ideologías legitimantes y opositoras del nuevo orden.

La conflictiva construcción de sociedades democráticas en América Latina y los procesos de su negación (1930-1980)

- ✓ La construcción de la democracia en América Latina: un proceso de modernización¹²³ incluyente.
- ✓ Dictaduras militares y reorganización de las sociedades y de las economías de América Latina: un proceso de modernización excluyente.

La búsqueda de la democracia en América Latina

- ✓ La herencia de las dictaduras militares.
- ✓ Respuestas a las nuevas políticas (o de la obtención de la ciudadanía política a la construcción de la ciudadanía plena en el contexto neoliberal y de globalización).
- ✓ Los nuevos movimientos sociales y las nuevas formas de la protesta social.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimestral**

¹²³ Siguiendo los aportes de Horacio Tarcus, "modernización" refiere a los procesos de transformación de una fase capitalista o modelo social de acumulación a otro y de una forma de estado o régimen político a otro, transiciones que son vividas y significadas por la ideología dominante como pasajes de lo arcaico a lo moderno, de lo menos racional a lo más racional, de formas menos desarrolladas a formas más desarrolladas. En nuestro caso, despojamos a este concepto de sus connotaciones evolucionistas (véase Horacio Tarcus, "La crisis del estado populista. Argentina 1976-1990, Revista Realidad Económica, N° 107, 1992, 1 de abril al 15 de mayo de 1992, pp. 40-67).

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Toda práctica educativa es resultado de posicionamientos políticos, sociales, pedagógicos, epistemológicos y filosóficos. La práctica docente no puede estar limitada a preocupaciones de orden instrumental, sino a ser una praxis ligada a una disposición moral a obrar correcta y justificadamente, de acuerdo a fines valorados.

En este sentido, la práctica docente exige resignificar la necesidad y objetivo de una Filosofía de la Educación para facilitar un debate permanente y abierto acerca de los marcos referenciales y fines que configuran a distintos modelos educativos.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ El campo problemático de la Filosofía de la Educación. La modernidad como proyecto educativo. Las formas de modernización pedagógica: humanismo e ilustración, romanticismo y pragmatismo, positivismo y crítica. La modernidad en América Latina. El conocimiento y los valores en la construcción de los modelos pedagógicos.
- ✓ Los saberes y el conocimiento en la acción de educar. El problema del sujeto de la educación y el conocimiento. El problema de la legitimación y la verdad en los saberes que opera la educación.
- ✓ Los valores y las normas en la acción de educar. La cuestión del sujeto moral y de los fines de la educación.
- ✓ La ética docente y la docencia como "virtud ciudadana".

LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y DERECHOS LABORALES DOCENTES

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Desde este taller se propiciará un espacio propositivo que analice y de cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político-pedagógica conlleva.

Esta conjunción deberá tender a la realización de una lectura analítica y crítica de la realidad educativa en sus diversas dimensiones, promoviendo una mirada específica sobre los fenómenos educativos, con especial referencia a Argentina y América Latina y un compromiso por la transformación hacia formas más justas dentro del quehacer educativo y social.

Asimismo, esta materia promoverá el conocimiento y análisis de la normativa que regula la dinámica tanto del Sistema Educativo Provincial, como las prácticas de los sujetos que lo componen. Así como cuestiones referidas a la organización y administración escolar.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Estado y políticas públicas

- ✓ La política educativa como política pública. Responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación.
- ✓ Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial. Constitución Nacional. Ley Nacional de Educación. Constitución Provincial, Ley 242.
- ✓ El Sistema Educativo de la Provincia del Neuquén. Consejo Provincial de Educación. Funciones. Cuerpo Colegiado. Funciones y organigrama del Consejo Provincial de Educación.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ✓ Presupuesto educativo. Ley de Remuneraciones. Otras normas vigentes.
- ✓ Estatuto del Docente y anexos.
- ✓ Formas de participación de los colectivos institucionales.
- ✓ Los niños y adolescentes como sujetos de derecho. Ley 2302. Ley 2212. Ley 2222.

Política educativa y trabajo docente

- ✓ Las condiciones laborales docentes. Sindicalización de los trabajadores de la educación. Participación en los órganos colegiados.
- ✓ Género, educación y trabajo docente.
- ✓ Condiciones de ingreso y carrera docente. Juntas de clasificación. Normativas vigentes.
- ✓ Sistemas normativos en la organización y administración escolar. Normativas y prácticas burocráticas vigentes.
- ✓ Perspectiva ética y política del trabajo docente.

DERECHOS HUMANOS: EDUCACIÓN EN LA INTERCULTURALIDAD

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Dos (2)**

Régimen: **Cuatrimestral**

La interculturalidad constituye en el presente currículo una perspectiva de análisis, una concepción ideológica acerca de los modos de mirar el mundo, un mundo habitado por mujeres y hombres, portadores de derechos que los hacen iguales pero también diferentes. Un mundo en el que se favorezca el diálogo abierto, sincero y fructífero entre los diversos mundos culturales. La interculturalidad así entendida, atraviesa todo el currículo.

Pero además, es necesario pensar un espacio particular, que posibilite la reflexión sistemática sobre prácticas fundadas en el mandato hegemónico, homogeneizante y colonizador del magisterio argentino. En ese sentido, la formación de maestros interculturales se anuda con la democratización de la sociedad y el Estado.

Los propósitos centrales de este taller que orientarán la selección de núcleos de trabajo son:

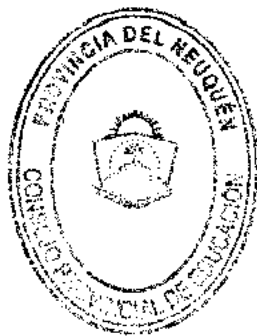
- ✓ Posibilitar el trabajo conjunto puesto que "el diálogo entre culturas implica multiplicidad de voces distintas y será decisión de ellas (con ellas) definir qué elementos, prácticas, problemas, saberes históricamente van conformando un espacio común" (Educación intercultural en la Provincia del Neuquén: alcances y desafíos. COM – CEPINT).
- ✓ Revisar los mandatos pedagógicos políticos fundacionales, que sostienen explícita e implícitamente prácticas educativas que desconocen las diferencias (prácticas discriminatorias, estigmatizantes y prejuiciosas).
- ✓ Reflexionar sobre el modo en que se reproducen prácticas estigmatizadoras, de ocultamiento y exclusión de pueblos diferentes.
- ✓ Desarrollar propuestas interculturales que posibiliten definirla desde un lugar no hegemónico, construyendo una relación pedagógica distinta, basada en el reconocimiento activo de identidades y diferencias.
- ✓ Propiciar lenguajes basados en las cosmovisiones propias de los pueblos originarios, en un triple proceso de recuperación, fortalecimiento y proyección de conocimientos.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PACHECO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ✓ Construir y sostener principios y prácticas, que garanticen el derecho al fortalecimiento cultural y lingüístico de los pueblos originarios, históricamente invisibilizados por la homogeneización cultural.



Bibliografía citada:

- ALTABLE, C. (2000), Educación sentimental y erótica, Madrid, Miño y Dávila.
- BLEICHMAR, S. (2005) **La Subjetividad en Riesgo**, Buenos Aires. Topía.
- CANDAU, V. M. (1987), "La didáctica y la formación de educadores. De la exaltación a la negación" en Candau, Vera María (org.), La Didáctica en cuestión, investigación y enseñanza, Madrid, Narcea.
- EISNER, E. (2002), La escuela que necesitamos. Ensayos Personales, Buenos Aires, Amorrortu.
- MARIN VIADEL, R. (1988), "Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: la educación artística como disciplina", en ICONICA N° 12.
- MORGAGE, G. y ALONSO, G. (comp.) (2008), Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia, Buenos Aires, Paidós.
- SARASON, S. (2002), La Enseñanza como arte de representación, Buenos Aires, Amorrortu.

9.4 Campo de la Formación Específica para el profesorado de Educación Inicial

En relación a lo expuesto en los apartados sujeto de la formación y prácticas esperadas, que sostienen que la formación en el profesorado parte de reconocer la identidad de la Educación Inicial en la provincia, las problemáticas de la misma y las dimensiones éticas, políticas y epistemológicas que inciden en las prácticas educativas y en la definición del trabajo docente en situación, se organiza un trayecto de integración curricular, con un trabajo integral para la enseñanza, donde se sostiene desde la perspectiva globalizadora, la integración, complementariedad y complejidad de los campos disciplinarios, que se definen como irremplazables a la hora de hablar de contenidos de enseñanza en la Educación Inicial.

Se intenta trabajar los contenidos de las diversas disciplinas relacionándolos con los datos que aporta la observación de la realidad, datos descriptivos, vivencias, cuestionamientos que los estudiantes solamente pueden hacerse estando en la realidad de los jardines y de las salas, por lo tanto, se propone un desarrollo simultáneo de los marcos teóricos que abordan los profesores y estudiantes en la cursadas de cada disciplina y el conocimiento vinculado con la práctica. Luego, las disciplinas retoman las experiencias recogidas en el campo con el fin de profundizar y enriquecer los desarrollos específicos disciplinares.

Desde ese posicionamiento, pensamos en un trayecto curricular, donde las disciplinas se articulen con lo enunciado y se conviertan en herramientas para el análisis, diseño e intervención en la situación de enseñanza.

Esta propuesta curricular integradora responde por un lado a las dimensiones enunciadas en los Fundamentos Generales del presente diseño (políticos, epistemológicos e intersubjetivos) y, por otro lado, a un formato curricular sostenido para nuestros estudiantes desde una perspectiva **globalizadora**. Esta última facilita la apropiación de saberes integrados a modo de herramientas, para comprender y analizar la realidad de manera compleja y enseñarla desde esta perspectiva, construyendo diseños para la enseñanza en Jardines Maternales y de Infantes.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELLAT
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



Se proponen así, múltiples espacios de convergencia para la enseñanza, propios de esta perspectiva, modalidad organizativa que integra el pensamiento y la práctica, potenciando la problematización de la acción en situaciones concretas de integración entre teoría y práctica, a través del trabajo grupal y la participación activa en torno a problemáticas contextuales.

En este sentido, cada disciplina debe verse en vinculación y diálogo con la didáctica y el sujeto en la Educación Inicial, dentro de un contexto particular presentado en el campo de la práctica.

Esta organización, permite trabajar la interacción y actitudes particulares entre quienes integran el mismo, dado que exige el aporte de experiencias y conocimientos propios. Para ello, es necesario intervenir desde una modalidad de aprendizaje diferente a la habitual, que permita al taller o al Ateneo, configurarse en un espacio que incluya la vivencia, el análisis, la reflexión y la conceptualización desde los aportes de diferentes campos de conocimiento.

Destacamos entonces que, los aportes de las diferentes disciplinas no son autorreferenciaciones, lo que implica —en palabras de Ruth Harf —“(...) recalcar el carácter de mediadores que tienen entre la realidad y los niños (...) Es, de este modo, que consideramos el carácter instrumental de las diferentes disciplinas, las cuales incorporamos a los fines que, mediante su mirada singular y propia, aporten a la organización de este estudio de la realidad social, concreta y contextualizada, que se desea brindar a los niños”.

Coincidimos con la autora que plantea que los educadores de la formación docente “tendremos que tratar de ver de qué modo permitimos esta integración de aportes disciplinares, a los fines de permitir que los niños tengan una mirada totalizadora y globalizada del mundo en el cual están inmersos”.

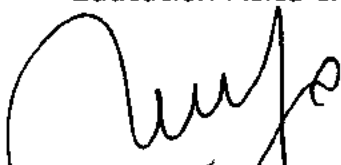
Si deseamos que además de receptores, los alumnos sean verdaderos actores, protagonistas, participantes y, transformadores de esa realidad, deberemos proveerlos de herramientas para ello”.

En síntesis, esta práctica globalizadora se concibe no sólo desde la particular estructura cognitiva infantil, la que requiere de un modelo curricular, que responda desde vivencias en el profesorado a la particular mirada sincrética y la comprensión global del niño. Ésto exige vivencias de aprendizaje y enseñanza capaces de potenciar estas prácticas.

Constituyen el Campo de la Formación Específica los siguientes Espacios Curriculares:

- ✓ Análisis de las experiencias en las disciplinas escolares
- ✓ Sujeto en la Educación Inicial I y II.
- ✓ Didáctica en la Educación Inicial I y II.
- ✓ Matemática en la Educación Inicial.
- ✓ Ciencias Naturales en la Educación Inicial.
- ✓ Artes Visuales en la Educación Inicial.
- ✓ Ciencias Sociales en la Educación Inicial.
- ✓ Expresión Corporal en la Educación Inicial.
- ✓ Música en la Educación Inicial.
- ✓ Juegos en el Nivel Inicial.
- ✓ Literatura Infantil en la Educación Inicial.
- ✓ Lengua Oral y Alfabetización en la Educación Inicial.
- ✓ Educación Física en la Educación Inicial.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALEA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ✓ Vínculos y trabajos con redes sociales en la Educación Inicial.
- ✓ Taller Articulador de Diseño e implementación de proyectos en contextos de residencia: experiencias matemáticas y lingüísticas.
- ✓ Taller Articulador de Diseño e implementación de proyectos en contextos de residencia: experiencias musical, visual, vocal y títeres.
- ✓ Taller Articulador de Diseño e implementación de proyectos en contextos de residencia: experiencias en lenguaje teatral, expresión corporal y educación física.
- ✓ Taller Articulador de Diseño e implementación de proyectos en contextos de residencia: experiencias de exploración e indagación del ambiente social y natural.
- ✓ Ateneo de Ciencias Sociales y Naturales. Estudios de casos en situación de residencia.
- ✓ Ateneo de Matemática, Lengua y Literatura. Estudios de casos en situación de residencia.
- ✓ Ateneo de Expresión Corporal y Educación Física. Estudios de casos en situación de residencia.
- ✓ Ateneo de Educación Musical y Artes Visuales. Estudios de casos en situación de residencia.
- ✓ Seminario: Derechos Humanos: Infancias, Familias y Escuelas.

Espacios Curriculares del Campo de la Formación Específica

PRIMER AÑO:

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

La formación para la enseñanza de una disciplina escolar, requiere que se parta de los problemas en torno a la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos y las propias concepciones y creencias construidas desde las trayectorias escolares previas.

En ese sentido, la propuesta de este taller se orienta a que los futuros maestros puedan, por un lado, leer críticamente las experiencias vividas en relación a las prácticas de enseñanza de los contenidos escolares que, por constituirse en modelos implícitos, pueden ser reproducidas posteriormente desde el lugar del enseñante, si no media un proceso de reflexión orientado a la deconstrucción y resignificación de dichas concepciones y creencias.

Por esta razón y como consecuencia de lo anterior, concebimos este espacio de taller como una oportunidad para instalar algunas preguntas acerca de los saberes, haciendo énfasis en el reconocimiento de su carácter histórico y cultural, e iniciando el proceso de reflexión sobre la finalidad de enseñar y aprender en la escuela.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Propuestos desde Lengua

- ✓ Análisis y revisión de las matrices de enseñanza de la lengua, basadas exclusivamente en aspectos descriptivos y normativos que, a su vez presuponen determinadas concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de lectura y escritura, de lengua y de literatura. Esta revisión propone instalar una nueva lógica, según la

DANIEL EDUARDO PAVLACHEV
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



cual, los saberes lingüísticos, lejos de ser desechados, son retomados en una construcción que los resignifica.

Propuestos desde Matemática

- ✓ La resolución de problemas y la actividad Matemática. Análisis de distintos procedimientos, modos de validación y formas de representación. El lugar del problema. El juego en la actividad Matemática.

Observación: Se sugiere hacer énfasis en un trabajo con problemas, en los que se pongan en juego el tratamiento de algunos conceptos geométricos, correspondientes al campo conceptual del espacio tales como: relaciones espaciales entre objetos y en desplazamientos; elementos, clasificación y propiedades de figuras y cuerpos.

Propuestos desde Ciencias Sociales

- ✓ Análisis y revisión de los enfoques en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde las experiencias de aprendizaje escolar:
 - Perspectiva androcéntrica
 - Perspectiva etnocéntrica y nacionalista
 - Perspectiva naturalista
- ✓ Nuevos temas y nuevas preguntas:
 - Perspectiva de género
 - Perspectiva de la interculturalidad
 - Perspectiva socioambiental
- ✓ Análisis de las propuestas editoriales.

Propuestos desde Ciencias Naturales

Se pretende lograr una reflexión acerca de la naturaleza de la ciencia para que se puedan valorar las producciones que enriquecen los aspectos culturales de la ciencia.

Tópicos de análisis:

- ✓ Representaciones sociales de la ciencia y de la actividad científica en distintas fuentes (libros y manuales, comics, películas y dibujos animados) para tensionar con las imágenes de ciencia presentes en las escuelas.
- ✓ La divulgación científica y la construcción social de la ciencia para valorar y analizar críticamente la credibilidad de las fuentes. Analizar de qué manera los medios de comunicación inciden en la divulgación científica.
- ✓ Aproximación a una definición de ciencia y tecnología desde diversos aspectos y en distintos momentos históricos. Delimitación del objeto de estudio de las Ciencias naturales desde lo metodológico, empírico, abstracto y social.
- ✓ Analizar las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente. Las nuevas tecnologías en la educación científica. Los fundamentos axiológicos.

SEGUNDO AÑO:

DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL I y II

Formato Curricular: **Asignatura**
Año: **Segundo y Tercero**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual**



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

La aceptación de la educación de la primera infancia resulta ineludible en el presente. La sanción de la nueva Ley de Educación Nacional define la Educación Inicial como unidad pedagógica, lo que deviene en un inevitable crecimiento de la oferta por parte del Estado. Es por ello que resulta pertinente situar esta dimensión en la formación docente con dos objetivos: por un lado, instruir docentes para la tarea en estas instituciones y; por el otro, habilitar nuevos diálogos en torno a la importancia de concebir a los niños y niñas del Nivel Inicial como sujetos de derecho de educación desde la cuna.

En los años '90, diversas jurisdicciones iniciaron la elaboración de Diseños Curriculares para Jardines Maternales, coincidiendo con una constante preocupación por elevar su status de institución en la que se enseña y se aprende.

Se configuraron equipos y ámbitos de discusión acerca del "cómo" de las prácticas educativas, en este ciclo, que requiere específicamente. Y que sigue representando aún un desafío particularmente en términos de inclusión e igualdad.

Modalidades alternativas han posibilitado la inclusión de los niños/as en el Nivel Inicial, dando respuesta a problemáticas sociales que han emergido en los últimos años en la compleja sociedad posmoderna. No se puede soslayar que el desafío actual, es configurar instituciones que, aún teniendo en cuenta las diferentes posibilidades con que se cuenta, brinden una oferta educativa de calidad para todos los niños/as de cuarenta y cinco días a cinco años de edad.

La formación específica para el nivel, requiere ser lo suficientemente provocadora para generar desequilibrios, que permitan nuevas configuraciones de sentido a partir de una reflexión crítica sobre los contenidos académicos y disciplinares. Tiene como desafío aportar contenidos para la comprensión de la dimensión didáctica que oriente el trabajo del futuro/a maestro/a.

La formación Integral de los docentes necesita apelar al aporte de distintos campos disciplinares, cada cual desde perspectivas singulares, para intentar potenciar la formación. Pero se requiere a la vez una mirada integral del Nivel Inicial como objeto de conocimiento. Ésta es la mirada que se construye desde los ejes de la enseñanza y de los sujetos.

La Didáctica en el Nivel Inicial es la disciplina que aborda las prácticas de la enseñanza, situadas en el Nivel Inicial desde sus dimensiones comprensiva y proyectiva. Este espacio curricular propone analizar y generar acciones para intervenir didácticamente en los procesos de enseñanza, tanto en el Jardín Maternal como en el Jardín de Infantes, considerados como una unidad pedagógica constitutiva del primer Nivel de Educación Formal, que atiende a las/os niñas/os de cuarenta y cinco días a cinco años. Esto hace imprescindible el tratamiento del ciclo de Jardín Maternal en los futuros lineamientos curriculares de la formación docente. El Nivel Inicial -y el ciclo de Jardín Maternal queda incluido en él- conforma el primer nivel educativo del sistema. Por lo tanto, la formación docente debe incluir todo lo relativo a su adecuado tratamiento, existan o no Jardines Maternales en cada jurisdicción.

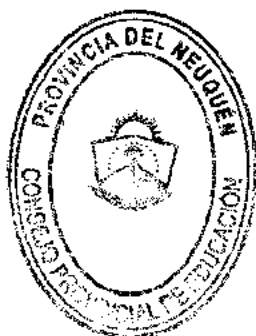
Enseñar en el Jardín Maternal requiere tener presente el desarrollo psíquico, emocional-afectivo, motriz y neurobiológico del/la niño/a. Desde que nace, el sujeto humano tiene una natural tendencia a dirigirse a los objetos. Por lo tanto en el Jardín Maternal es necesario y relevante apreciar en qué medida la intervención de los adultos favorece u obstaculiza la construcción de significados, en relación a los objetos que el bebé va descubriendo. Toda significación implica una nueva

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



construcción del mundo. El mundo es, para los humanos, una construcción simbólica en reconstrucción permanente. Así se aprende, así se enseña. En esta etapa del crecimiento, es necesario apreciar cuáles son los indicadores del estado emocional de un bebé y la evolución de su vida afectiva, para actuar respetando sus posibilidades y necesidades. Es necesario destacar la necesidad de que los adultos significativos que interactúan con los/as niños/as en el Jardín Maternal reconozcan su propio cuerpo, interpreten las capacidades comunicativas que cada uno posee, los incremente, los pongan en "disponibilidad" para comunicarse con los/as niños/as. Hay que ser parte activa de la trama de los espacios educativos en que las interacciones se concretan a través de la intercorporeidad. De este modo también se enseña.

En el Jardín Maternal un docente también enseña cuando estimula la autonomía y provoca situaciones de cuidado personal, social, emocional, al igual que cuando "provoca" la acción motora o verbal adecuadamente.

Se intenta apuntar a la formación de un docente integral, que pueda dar respuesta a través de su formación, a las alternativas y problemas que se le presenten en su tarea y en sus contextos laborales, en la complejidad de la sociedad actual.

La enseñanza es la tarea sustantiva de la docencia. Qué enseñar y cómo enseñarlo son preguntas cuyas respuestas han ido cambiando a lo largo de la existencia de las instituciones educativas de Nivel Inicial.

La resignificación de la didáctica del nivel apunta a interpretar y definir la enseñanza en situación, desnaturalizando aquello que se "rutinizó" y revalorizando las buenas prácticas.

La enseñanza, objeto de la Didáctica, se concibe como práctica social, como acción intencional y como práctica ética y política y comprende procesos de decisión, reflexión y acción que comprometen la profesionalidad del ejercicio de la docencia.

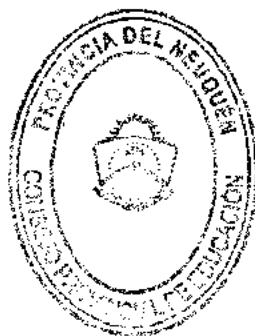
Cuando hablamos de prácticas de enseñanza situadas, nos referimos por un lado, a los particulares contextos institucionales en que se inscribe la enseñanza, esto es: Jardines Maternales y Jardines de Infantes; y, por otro lado, al reconocimiento de los debates actuales del nivel, que se inscriben en una etapa de construcción de su identidad y re-definición de la función educativa, al concebirse con identidad propia y diferenciada del Nivel Primario, en la que la producción y apropiación de conocimientos adquiere especial relevancia, al considerarse a la primera infancia como sujeta de derechos. Ésto presenta un particular desafío a la Didáctica para generar nuevas prácticas de enseñanza, que se vinculen con la necesidad de brindar herramientas, que les permitan a los niños pequeños comprender y transformar la realidad en la que vivimos.

En este sentido es preciso historizar acerca de los **mandatos fundacionales** que dan origen a la institución jardín, a partir de razones políticas, filosóficas, sociales y pedagógicas, desde las cuales se han generado modelos didácticos específicos, acorde a la atribución de funciones que históricamente se le ha adjudicado, como el juego, los hábitos y la socialización; y el doble origen asistencial y educativo con continuidades y rupturas, que revelan problemáticas en relación a la ausencia de regulaciones en su organización, estructura y legislación.

La Didáctica en la Educación Inicial, se articula como espacio curricular con las Didácticas específicas de cada área, con Sujeto en el Nivel Inicial y con el espacio de la Práctica II y Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Enseñanza, para la integración de contenidos y propuestas desde el Enfoque Globalizador.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Estas Materias contribuyen a la formación docente, en tanto habilitan un espacio curricular para desarrollar marcos conceptuales con potencialidad práctica, explicativa y problematizadora, que permitan comprender las características particulares que ha de asumir la enseñanza en la Educación Inicial, construyendo, a modo de entramado, criterios de acción propios, repertorios de formas de enseñar, para desarrollar la tarea con los/as niños/as de cuarenta y cinco días a cinco años inclusive. En este entramado se entretajan el conocimiento acerca de los/as niños/as, en tanto sujetos sociales con derecho a aprender, el conocimiento de los estilos docentes en proceso de construcción y reconfiguración, los aportes de los diferentes campos del conocimiento, para enriquecer la propuesta de aquello que se ha de enseñar y cómo resulta más apropiado hacerlo, entre otras cuestiones.

Desde una mirada integradora del nivel se proponen abordajes particulares, según los diferentes ciclos en cada una de las materias: Didáctica en la Educación Inicial I centrada en el Jardín Maternal y Didáctica en la Educación Inicial II centrada en el Jardín de Infantes. Para delimitar el abordaje de un mismo objeto de estudio en dos instancias curriculares diferentes, se han considerado dos razones: una se vincula a la necesidad de legitimar la presencia del trabajo educativo en salas para niños/as desde los 45 días, en la estructura curricular para la formación docente.

La segunda se relaciona con el hecho de brindar, en el transcurso de la carrera, la posibilidad de que los estudiantes puedan acceder a prácticas en las diferentes secciones que integran el nivel.

Resulta necesario haber desarrollado un tratamiento teórico-práctico y consistente de un ciclo, de manera previa a la realización de las prácticas de la enseñanza en ese ciclo.

Para el abordaje de la didáctica en la Educación Inicial como objeto de estudio, reflexión y continua contrastación con las prácticas, trabajar sobre las siguientes dimensiones:

- ✓ Núcleos conceptuales propios de la enseñanza en la Educación Inicial.
- ✓ Aproximaciones para la construcción de un repertorio de formas de enseñar.
- ✓ Diseño y desarrollo de la enseñanza en el nivel. Currículo.
- ✓ Distancia y mediaciones entre teorías, diseños y prácticas.

Estas dimensiones trabajadas en forma simultánea, promueven la construcción de conocimientos profesionales, dado que se comprometen aspectos teóricos y prácticos, procesos de análisis y reflexión sobre diferentes prácticas docentes desde marcos teóricos diferentes.

La tarea de enseñar en las primeras salas debe considerar las problemáticas propias de la vida en instituciones con intenso dinamismo en las que es necesario apelar a la creatividad para lograr articulaciones satisfactorias. Los niños y las niñas pasan allí junto a los/as docentes jornadas prolongadas, en las que la creación de escenarios lúdicos habilita propuestas de enseñanzas diversas. La situación de enseñanza en tanto compleja, necesita múltiples abordajes reflexivos. La planificación se asienta en procesos de evaluación continua de los/as alumnos/as y de las propias prácticas. Se entiende, al evaluar, como el proceso que habilita la toma de decisiones y al planificar como una toma de decisiones, que se constituye en una herramienta para el/la docente. En el caso de las primeras salas la evaluación resulta singular, al mismo tiempo que requiere de una actitud ética por parte del docente en pos de evitar etiquetamientos.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLEP
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



NÚCLEOS CONCEPTUALES PROPIOS DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

- ✓ Juego y enseñanza.
- ✓ Ambiente.
- ✓ Familias e Instituciones.
- ✓ Contenidos de la enseñanza.
- ✓ El lugar de los aportes de las didácticas de las disciplinas para pensar la enseñanza.
- ✓ Los objetos y materiales para la enseñanza.
- ✓ La evaluación de los aprendizajes de los niños.
- ✓ La organización de la enseñanza.
- ✓ El docente como profesional de la enseñanza.
- ✓ Formas de enseñar.

Preguntas Orientadoras para la Enseñanza:

- ✓ ¿qué cambia y qué permanece en los modelos didácticos de la Educación Inicial?
- ✓ ¿por qué contenidos en la Educación Inicial? ¿de qué hablamos cuando hablamos de contenidos en el nivel? ¿qué particularidades asume una propuesta didáctica en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes?
- ✓ ¿Qué necesita saber un maestro para construir disponibilidad en el vínculo con los niños en el Jardín de Infantes?
- ✓ ¿Qué se puede y tiene que enseñarse al niño en el Jardín Maternal y de Infantes?
- ✓ ¿Qué pueden aprender bebés y niños?
- ✓ ¿Cómo definir y categorizar los contenidos enseñables? ¿Cómo organizar los tiempos, los espacios, seleccionar recursos? ¿Qué características tiene que tener la tarea para que influya significativamente sobre el desarrollo y los modos de conocimiento del niño de hoy?

Éstas son algunas de las preguntas que se intentarán responder durante la cursada, acercando a los estudiantes diferentes marcos referenciales que permitan dar sistematicidad, organización e intencionalidad a la tarea pedagógica, para la construcción de una didáctica de la crianza.

Todo lo anterior supone concebir al docente como un sujeto social portador de cultura, como articulador social, como profesional y trabajador de la educación.

Como profesional será el "encargado" de organizar los medios pedagógicos para que el sujeto de la educación adquiera todo aquello que le permita la comprensión y construcción del conocimiento.

Los estudiantes-(futuros docentes) deberán tomar conciencia de que el/la niño/a -aún antes de nacer y especialmente a partir del nacimiento- está inmerso en una sociedad, cultural e históricamente determinada, que brinda estímulos y experiencias compartidos seleccionados y heredados de los adultos.

En el Jardín Maternal, serán los docentes los que ofrecen y presentan al mundo al/la niño/a, otorgándole significados; por resto será importante que, tomen conciencia acerca de qué mundos se le podrían y/o deberían "ofrecer por derecho" a los/as niños/as en las instituciones maternas.

Para todo lo anterior, debe procurarse la necesaria formación profesional que le permita asociar estrechamente la teoría y la práctica pedagógica en la selección, organización y producción de saberes.

Se propiciará, entonces, la apropiación de los conocimientos específicos que les permita, a los estudiantes, el ingreso a la carrera laboral.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



APROXIMACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DEFINICIÓN PROPIA DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INICIAL:

Una de las finalidades formativas de esta materia consiste en que, los/las alumnos/as del profesorado puedan comprender las características particulares que asume la enseñanza para los/as niños/as que concurren a las instituciones del nivel.

La enseñanza en la Educación Inicial exige una definición propia, refiere a todo el conjunto de acciones que despliega el adulto para que los bebés y los/as niños/as crezcan en un ambiente seguro y enriquecedor, que potencie el desarrollo en sus diferentes dimensiones (física, afectivo-social, cognitiva, lingüística, artística, etc.), al mismo tiempo que se le ofrezca como un "universo a descifrar, construir, transformar". Enseñar supone acompañar al bebé y al/la niño/a en la construcción de los significados culturales que portan los objetos, las acciones, los gestos, los modos de actuar, los festejos, las costumbres, etc. Implica también ofrecer experiencias de observación, exploración y experimentación, para ampliar y enriquecer el conocimiento de las características del mundo físico y natural.

Enseñar en el Nivel Inicial implica dar: conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con "brazos firmes pero abiertos" que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; es alertar sobre los peligros; es mostrar el mundo y cómo andar en él; es saber retirarse cuando el bebé y el/la niño/a manifiestan que pueden resolver por sí solos. También implica: observar, armar escenarios, acompañar con la palabra, "andamiar", proponer actividades diversas seleccionando contenidos y estrategias.

OBSERVAR:

La observación atenta de los comportamientos de los bebés y los/la niños/as es un compromiso ineludible que ha de asumir el docente. Observar permite el respeto por los tiempos de los/as niños/as, saber cuándo es necesario estimular la participación, cuándo cambiar a un bebé de posición, etc. El docente no puede decidir cómo actuar si no observa con atención qué le sucede a los/as niños/as, que demandan, que saben, que necesitan.

A través de la observación el docente "analiza", "hipotetiza" acerca de cuáles pueden ser las intenciones y necesidades de los/as niños/as. Las interpretaciones de las conductas observadas le ofrecen al docente elementos para decidir cómo interactuar con los bebés y los/as niños/as en el desarrollo de las experiencias compartidas.

También la observación permite evaluar los aprendizajes que van adquiriendo los/as niños/as, aspecto fundamental para planificar la enseñanza.

Armar escenarios/ambientes enriquecedores –alfabetizadores:

Se considera enseñanza desde la resolución que el docente da a la organización del espacio físico de la sala y la selección de materiales que se ofrecen a los/as niños/as, como escenario cotidiano y permanente, hasta los diferentes escenarios que se construyen para trabajar distintos aspectos específicos.

La preparación de escenarios enriquecedores ofrecen: posibilidades de exploración del espacio, de los objetos; posibilidades para propiciar el juego sociodramático; posibilidades para ejercitar destrezas motrices.

DANIEL EDUARDO PAVELLE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



Acompañar con la palabra:

A través del lenguaje transmitimos los sentidos, el significado social que tienen las acciones, los objetos, etc.

Antelo, E. plantea que los léxicos han sido heredados pero que también podemos cambiar palabras y usos, en este sentido afirma que un docente es quien "colecciona, archiva, usa, crea, inventa y distribuye léxicos" Para el mismo autor, "enseñar es poner léxicos a disposición" (1999, 48).

Andamiar:

Andamiar los modos de vincularse con los otros, los modos de abordar la resolución de los problemas, los modos de conocer implica un "hacer junto con".

En el caso de los más pequeños, "prestarles la palabra" cuando buscan pedirle algo a un compañero y lo toman sin avisar. Con los más grandes, mediar en los conflictos que se suceden en relación con la posibilidad de compartir, de escuchar al otro, de resolver una tarea en forma conjunta, propiciando el respeto por los demás y por uno mismo.

Andamiar para promover el pasaje paulatino del control de la situación al/la niño/a con vistas a desarrollar su autonomía emocional e intelectual.

Propósitos:

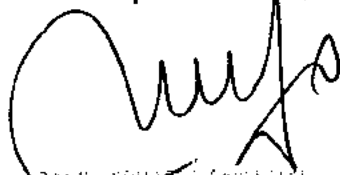
Se promueve que los futuros docentes:

- Construyan marcos teóricos referenciales potencialmente explicativos, prácticos y problematizadores alrededor de núcleos conceptuales, juego, ambiente, instituciones y familias, contenidos, estrategias, evaluación, el docente en la organización de la enseñanza, etc.
- Conozcan la realidad y diversidad de modalidades de funcionamiento de las instituciones dedicadas a la Educación Inicial: Jardín Maternal y Jardín de Infantes.
- Analicen y reflexionen sobre los diferentes diseños (diseños curriculares, proyectos institucionales, planificaciones a nivel sala) atendiendo a las concepciones y supuestos que los sostienen, como también a las definiciones en relación con los componentes de toda planificación (Propósitos, contenidos, estrategias, recursos, materiales, aprendizajes deseados, etc).
- Diseñen, planifiquen unidades didácticas, secuencias de actividades, proyectos, etc., considerando qué enseñar y cómo hacerlo en función de las finalidades formativas del nivel, los saberes que portan los bebés y los/as niños/as y los contextos en los que tienen lugar la enseñanza.
- Construyan conocimientos profesionales que les permitan tomar decisiones fundamentadas en situaciones reales y particulares, como lo son las situaciones de enseñanza.
- Logren conformar equipos de trabajo para la producción compartida y reflexionen sobre el compromiso político, ético y social que implica el desempeño del rol docente en la tarea con niños/as de 45 días a 5 años inclusive.

Ejes de contenidos:

Los ejes de contenidos a desarrollar en estas instancias los constituyen los núcleos conceptuales propuestos. Consideramos que estos núcleos pueden abordarse desde un desarrollo que refiera a la singularidad propia de cada ciclo dando cuenta de las problemáticas particulares del Jardín Maternal y del Jardín de Infantes, siempre

ES COPIA


DANIEL EDUARDO FALLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



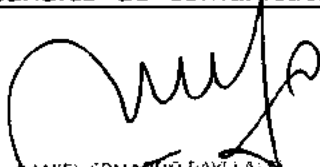
encuadradas en los planteos comunes propios del nivel. Los núcleos conceptuales se abordarán desde las diferentes dimensiones, mostrando a su vez sus vinculaciones.

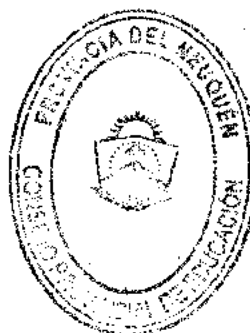
Dimensión I:

Núcleos conceptuales propios de la enseñanza en la Educación Inicial

JUEGO Y ENSEÑANZA	
JARDÍN MATERNAL	JARDÍN DE INFANTES
Los momentos de juego con los bebés. El rol del adulto. El espacio para jugar. Ambiente facilitador y materiales disponibles. Propuestas de situaciones de juegos: - Juegos corporales y motores. - Juegos de exploración y experimentación con diferentes objetos. - Juegos de imitación directa, los juegos del "como sí". -Juegos con palabras, retahílas, rimas, coplas, nanas, etc. - Juegos de construcciones diferentes materiales según las edades. La sala de 2 años, el inicio al juego en rincones. - Las construcciones y dramatizaciones como alternativas para elegir y jugar.	Las relaciones entre juego y enseñanza. Desarrollo de las alternativas desde la dimensión histórica y sus principales planteos teóricos y prácticos. -El juego es el medio privilegiado para llevar a cabo la enseñanza (Fröebel, F. 1913; Decroly, O. 1932; Montessori, M. 1939; Vera Peñaloza, R. 1936; Kamii, C. de Vries, R. 1982; Duprat, H. 1989; Denies, C. 1989). - Juego y enseñanza son actividades incompatibles/contrapuestas (Cañequé 1979). -La enseñanza puede abrir, potenciar las posibilidades de juego del niño/a (Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R.; Windler, R. 1996. "Jugar en el contexto escolar") Propuestas de enseñanza centradas en el juego: juego trabajo, juegos grupales, juegos tradicionales. Caracterización, rol del docente y posibilidades que ofrece a los/as niños/as.
Ambiente El ambiente alfabetizador: - El ambiente social-cultural-natural como fuente de contenidos a enseñar. - El diseño del ambiente escolar como oportunidad para enseñar.	
Transformación de los espacios institucionales en ambientes seguros, confiables y alfabetizadores. Condiciones de los diferentes espacios dentro de la sala con finalidades diferentes. Los diferentes sectores: higiene, sueño, alimentación. Juego. La construcción de "escenarios" con objetos y espacios para potenciar la exploración, la autonomía, las elecciones de alternativas, la alegría por descubrir y crear.	La organización y la transformación de los espacios institucionales y áulicos con criterios pedagógicos. Transformación del ambiente social-natural en objeto de conocimiento a través de una propuesta de indagación sistemática enseñando. "mirar con otros ojos" lo cotidiano. Las unidades didácticas como estructuras didácticas que se proponen acceder al conocimiento de recortes del ambiente social y natural.
Familias e Instituciones Relaciones posibles entre familias e instituciones: mimetización, segregación, integración. Canales de comunicación, formales e informales: entrevista inicial, reuniones de	

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



padres, encuentros cotidiano, el cuaderno de comunicaciones, las visitas de los padres en la institución.

El ingreso de los bebés. Lactancia materna e institucionalización. La propuesta de ingreso: selección de momentos para establecer los primeros vínculos con el docente y la institución. Importancia de la "figura de sostén". La construcción de vínculos de confianza. La función maternante del docente. Hacia la construcción de acuerdos para el acompañamiento en el crecimiento, aprendizaje y desarrollo de los bebés- niños/as. Necesidad de establecimiento de acuerdo a los modos de acompañar los hitos que favorecen una conducta autónoma: el control de esfínteres, el destete, el aprendizaje de hábitos en la alimentación, etc. Tensiones y conflictos. El docente y la institución. Trabajo con las familias. Intercambio cotidiano informal con las familias. Encuadre. Su importancia. La información para compartir. Instituciones y propuestas pedagógicas. El modelo guardería y el modelo Jardín Maternal. Constitución de equipos de profesionales.

La propuesta clásica del período de adaptación, por grupos, por horarios escalonados de menor a mayor tiempo de permanencia. Visión crítica, replanteos y propuestas. El diseño de la propuesta del ingreso particular para cada grupo en función de las experiencias previas y características y posibilidades de los/as niños/as y las familias. Trabajo en conjunto con los padres. Tensión y negociación entre las expectativas docentes y posibilidad del grupo familiar. Los primeros días, oportunidad para conocer la propuesta del jardín y construir vínculos de confianza mutua. Trabajo junto con el equipo docente. Delimitación de roles y funciones complementarias. Propuestas de enseñanza para acompañar el período de iniciación, convirtiendo el jardín en un "buen lugar" en el que se confíe y se disfrute aprendiendo. Experiencias para compartir con los padres. Su planificación.

Contenidos de Enseñanza

Los contenidos escolares o de enseñanza en la Educación Inicial. Definición. Cuestiones críticas. Categorizaciones diversas. Los aportes de los diferentes campos del conocimiento.

El desarrollo de la autonomía y de sentimientos de confianza básica y seguridad en los otros y los diferentes ambientes.

Diferentes organizadores para proponer los contenidos a enseñar. Por ejes: la interacción con los otros y la interacción con el entorno.

Por educaciones: educación afectivo-social, de los lenguajes verbales y no verbales cognitivas, motriz.

Perspectivas críticas: planteos diversos. Vinculación entre los contenidos de la enseñanza y los procesos evolutivos. Las relaciones entre desarrollo y enseñanza en la definición de qué enseñar en el Jardín Maternal.

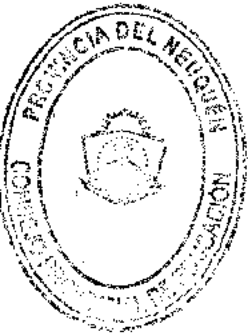
-Algunos ejes a trabajar: autonomía, vínculos de afecto y confianza, primeras exploraciones para conocer el entorno,

Diferentes categorizaciones de los contenidos a enseñar en la Educación Inicial y sus implicancias en la tarea docente: por áreas psicológicas, por áreas disciplinares, por ámbitos de experiencias, etc. Análisis crítico.

Los aportes de los campos disciplinares para enriquecer el proceso de alfabetización cultural, potenciando al desarrollo personal y social.

-Ejes a trabajar: la alfabetización cultural, la integración de los aportes de los diferentes lenguajes artísticos, de las Ciencias Sociales y Naturales, de la Matemática, de la Lengua, al proyecto de enseñanza específico del nivel. La

ES COPIA



lenguaje desarrollo motriz, juego.	enseñanza de las normas, su sentido. El desarrollo personal y social: construcción de sentimientos de confianza básica y seguridad, respeto por uno mismo y por los otros. Los límites y las sanciones en la construcción de una actitud autónoma.
Los objetos y materiales para la Enseñanza Criterios para su selección y fabricación.	
Los juguetes para los bebés. Análisis de las posibilidades que ofrecen. Materiales para favorecer los diferentes juegos. Materiales para la exploración, para el desarrollo motor, para el juego del "como si". Características y condiciones de los materiales. Criterios para la selección y la producción de los materiales, con material de desecho, comerciales, etc.	La importancia de los materiales para el desarrollo de las diferentes actividades. Los materiales en los sectores para el juego-trabajo. Juegos de mesa, de cartas, etc. Criterios para su selección y fabricación. Materiales clásicos, rompecabezas, ensartados, enhebrados, etc. Análisis crítico. Materiales audiovisuales. Análisis crítico del tipo de materiales y uso que se hace de los mismos.
La Evaluación de los Aprendizajes de los/as niños/as y de la tarea docente ¿Qué evaluar y para qué? La observación como estrategia privilegiada para recabar datos. Elaboración de registros anecdóticos, registros narrativos, legajos. Importancia del seguimiento de los bebés y niños/as. La evaluación de la tarea docente: evaluación de las propuestas de enseñanza y autoevaluación de su desempeño. Variables a considerar en cada caso.	
Modalidades de evaluación centradas en la observación y registro diferido. Seguimiento de los bebés y niños/as.	El problema de la evaluación en vistas al pasaje a primer grado. Evaluar para tomar decisiones.
La organización de la Enseñanza. Las variables: espacio, tiempo, materiales y recursos. La organización del grupo. Las intervenciones docentes. Toma de decisiones, razones y fundamentos.	
El tiempo de los bebés. Los tiempos institucionales. Pasaje paulatino. La organización de la jornada. Tiempos de juego, de alimentación, higiene y sueño. El desarrollo simultáneo de propuestas. Trabajo individualizado. El inicio al desarrollo de propuestas grupales.	El tiempo diario. El cronograma semanal. La organización anual. Duración de las actividades, criterios. Trabajo en pequeños grupos, grupo total, individual.

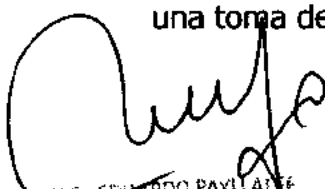
El docente como trabajador político pedagógico

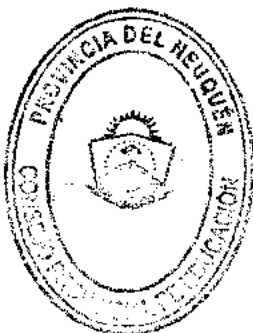
Cuatro dimensiones permiten considerar constantemente el desarrollo de la materia al construir las modalidades posibles de intervenciones:

El docente como:

- Mediador de la cultura, con capacidad para situarse con autonomía y compromiso en los espacios sociales y en las instituciones educativas desde una toma de posición y decisión política fundada.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLADÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- Referente afectivo, "figura de sostén", "otro significativo" en la constitución de la identidad personal y la subjetividad.
- "Artesano" constructor de las propuestas de enseñanza, al que la sociedad delega la labor de la selección, organización y comunicación de ese objeto de trabajo principal, que es el conocimiento.

Dimensión 1: Conceptualizaciones que se retoman de otras materias para la construcción de un repertorio de formas de enseñar

- Relaciones entre desarrollo y aprendizaje.
- Relaciones entre tipos de aprendizajes y formas de aprender.
- Características generales de los niños/as de cuarenta y cinco días a cinco años.
- Educación para la salud.

Dimensión 2: Repertorio de Formas de Enseñar

En este punto se han de recuperar los aportes de las diferentes teorías del aprendizaje, que explican cómo aprenden los sujetos ya desarrollados desde el área de la formación general. Lo que interesa, en este punto, es lograr que los futuros docentes reconozcan que, según los diferentes tipos de aprendizajes que se desean lograr (resultados/ contenidos a enseñar), será pertinente promover diferentes procesos que conllevan diferentes formas de enseñar. No se enseñan del mismo modo las habilidades motrices o las propiedades de los objetos.

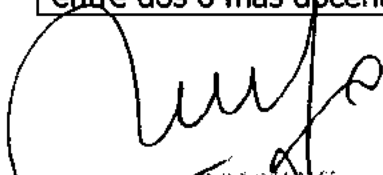
Para construir las aproximaciones a las formas de enseñar proponemos tener en cuenta, en el desarrollo de la materia, las siguientes fuentes:

- Los planeos teóricos vinculados con las relaciones entre desarrollo y aprendizaje.
- Los planteos teóricos referidos a las relaciones entre tipos de aprendizaje.
- Los aportes teóricos acerca de las características generales y de cómo aprenden los/as niños/as cuarenta y cinco días a cinco años.
- Las estrategias de enseñanza propuestas desde las distintas didácticas disciplinares.
- Las tradiciones pedagógicas del nivel.
- Las experiencias documentadas que describen propuestas y modos de "ponerlas en prácticas".
- -Las teorizaciones construidas para caracterizar el rol docente frente a diferentes situaciones. Se recomienda seleccionar en diferentes textos todas aquellas teorizaciones acerca de cómo enseñar en la Educación Inicial, estableciendo un análisis crítico de las mismas.

Dimensión 3: Diseño y desarrollo de la Enseñanza. Currículo.

JARDÍN MATERNAL	JARDÍN DE INFANTES
Análisis del diseño curriculares de Jardín Maternal. Los procesos de especificación curricular. Planificación por ejes. La planificación de objetivos anuales. Planificación por períodos acotados. Planificación de las tareas compartidas en la co-coordinación de las actividades entre dos o más docentes.	Análisis de diseños curriculares. Los procesos de especificación curricular. El PEI. La propuesta a nivel sala. Planificación de unidades didácticas y proyectos. Otras formas alternativas de planificar.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

Dimensión 4: Distancia y mediaciones entre teorías, Diseños y Prácticas

Las prácticas docentes se desenvuelven generalmente de un modo acrítico, sin conciencia de los supuestos éticos que se comprometen en ellas, centradas en aplicar ciertas metodologías mediante las cuales se logra "éxito", es decir, se controla la situación didáctica "cumplimiento con los objetivos previstos". Al adoptar "fórmulas" que guían sus acciones, los docentes las aceptan de hecho, al modo de las creencias.

Entendemos que en la formación docente las prácticas instituidas se han de conformar en objeto de estudio, análisis y reflexión para operar en el sentido de un reconocimiento de propuestas de "buena enseñanza" a mantener, como también en el sentido de una transformación superadora de las prácticas observadas, que resulten críticas desde la perspectiva de los futuros docentes.

En el desarrollo de estas materias se abordará el análisis de las prácticas docentes a través del estudio de casos, análisis de los registros de observación, crónicas, diario de los docentes, videos, como también otros materiales escritos (planificaciones, producciones de los/as niños/as, registros narrativos, textos didácticos, etc).

Las teorías, en la medida en que entregue elementos a los docentes para "iluminar" las prácticas y comprenderlas más agudamente, se podrá comenzar a superar el abismo entre prácticas y teorías.

Sólo en la medida en que el docente reconozca que, ciertos aportes teóricos le abren caminos para la comprensión de las prácticas y de los supuestos que en ellas subyacen, podrá comenzar a decidir, deliberar con conciencia, acerca de las razones que elija para tal fin.

Para enseñar dice Antelo, E. (1999) "se tiene que analizar la relación entre las teorías, la acción el cambio y la utilidad."

Los diseños, en la tarea de planificación de propuestas, se exigirá a los/as alumnos/as la elaboración escrita de los fundamentos, el desarrollo de las razones en las que se apoyan para tomar las decisiones acerca de que enseñar y como hacerlo, esta tarea ha de ser la producción central de los/as alumnos/as durante el curso de esta materia, dado que exige lograr síntesis de aportes teóricos para justificar el diseño de las acciones prácticas posibles.

Al desarrollar las diferentes temáticas se podrá partir de planteos teóricos, de análisis de prácticas o de análisis y producción de diseños y planificaciones, pero aunque se elija uno de estos aspectos como punto de partida, el recorrido por todos ellos en constante interrelación, ha de ser el modo de abordar el desarrollo de las clases en la cursada de la materia.

SUJETO EN LA EDUCACIÓN INICIAL I y II

Formato Curricular: **Asignatura**

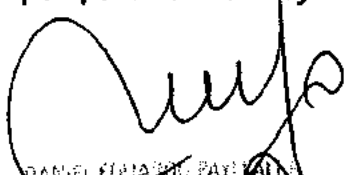
Año: **Segundo y Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

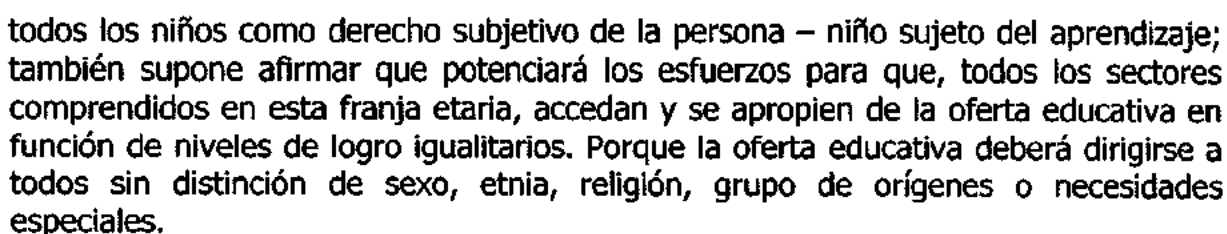
El Nivel Inicial es un espacio institucionalizado de enseñanza y aprendizaje, donde socialización y juego se conjugan con la apropiación de contenidos educativos por parte de los sujetos del nivel. Se caracteriza por ser abierto e integral: abierto a

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYRÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



Es necesario reconocer a los niños que asisten al Jardín Maternal o Jardín de Infantes como de y con derecho pleno. Derechos entre los que se cuenta con una cobertura educativa adecuada a su edad, comprendiendo la misma desde y casi, los inicios de la gestación; momento en el que la futura mamá asiste al Jardín Maternal a solicitar la inscripción del niño, que a los cuarenta y cinco días será recibido en la sala y a lo largo de todo su tránsito en la Educación Inicial.

Es reconocido, desde diferentes enfoques teóricos, la importancia que reviste este período de edad, durante el cual se producen una serie de transformaciones trascendentes y dinámicas, que fundan las matrices básicas estructurantes de la personalidad de los sujetos. Todo acto de enseñanza supone una responsabilidad ética y moral que, en este nivel, adquiere un compromiso de particular relevancia, por su incidencia en los procesos de constitución subjetiva y en la construcción de conocimientos de los sujetos de la educación infantil.

La improvisación, el activismo, el espontaneísmo, el vaciamiento de contenidos educativos, la falta de organización, vulneran los derechos de los niños a recibir una educación sistematizada. Es por ello que este espacio curricular se transforma en el lugar para conocer, reconocer y apropiarse, por parte del estudiante del profesorado, de los principales constructores teóricos, que acompañan el desarrollo integral de los niños asistentes a este nivel educativo.

Cabe señalar que, una genuina comprensión de estos procesos implica conocer y entender el contexto socio económico y cultural de origen y pertenencia de los niños, las costumbres, valores y tradiciones de la familia y comunidad con la cual conviven. En consecuencia, será éste un conocimiento prioritario que los futuros docentes deberán alcanzar y atender para desarrollar íntegramente su tarea educativa.

PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

- ✓ Seleccionar y ofrecer enfoques teóricos y marcos conceptuales actuales y pertinentes que posibiliten a los alumnos conocer y comprender los procesos de desarrollo y constitución subjetiva.
- ✓ Brindar experiencias de aprendizaje para una comprensión integradora de las características y manifestaciones individuales y grupales de los sujetos de la Educación Inicial.
- ✓ Brindar espacios de trabajo conjunto, que permitan fundamentar su práctica desde un marco teórico explícito, a partir de la reflexión cotidiana sobre su tarea y sus relaciones con los/as niños/as como así también con las familias de éstos y éstas.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Eje temático: Teorías sobre el Desarrollo Humano.

- ✓ Breve recorrido por la historia de la infancia. Las infancias como construcción socio antropológica e histórica.
- ✓ Subjetividad y multiculturalidad: problemáticas culturales y sociales, diversidad y desigualdad. Cuestiones de género.

ES
COP
IA

DANIEL ELIZABETH FERNÁNDEZ
 Director General de Desapacho
 Consejo Provincial de Educación



- ✓ Espacios sociales de la infancia: la infancia "negada"; la infancia "secuestrada"; la infancia como espacio de reconocimientos de derechos (infancia "recuperada").
- ✓ Métodos de investigación/estudio del niño.
- ✓ Modelos de desarrollo: las teorías y sus parámetros.
- ✓ Modelos mecanicista, organicista y contextual dialéctico.

Eje temático: La Subjetividad desde el marco teórico psicoanalítico.

- ✓ Construcción de la subjetividad desde el nacimiento hasta los seis años.
- ✓ Constitución de la subjetividad desde la perspectiva de las identificaciones.
- ✓ Teoría evolutiva. Conceptos fundamentales.
- ✓ Desarrollo sexual. Sexualidad infantil. Características. Manifestaciones de la sexualidad infantil.
- ✓ Desarrollo de la personalidad. Complejo de Edipo y desarrollo moral.
- ✓ Momentos estructurantes. Narcisismo. El proceso de la identificación.
- ✓ Implicancias para la función docente.

Eje temático: La Familia y el desarrollo del sujeto.

- ✓ El primer año de vida. Criterios modernos sobre el desarrollo emocional.
- ✓ Personalización. Realidad personal. Relaciones objetales.
- ✓ Fantasía e imaginación. Espontaneidad. Capacidad creadora. Motilidad. Capacidad para la preocupación.
- ✓ La relación inicial de una madre con su bebé.
- ✓ La pareja madre lactante. La identificación del niño y la niña con la madre.
- ✓ Preocupación maternal primaria.
- ✓ Objetos transicionales y fenómenos transicionales.
- ✓ Vínculo de apego.

Eje temático: La subjetividad desde el enfoque psicogenético

- ✓ El sujeto epistémico.
- ✓ La construcción del pensamiento racional.
- ✓ La génesis de las categorías básicas del pensamiento.
- ✓ Biología, epistemología y Psicología de la inteligencia.
- ✓ Acción, esquemas y estructuras.
- ✓ Los factores del desarrollo y el proceso de equilibración como condicionantes del sujeto.
- ✓ El período sensorio – motor y sus características.
- ✓ El período preoperacional. La función simbólica. Significados, significantes y lenguaje.
- ✓ Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y aprendizaje.
- ✓ Desarrollo de la motricidad.
- ✓ La construcción del esquema corporal.

Eje temático: Vygotsky: un enfoque socio histórico de la Psicología.

- ✓ Origen de los procesos psicológicos superiores.
- ✓ Concepción de aprendizaje y desarrollo. Importancia de los procesos sociales.
- ✓ Procesos inter e intrapsicológicos.
- ✓ Proceso de internalización.
- ✓ Zona de desarrollo próximo.
- ✓ Aportes a la práctica docente.

ES COPIA

DANIEL EDOUARDO INSULARI
Director General de Despliegue
Consejo Provincial de Educación



MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Este espacio curricular tiene por finalidad que, los alumnos del profesorado se apropien de elementos teórico-prácticos que les permitan conocer e interpretar el pensamiento matemático de niños de cuarenta y cinco días a cinco años. Por otra parte, se espera también que este espacio les ofrezca la oportunidad de analizar la importancia de la enseñanza de la Matemática en este nivel, no sólo con el fin de socializar el contenido, sino por las posibilidades que brinda la actividad Matemática en el desarrollo del pensamiento racional infantil.

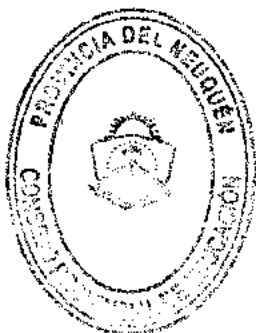
Para que los futuros docentes puedan favorecer la actividad Matemática en los alumnos del Nivel Inicial, es necesario que dispongan de dos tipos de conocimientos: conocimientos matemáticos y elementos didácticos que les permitan tomar decisiones fundamentadas. Sin embargo, se sugiere que el centro de estudio de este espacio curricular sea el análisis y construcción de propuestas didácticas y el análisis de prácticas escolares, referidas a la enseñanza de la Matemática en el nivel. Para ello, es necesario que los alumnos, futuros docentes, conozcan los aportes de la Didáctica de la Matemática al nivel, de manera que éste se constituya en un cuerpo teórico consistente para explicar los fenómenos producidos en la enseñanza y que, además, les permita orientar la toma de decisiones y establecer las condiciones para la producción de conocimientos.

Este espacio debe ofrecer también, la oportunidad para que los alumnos del profesorado conozcan investigaciones sobre producciones infantiles, aprendan a interpretarlas, analizarlas y tenerlas en cuenta para la elaboración de propuestas didácticas. Existen interesantes investigaciones que han sido publicadas recientemente, referidas a los números, el espacio y la geometría, que constituyen un valioso aporte al conocimiento del pensamiento infantil.

Otra cuestión que debería abordarse en este espacio curricular, es la de ofrecer criterios relevantes para la selección de actividades adecuadas al enfoque didáctico asumido. Proponemos para ello tomar los criterios que plantea R. Douady (citada en Parra, C.; Saiz, I; 1990) para la selección de actividades entendiéndolas como problemas. Los futuros docentes deberán saber construir situaciones, reformular o proponer juegos, que planteen problemas a resolver, entre otras tareas, como así también pensar en las posibles intervenciones en función de sostener dicho problema.

Dado que el juego es la actividad privilegiada en el Nivel Inicial, se propone considerar el análisis de propuestas lúdicas, rescatando juegos tradicionales, reformulándolos de manera que planteen situaciones problemáticas a resolver teniendo en cuenta la caracterización que realiza Kamii y los modos de organizar el trabajo en la sala. Asimismo, se espera que los estudiantes del profesorado puedan enriquecer el tratamiento de los juegos matemáticos con aportes de otros espacios curriculares.

Es de esperar que las distintas propuestas para la formación docente, no se limiten al tratamiento de los contenidos a enseñar en el Nivel Inicial, sino que sean instancias de reflexión, que, con aportes teóricos, permitan a los futuros docentes



ES COPIA

DIRECTOR GENERAL DE DESPACHO
Consejo Provincial de Educación



acercarse a las prácticas deseadas. Se propone entonces, tener en cuenta para la organización de los contenidos de este espacio curricular: el análisis de las situaciones de enseñanza, la identificación del contenido, los modos de organizar la situación, las consignas, las intervenciones docentes y las posibilidades de complejización.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La selección de contenidos para este espacio curricular, tiene en cuenta la formación profesional y responde, en consecuencia, a una lógica del nivel y no del Nivel Inicial. Somos conscientes que en muchas oportunidades los alumnos de los profesorados no llegan a comprender la complejidad de los contenidos a enseñar. Esta será una cuestión a trabajar con los futuros docentes, para que puedan asumir la totalidad de la problemática de la enseñanza. En consecuencia, el análisis conceptual del contenido se realizará previamente al análisis de una actividad de enseñanza. De este modo los contenidos referidos a **Número, Sistema de Numeración, Espacio, Geometría y Medida**, se abordarán desde la complejidad de estos objetos matemáticos, como así también de lo que se espera que aprendan los niños del Nivel Inicial al respecto, teniendo en cuenta los objetivos de su inclusión en el nivel, según se propone en los documentos curriculares de la jurisdicción.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO CURRICULAR

- ✓ **Ubicación de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial:** Diferentes enfoques. Contextualización en el Nivel Inicial.
- ✓ **Modelos didácticos para la enseñanza de la Matemática:** La construcción del rol docente desde la perspectiva del modelo aproximativo o apropiativo. ¿Cómo aprenden los niños de Nivel Inicial? Concepción de aprendizaje. El problema de la selección de actividades y las condiciones para el trabajo en el contexto real del jardín. Las intervenciones docentes y la selección de contenidos, su adecuación con las actividades.
- ✓ **Análisis y construcción de propuestas didácticas:** Las actividades de Matemática en el conjunto de las actividades del jardín. Elementos de análisis didáctico para situaciones referidas a **número, sistema de numeración, espacio, geometría y medida**. Elementos para análisis de prácticas efectivas, registros, observaciones, videos. Elaboración de propuestas didácticas.

Espacio y Geometría

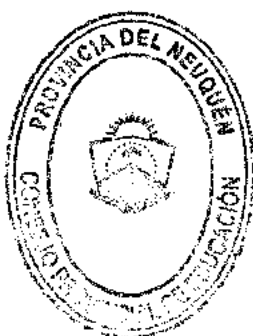
- ✓ Ubicación y orientación en el espacio: puntos de referencia y recorridos.
- ✓ Figuras geométricas: cuerpos y figuras en el plano. Reconocimiento de propiedades geométricas. Clasificación y representación de figuras geométricas.
- ✓ Movimientos en el plano: simetrías y traslaciones.
- ✓ El tamaño del espacio como variable didáctica: micro, meso y macroespacio.
- ✓ Análisis de distintos recursos didácticos: alcances y límites. Análisis de distintas propuestas de enseñanza para el Nivel Inicial.

El número natural

- ✓ El número natural: cardinalidad y ordinalidad.
- ✓ Sistema de numeración decimal. Reglas de escritura y lectura.
- ✓ Operaciones con números naturales. Enseñanza de los números naturales: funciones y usos y la serie numérica.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ✓ Análisis didáctico de distintas propuestas de enseñanza del número natural. Enseñanza de las operaciones: posibles aproximaciones en este nivel. Análisis de distintos recursos didácticos: alcances y límites.

Magnitudes y Medición

- ✓ Magnitudes físicas: nociones de longitud, capacidad, volumen, peso, superficie y tiempo.
- ✓ La medición. Cantidad de una magnitud. Unidades no convencionales y convencionales. Medida. Los instrumentos de medición.
- ✓ Situaciones didácticas para la enseñanza de las magnitudes y su medición.

ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**

"Tomemos el caso del arte: debido a la esencia simbólica su lenguaje habla sobre aquello que no hay pero que podría haber, porque en las fronteras de su mundo, en los límites de la palabra, el artista decide crear"

Marta Zátonyi

Como medio de expresión, el arte permite reflejar ideas, imágenes, sentimientos y el mundo percibido. En la producción artística interjuegan objetividad y subjetividad, realidad y ficción. Se relacionan la sensibilidad, la emoción, la ideología, el intelecto y el esfuerzo con la imaginación, lo que permite generar manifestaciones nuevas y originales. A través del arte, los/as sujetos/as no copian la realidad, más bien la reelaboran y la representan de manera simbólica y personal.

Es fundamental por tanto, que la formación de los/as estudiantes en el Profesorado de Nivel Inicial, contemple la apropiación del lenguaje visual.

Bruner (1994) hace referencia al sentido de pertenencia a la cultura y propone que, todo/a persona que se acerca al lenguaje visual no es un mero espectador de la cultura, sino que participa y en ese participar, las personas "...la reciben y consumen, la aceptan, la critican o la rechazan, la ignoran, la disfrutan o padecen..."

Las artes visuales tienen por objeto la construcción y lectura de imágenes a través de la apropiación de los elementos del código visual en forma significativa. En el módulo ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL, se busca que los/as estudiantes puedan construir imágenes no estereotipadas, enriqueciendo así su capacidad de representación, expresión y comunicación, logrando gozar plenamente del proceso y del producto de sus trabajos. Se propicia asimismo un análisis profundo y una lectura crítica de las imágenes propuestas.

Asimismo, es fundamental acercar a los/as estudiantes a los espacios donde puedan vivenciar experiencias artísticas de goce estético, propiciando salidas a bibliotecas, museos, teatros y espectáculos diversos para que perciban estos espacios como propios y posibles.

La propuesta consiste en promover que los/as alumnos/as puedan experimentar distintas situaciones, de cuyas resoluciones surjan conocimientos, organizando el módulo a partir de los núcleos temáticos, no perdiendo de vista el componente fundamental de estar en contacto con el hacer artístico.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELLACO
Director General de Inspección
Consejo Provincial de Educación

Reflexionar acerca de lo que ocurre en el Nivel Inicial a fin de no repetir prácticas que hacen mayor énfasis en la actividad por sí misma, sin una clara intencionalidad y con el sólo fin de realizar "trabajitos que puedan entrar en una carpeta". Mucho más es lo que merecen niños y niñas y es nuestra tarea capacitar a los/as estudiantes para que puedan acercarse a los niños al lenguaje plástico visual, en un clima de respeto, ameno y propicio para la creatividad y la expresión.

La cita de Bourdieu (1992) coadyuva para insistir en la necesidad de trabajar el lenguaje visual en la formación de futuros maestros que luego desarrollarán su tarea en las instituciones de la Educación Inicial. El autor plantea que "... Si bien las artes visuales forman parte de la cultura y son socialmente percibidas y reconocidas como "algo cultural", el desarrollo de la plástica dentro de la escuela no es concebido como tal y queda convertido, más bien, en una práctica que los chicos (y los adultos) terminan por entender como una serie de "actividades escolares" disociada de la experiencia cultural y social que en realidad representan y les han dado origen."

La excesiva "escolarización" de la enseñanza del arte, unida al desarrollo de ciertos rituales de la escuela (efemérides, actos, muestras, patrones, etc.) a veces no permite instalar el desarrollo de este lenguaje en un marco más amplio que, si bien aquí y ahora se enmarca en la escuela, en la vida extramuros forma parte de la cultura.

La escuela muestra con frecuencia, a través de su discurso visual, un ambiente recortado y aislado culturalmente. El material visual que se ofrece a los chicos y los ámbitos destinados a él, muchas veces cierran espacios allí donde sería necesario abrirlos, testimoniando un proyecto escolar más que un proyecto cultural. Mediante este discurso visual se vuelve a imponer la "cultura de la escuela" y la "estética escolar" por sobre la cultura y el sentido estético del hombre.

Teniendo en cuenta entonces, al arte como una forma de conocimiento, vaciarlo de contenido, o bien no brindar a los niños y a las niñas, la posibilidad de acercarse al arte, es una postura ideológica que inhibe sus derechos.

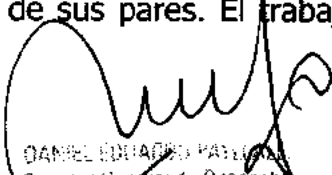
PROPUESTA METODOLÓGICA:

La propuesta de trabajo se plantea con una metodología de taller de producción y de reflexión. En lo referente a la práctica, será éste un espacio para la libre expresión, entendiendo por expresar el transferir significados, contenidos y modalidades de vivencia de un individuo a otro (Mercial, Fioretti, Contini: 1978). Buscando iniciar a los/as alumno/as en el manejo de las técnicas, materiales y herramientas, guiándolos en la búsqueda de sus propias imágenes, valorando las mismas e intentando dejar de lado estereotipos, considerando que, un maestro que ejerce el coraje de crear, podrá ser abierto con sus alumnos y los ayudará a ser libres, creativos, seguros en sí mismos.

Adhiriendo a lo que manifiesta Mariana Spravkin (1999): "La libertad de expresión adquiere sentido en la abolición de modelos únicos: de proceso y de producto, de modelos estéticos, de resolución técnica, de tiempos uniformes... Un acto creativo es verdaderamente libre cuando quien crea puede elegir en función de lo que se propone y en el arte (como en todos los campos de la vida) el conocimiento permite elegir y ser más libres".

Al intentar enriquecer su capacidad de representación, expresión y comunicación, la intención es que ellos/as logren gozar plenamente del proceso y del producto de sus trabajos, propiciando asimismo, tanto la lectura de imágenes propias, como las de sus pares. El trabajo de apreciación de imágenes (obras originales de diferentes

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLOVSKY
Director General de Despliegue
Consejo Provincial de Educación



disciplinas del lenguaje plástico visual, reproducciones, disfrute del paisaje, etc.) se propone como un modo de alfabetización a los fines de que los/as estudiantes se vayan constituyendo como espectadores/as activos/as, críticos/as y que puedan apropiarse paulatinamente de espacios culturales diversos.

En relación al trabajo de campo, desde este módulo se apunta a reflexionar sobre la propuesta globalizadora en tanto posibilidad, a fin de superar las pervivencias de la concepción parcializada del acceso a los saberes, por una práctica concreta, integradora y estructural, en la que los procesos sean percibidos y apropiados de manera interdisciplinaria.

El propósito es trabajar el perfil docente, en cuanto a un docente comprometido, que respete y comprenda al niño y a la niña en su desarrollo y en su ser único integral, como se respeta y comprende a sí mismo desde su experimentación, su creación y su análisis crítico.

Este proyecto, si bien parte de estas premisas, no se concibe desde un plano rígido, sino como un proyecto que irá creciendo en el accionar grupal ya que en esta interacción se profundiza la propuesta personal.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ **Iniciación al conocimiento del Lenguaje Visual.** Elementos del lenguaje visual en la tridimensión y en la bidimensión. Punto. Línea. Forma. Espacio. Textura visual y táctil. Luz y color. Valor.
- ✓ **La organización de los elementos del Lenguaje Visual:** Relación figura-fondo. El contraste. Equilibrio estático y dinámico. Simetría.
- ✓ **Percepción.** La educación de los sentidos. Observación de la naturaleza. Aprendizaje a través de la exploración de materiales y herramientas y de la experimentación con los mismos. Percepto. Imagen. Imaginación. Creatividad. Estereotipos. El respeto por las producciones infantiles. Procesos de desarrollo. Técnicas y procedimientos (modos y medios), recursos, materiales y herramientas. Los temas. La incentivación. La evaluación.
- ✓ **El valor expresivo y la significación de las obras de arte.** La sociedad y el arte. Crear requiere coraje. Expresión. Comunicación. Diferentes lenguajes expresivos. Los niños y el arte. Lectura de imágenes. Arte y educación: Educación Plástica en el Jardín Maternal. Educación Plástica en la Educación Inicial. Prácticas de estetización en la escuela. La integración con otras áreas.

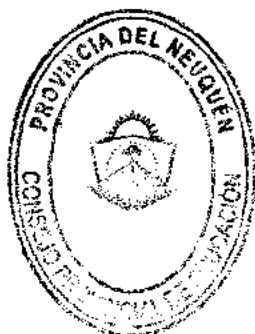
EXPRESIÓN CORPORAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato Curricular: **Asignatura**
Año: **Segundo**
Horas cátedra semanales: **Seis (6)**
Régimen: **Cuatrimestral**

La EDUCACIÓN CORPORAL es una educación por el movimiento, o una educación de la corporeidad. Se entiende por corporeidad el cuerpo visto en su totalidad, en su unidad – Pierre Vayer: El Diálogo corporal. Ésta es sin duda alguna el factor antropológico esencial del ser humano, pues, a partir de ella, devienen sus posibilidades de desarrollo y relación en las diferentes áreas que lo identifican y definen con mayor propiedad.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAY LALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Como sugiere Maguirre (1991), necesitamos una nueva síntesis multidisciplinar que evite el positivismo y se centre en el desarrollo humano más que en el rendimiento.

Debemos atender a la advertencia de Sage (1991) y afrontar seriamente la cuestión de si nuestras prácticas profesionales contribuyen realmente a la realización de un mundo mejor.

La Expresión Corporal es una disciplina que tiene un enfoque artístico-educativo. Brinda a los sujetos la posibilidad de expresarse y comunicarse a través del cuerpo y de reflexionar sobre estas vivencias. Permite un espacio para jugar con el mundo del movimiento desde sus propias historias y situaciones de vida, recuperando una de las tantas maneras de ser libres. Un cuerpo libre se integra como parte de la identidad personal y encuentra sus modos de expresión y comunicación con los otros. Se valoriza, se puede habitar sin temores y con alegría. La Expresión Corporal pone énfasis en el sentir e imaginar para poder crear un lenguaje del movimiento, esta actividad conecta al sujeto con el mundo de la realidad o de la fantasía, pudiendo transformarse y transformar, jugar situaciones, crear respuestas auténticas, vinculadas con su propia situación de vida, sus emociones y sus afectos.

Contribuye a formar sujetos pensantes, actuantes, sensibles, imaginativos y creativos. Sus fines y objetivos deben estar comprometidos con la construcción y conquista de una adecuada disponibilidad corporal, con una educación integral que se oriente hacia el desarrollo equilibrado del ser en todas las dimensiones de su persona, en relación con los otros y con su entorno cultural y social, hacia una mejor calidad de vida. En cada acto el niño se expresa corporalmente. Necesita de su cuerpo para comunicarse con el medio, con los demás, expresar alegrías, afectos, sensaciones, tristeza, ... Es el movimiento el lenguaje más fluido, de mucha carga significativa, de reconocimiento de sus posibilidades corporales y sus relaciones, favoreciendo de esta manera la aceptación del y en el entorno.

Según Le Boulch "...el dominio corporal es el primer elemento del dominio del comportamiento". El compromiso ético a favor de la infancia no admite complacencias ni dilaciones.

Es el lenguaje del cuerpo, del movimiento, los gestos, los sonidos, las imágenes, donde se pone en manifiesto las emociones, los sentimientos a través de nuestras vivencias corporales.

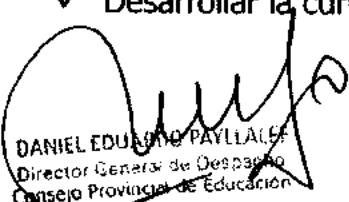
Es un despertar del cuerpo, un cuerpo que percibe, vibra, se emociona, se nutre de imágenes y fantasías que son traducidas en respuestas corporales.

Se entremezcla con las artes como la **lengua** con sus palabras, poesías, metáforas; de la **música** con sus ritmos, frases musicales y los diferentes climas sonoros; de la **plástica** con sus formas, asimetrías, líneas, figura-fondo; del mundo de los **objetos** con sus superficies, volumen, textura.

Cada individuo manifiesta diferentes inteligencias y capacidades en los distintos ámbitos de experimentación, por lo tanto, es de suma importancia que los/as alumnos/as logren transitar por experiencias corporales proponiendo:

- ✓ Desarrollar su autonomía al permitir seleccionar, resolver, confiar en sus producciones.
- ✓ Desarrollar la capacidad reflexiva de analizar, comprender, valorar y respetar las producciones de los otros y las propias.
- ✓ Desarrollar la curiosidad al estimular la imaginación y la fantasía.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALES
Director General de Desaparrado
Consejo Provincial de Educación



El desafío fundamental es permitir al futuro docente una mente activa e imaginativa, donde no haya bloqueo perceptual (poder resolver el problema), bloqueo cultural (lo bueno y lo malo), bloqueo emocional (inseguridad), para que utilice activamente, todas sus posibilidades creativas, expresándose y comunicándose con el lenguaje del movimiento. La Expresión Corporal tiene como objetivo que el alumno desarrolle sus capacidades emocional, mental y física, su ritmo propio y su manera de ser, sin quedar fijado al estilo particular de su maestro. Este, en su delicada tarea de enseñar sin convertir a sus estudiantes en pequeñas réplicas de sí mismo, necesita descubrir y poner en práctica distintos estímulos. Si la Expresión Corporal como también la danza, pretende ser un movimiento artístico en busca de una forma que exprese el vivir de nuestra época, para ser auténtica, debe echar sus raíces en el pueblo mismo y, especialmente, en aquel sector que vive sus años más tiernos y formativos, es decir en los niños que asisten a diversas instituciones infantiles.

El futuro docente del Nivel Inicial debería:

- ✓ Redescubrir su propio cuerpo, a través de vivencias, comprobando sus necesidades y limitaciones en la calidad de sus movimientos.
- ✓ Reconocer e incorporar niveles en el movimiento, explorando el espacio con su propio cuerpo y el de sus compañeros, aprendiendo a respetar el espacio compartido.
- ✓ Fomentar el compromiso para aprender a conectarse consigo mismo y con los demás.
- ✓ Producir códigos a partir del movimiento, comunicando mensajes, sensaciones e imágenes y poder seleccionar la que le resulte adecuada en cada oportunidad.
- ✓ Descubrir el placer por la producción propia y ajena, promoviendo la socialización de experiencias pedagógicas.
- ✓ Lograr planificar secuencias de actividades expresivas, integrando las características evolutivas, los contenidos de la Expresión Corporal en el nivel y los contextos socioculturales para promover la integración al medio histórico – social y cultural.
- ✓ Atravesar momentos de vivencia, reflexión y conceptualización para beneficiar la calidad de vida en si mismo y en sus educandos.
- ✓ Generar espacios que faciliten las relaciones interpersonales y que permitan la creación de proyectos compartidos, favoreciendo la confianza y el respeto mutuo.
- ✓ Obtener una formación que los capacite para la interacción con docentes que posean otra formación o que trabajen en otros niveles educativos, en la organización de proyectos, salidas, jornadas y cualquier actividad educativa que deba planificarse en conjunto.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

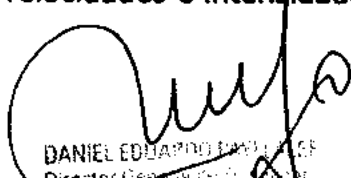
✓ **El cuerpo y sus movimientos**

Esquema corporal/ Sensopercepción/ Tensión y relajación; adquisición del tono corporal/ Calidades de movimiento.

✓ **El cuerpo y el espacio**

Un cuerpo que recorre y transita un espacio; un cuerpo en relación a otros cuerpos y a los objetos. Nociones espaciales; diseños, trayectorias. Direcciones, velocidades e intensidades.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO LÓPEZ
Director General de Educación
Consejo Provincial de Educación

✓ **El cuerpo y su modo de expresión y comunicación**

El gesto, la actitud corporal. El carácter y estilo de movimiento. Imitación, improvisación e interpretación de los mensajes emitidos por el cuerpo.

CIENCIAS NATURALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**

La formación docente en las Ciencias Naturales en la Educación Inicial se propone brindar los conocimientos que necesitan maestros y maestras para dar repuesta a la enseñanza de contenidos. A la vez, debe propiciar la reflexión sobre la necesidad de actualización permanente para poder interpretar, tomar decisiones con responsabilidad y participar como ciudadanos/as críticos/as en los debates actuales en relación a la ciencia/tecnología/sociedad.

Con respecto a la enseñanza, es necesario en los/las futuros/futuras docentes, promover conceptualizaciones, acerca de la forma de concebir el trabajo en este área. Ello implica la apropiación de sustentos y fundamentos teóricos, que permitan diseñar **estrategias de enseñanza**, para el aprendizaje de contenidos de Ciencias Naturales por los niños y niñas de Jardines de Infantes y Jardines Maternales.

Entendemos a las estrategias de enseñanza como **configuraciones complejas** que provienen de la articulación de diferentes concepciones, desde las cuales los y las docentes deciden qué, cómo y para qué enseñar Ciencias Naturales en la Educación Inicial.

Estas concepciones teóricas son las siguientes:

- ✓ la concepción sobre el objeto de conocimiento.
- ✓ la concepción sobre cómo es el sujeto de Nivel Inicial y el modo en que aprende.
- ✓ la concepción sobre la relevancia social en torno a la transmisión y adquisición del objeto de conocimiento.

Desde esta perspectiva, para poder construir un saber teórico sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales, es necesario conocer y reflexionar sobre los fundamentos que dan lugar a estas concepciones. Así nuestra propuesta, contempla la comprensión, y reflexión de dichos fundamentos, a partir de diferentes dimensiones de análisis sobre los que se basa la enseñanza de las Ciencias Naturales y que desarrollaremos a continuación:

Dimensión epistemológica: referidos al objeto de conocimiento, al modo de producción de ese objeto, así como la historia de su desarrollo, sus logros y limitaciones.

En relación a esta dimensión, es pertinente abordar las diferentes concepciones de ciencia, vinculadas a corrientes filosóficas y epistemológicas y las tendencias en la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial que se sustentan en esas concepciones. También es necesario revisar, a la luz de nuevos enfoques teóricos, las propias representaciones sobre la ciencia y las tradiciones en la enseñanza sobre la que se inscribe la propia biografía escolar.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLASEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

Será necesario revisar y reconstruir también contenidos disciplinares, que permitan a los/las docentes en formación, una **mirada más compleja** de los fenómenos y relaciones que ocurren en el ambiente. Una mirada que incluya, no sólo la interpretación y el análisis, sino también el establecimiento de relaciones y la anticipación de posibles consecuencias de los diferentes procesos de cambio que suceden en el mismo.

Vinculados a estos saberes disciplinares se abordarán también los **metaconceptos** o **conceptos estructurantes** (sistema, unidad-diversidad, cambio, interacción), los cuales constituyen referentes válidos para articular la amplia gama de contenidos de Ciencias Naturales y las relaciones posibles entre ellos, facilitando la tarea de organizar la enseñanza (Graciela Merino, 1998).

Dimensión psicológica y pedagógica: aporta información acerca de la concepción de aprendizaje del sujeto de Nivel Inicial, cuales son sus ideas y conocimientos previos en relación a los fenómenos naturales, como los construye, etc.

Dimensión política y social: se refiere al valor social y político que se le asigna a la enseñanza de contenidos de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Estos aportes fundamentan el por qué y para qué es válido enseñar ciencias a niños que asisten a Jardines de Infantes y Jardines Maternales.

El análisis cuidadoso y reflexivo, respecto de estos aportes, permitirán encontrar respuestas alternativas sobre qué, cómo y para qué enseñar Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y, a partir de ello, construir saberes para poder seleccionar y organizar contenidos, construir estrategias de enseñanza para abordarlos y evaluar la propia práctica y los aprendizajes de los/las niños/as.

En base a lo anterior la formación docente debe fundamentarse en dos ejes en relación a:

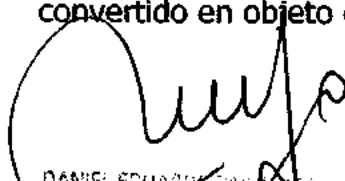
- ✓ un saber sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales, sobre los fundamentos epistemológicos, psicológicos-pedagógicos y sociológicos que las sustentan.
- ✓ un saber disciplinar que integre conocimientos específicos de Ciencias Naturales, los cuales necesitarán los docentes para hacer frente a la tarea cotidiana en las salas.

Es pertinente aclarar que el tratamiento de estos ejes se realizará de forma articulada, es decir, se abordarán contenidos específicos de Ciencias Naturales con los/las alumnos/as, con estrategias de enseñanza sostenidas en los fundamentos teóricos que han sido explicitados y que posibilitarán su posterior análisis y reflexión.

Dado que los propósitos del área de Ciencias Naturales en el Nivel Inicial, están relacionados con el ofrecer oportunidades para que el niño indague, explore y comprenda el entorno físico y favorezca un contacto respetuoso con el ambiente, propiciando actitudes de curiosidad y sensibilidad hacia él (Neuquén, Diseño Curricular Nivel Inicial, 1995), es preciso generar propuestas de enseñanza que tengan como objeto de conocimiento ese **ambiente**.

Siendo el ambiente un entramado de relaciones sociales y naturales, el mismo resulta inabarcable en su totalidad. Es necesario entonces seleccionar **"contextos"** que puedan ser objetos de enseñanza para los niños de Nivel Inicial. Kaufmann y Serulnicoff (2000), definen al contexto como el recorte del ambiente que es convertido en objeto de estudio, en un proyecto de trabajo.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO FASANELLO
Director General de Desarrollo
Consejo Provincial de Educación

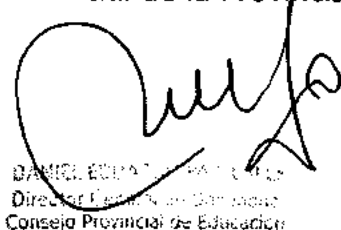
Desde esta perspectiva los contenidos de las distintas áreas permiten profundizar el conocimiento del contexto, ofreciendo a los niños la posibilidad de conocer aspectos del mismo que no conocían o que conocían parcialmente. Así, el trabajo sobre contextos posibilita el abordaje de los contenidos desde un **enfoque globalizador**, es decir, el tratamiento de los contenidos de Ciencias Naturales deberá articularse con otras áreas teniendo como finalidad la indagación de contextos. Ello facilita la comprensión por parte de los niños de los diferentes aspectos de la realidad, dado que "en el jardín el eje del trabajo está constituido por el conocimiento del ambiente y no por los contenidos de cada una de las áreas" (Kaufmann y Serulnicoff, 2000).

Para que los/las niños/as puedan tener posibilidad de explorar, indagar y construir conocimientos sobre determinado contexto, necesitan que el/la docente le proporcione claves de lectura que lo ayuden a "mirar", a preguntar, a interpretar esa parte del ambiente. Por ello es necesario que, desde los ámbitos de formación, se generen espacios a partir de los cuales los/las futuros/futuras docentes, tengan también la posibilidad de explorar, interrogar e indagar diferentes contextos. Aquí los **metaconceptos** o **conceptos estructurantes**, pueden ayudar a interpretar, relacionar y organizar la información que proviene de los mismos, desde un **pensamiento complejo**. A partir de ello, es posible entramar de tal forma los contenidos que, superando el tratamiento fragmentado, permita incluso pensar una propuesta didáctica con enfoque globalizador, para ofrecer a niños/as pequeños/as.

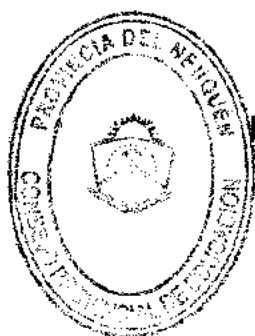
Debemos destacar también que el trabajo sobre contextos desde las Ciencias Naturales ya sea que éstos presenten mayor o menor intervención de las personas, constituye un buen punto de partida para la introducción de la **Educación Ambiental** en el Nivel Inicial. Así, el tratamiento de algunos contextos permitirá a los/las futuros/futuras docentes y posteriormente a los/las niños/as, ampliar el conocimiento de las diferentes formas de vida y elementos que constituyen los espacios, las relaciones que entre éstos se producen, la sensibilización y valoración de las mismas y la comprensión de consecuencias positivas o negativas de determinadas conductas de hombres y mujeres para con el medio.

PROPÓSITOS

- ✓ Favorecer situaciones que permitan al/la alumno/a tomar conciencia de la importancia de la actualización permanente, para diseñar propuestas que incluyan contenidos con validez científica.
- ✓ Posibilitar experiencias a través de las cuales los/las alumnos/as se apropien de saberes que les permitan construir una visión más compleja sobre el ambiente.
- ✓ Promover espacios a partir de los cuales los/as alumnos/as establezcan relaciones entre el modo de entender la ciencia y el conocimiento científico y las tendencias en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial.
- ✓ Ofrecer diferentes instancias y herramientas que permitan apropiarse de sustentos teóricos necesarios, para tomar decisiones fundamentadas respecto a qué, cómo y para qué enseñar Ciencias Naturales en el Nivel Inicial.
- ✓ Posibilitar el análisis y reflexión de diversas propuestas de enseñanza para el Nivel Inicial, a la luz de fundamentos didácticos.
- ✓ Favorecer situaciones que permitan analizar e interpretar diferentes documentos curriculares actuales y/o pasados, vinculados con la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial, en particular, el Diseño Curricular de Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén.


DANIEL EDUARDO
Director General de Educación
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- ✓ Propiciar espacios y saberes que permitan a los/las alumnos/as diseñar propuestas didácticas a partir del trabajo sobre "contextos", para ser desarrolladas en salas de Jardín de Infantes y Jardines Maternales.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La dimensión epistemológica, social y política.

- ✓ Características de la ciencia y del modo de producción de conocimiento científico: diferentes conceptualizaciones y representaciones. Concepción actual de ciencia y de conocimiento científico.
- ✓ Tendencias en la enseñanza de la Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y su relación con la concepción de ciencia y conocimiento científico.
- ✓ El área de Ciencias Naturales en el Nivel Inicial: objeto de estudio y disciplinas que incluye. Caracterización de las mismas.
- ✓ Concepción de ambiente. Los "contextos" como objeto de estudio.
- ✓ Los metaconceptos o conceptos estructurantes como conceptos complejos, de carácter multidisciplinar que permiten organizar y relacionar contenidos (sistema, unidad/diversidad, cambio, interacción).
- ✓ Fundamentos sobre el por qué y para qué enseñar Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. El derecho a aprender y la enseñanza de las Ciencias Naturales.
- ✓ El currículo de Ciencias Naturales para el Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén: Concepción de ciencia que sustenta. Propósitos del área para la enseñanza de las Ciencias Naturales.
- ✓ Los procesos de transposición: del conocimiento científico al conocimiento escolar en Ciencias Naturales.

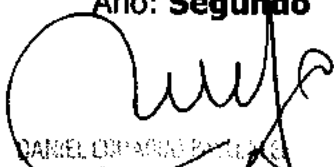
La dimensión del sujeto que aprende y la Enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial.

- ✓ Los alumnos de Nivel Inicial: posibilidades y limitaciones en el proceso de apropiación de las nociones en Ciencias Naturales.
- ✓ Las ideas previas de los alumnos. Características y origen. Su importancia en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Estrategias para su indagación.
- ✓ Los contextos y la enseñanza de contenidos en Ciencias Naturales. Criterios para su selección. El enfoque globalizador.
- ✓ Los contenidos escolares: dimensiones y relaciones. Criterios de selección.
- ✓ Formas de organización de los contenidos escolares: Unidades didácticas. Proyectos. Secuencia de actividades.
- ✓ Estrategias de enseñanza: aspectos a tener en cuenta en la construcción y desarrollo de las mismas.
- ✓ Diferentes tipos de actividades para la indagación de contextos. Aspectos y momentos de las actividades en Ciencias Naturales. El carácter lúdico de las actividades.
- ✓ Propuestas de enseñanza para el Jardín Maternal.
- ✓ EL rincón de ciencias: características.
- ✓ Tratamiento didáctico de temas vinculados con los bloques de contenidos del Diseño Curricular del Nivel Inicial: los seres vivos, los alimentos y la salud, los objetos y materiales, etc., a partir de la selección de contextos. Consideraciones a tener en cuenta en el abordaje de los mismos.

CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL

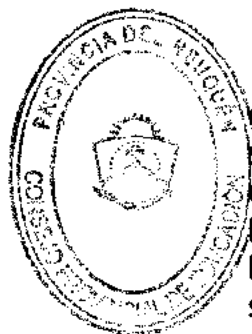
Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Segundo**


DANIEL OMAR AGUADO
Director General de Currículo
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**
Régimen: **Cuatrimestral**



La educación es un fenómeno histórico y social que se desarrolla en el sujeto durante toda su vida y es fruto, tanto de sus condiciones vitales, como del medio socio-cultural en que vive. Hombres y mujeres como producto y como recreadores de una cultura, pueden transformar la realidad con su voluntad, experiencia y libertad. La educación adquiere así un papel importante dentro del conjunto de factores que hacen a la transformación de la sociedad, si bien no puede por sí misma cambiar el sistema social, no hay reformas posibles sin intervención de la educación. En este proceso la intervención docente es fundamental y, en tal sentido, desde este espacio se contribuirá a la formación de un docente que sea capaz de transformar la realidad a través de acciones sustentadas en una reflexión sistemática y permanente.

Pensar la formación de un determinado profesional, en este caso, del docente de Nivel Inicial, exige pensar en funciones y problemas de su campo profesional. La formación docente es un proceso que debe posibilitar, como punto de partida, la revisión crítica de las propias concepciones acerca de lo que es ser docente, reflexionar acerca de la enseñanza y el aprendizaje de lo social y aportar a la innovación y mejoramiento del campo profesional.

La Didáctica de las Ciencias Sociales, en tanto objeto de investigación y en tanto herramienta para las prácticas, permite a los futuros/as docentes la construcción de criterios, para que ellos mismos puedan elaborar y reelaborar con autonomía las herramientas de la enseñanza (Finocchio, S., 1996).

Si tenemos en cuenta que el saber enseñar se aprende en la interacción del conocimiento teórico y la práctica, es fundamental presentar, a los/las alumnos/as, las diversas concepciones teóricas de la didáctica de las Ciencias Sociales que dan lugar a diferentes modelos de enseñanza. Asimismo, reflexionar sobre las dimensiones de la didáctica, supone tomar en cuenta los propósitos de la enseñanza, las cuestiones vinculadas con el aprendizaje, la naturaleza de los contenidos escolares en términos didácticos y las estrategias de intervención docente.

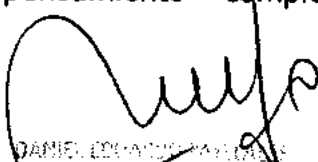
Suele suceder que desde enfoques tradicionales, se propone el diseño de prácticas "actuales o renovadoras"; algo difícil de realizar ya que lo que entra en juego es un **cambio paradigmático**.

En tal sentido, es importante retomar a Edgar Morín quien expresa "todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utiliza la lógica, son de hecho comandadas por principios "supralógicos" de organización del pensamiento o **paradigmas**, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello". (Morín, 2005:28)

El abordaje de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, como todo en el mundo social, no pudo escapar del cambio; y con el tiempo, la mirada del mundo social y la forma de transponerlo didácticamente han cambiado también.

¿Qué proponen los nuevos paradigmas de las Ciencias Sociales?: la necesidad de un pensamiento complejo. Pero ¿qué es la complejidad? "a primera vista la complejidad es un tejido (complexus: es lo que está tejido en conjunto) y el pensamiento complejo, es aquel que permite ligar lo que permanece

ES COPIA


DANIEL ESTEBAN PAVLOVICH
Director General de Educación
Consejo Provincial de Educación

compartimentado, que respeta lo diverso sin dejar de reconocer lo uno, que intenta discernir las interdependencias; es también:

- ✓ un pensamiento radical (que va a la raíz de los problemas);
- ✓ un pensamiento multidimensional;
- ✓ un pensamiento organizador o sistémico, que concibe la relación entre el todo y las partes;
- ✓ un pensamiento ecologizado que en lugar de aislar el objeto de estudio, lo considera en y por su relación auto-eco-organizadora con su entorno;
- ✓ un pensamiento que concibe la ecología de la acción y la dialéctica de la acción y es capaz de una estrategia que permite modificar o anular la acción emprendida;
- ✓ un pensamiento que reconoce su inacabamiento." (Morín, 2005:32-33).

Es desde el Jardín Maternal y de Infantes, con la orientación de los docentes que trabajan en él, que los niños y niñas pueden comenzar a construir éste pensamiento complejo.

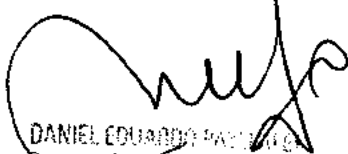
El objeto de estudio de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial es **el ambiente**, que se caracteriza por ser un entramado de relaciones sociales y naturales. Para leer e interpretar los signos del ambiente se necesitan **claves de lectura**; su lectura exige una gradualidad y una sistematicidad ya que, el ambiente, el territorio, es un libro abierto que hay que leer página por página. (Frabboni, Galletti, Savorelli, 1989: 85).

Para que el niño o la niña puedan apropiarse de estas claves de lectura tiene que haber un docente, que haya hecho de ellas parte de su mirada del mundo y le enseñe a indagar, a cuestionar, a interrogar, a proponer respuestas, a escuchar y a aceptar posturas diferentes. Así, un conjunto de **contextos significativos** funcionan como posibles ámbitos de conocimiento para el Nivel Inicial. Para una aproximación a dichos contextos se propondrá a alumnas y alumnos realizar una indagación desde una actitud inquisitiva y problematizadora. La elaboración de las propuestas de enseñanza tomará como contenidos toda la información, hechos, herramientas conceptuales, actitudes y procedimientos que surjan de los contextos del ambiente.

El doble juego, de ser sujeto y objeto de estudio, que plantea el estudio del mundo social, sólo se supera cuando contamos con herramientas teóricas. Es decir, conceptos que nos permitan elaborar conclusiones, plantear explicaciones que tienen en cuenta lo complejo de la realidad social y que, por otro lado, nos permiten superar la explicación del mundo a partir de nuestras miradas personales. Resulta difícil comprender pautas culturales, estilos de vida diferentes; cuesta mucho aceptar otras explicaciones de la realidad y otras formas de resolver la cotidianeidad. Sólo podemos construir estas explicaciones si miramos el mundo desde el otro, no únicamente desde nosotros mismos. En tanto nuestros/as alumnos/as, futuros/as formadores/as, logren alcanzar una visión totalizadora de la sociedad y puedan fundamentarla teóricamente, estarán capacitados/as para proponer un replanteo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial.

En función de esta complejidad, los contenidos en esta propuesta han sido seleccionados y organizados en torno a tres grandes ejes: 1) la reflexión acerca del enfoque teórico de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial teniendo en cuenta el recorrido histórico atravesado por diferentes concepciones y paradigmas; 2) el objeto de estudio de las Ciencias Sociales, los propósitos del área y 3) la articulación entre contenidos disciplinares, contenidos escolares y concepciones de los/as alumnos/as.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO MARTÍNEZ
Director General de Formación
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

Los aprendizajes logrados le permitirán al futuro docente, disponer de un bagaje teórico y práctico que contribuirá al ejercicio de la práctica profesional.

Esta propuesta, si bien tiene una toma de posición definida, no responde a un enfoque cerrado, sino que intenta conjugar una diversidad de aportes teóricos y nuevos ejes de análisis. Desde esta perspectiva, los criterios que deben orientar la selección de contenidos son:

Multicausalidad: desde de una visión problematizadora, se entiende que los procesos sociales son producto de un conjunto de condicionamientos, por ello, no deben restringirse a causas únicas o universales, especialmente teniendo en cuenta que las ciencias no se mueven en base a verdades absolutas, sino que éstas se construyen y perfeccionan permanentemente. Las explicaciones deben apelar a causas formales o materiales y considerar lo contingente en tanto y en cuanto, ello contribuye a profundizar la interpretación de los diversos procesos. Asimismo es necesario incluir también, el análisis de los motivos e intenciones que portan los distintos sujetos sociales que participan de una u otra forma en los procesos.

Idea de proceso: a través de la cual se introducirán los conceptos de cambio y continuidad, contribuyendo a explicar el dinamismo de la sociedad. Se trata de consolidar la idea de una relación dialéctica entre presente y pasado, una relación que impulse a los/as estudiantes a formular preguntas al pasado y encontrar en la respuesta el sentido al presente. De lo contrario, la reducción de la profundidad temporal del presente disminuye las posibilidades de proyectarse hacia el futuro y clarificar los fundamentos de la propia conciencia histórica.

Multiperspectividad y controversialidad: atendiendo a la concepción de que las Ciencias Sociales se reconstruyen permanentemente y no existen paradigmas aceptados universalmente, la interpretación y explicación de las realidades y mundos sociales, como producciones científicas, se elabora desde perspectivas y marcos teóricos diferentes. Trabajar con diferentes puntos de vista permite a los/as alumnos/as desarrollar una actitud crítica, promover el compromiso argumentativo y formar un pensamiento independiente.

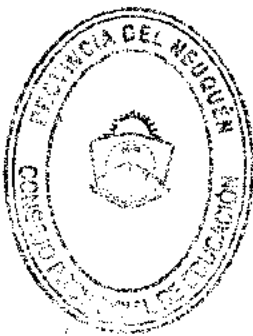
Contextualización: la tarea áulica apuntará a generar situaciones que en forma recurrente lleven a los/as estudiantes a contextualizar las situaciones o problemas. Es decir, a abordar la totalidad, no como un simple agregado de distintas dimensiones, sino en la unidad que forman como resultado de sus interacciones y a examinar en forma conjunta las distintas dimensiones de los procesos sociales, a fin de encontrar las articulaciones significativas entre ellos.

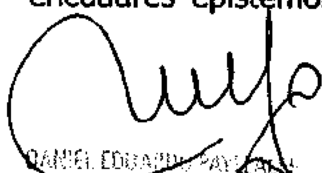
Actualización, flexibilidad e instrumentación: los contenidos seleccionados tienen que reflejar las innovaciones en cuanto a la producción disciplinar e interdisciplinar, dando cuenta de un curriculum flexible y, a la vez, de la búsqueda de mayor calidad en los procesos educativos de formación docente.

Referencia permanente a las coordenadas **espacio – tiempo**. Para tal fin es necesario un replanteo teniendo en cuenta tres dimensiones:

a) Dimensión socio - política: los contenidos y las metodologías de enseñanza tienen una base valorativa que queda planteada en los propósitos; en este sentido es necesario que la enseñanza y el aprendizaje social se conecten con la realidad a través de definiciones sociales y políticas relevantes para la sociedad.

b) Dimensión epistemológica: es necesario el abordaje del área desde encuadres epistemológicos críticos, que permitan revisar y romper con los marcos




DANIEL EDGARDO PAVESE
Director General de Enseñanza
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



explicativos de lo social que sustenta el positivismo y de los cuales nuestros/as alumnos/as se han apropiado en experiencias previas -escolarizadas o no-. Como sabemos, este proceso de deconstrucción, reconstrucción de esquemas interpretativos es lento, no homogéneo y complejo.

c) Dimensión de la enseñanza: en este aspecto hay que tener en cuenta el problema de transposición didáctica; el recorte de contenidos, determinar los hechos y los conceptos que se van a abordar, resulta una competencia ineludible para los docentes, este dominio conceptual, en tanto no es idéntico al de los científicos sociales, resultará de un recorte que deberá ser relevante para la sociedad y significativo para los/as niños/as. Un tercer aspecto en esta dimensión son las condiciones de apropiación de los contenidos:

La "materia prima" del conocimiento de lo social está dada por el discurso corriente (lo que se opina) y por observaciones "contaminadas" por ese discurso. Para acceder al conocimiento de las Ciencias Sociales, esa materia prima ha de ser trabajada por un aparato crítico; que deslinde "observación" y "opinión"; que confronte teorías y metodologías; que acuda a las generalizaciones ya acumuladas en cada disciplina; que vincule el fenómeno con el proceso. El sometimiento de aquella primera materia prima a este aparato crítico, dará como resultado una nueva producción de conocimientos.

Los/as alumnos/as ingresantes expresan concepciones acerca de lo social relacionadas con la idea de una realidad armónica, carente de conflictos y que en general niega la posibilidad de cambio social.

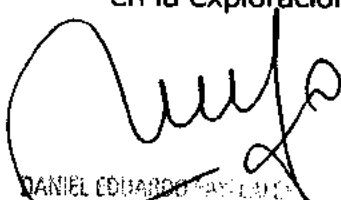
Existe un "saber acerca de lo social", que se construye en las prácticas cotidianas, en la interacción con los pequeños grupos, con los roles que el sujeto ocupa en los distintos marcos institucionales de los que participa.

Este tipo de conocimiento, se encuentra fuertemente impactado por los elementos emocionales y por la carga ideológica propia de cada subjetividad, por lo tanto, no es posible hablar de "el estudiante" sin situarlo en un aquí y un ahora, sin analizar el conjunto de relaciones sociales que condicionan su personalidad, su forma de aprender y su modo de entender su propia realidad. Aproximarse a las Ciencias Sociales desde una perspectiva interdisciplinaria e interpretativa durante la formación docente, es introducir a las y los estudiantes a un espacio de interacciones y representaciones donde conviven visiones diferentes, a veces contradictorias, sobre las interpretaciones de la sociedad, los actores sociales y el sentido de las acciones sociales de los sujetos que lo componen.

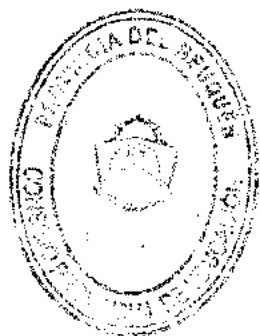
En síntesis, la intención básica del trabajo pedagógico propuesto, es la de sostener una tarea de construcción del conocimiento de contextos de la realidad social, con un sentido específico para su enseñanza en la Educación Inicial. Es decir, con metas, contenidos, problemáticas y perspectivas de abordajes significativos y adecuados a este nivel educativo. Las metas tienen que ver con el deseo de aprovechar el conocimiento de lo social en la Educación Inicial para "abrir horizontes", sin dejar de aprender a mirar el mundo con ojos críticos.

PROPÓSITOS

- ✓ Valorar las Ciencias Sociales como cuerpo de conocimiento orientado al análisis crítico de las situaciones y problemáticas sociales y la transformación.
- ✓ Reconocer que en el Nivel Inicial resulta imprescindible introducir a los sujetos en la exploración sistemática del mundo social y su dinámica.


DANIEL EDUARDO PAVÓN
Director General de Educación
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- ✓ Indagar en la realidad social contextos socialmente relevantes e iniciar su tratamiento pedagógico y didáctico.
- ✓ Revisar críticamente la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial, para generar propuestas superadoras desde los enfoques epistemológicos críticos.
- ✓ Comprender la elaboración de propuestas didácticas como construcción integral y multidimensional, desde fundamentos y convicciones que le imprimen coherencia a la toma de decisiones pedagógicas.
- ✓ Conocer y analizar críticamente diferentes documentos curriculares vinculados con la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial, en particular, el Diseño Curricular de la Provincia del Neuquén y las propuestas que en él se especifican.
- ✓ Construir herramientas teóricas y prácticas que les permitan enseñar los contenidos que en él se prescriben y superar las dificultades de conceptualización de los/as alumnos/as.
- ✓ Desarrollar la capacidad de toma de decisiones didácticas fundamentadas en el análisis de contenidos y estrategias de enseñanza propias del ámbito de las Ciencias Sociales.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Las dimensiones política y epistemológica como fundamento del análisis de contextos sociales

- ✓ Los fines y los fundamentos. Revisión histórica del abordaje del área en la Educación Inicial.
- ✓ Por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales desde una perspectiva teórica crítica. La realidad social en la Educación Inicial: la noción de ambiente como definición del objeto de estudio. Los "contextos" como problemáticas. Modelos explicativos de la sociedad y su dinámica: teorías del orden y del conflicto. Categorías que atraviesan la realidad y su conocimiento: tiempo histórico, espacio geográfico y actores sociales. Principios explicativos: complejidad, multicausalidad, realidad como construcción social, conflicto social, mirada relativa, diversidad y desigualdad.

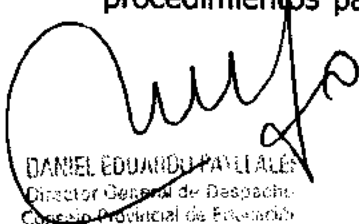
La dimensión del sujeto que aprende

- ✓ Los y las estudiantes de los Jardines Maternales y de Infantes: posibilidades y limitaciones en el proceso de apropiación de las nociones sociales.
- ✓ La representación infantil del mundo social. Su incidencia en la tarea educativa.
- ✓ Proceso de construcción de las nociones temporales y espaciales. Reflexiones en torno a lo cercano y lo lejano. La recuperación de los saberes previos como momento ineludible del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La dimensión didáctica de la enseñanza

- ✓ El enfoque globalizador. Selección de contextos y organización de contenidos. El recorte como "microcosmos focalizado".
- ✓ El lugar instrumental de los conceptos en la estructuración del contenido. Algunos conceptos clave como instrumentos para la indagación de contextos: intencionalidad, cambio – permanencia, sucesión temporal, conflicto social, problema, diferenciación (diversidad y desigualdad), género, trabajo, circuito de producción, cultura. Multicausalidad y complejidad como perspectiva. El Jardín Maternal: ampliar y enriquecer los conocimientos sobre la enseñanza de procedimientos para la exploración del entorno y la indagación del ambiente.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVELLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

Los valores democráticos y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los actos escolares en los Jardines Maternales y de Infantes como espacios de conflicto epistemológico. Momentos de la secuencia didáctica. Estrategias y recursos. La evaluación. Propuestas de enseñanza adecuadas y cuidados básicos con intencionalidad pedagógica.

MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato Curricular: **Asignatura**
Año: **Segundo**
Horas cátedra semanales: **Seis (6)**
Régimen: **Cuatrimestral**

Para un bebé o niño pequeño, la música tiene sentido en relación a los objetos culturales sobre los que se deposita: un instrumento, una canción, un juego o un juguete. En ese sentido, la definición intuitiva que el niño construye de ésta se compone de sonidos y movimientos, de gestos, de balanceos, de palabras, de silencios, en un sentido amplio.

Daniel Brailovsky

En este espacio de **formación** se propone ofrecer a los/as estudiantes un abanico de oportunidades para protagonizar experiencias musicales ya sea como oyente y/o como productor/a. Las experiencias musicales concretas, pueden aportar a la formación de docentes en tanto contribuye a desarrollar/transformar distintos aspectos desde una perspectiva acústica, como por ejemplo alcance del dominio rítmico y el movimiento, el desarrollo de la sensibilidad estética, la apreciación musical, las posibilidades de escucha y de organización de mensajes comunicables, así como la formación de criterios respecto a la selección de obras y sentidos del trabajo con música en la Educación Inicial.

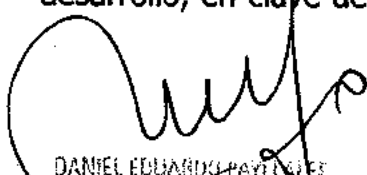
La intervención docente deberá posibilitar entonces, determinados conocimientos y determinadas maneras de abordaje, que le permitan, no sólo su repetición, sino la superación de los mismos "...una serie de conocimientos que, a nuestro criterio, permitirán tener una auténtica experiencia creativa y, a la vez, lograr un conocimiento interrelacionado de los elementos constitutivos de la música" (Saitta, 1978: 3).

Comprender estos elementos, no desde el discurso, sino desde el hacer musical, desde la práctica, nos llevará a la exploración sonora de la voz, el cuerpo y de fuentes sonoras diversas (instrumentos formales e informales), a la paulatina utilización de las mismas como medios de expresión e interpretación de producciones musicales de diversos autores. Incluirá además la imitación, la improvisación con un fuerte componente lúdico y la composición de obras propias y la audición analítica de las producciones.

El/la futuro/a docente de sala, en la cotidianidad de su tarea, tiene que estar preparado/a desde: 1) la experiencia propia para entender como percibe la música un/a niño/a de lactario, un/a deambulador/a o un/a infante de 3 a 5 años y 2) el abordaje teórico, comprender que relaciones se establecen entre los infantes mencionados, en las distintas etapas con esta fuente de conocimiento: llamada música.

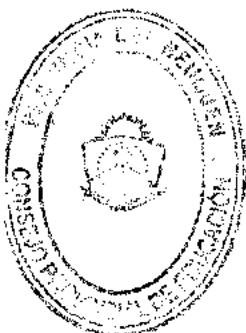
Sin estos elementos el docente no estará en condiciones de tensionar la zona de desarrollo, en clave de mejorar la percepción y el conocimiento real del ambiente, se

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLADAS
Director General de Docencia
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



limitará a repetir lo socialmente validado en las instituciones sin entender lo fundamental de su tarea. Coincidimos con la idea de Graciela Montes que la labor docente puede instaurar "la gran ocasión" para llegar al conocimiento, por eso tendremos especial cuidado en la formación de los futuros educantes.

La música también puede aportar a fortalecer la formación de futuros/as docentes en las dimensiones cultural y comunitaria, en tanto este espacio de formación habilite la construcción de herramientas para reconocer e interactuar con las producciones musicales de los distintos contextos en que sus prácticas se inscriban. Por ejemplo, conocer las identidades musicales, participar y/o actuar como mediador en el acceso, la circulación y el conocimiento musical de los grupos sociales, participar de actividades solidarias contribuyendo a interpretar, visualizar, superar y/o transformar los mundos limitados de la realidad cultural y el desarrollo de la imaginación creativa (Swanwick: 1991:119).

En este sentido, "la finalidad última de una formación musical en la formación de maestros/as comunes se orienta a 'la ruptura con unos mundos restringidos de realidad culturalmente definida' y la promoción de una crítica imaginativa, analizando distintos métodos y criterios. [...] La cultura humana no es algo que tan sólo se transmite, perpetúa y presenta, sino que se reinterpreta constantemente. Como un elemento vital del proceso cultural, la música es re-creativa en el mejor sentido del término: nos ayuda a nosotros y a nuestras culturas a renovarnos, a transformarnos". (Swanwick: 1991:134).

El espacio de formación de los futuros/as maestros/as de Educación Inicial debe transformarse en un espacio cierto, donde se construyan significaciones valiosas para sí mismos y para el colectivo que los contiene. Al decir de María del Carmen Aguilar "el entorno cultural provee al oyente tanto de un repertorio musical específico, como de los códigos necesarios para interpretarlo. Será la tarea de los formadores de formadores hacer las intervenciones pertinentes para que se pueda dar el paso entre el saber intuitivo y la comprensión del fenómeno musical".

Las herramientas metodológicas y técnicas ofrecidas en el profesorado además, deben posibilitarle al maestro/a una correcta lectura de la producción de los/as infantes que transitan una nueva manera de expresarse en el mundo: vocal, instrumental y corporalmente. Será de gran importancia entonces posibilitar los itinerarios pertinentes, a fin de provocar la experiencia de conocer el entorno sonoro y estar atentos/as a las formas describir, registrar y de representar lo "escuchado". Sugirán entonces numerosas formas de representación de lo escuchado, por ejemplo colores, movimientos, gestos, caras, para los matices sonoros, las texturas, los ritmos.

Si bien el/la maestro/a debe tener presente los modos académicos y populares de las denominaciones, representaciones de las cualidades y relaciones del sonido, deberá a su vez estar muy atento/a para poder apropiarse de la terminología de sus alumnos/as para describir los elementos enunciados anteriormente, desde su propia expresión, sea esta verbal o corporal, (sonidos dulces, monstruosos, ásperos, pinchudos, etc.)

Por años, la formación musical de docentes de sala de Educación Inicial, estuvo asociada a la enseñanza y el aprendizaje de la notación musical, la ejecución de algún instrumento melódico y/o canciones cuyos textos se orientaban a inculcar normas, valores, enseñar conceptos, etc. Estas 'fórmulas cantadas' -muchas veces, melodías despojadas de sus textos originales y por ende sin valor literario ni musical-

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALES
Director General de Gestión
Consejo Provincial de Educación

dan cuenta del sentido utilitario que ha acompañado a las prácticas musicales –y aún acompaña- en las instituciones de Educación Inicial, generando aprendizajes arbitrarios y carentes de sentido artístico y estético.

Proponemos repensar el lugar de las obras de artes y en ellas las musicales, en la Educación Inicial recuperando su valor como motivadoras de sentimientos, emociones, estimuladoras de la imaginación, la expresividad y las aptitudes creativas desde edades tempranas (45 días a 5 años).

Desde este marco, un docente de Nivel Inicial debe estar formado para intervenir adecuadamente en el desarrollo perceptivo musical de sus alumnos/as. Debe tener la preparación que le posibilite establecer diálogos a partir del laleo espontáneo, del intercambio de sonidos sin articulación, pero que varíen la altura, la intensidad, que combinen los staccatos con los ligados, de la complementación de gestos sonoros pertenecientes a una canción, ésto entre otras cuestiones.

“Ser parte activa de la vida escolar implica una construcción de códigos compartidos y respetuosos de la diversidad. Se trata de una tarea compleja, pero vale la pena, porque imprime coherencia e identidad a la vida escolar y especialmente porque la conforma como una tarea profesional, pensada y no librada al azar (Laura Pitluk: 2006).

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Proponemos cuatro núcleos temáticos a partir de los cuales organizar los contenidos de la asignatura.

1- Producción

1. a- Los medios de expresión: la voz y el canto; la ejecución de fuentes sonoras y el movimiento corporal en relación con estímulos sonoros.
1. b- Los modos de comunicación: la imitación, la improvisación, la creación, la creación grupal y la interacción con otros lenguajes.

2- Apreciación

2. a- Audición: La escucha sonora y musical. La memoria. La evocación sonora. La discriminación y el reconocimiento.
2. b- La selección. El desarrollo estético y la capacidad crítica.
2. c- Los medios tecnológicos y su empleo.

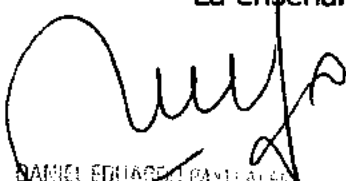
3- Elementos constitutivos de la obra musical

3. a- El sonido y sus rasgos distintivos. El ambiente socionatural y el entorno sonoro.
3. b- Elementos del Lenguaje musical: Ritmo (Métrica regular e irregular y Rítmica). Melodía. Armonía. Forma. Textura musical. Carácter. Velocidad. Dinámica. Género. Estilos. La canción infantil.

4- La enseñanza de la música en el Nivel Inicial

4. a- La enseñanza de la música en la Educación Inicial: fundamentos, propósitos, caracterización del hacer y el comprender musical en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes.
4. b- Aportes para la construcción metodológica:
 - La audición musical en el/la niño/a.
 - la selección de repertorio (vocal e instrumental).
 - la selección del instrumental y de materiales sonoros.
 - la intervención docente.
 - La enseñanza de canciones.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALÉN
Director General de Enseñanza
Consejo Provincial de Educación



4. c- el diseño de actividades musicales para Jardín Maternal y para Jardín de Infantes.



TERCER AÑO

VÍNCULOS Y TRABAJOS CON REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato Curricular: **Seminario**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimstral**

Este espacio curricular responde a la necesidad de incluir y sostener trabajos colaborativos entre instituciones, que permitan el abordaje de diversas temáticas vinculadas a problemáticas y desafíos en el Jardín Maternal. Tal es el caso de posibles cuestiones como: nutrición, manipulación de alimentos, prácticas de crianza, prevención de accidentes y primeros auxilios. Trabajo en redes, enfermedades en la primera infancia, cuidado de la salud desde la primera infancia, distintos proyectos institucionales en redes en los Jardines Maternales.

La organización y coordinación de este espacio se vincula con la Didáctica en la Educación Inicial I y II y con el espacio de la Práctica en Maternal, en diálogo con las preocupaciones, necesidades y temáticas emergentes, que ameriten un tratamiento en colaboración con referentes externos de otras instituciones, que puedan aportar desde una mirada inter disciplinaria conocimientos hacia el campo educativo.

Se propone un espacio cuatrimestral, coincidente con el ingreso sostenido a las instituciones del Jardín Maternal, que retroalimente por un lado, el trayecto formativo de las/os estudiantes; y por el otro, genere nuevos conocimientos para el equipo docente a cargo en el Profesorado.

El coordinador responsable de este espacio tiene como tarea, realizar los contactos con las distintas instituciones y referentes, diseñar la propuesta de contenidos para este Seminario de Vínculos y Trabajo con Redes Sociales; y organizar los espacios de ingreso a las instituciones de Jardines Maternales con estudiantes para realizar sus prácticas.

LITERATURA INFANTIL EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato Curricular: **Asignatura**

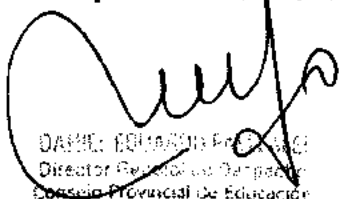
Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimstral**

"Así como la desnutrición deja marcas insalvables en la constitución de la persona, la pobreza simbólica también lo hace. Por eso la lectura literaria es importante, porque deja marcas persistentes e invisibles en los seres humanos. Por ello debemos como sociedad preguntarnos: ¿favorecemos el acercamiento placentero a los chicos y los libros?, ¿tienen los chicos igual facilidad de acceso al arte que a la televisión?, ¿cuántos de nuestros chicos han visto una verdadera obra de títeres o de teatro?, ¿cuántos docentes leen sistemática y apasionadamente a sus alumnos uno y otro día en los millones de aulas del país? En las concretas respuestas a interrogantes similares, en los actos que cotidianamente se realizan o no, se está jugando silenciosa y efectivamente lo que seremos como sociedad en las próximas décadas."

ES COPIA


DANIEL EDGARDO FERNÁNDEZ
Director General de Currículo
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

M. Leiza y M. Duarte (2007)

Considerando que para los niños de 45 días a 5 años la literatura es fundamental y fundante, este espacio se constituye en forma independiente al de Lengua Oral y Alfabetización, considerando que sus objetos de estudio son distintos y demandan abordajes diferenciados.

El docente, que posibilita y marca el encuentro, entre los bebés o niños y la literatura, requiere de una formación que le permita convertir ese momento en el inicio de un camino lector que recorrerán sus alumnas/os y que significará la inclusión de éstos en "el gran tapiz de la cultura" que describe G. Montes. El rol de mediador/provocador que tendrá que asumir el futuro docente no es de ninguna manera neutral, sino que supone una rotunda toma de posición sostenida en sus propias representaciones sobre el rol docente y la función de la literatura en la constitución de las subjetividades y de las sociedades.

Este espacio curricular, sitúa a los alumnos del profesorado en contacto con las complejidades que configuran este objeto de conocimiento llamado "literatura infantil": la especificidad del texto literario, su dimensión estética, la construcción histórica del campo, la relación literatura y escuela, literatura infantil e ideología, concepciones de infancia y literatura, el canon literario, la formación de lectores en la Educación Inicial, los criterios de selección de textos y otras cuestiones igualmente importantes.

Acompañando este trayecto de formación, es imprescindible la presencia constante de la reflexión sobre las prácticas didácticas, en relación con la literatura en el nivel y la interpelación de ciertas prácticas cristalizadas, que a menudo "traicionan la literatura" acercándola al terreno del utilitarismo pedagógico. Dichas reflexiones deberán traducirse en la posibilidad de diseñar propuestas didácticas para los niños de la Educación Inicial, que signifiquen experiencias enriquecedoras de lectura literaria y que habiliten la construcción y discusión de sentidos.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

El concepto de literatura: ficción, connotación, polisemia, intertextualidad. El concepto de literatura infantil.

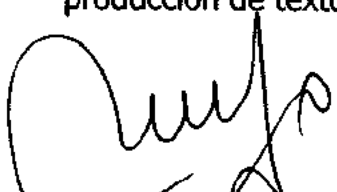
La constitución del campo de la literatura infantil. Breve historia de la literatura infantil en la Argentina. Autores de literatura infantil.

El mediador adulto. Su formación como lector. Los criterios para la selección de textos para niños: la calidad estética, la lectura como construcción de sentido y la concepción de infancia. Ideología y temas tabúes en la literatura infantil. El canon literario escolar.

Los niños pequeños y la lectura de textos literarios. Espacios y tiempos para el desarrollo de la lectura placentera de textos literarios. La escuela como sociedad de lectura. La formación literaria del niño lector. La producción de textos de tipo literario. La exploración de las posibilidades expresivas del lenguaje.

La narración: historia y discurso, la mirada y la voz del narrador, el tiempo de la narración, la polifonía. Cuentos maravillosos: morfología, recopilación y variantes. Posturas sobre la lectura de los cuentos de hadas. Contar cuentos. Cuentos de autor. Leer cuentos. Otros textos narrativos: la novela para niños, el mito, la Leyenda. La producción de textos narrativos en la Educación Inicial.

FC COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLANO
Director General de Docencia
Consejo Provincial de Educación

La lírica. Proceso de gustación poética. Cualidades de la poesía que atraen a los más chiquitos: cualidad musical, elemento narrativo, acción, humor. Nociones de versificación. Poesías de raíz folklórica: nanas, rimas, rondas infantiles. Canciones y juegos, trabalenguas y adivinanzas. Poesía de autor. Los juegos con el lenguaje en la poesía infantil: exploración lúdica del ritmo y la rima: onomatopeyas, retahílas, trabalenguas, hechizos y conjuros.

El teatro. La formación del espectador teatral. Los criterios para la selección de la obra teatral: el conflicto, la acción, el texto, la escenografía, la iluminación, el vestuario, etc.

La relación texto-ilustración. La lectura del texto y la lectura de la imagen. Autor e ilustrador. Libro-álbum. Libro-objeto. El trabajo didáctico con el libro.

LENGUA ORAL Y ALFABETIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral.**

Desde una concepción de la Educación Inicial como ámbito de formación de los niños de cuarenta y cinco días a cinco años de edad, proponemos un espacio curricular al que denominaremos "Lengua Oral y Alfabetización en la Educación Inicial". Este espacio curricular se estructura sobre tres ejes fundamentales: una sólida formación disciplinar de los futuros docentes, una mirada centrada en las construcciones del sujeto-niño que aprende y, en función de estos dos ejes, la elaboración de estrategias didácticas que sustenten una práctica docente, tanto epistemológica como ideológicamente consistente.

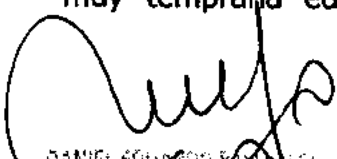
Teniendo en cuenta la franja etárea que la Educación Inicial incluye (cuarenta y cinco días a cinco años) es que planteamos la denominación de "Lengua y Alfabetización". Consideramos que el término Lengua resulta lo suficientemente amplio como para incluir las cuatro macrohabilidades -hablar, escuchar, leer y escribir- en el conjunto de las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad. Sin embargo, es necesario hacer mención de la Alfabetización como concepto connotado social, política y culturalmente. Ésta se constituye en un campo del conocimiento específico, que en los últimos treinta años ha logrado construcciones de gran significación. Más allá de las polémicas al interior del campo, las descripciones en torno de cómo el sujeto construye la lengua escrita, implicaron un viraje muy profundo en las prácticas escolares. Berta Perelstein de Braslavsky advierte que "ahora la alfabetización se entiende como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia en las culturas y en la historia; que, efectivamente mucho tiene que ver con la escuela (...) pero que también depende de la sociedad y de la política" (2003, 3). Si bien queda mucho por hacer, nos parece fundamental la mención del término "Alfabetización" en la construcción del nuevo currículo para la Educación Inicial.

La enseñanza de la Lengua y la Alfabetización debe ser entendida, entonces, como un proceso democratizador, que debe dar cabida a las diversas minorías que integran la sociedad. En ese sentido, las estrategias de inclusión cobran un valor central y la Educación Inicial puede dar respuestas a esos problemas que como sociedad se nos plantean.

El niño pequeño aprende la lengua materna en el seno familiar. Por ello, desde muy temprana edad, la Educación Inicial puede proveerle múltiples y variados



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLENKO
Director General de Desarrollo
Consejo Provincial de Educación

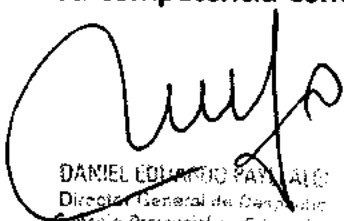
espacios de interacción social con otros niños y con otros adultos, ampliando así sus posibilidades comunicativas. Las experiencias para la expresión y la comunicación resultan centrales en los primeros años de vida. Es a través de ellas, que el niño construye su potencial comunicativo y lingüístico. "La adquisición de la comunicación lingüística y prelingüística tiene lugar, fundamentalmente, [...] en situaciones en las que el niño y su educadora combinan elementos para extraer significados, asignar interpretaciones e inferir intenciones. El lenguaje servirá para especificar, amplificar y expandir algunas distinciones que el niño ya tiene respecto del mundo" (Bruner: 1986). La mirada atenta y sensible de los futuros docentes, respecto de estas manifestaciones del niño, contribuirá a la construcción comunicativa que el pequeño lleva a cabo. Por otra parte, es en la comunicación oral donde se manifiestan más claramente las variedades lingüísticas. El niño trae al jardín la variedad dialectal y el registro que se usa en el seno de su familia. En el jardín y en interacción con otros adultos, el niño podrá confrontar sus propias construcciones con las del modelo comunicativo convencional y estándar en contextos más formales de desempeño.

Consideramos, además, que este espacio curricular debe complementarse con otro que aborde específicamente el campo de la Literatura Infantil. Si bien en éste, desde la especificidad de lo literario, también se abordan la lectura, la escritura y la oralidad; el objeto de estudio, la constitución del campo -autores, editoriales, crítica, formación de mediadores, etc.- y su didáctica, tienen desarrollos diferentes a los del campo de la Lengua y de la Alfabetización.

Se trata, pues, de dos ámbitos disciplinares claramente diferenciados, con modos específicos de legitimación de los saberes. Abordados en la Educación Inicial, podemos hablar de la existencia de dos objetos de estudio. Por un lado, la Literatura Infantil se centra en el texto literario en tanto lenguaje estético; por otro, la Lengua y la Alfabetización trabajan con la construcción de herramientas de escritura y oralidad, que podrán aparecer vinculadas con distintos campos disciplinares, en función de las tipologías textuales que se vayan trabajando.

Por otra parte, si centramos la mirada en el sujeto que aprende, la Literatura Infantil aborda al niño pequeño como constructor de significado, como sujeto que va desarrollando su competencia literaria. La Lengua y la Alfabetización, por su parte, se ocupan del proceso a través del cual el niño se apropia del lenguaje oral y (re)construye la lengua escrita. Sucesivas asimilaciones y acomodaciones marcan un proceso en el que el niño construye sus propias conceptualizaciones acerca de la lengua escrita, tanto en lo que al sistema de escritura se refiere, como en lo que respecta al lenguaje que se escribe. En contacto con las escrituras del medio, las del adulto alfabetizado y las de los otros pequeños, esas conceptualizaciones entran en conflicto y obligan al niño a crear nuevas hipótesis hasta llegar a la alfabeticidad del sistema.

La propuesta didáctica para el trabajo con niños pequeños está basada en algunos principios básicos. Se proponen situaciones reales de comunicación oral y escrita, en las cuales los niños interactúen con sus pares y con adultos, en contextos diferentes a los provistos por el ámbito familiar. Esas situaciones estarán sustentadas en diversidad de textos de circulación social y tendrán diversidad de propósitos. Como usuarios de la lengua, los niños, en un clima de confianza y de respeto por sus producciones (que aún no son convencionales desde una perspectiva centrada en el adulto), desarrollarán acciones como hablar, escuchar, leer, escribir, pedir, recomendar, narrar, etc., en contextos formales e informales. La Educación Inicial debe constituirse en un ámbito rico en experiencias que le permita al niño desarrollar su competencia comunicativa.


DANIEL EDUARDO PANTOJA
Director General de Gestión
Consejo Provincial de Educación

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

El desarrollo del lenguaje. Experiencias para la comunicación y la expresión. El lenguaje verbal y el no verbal. La expresión gestual. Comprensión y expresión verbal. La interacción oral: hablar y escuchar en distintos contextos. Variedades lingüísticas y lengua estándar. El criterio de adecuación.

Alfabetización: ¿Qué se entiende por alfabetización? La relatividad del concepto. Conceptos asociados: alfabetización/analfabetismo, letrado/iletrado, (an)alfabetización funcional. La alfabetización en la Educación Inicial: un compromiso político y social insoslayable.

Lengua escrita: ¿Qué es la lengua escrita? La lengua escrita como objeto socio-cultural, como tecnología y como sistema de representación del lenguaje. Características del lenguaje escrito. Características del sistema de escritura. El proceso de escritura. Estrategias de lectura.

El niño que aprende. El constructivismo psicogenético de Piaget y el socioconstructivismo de Vygotski. Niveles de conceptualización acerca de la escritura. Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional. La alfabetización emergente y la alfabetización temprana.

Las estrategias del docente. Diseño de secuencias didácticas. Las actividades áulicas. El ambiente alfabetizador. Situaciones de rutina. La escritura del nombre. El trabajo con los textos. La lengua oral: producción y comprensión. Evaluación.

EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**

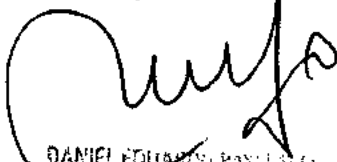
Al pensar en la formación docente en el Nivel Inicial y, al analizar la historia institucional mediata que han tenido los futuros docentes, donde las prácticas institucionales de aprendizaje cotidiano dan cuenta de un imaginario social en el que el aprender "áulico", se diferencia del aprendizaje motriz. Desde un concepto dualista de la educación formal, donde el pensar, el hacer y el sentir, son manifestaciones humanas segmentadas.

Se intenta proyectar en esta instancia de formación, una pedagogía activa e integradora del aprendizaje que brinde al alumno las herramientas de comunicación y expresión, necesarias para que, como sujeto con razones, intereses y reflexiones propias, que decide y actúa de manera significativa dentro de las posibilidades y situaciones específicas de su trabajo, como un ser corpóreo, pueda desenvolverse más fluidamente, en un ámbito de interrelación constante con sus alumnos, sus pares y el contexto de la totalidad de la comunidad educativa.

En segunda instancia, es importante el análisis crítico sobre la representación del cuerpo, los espacios y el movimiento en el Nivel Inicial, desde los procesos de apropiación y contenidos de la cultura institucional, alentando a las prácticas de investigación etnográficas.

Respetando las características del niño que transita el Nivel Inicial, de cuarenta y cinco días a cinco años, debemos pensar en una formación del profesional que estará a cargo de esta etapa etárea, reforzando los aspectos relacionados con la

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Enseñanza
Consejo Provincial de Educación



corporeidad (el cuerpo sintiente, implicando los dos aspectos de la realidad corporal: ser un cuerpo y tener un cuerpo. Lagardera Otero, 1993).

Es, a través del cuerpo, que el niño inicia las primeras relaciones con el mundo externo constituyéndose en sujeto de la vida de relación, construyendo progresivamente su yo, como unidad funcional, que engloba los aspectos motores, intelectivos y afectivos.

"La tradición psicogenética afirma que el descubrimiento de sí y del mundo, se dan simultáneamente por la interacción y la confrontación del Yo corporal y el No yo, que se constituyen en forma paralela y dialéctica". (Gómez, 2003).

El contacto con el otro y el contexto, brindan al niño un bagaje de información perceptiva que le permite descubrir y descubrirse como individuo y como ser social en un entramado de relaciones, donde construye paulatinamente un "estar-en-el mundo" (Merleau-Ponty, 1953).

Son las vivencias, las experiencias interna de todo conocimiento, la expresión directa e instantánea de la intencionalidad en el accionar del individuo, constituyendo al cuerpo en sujeto de saber. Es el cuerpo y el movimiento entonces, una estructura de significación, que resulta del equilibrio entre las dialécticas que lo producen.

Desde esta mirada se concibe a la **corporeidad** en el orden del "cuerpo vivido" y es aquí donde debemos focalizarnos.

El modo de relación del adulto con el niño es, a través de su gestualidad, oralidad, contacto corporal, aromas, colores, cánticos, movimientos, caricias, juegos, tensiones, distensiones, temperatura, textura; se amalgaman en un modo de relación, que determinan la calidad del hecho comunicativo, la **calidad del vínculo**, que colabora en la construcción de sentido en las relaciones del niño con el contexto, desde una valoración afectiva. Que brinda permisos y confianza, o miedos y tensiones.

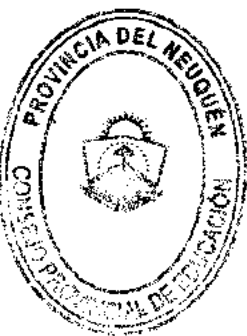
"El niño percibe el sentido de un gesto mucho antes que las características puras del rostro percibido (ángulos, facciones, colores) se dibujen en la conciencia como imagen mental" (Piaget, 1980).

Estas relaciones de significado, se traducen, entre otros modos de comunicación, al lenguaje verbal, desde la experiencia práctica prelingüística y antepredicativa: desde la experiencia de la existencia corporal.

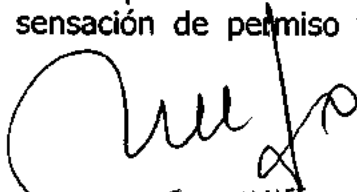
Ahora bien, este espiralado dialéctico, tensiona el mundo de lo real con el mundo imaginario y ficticio. Y es, a través del **juego**, que tanto niños como adultos, crean en términos de Winnicott, el estado de completud, con el/los otro/s, como un espacio de vínculo. Otro aspecto de la estructura de relaciones, fuertemente presente en el ser humano, pero imposible de ausentarlo en el Nivel Inicial.

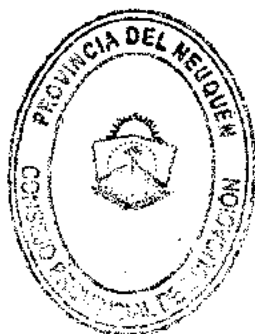
Se considera interesante, desde el análisis de Pavía, cuando desarrolla aspectos sobre la "forma" que pertenece al orden estricto de la actividad (lúdica) y el "modo", que pertenece al orden estricto del sujeto. En la conjunción de ambos se entrecruzan componentes cognitivos, afectivos, individuales y colectivos, que tanto lo posibilitan como lo condicionan.

Es el "modo" en que se juega, que construye el entramado mundo de inter-subjetividades ya que interviene la emoción, la búsqueda de un estado afectivo, que brinda placer. Y es el "modo lúdico" el que brinda al jugador, la tranquilizadora sensación de permiso y confianza, que habilita a bucear en una zona de riesgo



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLELET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



ilusorio, momentos emocionantes. Sabiéndose a salvo de consecuencias posteriores, en la medida de que se trata de una situación ficticia, donde es posible acordar reglas o salir si se considera conveniente. Encontrar nuevas significaciones que permitan experimentar la realidad ficcionada desde otras facetas. Con una fuerte impronta de expresiones espontáneas. Que da permiso a crear y recrear situaciones, mundos, contextos, personas y personajes diferentes.

Es la expresión el signo a través del cual se transparenta la subjetividad. "Toda conducta-gesto, ademán, movimiento, postura, quietud, revela algo, aunque sea una actitud inexpressiva, como cuando decimos tiene cara de piedra" (Le Boulch, 1978).

Es por ello, que consideramos este binomio en el mundo pedagógico: Recrear educando- Educar recreando.

Para pensar un poco, no sólo el juego desde el punto de vista pedagógico, que ya esta instaurado en el aula, sino pensar el juego que sostiene un sesgo autotélico.

Se visualiza otro aspecto importante a fortalecer en la formación docente, una mirada a las instancias de **recreación** en la institución escolar. Sus modos de presentación y representación que operan en la construcción de subjetividades colectivas identitarias. Visualizando el carácter que presentan los espacios establecidos para tal fin.

"El proceso de asunción de la identidad, que debiera desembocar, finalmente, en la conciencia crítica, comienza cuando el niño logra la delimitación corpórea del mundo de los objetos, de cara a la acción sobre ellos. Tanto las informaciones propioceptivas y exteroceptivas, como las impresiones emocionales que el deseo de actuar suscita, van entrelazándose, minuciosa y dialécticamente, conformando una estructura que es la base de la organización de la personalidad: el esquema corporal" (Gómez, 2003).

Por último se propondrá reflexionar sobre los conceptos enmarcados en el área de la educación corporal y sus relaciones interdisciplinarias, propuestas en las bases curriculares del nivel.

OBJETIVOS GENERALES

Re-conceptuar al ser corpóreo como elemento fundamental de interrelación en el ámbito de lo cotidiano, donde se intente comprender el cuerpo y el movimiento humano como entidades complejas, analizadas desde diversas perspectivas y sus implicancias en el proceso de aprendizaje.

Analizar con sentido crítico objetivos y contenidos para una educación corporal en el Nivel Inicial regional.

Desarrollar competencias profesionales para formular y conducir instancias de juego que comprometan al cuerpo y el movimiento de niñas y niños del Nivel Inicial, desde una propuesta didáctica que valoricen el sentido lúdico.

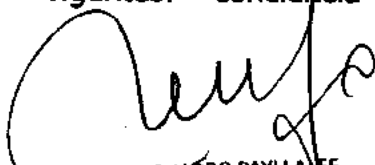
NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Bloque 1. Representación de la educación corporal en un período histórico determinado:

Caraterización del sujeto de Nivel Inicial, desde los aspectos psicomotrices y socioafectivos.

"Bloques de contenidos" de educación corporal en las propuestas curriculares vigentes: "conciencia corporal", "conocimiento y dominio del cuerpo", "juegos

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLANE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



motores", otros", "el espacio", análisis crítico. Un contenido llamado "juego motor", caracterización, intentos provisorios de clasificación; dimensiones. Dimensión funcional: las capacidades y habilidades puestas "en juego" (capacidades condicionales y coordinativas; acciones abiertas, cerradas, cíclicas, acíclicas, globales, segmentarias, manipulativas y locomotoras); "calidad de movimiento" en juegos expresivos con movimiento. Dimensión racional: sentido del juego, tácticas, estrategias; consideraciones sobre el juego de Nivel Inicial (dimensión psicológica); la regla como negociación (dimensión socio cultural). Dimensión emocional: el azar, la competencia, el vértigo, la simulación como fuentes de emoción; combinaciones posibles: la competencia en el Nivel Inicial, elementos para un debate crítico.

Bloque 2. El jugar cotidiano en los niños y niñas del Nivel Inicial:

Formas jugadas y juegos cotidianos habituales, obstáculos para su observación y estudio durante el trabajo docente. Escenarios cotidianos habituales para el juego. La problemática espacial de los patios escolares de juego.

Bloque 3. Juego y trabajo docente:

Diversos significados de la palabra juego; diversas posturas del juego a Nivel Inicial. El juego como ruptura: catarsis y comunicación; un mundo lúdico de jugar los juegos: imaginación y fantasía, permiso y confianza. Disponibilidad y disposición para jugar; la comunicación no verbal durante el juego; presencia, copresencia y disposición de presencia; diferentes formas alternativas de participación docente durante el juego.

Bloque 4. Consideraciones didácticas particulares para jugar:

Selección, organización, conducción, evaluación de una propuesta de juego. Concepto central de instancia: momento de encuentro, momento principal, momento de cierre; relajación. Recursos materiales y tránsito (refugios, rondas, circuitos, olas, relevos, tareas rotativas, etc); cuidados y previsiones generales.

Bloque 5. Vida en la naturaleza:

Pernocte como propuesta de trabajo en relación a aspectos cognitivos y socio-afectivos del niño en Nivel Inicial en el contexto de la naturaleza. Posibilidad de encuentro con sí mismo: independencia emocional, autonomía, autoestima, responsabilidad, senso-percepción. Posibilidad de encuentro con sus pares: exploración de formas variables de comunicación, intercambio a través del modo lúdico. Posibilidad de encuentro con el medio: exploración sensorial-cognitiva afectiva, investigación del contexto.

JUEGOS EN EL NIVEL INICIAL

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Este taller nutriría y fortalecería las propuestas lúdicas que son un derecho en la educación infantil, desarrollando el pensamiento y la creatividad, creando contextos posibles, tanto para el desarrollo de estructuras cognitivas existentes, como otras nuevas.

La espontaneidad lúdica de los pequeños, puede ampliarse si se considera la presentación de propuestas que inviten a jugar con pares, adultos y materiales

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLACOFF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



conocidos o novedosos, que bajo la mirada del docente sostiene y andamia, favoreciendo su posibilidad de resignificación.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La cultura lúdica y sus propuestas de enseñanza. La mirada de la psicología del desarrollo sobre el niño y el juego. Sus derivaciones didácticas. Las estructuras didácticas basadas en el juego y su lugar en las salas: juego trabajo, juego dramático, juego centralizador y juego proyecto. Los juegos con reglas externas y su presencia en las salas. El lugar del juego libre. Disposiciones corporales para el juego.

TALLER ARTICULADOR DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS EN CONTEXTOS DE RESIDENCIA: EXPERIENCIAS MATEMÁTICAS Y LINGÜÍSTICAS

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Una de las tareas que tiene a su cargo la educación infantil es la de brindar oportunidades para que los/as niños/as se acerquen a su entorno (natural, social, cultural) con una mirada atenta, para explorarlo y conocerlo. Partiendo de esta concepción, se proponen los talleres de diseño y evaluación de la enseñanza, donde se hace hincapié en un trabajo articulado, a fin de brindar a los/as futuros/as docentes un espacio desde el cual analizar críticamente la "gramática de la escuela", las representaciones que sustentan ideológica y pedagógicamente los criterios, a través de los cuales se seleccionan propuestas para trabajar en las salas, las concepciones que subyacen a los supuestos y prácticas, entorno a la enseñanza.

Asimismo, la confluencia de dos disciplinas escolares: Matemática y Lengua en un mismo taller, permite el abordaje de estrategias y recursos para la enseñanza y la organización de la tarea docente, que promuevan las relaciones entre los hechos, confiriendo sentido a la complejidad de factores, relaciones y sucesos diversos en el cual se desenvuelve la vida de las personas y se construye la cultura.

Numerosas investigaciones analizan lo que niñas y niños saben y reflexionan sobre la lengua escrita y el sistema de numeración antes de ingresar a la escuela primaria. Estos saberes se fueron construyendo por medio de prácticas comunicativas que los niños sostienen en su entorno familiar. Sin embargo, es la escuela la que debe organizar como proceso escolar esta alfabetización. Se espera en este espacio poder analizar y discutir estas investigaciones para poder proponer contenidos y formas de hacer que sean coherentes y adecuados a contextos socioculturales e institucionales cuidadosamente secuenciados en el tiempo y articulados.

Se espera también, que en este espacio, los futuros docentes puedan apropiarse de un modelo de enseñanza que promueva la discusión sobre los problemas planteados, oriente hacia la resolución colaborativa de las situaciones problemáticas, promoviendo la formulación de hipótesis para avanzar en la conceptualización del objeto de conocimiento, el sistema de representación de las palabras y los números.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Enfoque globalizador de la enseñanza. Elaboración de propuestas conjuntas desde la alfabetización numérica y lingüística.

DANIEL EDUARDO PAYLLANES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



Estudio y tratamiento crítico de los contenidos a enseñar en documentos y desarrollos curriculares. Selección de propósitos, tareas y recursos para proyectos viables en contextos educativos diversos.

Planificación y acción didáctica en las salas. Situaciones didácticas propias del Nivel Inicial: el uso de los rincones, el trabajo grupal, el juego, la ludoteca, los proyectos y la clase colectiva en el aprendizaje de contenidos matemáticos.

Recursos didácticos: portadores numéricos: calendarios, bandas numéricas y portadores lingüísticos.

Las variables didácticas y el tratamiento de la diversidad socio-cognitiva en el aula. Teoría de las situaciones. Propuestas de enseñanza: criterios de selección en función de los niños/as del nivel. Resolución numérica de problemas de cuantificación, comparación y operatoria.

Qué, cómo y para qué evaluar en el Nivel Inicial.

TALLER ARTICULADOR DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS EN CONTEXTOS DE RESIDENCIA: EXPERIENCIAS MUSICAL, VISUAL, VOCAL Y TÍTERES

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimstral**

"El trabajo artístico, tanto la música como las artes plásticas, es para un niño justamente un medio de progresar como autodidacta. Es decir, que le permite tener durante mucho tiempo una actitud de creación, de imaginación y solo luego de intentar asimilarla, comprender lo que se hace [...]"

François Delalande en La música es un juego de niños.

(Ricordi Sudamericana, 1995:143).

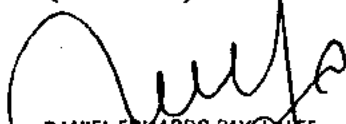
Proponemos la incorporación del área ESTÉTICO EXPRESIVA al espacio pensado para acompañar la construcción, implementación y evaluación de propuestas de trabajo con niños/as desde 45 días hasta 3 años.

La idea central sería priorizar el trabajo desde 'el lenguaje como herramienta en el contexto de la práctica situada'. Esto nos corre de pensar-nos como 'recurso' o 'aggiornamento' desde una perspectiva utilitaria, para posicionarnos en una perspectiva crítica, donde las artes, son concebidas como formas de conocimiento y las obras artísticas como textos culturales.

Para ello, propiciaremos espacios para establecer vínculos entre: los contenidos abordados en los espacios curriculares tanto de primer como de segundo año; el trabajo en el área estético expresiva que se realiza en las instituciones educativas maternas, donde se desarrollarán las prácticas y las propias construcciones de los/as estudiantes al respecto.

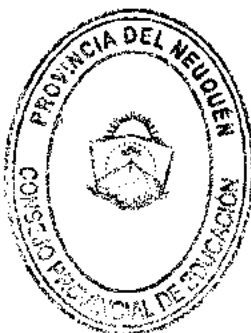
Consideramos que el acceso a los bienes simbólicos de las culturas es un derecho fundamental de los/as niños/as que el Nivel Inicial debe garantizar. Pero para que esto suceda, es necesario que las/os futuras/os docentes reflexionen sobre su propia formación estético-expresiva y la necesidad de ampliar permanentemente sus (nuestros) mundos simbólicos.

FS COPIA


DANIEL EDUARDO PAY DALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



Desde esta posición, intentaremos acompañar el desafío de diseñar propuestas, que propicien la participación de los/as niños/as en experiencias variadas que impliquen el acercamiento y la interacción temprana con producciones artísticas, tanto como espectadores u oyentes, como productores de distintas manifestaciones estéticas.

Nuestra civilización ha creado distintas manifestaciones, en las que simboliza sus peripecias, deseos, utopías, miedos. Nos pensamos Hansel o Gretel cuando tememos ser abandonados. Nos estremecemos ante la sonoridad de los timbales, ya que éstos pueden hacernos sentir la presencia de los cazadores; al escuchar la composición de Prokófiev: Pedro y el lobo. Imaginamos la atrocidad de un bombardeo, al contemplar un Guernica.

Creamos, imitamos, producimos, arrullamos, coleccionamos relatos, imágenes o sonidos para diferenciarnos y reafirmar nuestra identidad. Para develar nuestros atrios internos. Tal vez porque, como dice Mario Gennari, filósofo que reflexiona sobre la educación estética, que "el arte adquiere el valor de un lenguaje que proporciona al sujeto la comprensión de sí mismo y de los mundos de la experiencia estética" (Gennari, 1997:127).

El Jardín Maternal es una de las primeras instituciones que puede incluir al/ a la niño/a en el entramado cultural que nuestra sociedad ha creado durante milenios. Pero además, es un espacio en el que resonarán las distintas experiencias culturales de las que los/as chicos/as y sus familias participan habitualmente.

Lo cierto es que el bebé, desde que nace y aún antes, se encuentra en contacto con un medio sonoro y musical proveniente de su entorno más cercano, las creencias, el cancionero compartido, las celebraciones, los gustos, las series de TV; son diferentes aspectos a considerar en el jardín. En este sentido, los jardines de la Provincia del Neuquén (como en el resto del país) incluyen a niños que provienen de diferentes regiones del país, de países limítrofes, de culturas anteriores a la constitución de la Nación Argentina.

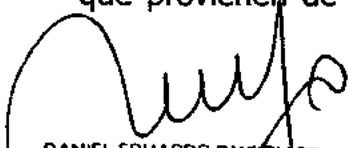
Las voces de su familia, los sonidos de la casa, las diferentes músicas escuchadas, serán parte de los espacios de desarrollo y enriquecimiento perceptivo, a través de los sentidos y luego de conocimiento. La riqueza de las experiencias musicales de cada niño va a depender de la riqueza, variedad, el gusto y el disfrute por la música en este entorno familiar y cultural.

Una de las principales carencias que insistentemente se señalan a la hora de hablar de la formación de maestras/os de Inicial y en particular de Maternal, es el deseo de instalar las prácticas desde el grupo social de pertenencia, tenemos claro que tratar de homogeneizar nos priva de un rico diálogo entre cosmovisiones, por ello, apostaremos a generar docentes sensibilizados/as conocedores/as y respetuosos/as de distintas producciones socioculturales.

Teniendo en cuenta que el/la niño/a en Inicial y sobre todo en Maternal deberá ser asistido por períodos de jornada extendida prestaremos especial atención al contacto con los/as bebés/as y los/as infantes. Las tareas del lactario/a, implicarán contar con un amplio bagaje de nanas y "gestos" de acunamiento que conviertan el cambio de pañales y el dar la leche, entre otras actividades, en la posibilidad de instalar "huellas" ricas vincularmente, de enriquecimiento mutuo de enseñanza, al decir de Pichon Riviére.

Otro aspecto que tenemos que considerar es cómo las manifestaciones culturales, que provienen de los medios de comunicación masiva, se instalan en el imaginario

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYE D'AMEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



colectivo como realidad dominante. Son numerosos y avasallantes los productos culturales que el mercado impone.

Aquí también tenemos que plantearnos cuáles pueden ser las instancias, en las que el jardín ponga en tensión el avasallamiento de las múltiples identidades y proponga espacios para crear mundos posibles, a través de la imagen, los sonidos o las palabras. Mundos alternativos, pero mundos propios.

Algunos aspectos que nos parecen oportunos considerar a la hora de elaborar diseños de experiencias, que involucren los lenguajes visual, musical y/o de títeres:

- ✓ Contenidos del lenguaje musical, secuencias didácticas adecuadas a las posibilidades e intereses del grupo, e incluso a sus individualidades, la música como herramienta para enriquecer actividades (de expresión corporal, plástica, literatura, etc) y/o disciplina en sí misma, acercamiento a los materiales sonoros, combinaciones, selecciones, proyecciones temporales. El niño como imitador, espectador, intérprete, productor (creador).
- ✓ Contenidos del lenguaje visual, secuencias didácticas adecuadas a las posibilidades e intereses del grupo, e incluso a sus individualidades, las (plástica) artes visuales como un recurso y/o como un código que sirve para comunicar, para expresar ideas en la tridimensión y en la bidimensión. Momentos de una actividad, ¿el/la niño/a reproduce o crea?
- ✓ Contenidos del lenguaje de títeres, secuencias didácticas adecuadas a las posibilidades e intereses del grupo, e incluso a sus individualidades, el lenguaje de títeres como un recurso y/o disciplina en sí misma, ¿el/la niño/a reproduce o crea?

Por último, lo enriquecedor que puede resultar insertar en la práctica cotidiana el trabajo con disciplinas estético-expresivas. Si pensamos que el/la niño/a es un/a artista en tanto va creando la realidad que vive y que nuestra apuesta, como educadores/as de arte, es desarrollar al máximo posible esta posibilidad de creación, sería prácticamente imposible la tarea docente alejada de prácticas relacionadas con las disciplinas estético-expresivas. Es importante entonces, pensar conjuntamente con los/as estudiantes como hacer de éstas, verdaderas experiencias que acerquen a los niños y a las niñas al arte.

Desde este marco, las/os estudiantes comenzarán a perfilar sus propuestas.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Música:

- ✓ Educación vocal: voz hablada y voz cantada: formas de emisión, respiración, impostación y fraseo.
- ✓ Selección y sentidos del repertorio, tanto instrumental, como para cantar.
- ✓ El cancionero: trabajando las dimensiones del cantar por placer, destacando el valor poético y musical de los temas seleccionados, en tanto "posibilitan la estimulación de la imaginación, la ampliación del campo representacional y el desarrollo de la sensibilidad exploratoria y estética" de los/as niños/as desde edades tempranas.
- ✓ Campo sonoro: Las posibilidades que brinda el trabajo con el campo sonoro. El mundo del sonido ofrece una amplia gama de estrategias para enfocar el desarrollo auditivo. La producción sonora como punto de partida para el desarrollo de la percepción auditiva.
- ✓ Diseño de experiencias musicales para niños/as de edades tempranas: idea de itinerarios didácticos.

DANIEL EDUARDO PAYLLAEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- ✓ La iniciación musical al decir de Saitta, en tanto la formación de las futuras generaciones de maestras/os de nivel no tiene como objetivo la formación de músicos/as como objetivo principal, si tal vez el despertar este deseo de acercarse y conocer una de las formas mas intangibles de conocimiento y comunicación que ha producido el ser humano.
- ✓ La propuesta de la Pedagogía del despertar, para pensar situaciones de enseñanza y de aprendizaje con música:
- ✓ El juego sensorio motor vinculado a la exploración del sonido y del gesto.
 - El juego simbólico, al valor expresivo y la significación del discurso musical.
 - El juego de reglas, a la organización de la música.

Plástica:

- ✓ Puesta en juego de lo aprendido en cuanto a los elementos del lenguaje visual en la tridimensión y en la bidimensión.
- ✓ La imagen: análisis de la imagen. El poder de las imágenes. La interacción de los lenguajes: el hecho comunicativo. La especificidad y la complementariedad. ¿Es posible la integración arte-ciencia?
- ✓ Enseñar arte a niños/as de Jardín. Desarrollo de la percepción: Sentir-percibir-saber. Creatividad: idea-materia-creación: plasmar la idea.
- ✓ Diseño de experiencias con el código visual para niños/as de edades tempranas. Momentos de la actividad: exploración, incentivación-desarrollo-cierre.

TALLER ARTICULADOR DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS EN CONTEXTOS DE RESIDENCIA: LENGUAJE TEATRAL, EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN FÍSICA

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimstral**

Desde cada lenguaje, la propuesta para este taller es poder acompañar al/a la residente desde las posibilidades metodológicas que aportan los lenguajes teatral y corporal, desde las técnicas como la improvisación, la representación, vocales-expresivas, etc., con todo lo que ellas incluyen y posibilitan al futuro docente, tanto como herramientas para comunicarse, como para diseñar, implementar, coordinar y evaluar propuestas estético expresivas con niños/as de Educación Inicial.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Consideramos oportuno proponer este taller como una continuidad con los espacios del área transitados en los años anteriores, incluyendo entonces, algunas temáticas que no hayan podido ser abordadas o que ameriten mayor profundización; consideradas relevantes por los/as estudiantes, docentes de las instituciones educativas vinculadas a las instancias de práctica y equipo docente a cargo del mismo.

Se insiste, desde este lugar, en el tratamiento articulado de los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógico-didáctico y propuestas de enseñanza del área estético expresiva. Desde esta perspectiva, se propone instalar una permanente 'praxis'.

DANIEL EDUARDO PAYLLELET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

**TALLER ARTICULADOR DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS EN
CONTEXTOS DE RESIDENCIA: DE EXPLORACIÓN E INDAGACIÓN DEL
AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL**

Formato Curricular: **Taller**
Año: **Tercero**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Cuatrimestral**

La educación es una actividad orientada al desarrollo colectivo y la transformación social; que favorece la adquisición de herramientas para repensar y replantearse un mundo en el que prevalece la desigualdad, el desprecio por la dignidad y donde, en proceso continuo, se destruyen los elementos de la naturaleza.

La imbricación social y natural de muchas situaciones y problemáticas, proviene de concebir todas las prácticas desarrolladas sobre el ambiente –de construcción, destrucción, depredación, transformación- como prácticas sociales. Como tales, son prácticas históricas, basadas en las acciones intencionales (responsables) de diversos/as sujetos/as, cambiantes y contradictorias, capaces de generar conflicto. Los procesos naturales no deben ser “naturalizados”, sino develados como parte de la identidad histórica de sociedades particulares en contextos culturales específicos.

En la actualidad resulta ampliamente aceptado que cuanto más tempranamente se inicie dicho conocimiento, mayores son las posibilidades de los sujetos de actuar concientemente sobre su realidad.

El conocimiento de las posibilidades y potencialidades a desarrollar en los infantes, así como la aceptación de su derecho a una educación integral, han llevado a concluir a especialistas en niñez y pedagogos, sobre la trascendencia de propiciar oportunidades de conocimiento de la realidad social y natural, desde la noción –concebida ad hoc- de ambiente. Las experiencias para iniciar la exploración del entorno se consideran provechosas, para el desarrollo de niñas y niños, a partir de cuarenta y cinco días a dos años, en tanto que la indagación del ambiente social y natural debe constituir parte de las vivencias sistemáticas a partir de los dos años.

Desde el concepto de **ambiente** es posible introducir en la Educación Inicial, aspectos que las disciplinas científicas aportan a la formación integral de la niñez, como primer conocimiento del mundo, para comenzar a pensarlo en su complejidad, con el deseo de aprovechar el conocimiento de lo social en el Nivel Inicial para “abrir horizontes”, sin dejar de aprender a mirar el mundo con ojos críticos. Aprender a razonar y cuestionar lo que vivimos, implica en educación, generar oportunidades formativas que incluyan información, nociones, valores y procedimientos para su apropiación.

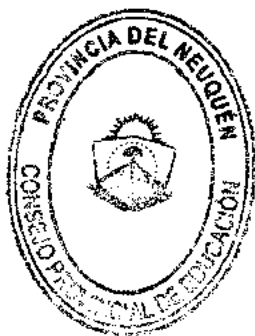
En tal sentido, es posible afirmar que diversos escenarios emergen y se erigen en educación, como entornos potentes para el aprendizaje y, en las experiencias directas, el/la docente de Nivel Inicial debe asumir un rol de vital importancia direccionando las observaciones de sus estudiantes. Para poder hacerlo, es fundamental asistir al lugar antes de llevar a los/las pequeños/as y revisar las propias representaciones, prejuicios, visiones y estereotipos. De esta forma, prepararemos la construcción de criterios superadores de la “didáctica de lo obvio”, promoviendo nuevos aprendizajes.

En este marco, resulta fundamental que, en la formación del profesorado de Educación Inicial, los/as alumnos/as transiten un espacio curricular para instalar estos



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



debates en toda su multidimensionalidad y, desde sus fundamentos, para aprender a pensar y elaborar propuestas (unidades, proyectos) para la niñez temprana orientadas a la exploración del ambiente socionatural y a la construcción de representaciones sociales y naturales.

Este espacio curricular estará a cargo de una pareja pedagógica conformada por un/a docente de Ciencias Sociales y un/a docente de Ciencias Naturales a fin de realizar un abordaje interdisciplinar del ambiente e integrar la construcción de las propuestas de enseñanza con la práctica que se estará desarrollando en los Jardines Maternales y de Infantes. Por ello, se pretende enfatizar la noción de praxis, desde la problematización y reflexión sobre la práctica.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ Concepción de ambiente: historización y nuevos enfoques. Caracterización y tipos de ambientes. Por qué la exploración del ambiente socionatural en la Educación Inicial.
- ✓ Los contextos socionaturales: Concepto de contexto y su relación con el ambiente. Dimensiones de análisis y conceptos centrales. Criterios de selección de contextos, posibles de ser abordados en el Nivel Inicial. La selección de contextos y el enfoque globalizador.
- ✓ El Trabajo de campo como tarea previa docente. Estrategias para la indagación y problematización de diferentes contextos posibles de trabajarse en el Nivel Inicial (ej.: La estación de trenes, el museo Doctor Gregorio Alvarez, el área protegida Parque Universitario Provincial de Monte, Yacimiento de Dinosaurios Lago los Barreales, Chacras del Alto Valle, Balnearios Municipales sobre Río Limay, la barda, etc):
- ✓ Tareas de recolección de información, sistematización y análisis de los datos.
 - Observación directa e indirecta.
 - Entrevistas : diferentes formatos.
 - Testimonios orales u escritos.
 - Registro de la información: dibujos, fotografías, videos, etc.
 - Realización de experiencias "in situ".
 - Análisis de videos, bibliografía pertinente, etc.
 - Análisis, organización y sistematización de la información.
 - Forma de comunicar los resultados de la indagación.
- ✓ Trabajo de diseño de propuestas de intervención pedagógica en relación al tratamiento de posibles contextos. Secuencia de contenidos. Algunos conceptos clave como instrumentos para la indagación de contextos socionaturales.
- ✓ Algunas estrategias claves en la Educación Inicial.
 - Las salidas pedagógicas: el diseño del antes, durante y después de la salida.
 - Las salidas pedagógicas y la enseñanza de procedimientos para la exploración y análisis de contextos del ambiente: la formulación de problemas a resolver, actividades de búsqueda de información, de observación, exploración, relevamiento de datos a través de registros, recolección de materiales.
 - Otras actividades de búsqueda de información: lectura de imágenes, de carteles, de cuadros, de fotografías, proyección de videos, material bibliográfico, el trabajo con informantes claves.
- ✓ La construcción de nociones y representaciones sociales y naturales a través de la exploración de contextos. Saberes previos y representaciones infantiles sobre los

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



diferentes contextos. El trabajo con las ideas previas de los niños como estrategia de aprendizaje.

CUARTO AÑO

ATENEO DE CIENCIAS SOCIALES Y NATURALES, ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA

Formato Curricular: **Ateneo**
Año: **Cuarto**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual**

La investigación y el tratamiento de los problemas de enseñanza y de aprendizaje de Ciencias Sociales y Naturales, ayuda a explicitar creencias y teorías implícitas, como así también a diseñar hipótesis de intervención que intenten resolver dichos problemas desde nuevas perspectivas.

El Ateneo didáctico es un espacio de reflexión sobre las prácticas, que ofrece la posibilidad del intercambio sobre el hacer, el pensar y el sentir y para que a través de un estilo dialógico de construcción de conocimientos, se aborden la planificación, problematización, seguimiento de las prácticas y reflexión del proyecto de enseñanza de las áreas de Ciencias Sociales y Naturales para el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes.

La importancia de los aportes de las Ciencias Sociales y Naturales a la Educación Inicial, sus profundas transformaciones curriculares, los nuevos enfoques didácticos disciplinares, hacen de los Ateneos didácticos una estrategia de fundamental importancia para abordar problemáticas como:

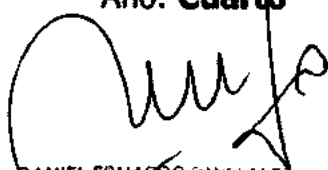
- ✓ la relación teoría-práctica,
- ✓ la consideración de los problemas e interrogantes sobre la enseñanza de estas áreas, que se les plantean cotidianamente a los alumnos/as en sus intervenciones en las instituciones de Educación Inicial,
- ✓ la experimentación didáctica,
- ✓ la sistematización de la propia experiencia en un saber pedagógico didáctico comunicable,
- ✓ el intercambio a través del análisis de casos y la crítica propositiva entre pares.

En una primera etapa, los docentes en formación trabajarán casos diversos que permiten la ampliación de conocimientos y el análisis de las concepciones históricas y actuales relacionadas con la naturaleza, la sociedad y el ambiente.

Los casos podrán estar vinculados con situaciones actuales de problemáticas socio-ambientales y unidades didácticas o proyectos de enseñanza de nivel referidos a ellos. En un segundo momento, se abordará la orientación vinculada con residencia, diseñando proyectos y unidades didácticas o proyectos de enseñanza que implementan los alumnos/as en sus prácticas en las salas. En un tercer momento, se realizará la reflexión y análisis de la propia práctica en relación con los marcos teóricos desarrollados a lo largo de los cuatro años de formación.

ATENEO DE MATEMÁTICA, LENGUA Y LITERATURA, ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA

Formato Curricular: **Ateneo**
Año: **Cuarto**


DANIEL EDUARDO PAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual**



El Ateneo se centrará en un estilo dialógico de construcción de conocimiento a través de la planificación, supervisión, re-elaboración, conducción, problematización, seguimiento de las prácticas y reflexión del proyecto de enseñanza del área del conocimiento matemático para el Jardín Maternal y Jardín de Infantes, su puesta en marcha y reflexión sobre la práctica áulica propia de la Residencia.

El formador acompañará y supervisará la propuesta de enseñanza de los contenidos matemáticos, planificados por los residentes en la institución formadora y concurrirá a la institución destino para llevar a cabo el seguimiento y reflexión en y sobre la práctica de enseñanza en el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes (Diseño Provincia de Buenos Aires).

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Para la selección de la temática disciplinar de los Ateneos sugerimos priorizar las necesidades vinculadas a los proyectos que estén realizando los estudiantes del espacio de la Práctica correspondiente a la Residencia II.

Observación: Asimismo, consideramos oportuno proponer para los Ateneos Didácticos el tratamiento de algunos tópicos que convenga profundizar o retomar (atendiendo a las particularidades del recorrido formativo de los estudiantes). A modo de ejemplos se proponen: "La enseñanza del sistema de numeración decimal" o "Secuencias didácticas para trabajar en el Jardín".

ATENEO DE EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN FÍSICA, ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA

Formato Curricular: **Ateneo**
Año: **Cuarto**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual**

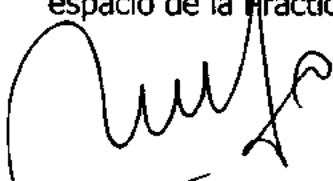
Este espacio curricular incluye la reflexión y profundización de los saberes corporales, estéticos y artísticos que circulan en las instituciones de la Educación Inicial, centralmente de Jardín de Infantes, a través de los discursos, imágenes sonoras, visuales, etc., entrelazadas con las propias concepciones.

Se propician situaciones de enseñanza y de aprendizaje dialógicas - colaborativas, favoreciendo la construcción de conocimientos de planificación, supervisión, re-elaboración, conducción, problematización y seguimiento de las prácticas, reflexionando sobre el proyecto de enseñanza en el área, durante el proceso de Residencia.

Se presentan los contenidos para acompañar al residente, considerando las posibilidades metodológicas que aporta el lenguaje corporal. Ésto permite ampliar y considerar la utilización de diferentes herramientas, favoreciendo la comunicación, diseño, implementación, coordinación y evaluación de propuestas estético expresivas con niños/as de Educación Inicial.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ Necesidades vinculadas a los proyectos realizados por los estudiantes dentro del espacio de la Práctica correspondiente al cuarto año.


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- ✓ Continuidad con los espacios del área transitados en los años anteriores, incluyendo algunas temáticas que no hayan podido ser abordadas, que ameriten mayor profundización o sean consideradas relevantes por los estudiantes, docentes de las instituciones educativas vinculadas a las Instancias de práctica y/o equipo docente a cargo del mismo.
- ✓ Tratamiento articulado de los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógico-didáctica y propuestas de enseñanza del área. Desde esta perspectiva, se propone instalar una permanente 'praxis'.

ATENEO DE EDUCACIÓN MUSICAL Y ARTES VISUALES, ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA

Formato Curricular: **Ateneo**
Año: **Cuarto**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual**

Este espacio curricular incluye la reflexión y profundización de los saberes corporales, estéticos y artísticos que circulan en las instituciones de la Educación Inicial, centralmente de Jardín de Infantes, a través de los discursos, imágenes sonoras, visuales, etc., entrelazadas con las propias concepciones.

Se propician situaciones de enseñanza y de aprendizaje dialógicas - colaborativas, favoreciendo la construcción de conocimientos de planificación, supervisión, re-elaboración, conducción, problematización y seguimiento de las prácticas, reflexionando sobre el proyecto de enseñanza en el área, durante el proceso de Residencia.

Se presentan los contenidos para acompañar al residente, considerando las posibilidades metodológicas que aportan los lenguajes teatral, musical, corporal, visual y literario y las técnicas: improvisación, representación, vocales- expresivas, etc. con todo lo que ellas incluyen. Esto permite ampliar y considerar la utilización de diferentes herramientas, favoreciendo la comunicación, diseño, implementación, coordinación y evaluación de propuestas estético-expresivas con niños/as de Educación Inicial.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ Necesidades vinculadas a los proyectos realizados por los estudiantes dentro del espacio de la Práctica correspondiente al cuarto año.
- ✓ Continuidad con los espacios del área transitados en los años anteriores, incluyendo algunas temáticas que no hayan podido ser abordadas, que ameriten mayor profundización o sean consideradas relevantes por los estudiantes, docentes de las instituciones educativas vinculadas a las Instancias de práctica y/o equipo docente a cargo del mismo.
- ✓ Tratamiento articulado de los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógico-didáctica y propuestas de enseñanza del área. Desde esta perspectiva, se propone instalar una permanente 'praxis'.

DERECHOS HUMANOS: INFANCIAS, FAMILIAS Y ESCUELAS

Formato Curricular: **Seminario**
Año: **Primero**

DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual**



"Tener pocos años no es lo mismo que tener infancia. Los adultos envidian a los niños porque se supone que la infancia es un período libre de preocupaciones, donde lo más importante es crecer y aprender a vivir.

Pero la infancia puede perderse muy pronto en la vida: cuando alguien sufre un problema muy grande en su niñez decimos "se ha hecho adulto de repente".

Estado Mundial de la Infancia 2005

Este espacio curricular se propone para analizar aspectos referidos a las múltiples perspectivas frente a la realidad social. El acto de educar implica asumir posiciones y es fundamental reconocer la no neutralidad de la educación, advirtiendo lo que está presente en las prácticas, discursos, ideas y acciones sociales.

Se proponen contenidos que buscan desnaturalizar la conflictividad, las contradicciones, la lucha por el poder, la desigualdad, la exclusión social; las relaciones de dominación y el lugar de la educación.

En este primer espacio propio de la Educación Inicial, se plantea la reflexión y confrontación de conocimientos, que es necesario resignificar a la luz de los Derechos Humanos y, dentro de ellos, los de la Infancia, superando la visión de los mismos sólo como facultades o prerrogativas que las normas constitucionales e internacionales reconocen para asegurar la dignidad, igualdad y libertad de las personas y comenzar a visualizar que ésto no garantiza su acatamiento. Reconocerlos, respetarlos y exigir su cumplimiento es una decisión política que, no compete sólo a las normas jurídicas, reglamentaciones o formas de control, depende de las acciones sociales y el compromiso, por ende, es necesario examinarlos asumiendo una actitud responsable y activa.

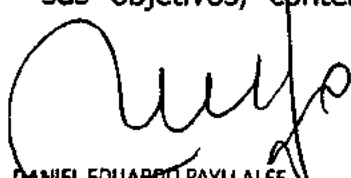
Alentar y potenciar el compromiso de la tarea educativa, generar interacciones con instituciones diversas y, sobre todo, con el ámbito familiar, permitiría comenzar a utilizar los ámbitos sociales básicos, para analizar los conflictos mediante iniciativas que respeten ampliamente la protección, defensa y garantía de los derechos humanos como objetivo social y cultural.

Considerando algunos aspectos establecidos para la organización y perspectivas de la Educación Inicial, es importante visualizar las principales orientaciones que caracterizarían su expansión y funcionamiento; las definiciones político educativas adoptadas por nuestro país hasta este momento, observando la direccionalidad de este proceso.

La atención de la primera infancia se ha formalizado como una prioridad en la agenda político educativa de buena parte de los países del mundo, "...tanto por su función social, como por la necesidad de garantizar el cumplimiento del derecho de los niños a la educación desde su nacimiento, analizar la orientación que va asumiendo la organización y la expansión de las instituciones de Nivel Inicial puede resultar útil para redefinir o consolidar los lineamientos políticos vigentes, así como también para plantear nuevos cursos de acción que tiendan al logro de los propósitos formulados para el nivel" (AAVV:1995,17).

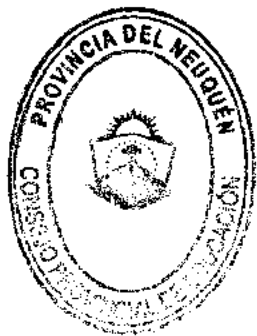
Los principales dilemas y los debates que han atravesado la conformación histórica de la Educación Inicial, han instituido dos tensiones principales: la función asistencial o educativa y la especificidad pedagógica, fundamentalmente referida a sus objetivos, contenidos y métodos propios. Ésto determina un análisis crítico

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



centrado en las "Infancias" desde una perspectiva histórica, como categoría social y cultural, pero, además, aproximando a los estudiantes del profesorado a la sociedad, la familia y otras instituciones concebidas como modelos de guarda, protección y vigilancia, casas cuna, orfanatos, guarderías fabriles... o aquellas concebidas para impartir propuestas pedagógicas diferenciadas.

Considerar la significatividad del desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos y sus esfuerzos dirigidos especialmente a la universalización de la educación elemental, permite observar la manera en la que la Educación Inicial, no ostentaría definiciones políticas, institucionales o pedagógicas durante el siglo XIX. Su desarrollo y crecimiento comienza a concretarse recién durante la segunda mitad del siglo XX con el Estado Benefactor. En este momento se favorecería la instauración de salas de Jardín de Infantes anexas a Escuelas Primarias o a Escuelas Normales; algunas creadas por iniciativa privada; salas maternas en casas cuna u hospitales; guarderías fabriles y otras, con un modo particular de entender la función social del Jardín de Infantes y su especificidad pedagógica.

Las autoridades gubernamentales respondiendo al proceso de modernización e industrialización y al desarrollo de los derechos sociales y laborales (sobre todo femeninos), comienza a realizar en las instituciones educativas infantiles, campañas de mejoramiento de la salud y alimentación, vacunaciones y difunden normas de higiene a través de ellas.

Posteriormente, las razones asistenciales se tornarían en pedagógicas, con una enérgica influencia de corrientes psicológicas y recién hacia la décadas del sesenta y setenta, en las políticas educativas estatales, se organizan debates acerca de la especificidad, con algunas regulaciones sobre el funcionamiento institucional. Comienzan a distinguirse y diferenciarse las características propias de las del Nivel Primario.

Recién, a partir de la década del noventa se establece la meta de universalización de las salas de 5 años. La Ley Federal de Educación, establece que:

"Art. 2º - El Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, tendiente a conformar una sociedad justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo."

Pero el rol del Estado se presenta en forma imprecisa y es necesario plantear una serie de interrogantes en materia de derechos educativos, humanos y de la infancia ya que junto a este artículo aparece:

"Art. 4º - Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado nacional, como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales."

Si se ha dejado librada la educación a las Leyes del mercado, las posibilidades de obtener una educación sistemática desde los 45 días de vida en adelante estaría relacionada directamente con la posición que se ocupa en la sociedad, los enunciados en la letra de la Ley, poseen contradicciones con los principios democráticos y los Derechos Humanos.

Es necesario comenzar a demandar una educación para toda la población infantil y el compromiso del Estado nacional y provincial como garante indelegable, por esta razón, el presente planteo incluye el conocimiento del proceso histórico para

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

comprender las tensiones y debates actuales, entre la función asistencial y la función educativa y la especificidad del nivel.

Estas son claves de lectura valiosas para analizar la organización, tendencias de desarrollo, formulación de objetivos curriculares propios en la formación de docentes, el desarrollo de un aprendizaje global en el desarrollo de las áreas socio-afectiva, cognitiva, motora y expresiva con la enseñanza de contenidos específicos, la integralidad de los aprendizajes propios en los niños menores de seis años y las propuestas lúdicas que estructuran la enseñanza.

Esta formación inicial de las/os futuras/os docentes, busca problematizar y cuestionar, para continuar luchando por organizaciones institucionales públicas que alberguen estudiantes de cuarenta y cinco días a cinco años de edad, concebidas como espacios de educación sistemática.

"Las condiciones de vida, los vínculos tempranos, el ambiente en que el niño/a se desarrolla son productores de su subjetividad e impactan también en su crecimiento. Si estos elementos quedan afuera de una propuesta educativa de atención temprana no estamos atendiendo al niño/a desde una concepción integral. Entendemos entonces que una propuesta de calidad debe incluir a la familia y su comunidad. El cuerpo, los afectos, lo cognitivo, la familia, la cultura, la integración a la comunidad, la alimentación, la salud, son algunas de las dimensiones ineludibles para pensar la educación en la primera infancia" (Curbelo y Da Silva, 2007).

Es necesario convertir en acciones concretas las prácticas esperadas para las estudiantes, buscando "...acercarlos a las dimensiones política, intelectual y crítica de trabajo docente", "...a las acciones que se esperan realice un maestro en su trabajo docente en la Educación Inicial" (AAVV, 1995), esto implica no solamente conocer lo que figura en la letra de los Derechos Humanos, involucra el desarrollo de un imaginario personal en el que, los valores como la dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad, sean los orientadores en la construcción de una conciencia social, institucional y familiar, promoviendo una cultura en la que todos los niños de 45 días de vida a los 5 años, sin distinción, logren posibilidades semejantes para desarrollar sus capacidades y su potencial humano.

"Los marcos sociales, políticos, pedagógicos y didácticos y la vinculación posible entre teoría y práctica, entre planeamiento, ejecución y evaluación."(...) " el currículo como diseño y el currículo como práctica.(...) a orientar la vinculación entre la voluntad política y la competencia técnica entendidas como dimensiones de trabajo docente, desde un diseño concebido como un espacio de construcción solidaria, de conocimientos a ser socializados y recreados desde las prácticas concretas y cotidianas"(AAVV: 1995, 10-11).

Intención educativa:

Hacer inteligible y comprensible la génesis histórica de la infancia y de las instituciones, para descubrir sus continuidades y rupturas en las infancias del presente y deducir los efectos de tipo didáctico, sociológico y político que la conforman.

Comenzar a seleccionar vías que permitan prestar apoyo a la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño, favoreciendo su salud, nutrición e higiene, desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria, en contextos formales, no formales e informales.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



Reconocer el trabajo de los educadores, de la comunidad, del Estado, de las instituciones educativas y las acciones de la sociedad en general.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Derechos Humanos. Los derechos en la historia, características. Estado y ciudadanía. Democracia: igualdad, libertad, justicia.

Infancia: Concepto de infante. Historia de las infancias. Declaración de los derechos del niño. Legislación referida al niño y la familia. Los niños como sujetos de derecho. Atención a la primera infancia. Inequidad social y pobreza crónica. La finalidad de la atención y educación integral: sus objetivos.

Instituciones: Jardines Maternales y de Infantes como instituciones educativas sociales. Análisis institucional, organización escolar. La cultura escolar. Cultura, poder y conflicto en la organización escolar. Autonomía institucional. Definición de la identidad de la Educación Inicial y su progresiva sistematización. Expansión de la obligatoriedad del nivel como obligación del Estado. Jerarquización de la formación de docentes de la Educación Inicial.

Familia y grupos sociales: Movimientos sociales y actores. Establecimiento de redes: comportamientos, creencias y costumbres. Estímulo a la participación creciente de la familia y de la comunidad en la Educación Inicial.

9.5 Espacios del recorrido de formación que involucran más de un campo

Lenguajes artísticos, Espacio de experimentación estético expresiva/Talleres de inicio y cierre/Espacios de definición institucional

Fundamentación del área estético expresiva

Una formación que apunte a la totalidad de la personalidad no puede dejar de lado en la relación de conocimiento el aspecto estético de la comprensión del mundo que implica el goce, la alegría de poder ver más allá de lo impuesto en pos de la eficiencia o lo redituable.

Lo estético ha dejado de ser considerado una teoría de la belleza para ser "una construcción social, una mirada que dibuja la realidad, un modo de interrogación del tiempo presente para construir la forma de lo real".¹²⁴

"Toda educación se expresa en una estética, pone en juego modos de dividir y compartir lo sensible y lo inteligible, ofrece unas categorías de la experiencia sensible, opera sobre los cuerpos y hace cuerpos, regula emociones y nos introduce en unos particulares regímenes de experiencia y de conocimiento".¹²⁵

Las palabras de Frigerio y Dicker, ilustran la complejidad de la relación educación-estética-subjetividad. En una primera aproximación a esta relación, es posible subrayar que toda acción educativa encierra en sí una postura respecto a lo estético. También podemos advertir que las prácticas educativas constituyen experiencias y éstas, 'dejan huellas'.

¹²⁴ Carli, S. "Ver este tiempo. Las formas de lo real" en Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comp.) (2006), *Educación la Mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial- Flacso- Osde.

¹²⁵ Frigerio, G. y Dicker, G. (2007), "Educar: (sobre) impresiones artísticas", Serie seminario del CEM, del Estante Editorial.

DANIEL EDUARDO PAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

COPIA



Ante una nueva situación (como podría ser una nueva experiencia educativa), surgen nuevas huellas que se superimponen en las anteriores, posibilitando continuidades, rupturas, problematizaciones.

Gabriela Goldstein, señala al respecto: "La vida, la educación, los encuentros afortunados inscriben en cada sujeto cierto valor de experiencia y cada nueva experiencia, implica la incorporación de otras impresiones estéticas que eventualmente se mezclan, se confunden o se superimponen y hasta alteran esas primeras impresiones estéticas."¹²⁶

Nos interesa definir al área estético expresiva como un espacio para explorar, establecer relaciones entre aspectos del orden de lo sensible, que propinan conocimientos en la educación en general y en la escuela en particular.

Si bien lo educativo trasciende a lo escolar, es posible advertir que en las prácticas escolares se 'actúan' concepciones educativas y con ello, una posición estética.

El concepto de estética, nos remite etimológicamente al griego, *aisthesis* que significa 'sensación, sensibilidad'. Es posible entonces, concebir a la estética como 'fabricación de lo sensible'.

Suele apreciarse la presencia de "lo estético" en los objetos, sobre todo en las obras de arte, a partir del efecto que produce en los receptores en términos de "goce estético". Las cualidades estéticas de los objetos quedarían manifiestas mediante el disfrute, el placer, el goce con el que los/as sujetos captan la presencia de esos valores del objeto o de la obra.

No pretendemos negar la existencia del goce estético, sino resignificar su sentido. El valor estético no está en las propiedades de los objetos, sino que es producto de nuestras subjetividades (esto involucra tanto al creador de ese objeto, como al espectador, en tanto sujetos situados social, histórica, política y culturalmente).

Como afirma García Canclini, "no hay propiedades inalterables en los fenómenos simbólicos". Este mismo autor agrega "Lo estético debe buscarse más que en las propiedades de ciertos objetos (las obras de arte) o en las actitudes de ciertos hombres (los artistas) en el estudio de las relaciones sociales entre los hombres y los objetos".¹²⁷

Lo estético del objeto, entonces, está sólo en lo que el sujeto saca de sí mismo desde su sensibilidad como sujeto sociocultural y no en las cosas; lo bello no es una cualidad de los objetos, sino un efecto de la relación que el sujeto establece con el objeto, desde un contexto social de valoración o interpretación particular. Es la sensibilidad la que descubre sus objetos y ve en ellos lo que ella ha puesto.

La artificial dicotomía entre arte y ciencia conllevó a una jerarquización, una apreciación atrofiada donde lo artístico queda relegado a un segundo plano, un pasatiempo, algo menor para quienes no pueden desarrollarse intelectualmente según lo "esperado", es decir, según el parámetro lógico-matemático del positivismo.

La función cognitiva de las artes es ayudar a aprender a observar el mundo, ofrecer una manera de conocer, tanto una manera de aplicar la imaginación como de exploración de nuevas posibilidades. Es la raíz de la autonomía individual, el mirar

¹²⁶ Frigerio y Dicker. (2007), op.cit., p. 57.

¹²⁷ García Canclini, N. (1986), *La producción Simbólica- Teoría y Método en Sociología del Arte*, México, Siglo XXI.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15

hacia nuestro interior, de la subjetividad desarrollando el libre juicio de procedimientos y reglas preceptivas.¹²⁸

El educar la mirada se orienta a la construcción de identidades, las valoraciones estéticas del mundo. La escuela puede fortalecer la cultura visual como modo de integración social de construcción del currículo reduciendo la desigual distancia entre saberes, cultura y escuela.

Según Eisner, en el proceso de creación se estabilizan ideas, imágenes que serían evanescentes de no ser inscriptas en un material. La capacidad de pensar metafóricamente, requiere dar oportunidades frecuentes de usar el uso poético del lenguaje. Ver es parte de comprender una parte del mundo. Considerado instrumentalmente, se obstaculiza el reconocimiento, que consiste en agregar una "etiqueta" a lo visto o establecer las cualidades del campo visual. Dar oportunidades es crear tareas para practicar capacidades, aptitudes orientadas al desarrollo de la mente. Un campo disciplinar es un marco de referencia, estructuras, esquemas, teorías por las que el mundo se experimenta, organiza y comprende.¹²⁹ El campo estético expresivo entonces, nos lleva a una comprensión diferente de lo real con una gran capacidad emancipadora.

La educación artística fomenta el desarrollo de la mente por la experiencia resultante de la creación, la percepción de las formas expresivas, la captación de la sutileza, de la sensibilidad. Las artes enseñan a los niños a prestar atención a las características del entorno, a los productos de su imaginación, a expresar respuestas emocionales, a lograr una percepción pausada, que permite observar frenando la aceleración que provoca la visión centrada en la eficacia y la economía del tiempo/energía propias de la cultura capitalista.¹³⁰

La enseñanza artística puede considerarse basada en las disciplinas para crear, apreciar, comprender el contexto histórico y los valores que ofrece la obra de arte. Puede fomentar la comprensión de la cultura visual, decodificando la forma de arte como texto a leer e interpretar, sin la diferenciación entre "bellas artes" y "cultura popular". Puede significar la resolución creativa de problemas, abordando problemas prácticos, analizando supuestos, tradiciones, problemas de trascendencia social buscando métodos técnicamente eficaces, pero estéticamente satisfactorios. Puede orientarse a la expresión personal creativa, donde el arte es un medio de desarrollo del ser humano, factor de emancipación que, como vía de expresión al impulso creativo, permite expresar ideas con un beneficio educativo y terapéutico. La educación artística también puede considerarse una preparación para el mundo laboral. Los defensores de esta postura hablan de competitividad, iniciativa, creatividad como aptitud superior del trabajador productivo, que integra imaginación, planificación, cooperación y destrezas. Otras posturas defienden las artes en función del desarrollo cognitivo que permite desarrollar significados metafóricos, observar las más sutiles diferencias entre relaciones cualitativas, las posibilidades imaginativas y la flexibilidad. También se supone que mejoran el rendimiento escolar y que integradas permite la conexión entre diversos significados.¹³¹

Las prácticas artísticas hacen visibles aspectos del mundo que otras formas de visión no pueden revelar. Esta capacidad de ver el mundo es un logro y da a la experiencia cualidades que genera significados intrínsecamente satisfactorios.

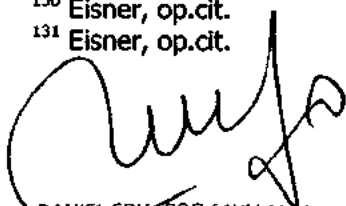
¹²⁸ Dussel, op. cit.

¹²⁹ Eisner, E. (2004), El arte y la creación de la mente, Barcelona, Paidós.

¹³⁰ Eisner, op.cit.

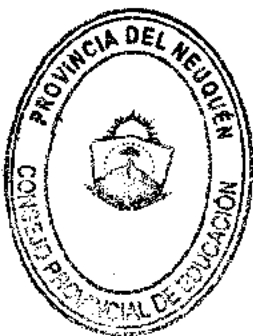
¹³¹ Eisner, op.cit.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



En cuanto al campo de las representaciones, el músico C. Saitta afirma que la obra artística "es siempre virtual, una forma de estímulo de lo que llamamos el campo de la representación simbólica. Es siempre una forma de actividad mental diferente que no sólo tiene como finalidad establecer nexos entre lo real y lo ideal, sino también la de ayudarnos a formar una imagen integrada de la realidad, una imagen totalizadora del hombre y de su universo".¹³²

Al hablar de formas de representación nos referimos a los diferentes mecanismos a través de los cuales los sujetos pueden manifestar en el ámbito de lo público sus concepciones: "Son los vehículos a través de los cuales los conceptos que son visuales, cinestésicos, olfativos, gustativos y táctiles adquieren la condición de públicos, condición que puede adoptar la forma de palabras, imágenes, música, Matemática, danza, etc."¹³³

Las formas de representación siempre implican una elección del modo en que queremos expresar, hacer público lo que pensamos. Esto supone el uso de diferentes sistemas sensoriales, a su vez que la evocación de procesos psicológicos variados.

Actuamos desde una doble perspectiva: como creadores y como críticos. Creadores, en tanto generamos ideas y diseñamos cómo manifestarlas y críticos en tanto podemos analizarlas y revisarlas en el contexto de lo público.

El ámbito escolar es propicio para experimentar con otras formas de conocimiento, otras formas de representación diferentes a las empleadas cotidianamente. Para experimentar con otras formas de conciencia es necesario interactuar con eventos musicales, visuales, etc.

Es importante destacar que los conceptos que los sujetos elaboramos, surgen de la interacción con el entorno, de experiencias vinculadas a los sensorial y en este punto, las obras artísticas pueden aportar mucho.

La formación artística y estética de docentes de Educación Inicial y Primaria estará orientada entonces, a ofrecer situaciones de enseñanza y de aprendizaje que por un lado, problematicen las concepciones estéticas y artísticas de los estudiantes y por el otro, propicien el acercamiento y la participación en nuevas experiencias estéticas y artísticas (tanto como espectador y/o productores), como un modo de contribuir a una formación crítica, enmarcada en los posicionamientos que sustentan este diseño curricular.

Talleres de articulación: iniciales y de cierre

Se proponen en el presente diseño curricular la incorporación de un taller de inicio y otro de cierre por año. Éstos estarán a cargo de los docentes de los espacios curriculares correspondientes a cada año. Además, la carga horaria de estos talleres no implica un incremento en horas cátedra a los estudiantes, puesto que se corresponde a los horarios y espacios curriculares cuantificados en el diseño curricular.

La modalidad de taller implica la construcción colectiva de conocimientos que será orientada hacia la elaboración de algún tipo de producción.

Señalaremos el sentido de los talleres como espacios curriculares sin el desarrollo de los núcleos temáticos a incluir -contenidos-, dado que los mismos emergen de

¹³² Saitta, C., "El dilema para el docente de arte: Educación para la adaptación o educación para la libertad", Revista Novedades Educativas.

¹³³ Documento curricular de la cátedra TALLER EXPRESIVO del Profesorado de Enseñanza Básica del PTFD, IFD N° 12, elaborado bajo la coordinación de Javier Simón, 1994, p. 4.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO SAYLLA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

consideraciones más generales, tales como los enfoques o perspectivas disciplinares en los que se inscriben, intereses de los alumnos, problemáticas emergentes, etc.

Taller inicial (Primer Año)

Este taller significa el inicio de la formación sistemática. Es el recibimiento que hace la institución al ingresante, que ofrece una primera aproximación a la realidad educativa e institucional, contextualizada en el momento histórico de su decisión de ser maestro.

Todo sujeto es portador de una determinada concepción del mundo más o menos coherente y, en particular, ciertas referencias relativas a la escuela, el enseñar, el aprender, etc. Referencias adquiridas en su trayecto biográfico a partir de experiencias desarrolladas en instituciones educativas. Ello dota a cada uno de ciertos "juicios" que para la formación sistemática pueden constituirse en verdaderos "a-priori".

Desde el punto de vista subjetivo además, cada sujeto desarrolla en su biografía en tanto sujeto social, expectativas e idearios respecto de la formación que desea emprender. En el mismo coexisten además, conceptos, juicios, ideales, metas personales, utopías, etc.

Proponemos una reflexión sobre lo que significa ser estudiante de formación docente en el nivel terciario en el contexto actual: ¿Quiénes somos? ¿Por qué estamos acá? Pensar en torno a sus responsabilidades como intelectuales, les permitirá reconstruir algunas nociones acerca del trabajo docente.

Al compartir y elucidar lo que se piensa, siente, anhela, proyecta, en relación con la temática educativa se genera acercamiento sincrético a algunas problemáticas o tensiones resultantes de abordar sistemáticamente "lo educativo".

Es un espacio donde se pone en acto el modo en que pensamos la propuesta de formación, en lo relativo a la concepción de conocimiento y el vínculo de los sujetos con él mismo (cómo acercar a los estudiantes al trabajo con la pregunta; la actitud tolerante frente a la ansiedad que genera la provisoriedad de la respuesta; una lectura de la realidad en términos de complejidad y -en referencia específica al campo social- en términos de conflicto, proceso y multicausalidad).

Supone también la vivencia del trabajo grupal como un modo de aprender que demanda la escucha hacia el pensamiento diferente y exige el debate y la argumentación, de especial valor para estas carreras.

Por último, consideramos oportuno en este espacio, trabajar sobre algunas cuestiones vinculadas a su organización como estudiante, que se constituya en un aporte a su permanencia en la carrera.

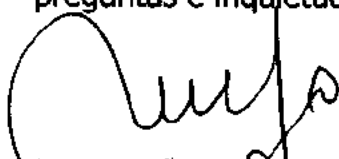
Taller de articulación (al inicio de cada año):

Todos los talleres iniciales tienen por objetivo realizar la apertura a un nuevo ciclo lectivo, atendiendo a las particularidades del mismo.

La intención será la de proveer un acercamiento sincrético a las temáticas y problemáticas que se presentarán en los espacios curriculares correspondientes al año respectivo, no como una sumatoria de temas, sino a través de la propuesta de núcleos problemáticos en los que se articulen los enfoques previstos. Por ello será multidisciplinario y requerirá de la participación -al menos- del conjunto de los profesores de dicho año. Pretende generar una mirada anticipatoria que provea de preguntas e inquietudes que luego serán retomados.



ES COPIA


DANIEL EDUARDO FAYLLACE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



La modalidad de taller asegura una participación activa y comprometida de los estudiantes a partir de la reflexión que permitan las herramientas provistas hasta el momento por la formación, tendiente a la "toma de consciencia" respecto de los avances realizados y a los desafíos pendientes y apuntando a su enriquecimiento de manera espiralada.

El o los contenidos de cada taller se definirán en cada oportunidad atendiendo a estas intencionalidades básicas. Especial atención requiere la preparación de estos talleres, que suponen consensos mínimos entre los docentes involucrados (cada año pueden incorporarse docentes conforme los estudiantes avanzan en el plan).

Talleres de finalización (al término de cada año)

El objetivo de estos talleres al finalizar cada año, es el de ofrecer un espacio de integración en el que sea necesario abordar una -o varias- temática o problemática desde las múltiples perspectivas a las cuales se han ido acercando los estudiantes hasta el momento. El énfasis estará puesto en una mirada articuladora, con eje en las relaciones entre los diversos objetos de conocimiento y marcos teóricos y su tensión con las prácticas. Se aspira a construir síntesis provisionales que, posteriormente, serán resignificadas a medida que se avance en el trayecto curricular.

Estos talleres tienen por intención ir recuperando el proceso creciente de transformación y/o consolidación de los supuestos iniciales de los estudiantes, tensionados por las lógicas trabajadas en los espacios curriculares cursados hasta el momento.

Por ello, todos los talleres integradores se trabajan articuladamente entre los profesores involucrados, al menos, aquellos profesores que se hallan involucrados en la coordinación de los espacios curriculares próximos al trayecto de los estudiantes.

En los mismos se procurará explorar las hipótesis sobre lo educativo a las que hayan arribado los estudiantes, desmontando su lógica, su grado de coherencia y de posibilidad, así como la naturaleza de los componentes transformadores de prácticas que puedan existir en las mismas.

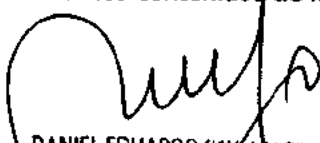
Espacios de Definición Institucional

Los Espacios de Definición Institucional (E.D.I.) abordarán problemáticas definidas institucionalmente como relevantes y serán organizados bajo el formato de taller o seminario. Podrán presentarse a los alumnos como electivos, debiendo los mismos optar entre una de dos o más posibilidades ofrecidas por la institución para tal espacio correspondiente al año de que se trate. De acuerdo al relevamiento realizado y a las necesidades vinculadas a la formación docente expresadas en las distintas instancias de consulta, se sugieren -entre otras- las siguientes temáticas: Manejo y Cuidado de la Voz, Ruralidad, Educar en la Recreación.

10. FORMATOS CURRICULARES

Las Unidades Curriculares¹³⁴ que conforman el diseño de la formación docente, se organizan en relación a una variedad de formatos que, considerando su estructura conceptual, las finalidades formativas y su relación con las prácticas

¹³⁴ Se entiende 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 acreditados por los estudiantes. Resolución N° 24/07


DANIEL EDUARDO PAVUCALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación





RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

docentes, posibilitan formas de organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación diferenciales.

La coexistencia de esta pluralidad de formatos habilita además, el acceso a modos heterogéneos de interacción y relación con el saber, aportando una variedad de herramientas y habilidades específicas que, en su conjunto, enriquecen el potencial formativo de esta propuesta curricular.

El diseño curricular se organiza atendiendo a los siguientes formatos; asignatura, seminarios, talleres, Ateneos, tutorías, trabajos de campo.

Asignatura: se define como la organización y la enseñanza de marcos disciplinares y sus derivaciones metodológicas, brinda modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento.

Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la interpelación de datos estadísticos, la preparación de informes y el desarrollo de la comunicación oral y escrita entre otros.

Para la evaluación se propone la acreditación a través del desarrollo de exámenes parciales y finales.

Seminario: es una instancia académica de estudio en profundidad de problemáticas y/o aspectos relevantes para la formación docente, desde una perspectiva disciplinar o multidisciplinar. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemáticas, el análisis, la profundización, la comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación.

Por ello se sugiere para su desarrollo, la organización de propuestas metodológicas que promuevan la indagación, el análisis, la construcción de problemas y formulación de hipótesis o supuestos explicativos, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas, la exposición y socialización de la producción. Institucionalmente se podrá acordar el desarrollo de aproximaciones investigativas de sistematización y complejidad creciente de primer a cuarto año.

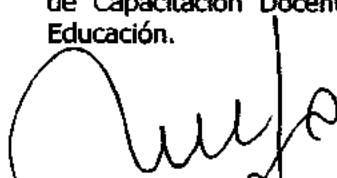
Para la acreditación se propone un encuentro "coloquio" con el docente titular que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de un informe, ensayo, o monografía y su defensa oral.

Taller: se constituye en un espacio de construcción de experiencias, orientadas a promover la resolución práctica de situaciones, a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa.

Son instancias reflexivas que permiten analizar las prácticas, identificar los obstáculos y contradicciones, reconocer logros y experiencias.

Los talleres¹³⁵ (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (...). Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas.....

¹³⁵ Landreani, Nélica (1996), "El Taller, un espacio compartido de producción de saberes". Cuadernos de Capacitación Docente N° 1. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación.


DANIEL EDUARDO PAYLLANI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

El taller, por su dinámica tiene carácter flexible, su proceso depende de los objetivos, de los participantes, del tipo de actividades que se desarrollan.

Sugiere un abordaje metodológico que promueva el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo, vinculados al desarrollo de la acción profesional.

Para la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva según las condiciones establecidas para cada taller. Pueden considerarse: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

Ateneo: es un espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos relacionados con la Práctica Docente y Residencia.

Se sugiere un abordaje metodológico que permita intercambiar, a la vez que ampliar posiciones y perspectivas, entre estudiantes, docentes de las escuelas asociadas, docentes de prácticas y docentes del campo de la formación, específicas de las instituciones formadoras.

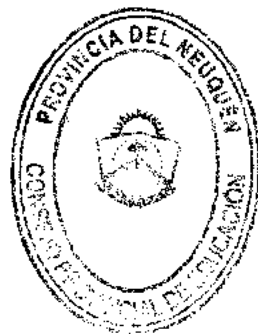
Tutorías: espacio de conocimiento que se construye en la interacción, la reflexión y el acompañamiento durante el recorrido de las prácticas de Residencia. La tutoría abre en particular un espacio comunicacional y de Intercambio, donde la narración de experiencias propicia la reflexión, la escucha del otro, la reconstrucción de lo actuado y el diseño de alternativas de acción. El tutor y el Residente se involucran en procesos interactivos múltiples, que permitan redefinir las metas e intencionalidades en cada etapa de la propuesta de residencia.

Módulo: el Módulo parte de un problema, o conjunto de problemas o temáticas, que se presentan en la realidad educativa y se recortan de ella para ser estudiados, (independientemente de su "pertenencia" al cuerpo de una u otra disciplina que pudieran abordarlo), para tomarlo como totalidad y abordarlo desde los múltiples enfoques posibles. Las disciplinas están presentes, pero no desde su lógica propia, sino desde la de la problemática que requiere de ellas para ser comprendida.

El eje temático o problemático central que proporciona unidad a sus contenidos y actividades, necesita para su conformación de un conjunto de conocimientos articulados provenientes de diferentes campos de conocimiento. Se apunta así, a superar la fragmentación y a facilitar la comprensión e interpretación de los problemas de la realidad educativa desde los cuerpos teóricos vinculados a los mismos.

Los problemas, situaciones y objetos que se presentan cotidianamente en el trabajo del maestro no aparecen "por disciplina", sino que requieren del uso conjunto de todos los conocimientos disponibles para abordarlo. Un análisis adecuado de las situaciones es crucial a la hora de intervenir y este modo de análisis, que requiere tomar diversas dimensiones y perspectivas, debe ser enseñado. El modo en que se organice la enseñanza -y no sólo el "qué", con el cual hay una relación de condicionamiento mutuo- define la posibilidad de acercarnos a los propósitos propuestos para la formación.

La concentración de cargas horarias permite el estudio intensivo de los contenidos definidos y la integración de contenidos y perspectivas.



ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



**11. REQUISITOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR
1º AÑO**

Nombramiento:	Carga Horaria a ofrecer	Distribución Carga Horaria	Denominación de los espacios curriculares correspondientes al nombramiento
Profesor de CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS + ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL		En cuanto a la distribución de la carga horaria de los espacios de la formación general ver aclaración al final del texto.	CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS
Profesor de CONOCIMIENTO			CONOCIMIENTO
Profesor de ENFOQUE HISTÓRICO-POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA			ENFOQUE HISTÓRICO-POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA
Profesor de ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN			ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN
Profesor de DIDÁCTICA GENERAL			DIDÁCTICA GENERAL
Profesor de ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN ESTÉTICO-EXPRESIVA			ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN ESTÉTICO-EXPRESIVA
Profesor de LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD	12 hs.	3 hs. para dictado de clases 3 hs. para el Espacio de la Práctica 3 hs. Reunión de 1º año 3 hs. Extensión /Investigación	LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD
Profesor de ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN LAS DISCIPLINAS ESCOLARES			ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN LAS DISCIPLINAS ESCOLARES
Profesor Coordinador de PRÁCTICA I y Profesor de PRÁCTICA I	12 hs 12 hs	6 hs anuales para dictado de clase. 3 hs tareas de coordinación de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales, dictado seminario dentro de la práctica. 3 hs de trabajo colaborativo con escuelas o jardines.	1er año profesores comunes a ambas carreras PRÁCTICA I: un docente coordinador y un docente.

ES COPIA



2º AÑO

Nombramiento :	Carga Horaria ofrecida	Distribución Carga Horaria	Denominación de los espacios curriculares correspondientes al nombramiento
Profesor Coordinador de PRÁCTICA II y Profesor PRÁCTICA II	12 hs 12 hs	- 6 hs anuales para dictado de clase. - 3 hs tareas de coordinación de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales, dictado seminario dentro de la práctica. - 3 hs de trabajo colaborativo con escuelas o jardines.	PRÁCTICA II: (PEI) Un docente coordinador y un docente
Profesor de INSTITUCIONES EDUCATIVAS	12 hs	- 6 hs. dictado de clases - 3 hs. reunión equipo docente de segundo año. - 3 hs. Espacio de la Práctica II - 6 hs. del cuatrimestre que no dicta clase para investigación/Extensión.	INSTITUCIONES EDUCATIVAS
Profesor de APRENDIZAJE + EDI 2 hs.	12 hs	- 6 hs. dictado de clases - (4 AP+ 2 EDI) - 3 hs. reunión equipo docente de segundo año. - 3 hs. articulación con Sujeto en el Nivel Inicial / instancias de articulación intermodular. - 6 hs. del cuatrimestre que no dicta clase para Extensión/ Investigación.	APRENDIZAJE + EDI 2 hs.
Profesor de MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL	12 hs	Todos tienen la misma distribución horaria ▪ 6 hs. para el dictado de clases de la asignatura ▪ 3 hs. para Reunión de Equipo docente de segundo año. ▪ 3 hs. para Espacio de la Práctica - articulación interdisciplinaria ▪ 6 hs. del cuatrimestre que no dicta clases para Extensión / Investigación	MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL
Profesor de ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL	12 hs		ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL
Profesor de MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL	12 hs		MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL
Profesor de CIENCIAS NATURALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL	12 hs		CIENCIAS NATURALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL
Profesor de CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL	12 hs		CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLELET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



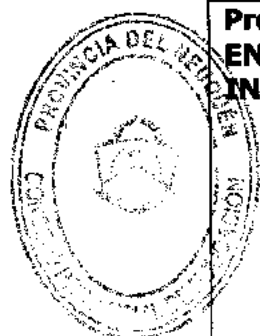
Profesor de EXPRESIÓN CORPORAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL	12 hs		EXPRESIÓN CORPORAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL
Profesor de SUJETO EN LA EDUCACIÓN INICIAL I	12 hs	3 hs. dictado de clases 3 hs. Reunión de equipo docente 3 hs. Espacio de la Práctica 3 hs. Extensión/Investigación	SUJETO EN LA EDUCACIÓN INICIAL I
Profesor de DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL I	12 hs	3 hs. dictado de clases 3 hs. Reunión de Equipo docente 3 hs. Espacio de la Práctica 3 hs. Extensión/Investigación	DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL I

3º AÑO

Nombramiento :	Carga Horaria ofrecida	Distribución Carga Horaria	Denominación de los espacios curriculares correspondientes al nombramiento
Profesor de PROBLEMÁTICAS Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS			PROBLEMÁTICAS Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS
Profesor de DERECHOS HUMANOS, EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y RELACIONES DE GÉNERO			DERECHOS HUMANOS, EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y RELACIONES DE GÉNERO
Profesor de NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL	6 hs		NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL
Profesor de LITERATURA INFANTIL EN LA EDUCACIÓN INICIAL	12 hs	Todos tienen la misma distribución de carga horaria	LITERATURA INFANTIL EN LA EDUCACIÓN INICIAL
Profesor de LENGUA ORAL Y ALFABETIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL	12 hs		LENGUA ORAL Y ALFABETIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL
Profesor de EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL	12 hs		EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL
Profesor de VÍNCULOS Y TRABAJO EN REDES EN LA EDUCACIÓN INICIAL			VÍNCULOS Y TRABAJO EN REDES EN LA EDUCACIÓN INICIAL

ES COPIA

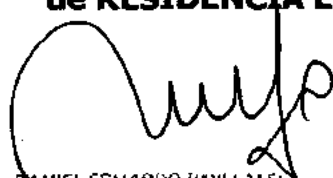
DANIEL EDUARDO PAYLLANEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Profesor de JUEGOS EN EL NIVEL INICIAL			JUEGOS EN EL NIVEL INICIAL
Profesor de SUJETO EN LA EDUCACIÓN INICIAL II	12 hs	■ 3 hs. dictado de clases. ■ 3 hs. para reunión equipo docente de segundo Articulación con Aprendizaje-Instituciones Escolares. Intermódulo. ■ 3 hs. para Espacio de la Práctica. ■ 3 hs. Extensión - Investigación	SUJETO EN LA EDUCACIÓN INICIAL II
Profesor de DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL II	12 hs	■ 3 hs. dictado de clases. ■ 3 hs. Reunión de Equipo docente. ■ 3 hs. Espacio de la Práctica. ■ 3 hs. Extensión/Investigación.	DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL II
Profesor Coordinador de RESIDENCIA EN JARDÍN MATERNAL	24 hs.	■ 6 hs. clases teóricas en Instituto de Formación Docente. ■ 12 hs. acompañamiento en jardines, observaciones, encuadres. Coordinación del espacio de la residencia. ■ 3 hs. Reuniones de Equipos de residencia. ■ 3 hs. Extensión / Investigación	RESIDENCIA I (EN JARDÍN MATERNAL)
Profesor Ayudante de RESIDENCIA EN JARDÍN MATERNAL	12 hs	■ 3 hs. clases teóricas en Instituto de Formación Docente. ■ 6 hs. acompañamiento en jardines, observaciones, encuadres. ■ 3 hs. Reuniones de equipos de residencia.	
Profesor de las DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS para la RESIDENCIA EN JARDÍN MATERNAL (todas las áreas- ver detalle más abajo) (1)	12 hs	■ 3 hs. espacio de la práctica: residencia: clases, consultas, asesoramientos, talleres, observaciones y acompañamiento en Jardines. ■ 3 hs. para Diseño y Desarrollo de Experiencias de cada área en Jardín Maternal en contexto de Residencia. ■ 3 hs. Reuniones de Equipo de docente de tercer año - Residencia / Interáreas. ■ 3 hs. Extensión / Investigación	

(1)Detalle de los Profesores de la **DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS** en contexto de **RESIDENCIA EN JARDÍN MATERNAL**

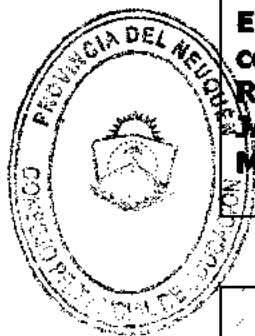
ES COPIA


DANIEL EDUARDO FAYLLALET
 Director General de Despacho
 Consejo Provincial de Educación



Nombramiento :	Carga Horaria ofrecer	Distribución Carga Horaria	Denominación de los espacios curriculares correspondientes al nombramiento
Profesor de DIDÁCTICA ESPECÍFICA en contexto de RESIDENCIA EN JARDÍN MATERNAL: CIENCIAS NATURALES	12 hs.	3 hs. Espacio de la Práctica III 3 hs. para Taller de Diseño y Desarrollo de Experiencias del área en Jardín Maternal / Residencia. 3 hs. Reuniones de Equipo docente. 3 hs. Extensión/Investigación.	RESIDENCIA I (EN JARDÍN MATERNAL) Diseño y Desarrollo de Experiencias de Exploración e Indagación del Ambiente Social y Natural en Jardín Maternal
Profesor de la DIDÁCTICA ESPECÍFICA en contexto de RESIDENCIA EN JARDÍN MATERNAL: CIENCIAS SOCIALES	12 hs.	3 hs. Espacio de la Práctica III 3 hs. para Taller de Diseño y Desarrollo de Experiencias del área en Jardín Maternal / Residencia 3 hs. Reuniones de Equipo docente. 3 hs. Extensión/Investigación.	RESIDENCIA I (EN JARDÍN MATERNAL) Diseño y Desarrollo de Experiencias de Exploración e Indagación del Ambiente Social y Natural en Jardín Maternal.
Profesor de la DIDÁCTICA ESPECÍFICA en contexto de RESIDENCIA EN JARDÍN MATERNAL: LENGUA Y LITERATURA	12 hs.	3 hs. Espacio de la Práctica III 3 hs. para Taller de Diseño y Desarrollo de Experiencias del área en Jardín Maternal / Residencia 3 hs. Reuniones de Equipo de docentes. 3 hs. Extensión/Investigación.	RESIDENCIA I (EN JARDÍN MATERNAL) Diseño y Desarrollo de Experiencias Lingüísticas y Matemáticas en Jardín Maternal
Profesor de DIDÁCTICA ESPECÍFICA en contexto de RESIDENCIA EN JARDÍN MATERNAL: MATEMÁTICAS	12 hs.	3 hs. Espacio de la Práctica III 3 hs. para Taller de Diseño y Desarrollo de Experiencias del área en Jardín Maternal / Residencia 3 hs. Reuniones de Equipo 3 hs. Extensión / Investigación	RESIDENCIA I (EN JARDÍN MATERNAL) Diseño y Desarrollo de Experiencias Lingüísticas y Matemáticas en Jardín Maternal.
Profesor de la DIDÁCTICA ESPECÍFICA en contexto de RESIDENCIA EN JARDÍN MATERNAL: ARTES VISUALES	12 hs.	3 hs. Espacio de la Práctica III 3 hs. para Taller de Diseño y Desarrollo de Experiencias del área en Jardín Maternal / Residencia 3 hs. Reuniones de Equipo de docentes. 3 hs. Extensión/Investigación.	RESIDENCIA I (EN JARDÍN MATERNAL) Diseño y Desarrollo de Experiencias Estético-Expresivas y de Educación Física en Jardín Maternal
Profesor de DIDÁCTICA ESPECÍFICA en contexto de RESIDENCIA EN JARDÍN MATERNAL: EDUCACIÓN CORPORAL/FÍSICA	12 hs.	3 hs. Espacio de la Práctica III 3 hs. para Taller de Diseño y Desarrollo de Experiencias del área en Jardín Maternal / Residencia 3 hs. Reuniones de Equipo docente. 3 hs. Extensión/Investigación.	RESIDENCIA I (EN JARDÍN MATERNAL) Diseño y Desarrollo de Experiencias Estético-Expresivas y de Educación Física en Jardín Maternal

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

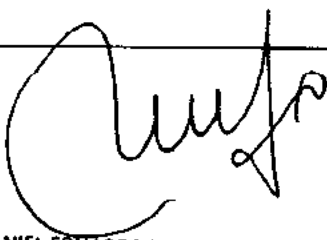


Profesor de DIDÁCTICA ESPECÍFICA en contexto de RESIDENCIA EN JARDÍN MATERNAL: MÚSICA	12 hs.	■ 3 hs. Espacio de la Práctica III ■ 3 hs. para Taller de Diseño y Desarrollo de Experiencias del área en Jardín Maternal / Residencia. ■ 3 hs. Reuniones de Equipo ■ 3 hs. Extensión/Investigación.	RESIDENCIA I (EN JARDÍN MATERNAL) Diseño y Desarrollo de Experiencias de Expresión vocal, musical, teatral y de títeres en Jardín Maternal.

4º AÑO

Nombramiento :	Carga Horaria a ofrecer	Distribución Carga Horaria	Denominación de los espacios curriculares correspondientes al nombramiento
Profesor de HISTORIA SOCIO POLÍTICA LATINOAMERICANA Y ARGENTINA			HISTORIA SOCIO POLÍTICA LATINOAMERICANA Y ARGENTINA
Profesor de DERECHOS HUMANOS EDUCACIÓN EN LA INTERCULTURALIDAD			DERECHOS HUMANOS EDUCACIÓN EN LA INTERCULTURALIDAD
Profesor de FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN			FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
Profesor de LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y DERECHOS LABORALES DOCENTES			LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y DERECHOS LABORALES DOCENTES
Profesor Coordinador de RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES	24 hs	■ 6 hs. clases teóricas en Instituto de Formación Docente. ■ 12 hs. acompañamiento en jardines, observaciones, Encuadres. Coordinación del espacio de la residencia. ■ 3 hs. Reuniones Equipos docentes de Residencia. ■ 3 hs. Extensión / Investigación.	RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES)
Profesor Ayudante de RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES	12 hs	■ 3 hs. clases teóricas en Instituto de Formación Docente. ■ 6 hs. acompañamiento en jardines, observaciones, encuadres. ■ 3 hs. Reuniones Equipos Residencia.	

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYL LALES
 Director General de Despacho
 Consejo Provincial de Educación

 Profesor de las DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS para la RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES (todas las áreas- ver detalle MÁS ABAJO) (2)	12 hs.	■ 3 hs. Espacio de la Práctica IV: Residencia: clases, consultas asesoramientos, talleres, observaciones y acompañamiento en Jardines de Infantes. ■ 3 hs. para ateneo por área/campo y estudio de casos en situación de Residencia en Jardín de Infantes. ■ 3 hs. Reuniones de equipo de docentes de tercer año, Residencia/interáreas. ■ 3 hs. Extensión/investigación.	

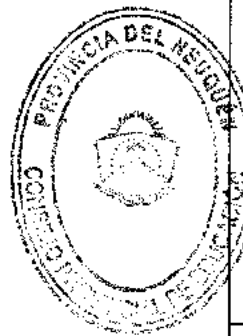
(2) Detalle de los Profesores de la DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS en contexto de RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES

Nombramiento :	Carga Horaria ofrecer	Distribución Carga Horaria	Denominación de los espacios curriculares correspondientes al nombramiento
Profesor de DIDÁCTICA ESPECÍFICA en RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES : CIENCIAS NATURALES	12 hs.	■ 3 hs. espacio de la Práctica IV: Residencia en Jardín de Infantes. ■ 3 hs. para ateneo y estudios de casos en situación de Residencia. ■ 3 hs. Reuniones de equipo. ■ 3 hs. Extensión /Investigación.	RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES) ATENEO DE CIENCIAS SOCIALES Y NATURALES ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA
Profesor de la DIDÁCTICA ESPECÍFICA en RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES : CIENCIAS SOCIALES	12 hs.	■ 3 hs. espacio de la Práctica IV: Residencia en Jardín de Infantes. ■ 3 hs. para Ateneo y estudios de casos en situación de Residencia. ■ 3 hs. reuniones de equipo. ■ 3 hs. Extensión/Investigación	RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES) ATENEO DE CIENCIAS SOCIALES Y NATURALES ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA
Profesor de la DIDÁCTICA ESPECÍFICA en RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES : LENGUA Y LITERATURA	12 hs.	■ 3 hs. espacio de la Práctica IV: Residencia en Jardín de Infantes. ■ 3 hs. para Ateneo y estudios de casos en situación de Residencia. ■ 3 hs. reuniones de equipo. ■ 3 hs. Extensión/ Investigación.	RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES) ATENEO DE MATEMÁTICA, LENGUA Y LITERATURA ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA

ES COPIA

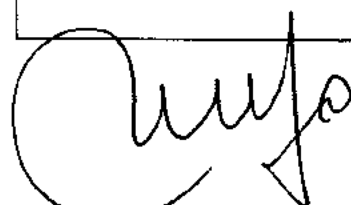
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



Profesor de DIDÁCTICA ESPECÍFICA en RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES: MATEMÁTICA	12 hs.	3 hs. espacio de la Práctica IV: Residencia en Jardín de Infantes. 3 hs. para Ateneo y estudios de casos en situación de Residencia. 3 hs. Reuniones de Equipo. 3 hs. Extensión/ Investigación.	RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES) ATENEOS DE MATEMÁTICA, LENGUA Y LITERATURA ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA
Profesor de la DIDÁCTICA ESPECÍFICA en RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES: ARTES VISUALES	12 hs.	3 hs. espacio de la Práctica IV: Residencia en Jardín de Infantes. 3 hs. para Ateneo y estudios de casos en situación de Residencia. 3 hs. reuniones de equipo. 3 hs. Extensión/ Investigación.	RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES) ATENEOS DE EDUCACIÓN MUSICAL Y ARTES VISUALES ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA
Profesor de la DIDÁCTICA ESPECÍFICA en RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES: EDUCACIÓN CORPORAL -FÍSICA	12 hs.	3 hs. espacio de la Práctica IV: Residencia en Jardín de Infantes. 3 hs. para Ateneo y estudios de casos en situación de Residencia. 3 hs. reuniones de equipo. 3 hs. Extensión/ Investigación.	RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES) ATENEOS DE EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN FÍSICA ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA
Profesor de la DIDÁCTICA ESPECÍFICA en RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES: MÚSICA	12 hs.	3 hs. espacio de la Práctica IV: Residencia en Jardín de Infantes. 3 hs. para Ateneo y estudios de casos en situación de Residencia. 3 hs. Reuniones de Equipo. 3 hs. Extensión / Investigación.	RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES) ATENEOS DE EDUCACIÓN MUSICAL Y ARTES VISUALES ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA
Profesor de DERECHOS HUMANOS: INFANCIAS, FAMILIAS Y ESCUELAS	12 hs.	3 hs. para dictado de clases. 3 hs. para el Espacio de la Práctica. 3 hs. Reunión de docentes de cuarto año. 3 hs. Extensión /Investigación.	DERECHOS HUMANOS: INFANCIAS, FAMILIAS Y ESCUELAS

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLE
 Director General de Despacho
 Consejo Provincial de Educación

ACLARACIONES:

Criterio general

La designación será de bloques horarios de seis (6), doce (12) o veinticuatro (24) horas cátedra indivisibles cuya carga se conformará con el cumplimiento de tareas de dictado de clases, reuniones intra e interáreas, tareas de extensión y/o investigación, trabajo colaborativo con escuelas y jardines, espacio de la práctica y espacios de articulación, proyectos institucionales y otros.

Se realizarán designaciones de bloques de seis (6), doce (12) o veinticuatro (24) horas según corresponda por año por comisión por ejemplo Didáctica General 1º A, doce (12) horas, para la designación del/la profesor/a.

Campo de la Formación General

Para espacios curriculares de tres (3) o cuatro (4) horas anuales; la designación es de doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- ✓ tres (3) o cuatro (4) horas anuales de dictado de clases.
- ✓ tres (3) o dos (2) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- ✓ tres (3) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (alfabetización académica, docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- ✓ tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Para espacios curriculares seis (6) horas cuatrimestrales; la designación es de doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

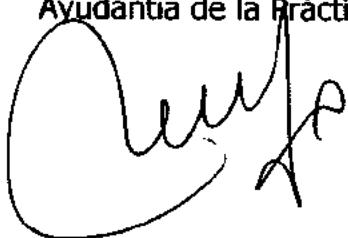
- ✓ seis (6) horas cuatrimestrales de dictado de clases.
- ✓ tres (3) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- ✓ tres (3) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (alfabetización académica, docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- ✓ Seis (6) horas para extensión incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación en el cuatrimestre que no se dicta clases.

Para espacios curriculares tres (3) o cuatro (4) horas cuatrimestrales; la designación es de doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- ✓ tres (3) o cuatro (4) horas cuatrimestrales de dictado de clases que compartirán con dictado de clases en espacios curriculares de dos (2) o tres (3) horas del campo de la Formación General (taller, asignatura, seminario o EDI).
- ✓ tres (3) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- ✓ tres (3) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (alfabetización académica, docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- ✓ seis (6) horas para extensión incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación en el cuatrimestre que no se dicta clases.

Las instituciones podrán optar, a partir de acuerdo internos, designar al profesor de Didáctica (I y II) y Sujeto (I y II) conjuntamente con el espacio de Coordinación o Ayudantía de la Práctica (II, III y IV).

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAYLLALER
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

12. ACERCA DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Dada la concepción de currículo explicitada en el actual diseño, consideramos ineludible y valiosa la evaluación permanente del plan de estudios, atendiendo a la modificación de las demandas o nuevos desafíos provenientes del contexto y de la reflexión permanente sobre nuestras propias prácticas, lo que permitirá la identificación de ajustes necesarios.

- ✓ Se prevén evaluaciones parciales y totales, las cuales permitirán realizar las adecuaciones y modificaciones necesarias.
- ✓ Para ello, se sugieren instancias de coevaluación entre los sujetos participantes tales como:
 - Reuniones con los equipos docentes y alumnos.
 - Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados. Encuestas abiertas a los directivos y docentes de Escuelas que reciben practicantes.
 - Entrevistas a los equipos docentes responsables de cada una de las instancias curriculares.
 - Seguimiento de los alumnos (rendimiento académico, índices de retención, etc.).
 - Análisis de la articulación entre las funciones de formación, de extensión y de investigación y de las problemáticas generales de orden institucional.

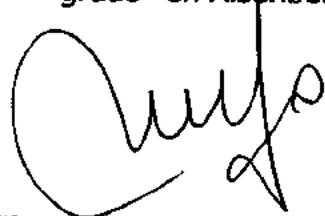
Además de establecer las adecuaciones institucionales particulares, se espera instalar espacios de intercambio interinstitucional, habituales entre las instituciones formadoras a los efectos de definir las necesidades de cambios provinciales generales en la formación docente.

13. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

13.1 Sobre Educación Inicial

- AA.VV. (1997), Nivel Inicial, aportes para una didáctica, Buenos Aires, El Ateneo.
- AA.VV. (2007), "Infancia en la Argentina y prioridades en políticas públicas de la niñez", Revista En Cursiva, Buenos Aires, Fundación Arcor.
- AA.VV., "Cuando los lectores llegan en cochecito", Revista Lápiz y Papel, Buenos Aires, s/f.
- ABATE, M.; FIOCHETTA, O. y FERREYRA, A. "Acerca de lo psicológico". U.N. de Cuyo, Facultad de Educación Elemental y Especial.
- ACHER, A. (1999), "La educación científica en la escuela: Una manera de estar con los chicos" en AA.VV., Ciencias Naturales: una aproximación al conocimiento del entorno natural, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- AKOSCHKY, J. (2007), Música en el Nivel Inicial, ISPEI, ECLESTON. DGSE. GCBS, Año 3, N° 6.
- AKOSCHKY, J. Música en el Nivel Inicial. Aporte para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el Nivel Inicial, GCBA, 2002.
- AGUILAR, M. (2002), Aprender a escuchar Música, Aprendizaje, Madrid, Machado Libros.
- AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (comp.), (1994), Didáctica de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Paidós Educador.
- ALDEROQUI, S. (1994), "Una didáctica de lo social, del Jardín de Infantes al tercer grado" en Aisenberg y Alderoqui, Op.Cit.

ES COPIA

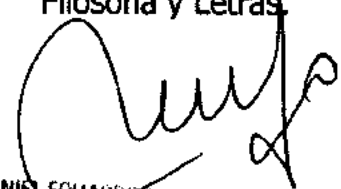

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

- ALDEROQUI, S. (1996), "La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial" en Gustavo Iaies (comp.), Los CBC y la enseñanza de la Ciencias Sociales, Buenos Aires, AZ editores.
- ANTELO, E. (1999), Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes, Buenos Aires, Santillana.
- APEL, T. (1997), De la cabeza a los pies. El cuerpo como integrador de contenidos, Buenos Aires, Aique.
- ARCURI, A. L. (2007), "Trabajo colaborativo en la formación docente, relato de una experiencia de enseñanza y de aprendizaje colectivo" en AA.VV., Identidad del trabajo docente en el proceso de formación, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007, Cap. VII.
- BAQUERO, R. (1998), Vygotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique.
- BAQUERO, R. (2007), "Enfoques socioculturales, aprendizajes significativo y sentido de la experiencia escolar" en La Educación Inicial hoy, maestros, niños, enseñanzas, Ciclo de conferencias 2007, Dirección General de Cultura y Educación, La Plata.
- Bases curriculares de Nivel Inicial. Prov. Río Negro y Neuquén.
- BENLLOCH, M. (1992), Ciencias en el parvulario, Barcelona, Paidós.
- BERMELL CORRAL, M. de los Á. (1993), "Interacción Música y Movimiento" en La Formación del Profesorado, Mandala, Universidad de Valencia, España.
- BERNARD, M. L. María de los Ángeles (1980), El Cuerpo, Buenos Aires, Paidós.
- BETTELHEIM, B. (1978), Psicoanálisis de los cuentos de hadas, Barcelona, Crítica.
- BIGNAMI, A. (1893), Praxis artística y realidad, Buenos Aires, Efece.
- BOMBINI, G. (2006), "Prácticas docentes y escritura, hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", 1^{as} Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Córdoba.
- BORNEMANN, E. I. (1977), Poesía Infantil. Estudio y antología. Buenos Aires, Biblioteca Preescolar.
- PENCHANSKY de BOSCH, L. y SAN MARTÍN de DUPRAT, H. (1995), El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica, Buenos Aires, Colihue.
- BOURDIEU, P. (1972), Elementos de una teoría de la percepción artística en BOURDIEU et al, Sociología del arte, Buenos Aires, Nueva Visión.
- BRAILOVSKY, D. y otros (2001), "La desigualdad en la educación para varones y mujeres en el Jardín de Infantes", Revista 0 a 5, Sociedad y Niñez, N° 36, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- PERELSTEIN de BRASLAVSKY, B. (2003), "¿Qué se entiende por alfabetización?", Revista Lectura y vida, año 24.
- PERELSTEIN de BRASLAVSKY, B. (2006), Enseñar a entender lo que se lee, Buenos Aires, FCE.
- BRESSAN, A.; REYNA, I. y ZORZOLI, G. (2003), Enseñar Geometría. Redescubrir una tarea posible, Buenos Aires, Styka.
- BROITMAN, C. e ITZCOVICH, H. (2005), El estudio de las figuras y de los cuerpos geométricos, Buenos Aires, Novedades. Educativas.
- BROWN, G. (1987), ¿Qué tal si jugamos? Nuevas experiencias de juegos cooperativos en educación popular, Caracas, Ediciones Guarura y Paz presente.
- BRUNER, J. (1986), El habla del niño, Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J. (1994), Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia, Barcelona, Gedisa.
- BRUSILOVSKY, S. (2000), Nuevos y viejos enfoques en los análisis de los sistemas educativos formal y no formal, Universidad Nacional de Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras.



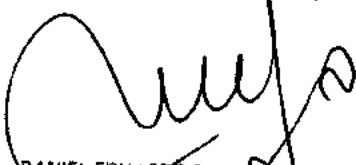
ES COPIA


DANIEL EDUARDO FAYLLET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

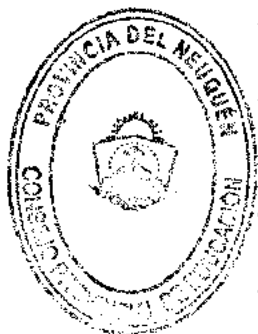
- BURGOS, N. (2007), La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el Jardín de Infantes, Rosario, Homo Sapiens.
- CAGIGAL, J. M. (1978), Cultura intelectual y cultura física, Buenos Aires, Kapelusz.
- CALMELS, D. (2004), Juegos de crianza, Buenos Aires, Biblos.
- CALMELS, D. (1997), Cuerpo y saber, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- CALMELS, D. (1997), Espacio habitado, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- CALMELS, D. (2001), Cuerpo y saber, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- CALMELS, D. (2001), Del sostén a la trasgresión, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- CALMELS, D. (2007), "Analizadores del jugar" en La Educación Inicial hoy, maestros, niños, enseñanzas. Ciclo de conferencias, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación.
- CALMELS, D. (2008), "Objetos y juguetes en la infancia", Revista Travesías didácticas. Creando huellas en la Educación Inicial N° 1, Buenos Aires, Sapienza Industria Gráfica.
- CALVET, M. "La inteligencia desde la Psicología Genética". Ficha de cátedra. Universidad Nacional del Comahue, s/d.
- CAMILLONI, A. (1995), "De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y el espacio", Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencia de la Educación. Año IV, N° 6, UBA. Miño y Dávila editores.
- CANDIA, M. R. (2005), "La organización de situaciones de enseñanza", Revista. 0 a 5 años, N° 65, Novedades Educativas.
- CANDIA, M. R. (2008), "El trayecto de la práctica como configuración compleja", Revista Ediciones Novedades Educativas. Alternativas para la formación docente, N° 215, año XX.
- CAÑEQUE, H. (1979), Juego y vida, Buenos Aires, Paidós.
- CARLI, S. (1999), De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad, Buenos Aires, Santillana.
- CARLI, S. (2006), "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001), Figuras de la historia reciente" en, Carli, Sandra (comp.), La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires, Paidós.
- CARLINO, P. y SANTANA, D. (comps.), (1996), Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista, Madrid, Visor.
- CARR, W. (1996), Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, Madrid, Morata.
- CARRETERO, M. (1993), Constructivismo y Educación. Desarrollo cognitivo y aprendizaje, Buenos Aires, Aique.
- CARRETERO, M. (comp.), (1991), Desarrollo y aprendizaje, Buenos Aires, Aique.
- CASTEDO, M., SIRO, A. y MOLINARI, M. (1999), Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la educación básica, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- CASTEDO, M.; MOLINARI, M. y WOLMAN, S. (2000), Letras y números, alternativas didácticas para Jardín de Infantes y primer ciclo de la EGB, Buenos Aires, Santillana.
- CASTORINA, J.; FERREIRO, E.; KOHL de OLIVEIRA, M. y LERNER, D. (2008), Piaget-Vigotsky, contribuciones para replantear al debate, Buenos Aires, Paidós.
- CHEMELLO, G. y otros (2003), Matemática 7, Buenos Aires, Longseller.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

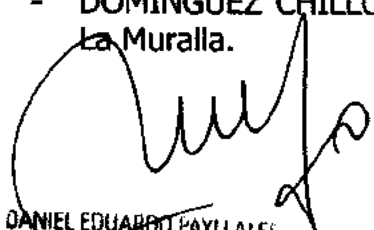


RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



- CHOKLER, M. H. (1998), Los organizadores del desarrollo motor: del mecanicismo a la psicomotricidad operativa, Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- COLOMBO, M. E. (2000), "La psicología Histórico- Cultural en COLOMBO, María Elena y STASIEJKO, Halina; Psicología. La actividad mental, Buenos Aires, Eudeba.
- COLOMBO, M. E. "El estructuralismo genético de Jean Piaget" en COLOMBO, María Elena y STASIEJKO, Halina; Psicología. La actividad mental, Buenos Aires, Eudeba.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (1999), ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez, Buenos Aires, Lumen.
- CREMA, M. (1998), "Una Institución educativa", Revista, de 0 a 5 La Educación en los primeros años, N° 5, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CURBELO, N. D.; DA SILVA RAMOS, M. (2007), Desafíos en torno a los programas educativos dirigidos a la primera infancia en Jornadas La Educación Inicial: perspectivas y desafíos, Buenos Aires.
- CURTIS, H. y BARNES; N. S. (1993), Biología, Buenos Aires, Médica Panamericana.
- D'ANGELO, F. y CALVET, M. (1995), "Lo Infantil y la constitución del sujeto". Ficha de Cátedra. Psicología del niño. Fac. de Cs. de la Educación. UNCo.
- D'ANGELO, F., MUSCI, C. y MEZZELANI, S. (2000), "Psicoanálisis y Educación" Ficha de Cátedra. Psicología del niño. Fac. de Cs. de la Educación UNCo.
- DE JONG, E.; BASSO, R. y PAIRA, M. (2000), La familia en los albores del nuevo milenio: reflexiones interdisciplinarias: un aporte al trabajo social, Buenos Aires, UNER, Facultad de Servicio Social, Espacio.
- DE TEZANOS, A. (1983), Escuela y comunidad, un problema de sentido, Bogotá, C.I.U.C., 1983.
- DELALANDE, F. (1995), La música es un juego de niños, Buenos Aires, Ricordi Americana.
- DELVAL MERINO, J. (1985), "La representación Infantil del mundo social", Revista Infancia y aprendizaje, N° 13, Madrid.
- DELVAL MERINO, J. (1989), El mundo social en la mente infantil, Madrid, Alianza.
- DELVAL MERINO, J. (1994), El desarrollo humano, Madrid, Siglo XXI Editores.
- DENIES, C. (1989), Didáctica del Nivel Inicial o Preescolar, Buenos Aires, El Ateneo.
- DICOVSKY, G. (2008), "Una propuesta exploratoria, los imanes bajo la lupa", Revista Travesías Didácticas. Creando huellas en la Educación Inicial, N° 2, Buenos Aires, Sapienza Industria Gráfica.
- DEZ NAVARRO, C. (2002), El Piso de debajo de la Escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil, Barcelona, Graó.
- Diseño Curricular de Nivel Inicial de la Pcia. del Neuquén, 1995. Secretaría de Estado, Neuquén.
- Diseño Curricular para el Nivel Inicial (2000), Niños de 2 y 3 años. Buenos Aires, GCABA.
- Diseño Curricular para el Nivel Inicial (2000), Niños de 45 días a dos años. Buenos Aires, GCABA.
- Diseño Curricular para el Nivel Inicial -Modos de organizar contenidos- Pcia de Río Negro.
- Documento de la Dirección de Nivel Inicial- Esquemas de Naturales y Sociales, s/d.
- DOMÍNGUEZ CHILLON, G., (1997), Los valores en la Educación Infantil, Madrid, La Muralla.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



- DUARTE, M. D. (2005), "Promoción de la lectura o formación de lectores", Revista Diálogos pedagógicos, Año III, Nro 5, Universidad Católica de Córdoba.
- DUBROVSKY, S. (comp.), (2000), Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- DUHALDE, M. E. y GONZÁLEZ CUBERES, M. T. (1997), Encuentros cercanos con la Matemática. Aportes a la Educación Inicial, Buenos Aires, Aique.
- SAN MARTÍN de DUPRAT, H. y MALAJOVICH, A. (1989), Pedagogía del Nivel Inicial, Buenos Aires, Plus Ultra.
- SAN MARTÍN de DUPRAT, H.; MALAJOVICH, A. y WOLODARSKY ESTRÍN, S. (1977), Hacia el Jardín Maternal, Buenos Aires, Búsqueda.
- E.R.M.E.L. (1990), Aprendizajes numéricos, Francia, Hatier.
- ECO, U. (1992), Obra Abierta. La Poética de la Obra Abierta, Buenos Aires, Planeta Agostini.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1997), Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, Buenos Aires, Kapelusz.
- EGAN, K. (1995), "Imaginación y Aprendizaje" en Fantasía e Imaginación, su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil, Madrid, Morata.
- EISNER, E. W. (1995), Educar la visión artística, Barcelona, Paidós Educador.
- EISNER, E. W. (1998), Cognición y Currículo. Una Visión Nueva, Buenos Aires, Amorrortu.
- ESTÉVEZ, A. (1998), "Psicoanálisis, apuntes introductorios". Ficha de Cátedra. Psicología del niño. Fac. de Cs. de la Educación. UNCo.
- FAY, D. y BAUZÁ, A. M. (1997), "¿Por qué contenidos en el Nivel Inicial?" en GAITÁN, BELGICH, FAY, BAUZÁ, Pensando la transformación de la educación en el Nivel Inicial, Rosario, Homo Sapiens.
- FEDER, V. (2001), "Jardín Maternal y Desarrollo Emocional. Coordinadas para pensar las instituciones educativas que albergan niños pequeños", Revista Ensayos y Experiencias, N° 37, Ediciones Novedades Educativas.
- FEDER, V. y MAQUIEIRA, S. (2000), La observación en el trabajo con niños pequeños, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- FELDMAN, D. (2004), Ayudar a enseñar, Buenos Aires, Colección psicología cognitiva y educación, Aique.
- FERNÁNDEZ, M. (2004), "Antón pirulero. Familia y escuela atienden el mismo juego. Relato sobre el hacer docente", Congreso Internacional de Educación, Mar del Plata, Argentina, Pág. WEB OLPED.
- CASAS AZNAR, F. (1998), Infancia, perspectivas Psicosociales, Buenos Aires, Paidós.
- FERREIRO, E. (1998), Alfabetización. Teoría y Práctica, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (2000), "Leer y escribir en un mundo cambiante" en Pasado y presente de los verbos leer y escribir, Buenos Aires, FCE.
- Ficha de Cátedra "Conceptos básicos de la teoría de Donald Winnicott", Universidad de Flores, Facultad de Psicología, Cátedra de Psicología Evolutiva.
- FINOCCHIO, S. (1996), ¿Qué nos aporta la Didáctica de las Ciencias Sociales? en IAIES, G. (comp.), Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, A-Z.
- FRABBONI, F.; GALLETTI, A. y SAVORELLI, C. (1980), El primer abecedario: el ambiente, Fontanella, Barcelona.
- FREIRE, P. (1999), Pedagogía de la autonomía, México, Siglo XXI.
- FREUD, S. "Nota sobre el concepto de lo inconsciente en el psicoanálisis" en Obras completas. Volumen 12, Buenos Aires, Amorrortu.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15

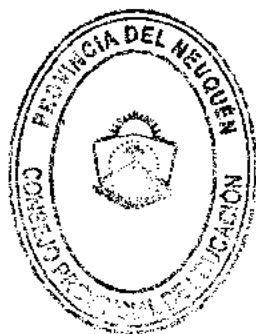


- FRIGERIO, G. y DICKER, G. (2007), Educar: (sobre), impresiones Estéticas. Serie seminario del CEM. Buenos Aires, del Estante.
- FUMAGALLI, L. (1995), El desafío de enseñar Ciencias Naturales, Buenos Aires, Troquel Educación.
- G.C.B.A. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Indagación del Ambiente social y natural. Buenos Aires.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1986), La Producción Simbólica- Teoría y Método en Sociología del Arte, México, Siglo XXI.
- GENNARI, M. (1997), La educación estética: Arte y Literatura, Barcelona, Paidós Ibérica.
- GENTILI, P. (2000), Códigos para la ciudadanía, Buenos Aires, Santillana.
- GIRALDES, M. (1994), Didáctica de una cultura de lo corporal, Buenos Aires, Edición del autor.
- GÓMEZ & INCARBONE (1994), Juego y movimiento en el Jardín de Infantes. Buenos Aires Novelibro.
- GÓMEZ, R. (2000), El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices. Buenos Aires, Stadium.
- GÓMEZ, R. (2003), El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y en el joven, Buenos Aires, Stadium.
- GONZÁLEZ, A. y WEINSTEIN, E. (2006), La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes a través de Secuencias Didácticas, Rosario, Homo Sapiens.
- GONZÁLEZ, A. y WEINSTEIN, E. (2005), ¿Cómo enseñar Matemática en el jardín? Número - Medida - Espacio, Buenos Aires, Colihue, Nuevos caminos en Educación Inicial.
- GORIS, B. (1998), Historia Argentina para los más chiquitos. Actos Escolares. Propuesta para su abordaje didáctico, Buenos Aires, Tiempos Editoriales. Proyecto Educativo Lápiz y Papel.
- GORIS, B. (2007), Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes, Rosario, Homo Sapiens.
- GORIS, B. (2008), "Reflexiones acerca de la participación de los niños de tres años en los actos escolares", Revista Travesías Didácticas. Creando huellas en la Educación Inicial, Nº 3, Buenos Aires, Sapienza Industria Gráfica.
- GORIS, B. y DÍAZ, C. (2000), "Salimos al entorno social y natural e invitamos al entorno social y natural", Revista de 0 a 5, Nº 55, La Educación en los Primeros Años, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- GRUNFELD, D. (2004), "La intervención docente en el trabajo con el nombre propio", Revista Lectura y Vida, año 25, Nº 1 y 2, marzo y junio, Buenos Aires, I.R.A.
- GUREVISTAICH, R. (2005), Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- HANÁN DÍAZ, F. (2007), Leer y mirar el libro álbum, ¿un género en construcción? Bogotá, Norma.
- HARF, R.; PASTORINO, E.; SARLÉ, P. y otros (1996), Nivel Inicial: Aportes para una Didáctica, Buenos Aires, El Ateneo.
- HARF, R. (2008), "¿Las Unidades Didácticas abordan sólo recortes del ambiente? La comprensión de la realidad en el Nivel Inicial". Mimeo.
- HARGREAVES, A. (1998), Profesorado, cultura y posmodernidad, Madrid, Morata.
- HEMSKY de GAINZA, V. (2002), Pedagogía Musical, Buenos Aires, Lumen.
- JOLY, M. (2009), Introducción al análisis de la imagen, Buenos Aires, Biblioteca de la Mirada, La marca editora.
- KALMAR, D. (2005), Qué es la expresión corporal, Buenos Aires, Lumen.

ES COPIA

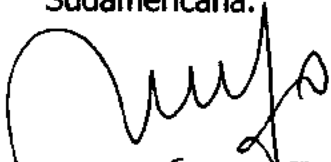
DANIEL EDUARDO CAYLLA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



- KAMII, C. y DE VRIES, R. (1982), El niño y la educación preescolar, Madrid, Visor.
- KAMII, C. y DE VRIES, R. (1988), Juegos colectivos en la primera enseñanza. Madrid, Aprendizaje Visor.
- KANTOR, D. (1989), Acerca de la autoridad docente en el Jardín de Infantes. Buenos Aires, FLACSO.
- KAPLAN, C. (2000), Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen, Buenos Aires, Aique.
- KAUFMAN, M. y FUMAGALLI, L. (comp.) (1999), Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas, Buenos Aires, Paidós Educador.
- KAUFMANN, V. (1994), "Panorama de las distintas tendencias en la enseñanza de la ciencia". Doc. del P.T.F.D.
- KAUFMANN, V. y SERULNICOFF, A. (2000), "Conocer el ambiente, una propuesta para las Ciencias Sociales y naturales en el Nivel Inicial" en Malajovich, Ana (comp.), Recorridos didácticos en la Educación Inicial, Buenos Aires, Paidós.
- KAUFMANN, V. (1994), "Acerca de la importancia de enseñar Cs. Naturales en el Nivel Inicial", Doc. del P.T.F.D.
- KAYE, K. (1986), La vida mental y social del bebé, Barcelona, Paidós.
- LACÁRCEL MORENO, J. (1995), Psicología de la música y educación Musical, Barcelona, Aprendizaje Visor.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTOURIER, B. (1977), Los contrastes, Barcelona, Científico médica.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTOURIER, B. (1978), El cuerpo y el inconciente en educación y terapia, Barcelona, Científico médica.
- LENERO, P. (2008), "La actitud lúdica en el Jardín Maternal camino vital para el desarrollo cognitivo", Revista Travesías Didácticas. Creando huellas en la Educación Inicial, N° 3, Buenos Aires, Sapienza Industria Gráfica.
- LERNER, D. (2001), Leer y escribir en la escuela, lo real. Lo posible y lo necesario, México, FCE.
- LEVIN, E. (2007), La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ley 20582, "Creación del Instituto de Jardines Maternales Zonales", 1973, Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional 26206, 2006, Buenos Aires.
- Ley Federal de Educación 24195, 1993, Buenos Aires.
- LEZCANO, A. (1999), "Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización" en Carli-Lezcano-Karol, De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad, Buenos Aires, Santillana.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993), Formación del profesor y condiciones sociales de la escolarización, México, Morata.
- LÓPEZ, S. y SOKOL, A. (1999), "Escuela Infantil" en Legislación educativa y el Nivel Inicial, Buenos Aires, Colihue.
- LÓPEZ, F. (1997) "Psicoanálisis y Psicología" en MARCHESI, A.; CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (comps.), Psicología Evolutiva, Teorías y métodos, Madrid, Alianza.
- LOZANO, E. y ABREGO, S. (1996), "Una propuesta para el desarrollo de los Bloques de contenidos del Área Ciencias Naturales del Diseño Curricular", en Documento de apoyo para la implementación del Diseño Curricular del Nivel Inicial, Provincia del Neuquén.
- LURÁ, A. y USANDIVARAS, T. (1992), De quién es la música, Buenos Aires, El Quirquincho.
- MACHADO, A. M. (1998), Buenas palabras, malas palabras, Buenos Aires, Sudamericana.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

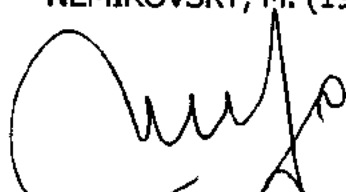


RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



- MACHADO, A. M. y MONTES, G. (2003), Literatura infantil. Creación, censura y resistencia, Buenos Aires, Sudamericana.
- MALAJOVICH, A. (2001), "El bebé en el centro educativo" en DE LEÓN, A. Pensando la educación infantil. La Sala de bebés, Barcelona, Octaedro.
- MALAJOVICH, A. (2000), "El Juego en el Nivel Inicial" en Recorridos didácticos en la Inicial, Buenos Aires, Paidós.
- MALBRÁN, S. (1992), El aprendizaje musical de los niños, Buenos Aires, Actilibro.
- Manual de Crecimiento y Desarrollo del Niño. Organización Panamericana de la Salud. Resumen. 1986.
- MAQUIEIRA, L. (2007), "En el Jardín Maternal, la primera necesidad del niño es ser "sostenido", Revista de 0 a 5 años, N° 71, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- MARCHESI, A.; CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (1978), Psicología evolutiva, Tomo II, Barcelona, Alianza.
- MAROTTA, E. (1998), "Enseñar en el Jardín Maternal. Preguntas para compartir, respuestas para construir", Revista de 0 a 5 años, N° 5, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- MARTÍ SALA, E. (1991), Psicología evolutiva. Teoría y ámbitos de investigación, Barcelona, Anthropos.
- MARTÍN, E. (1989), "El desarrollo de mapas cognitivos y la enseñanza de la geografía" en Pozo, Carretero y Asencio, op. cit.
- MARTÍN, E. (1991), "¿Qué contienen los contenidos escolares?", Cuadernos de Pedagogía, N° 188, Barcelona, Ciss Praxis.
- MENDES, H. y MILSTEIN, D. (1993) "Lo estético y las prácticas de producción simbólica en la vida cotidiana". Facultad de Ciencias de la Educación U.N.C. (Mimeo).
- MERCIAI, S. A.; FIORETTI, A. y CONTINI, G. (1978), Hacia una psicopedagogía de la libre expresión, México, Roca.
- MEIRIEU, P. (1998), Frankenstein educador, Barcelona, Laertes.
- MERINO, G. (1998), "Cómo organizar el trabajo en el aula" en Enseñar Ciencias Naturales en el tercer ciclo de la E.G.B, Buenos Aires, Aique.
- MONTES, G. (1990), El corral de la Infancia, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- MONTES, G. (1999), La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético, México, FEC.
- MONTES, G. (2006), La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MORDUCHOWICZ, R. (1997), La escuela y los medios un binomio necesario, Buenos Aires, Aique.
- MOREAU DE LINARES, L. (2001), "Lo individual y lo social en el desarrollo humano" en DE LEÓN, A. (comp.), Pensando la educación infantil. La Sala de bebés, Barcelona, Octaedro.
- MOREAU DE LINARES, L. (2001), "Ser docentes en la Sala de bebés" en DE LEÓN, A. (comp.), Pensando la educación infantil. La Sala de bebés, Barcelona, Octaedro.
- MOREAU DE LINARES, L. y BRANDT, E. (2000), En el Jardín Maternal. Una visión desde la plástica, Buenos Aires, Tiempos editoriales.
- MORGADE, G. (1996), "Los caminos sutiles de la discriminación de género. Aportes para el trabajo desde la perspectiva de los transversales", Revista La Obra, N° 899.
- NEMIROVSKY, M. (1999), Sobre la enseñanza del lenguaje escrito, México, Paidós.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



- OLIVEIRA, B. (1990), La práctica social global como punto de partida y de llegada de la práctica educativa, Programa de Educación de Adultos, U.N.Co., Cipolletti. Mimeo.
- ORIGLIO, F. (1999), Los bebés y la Música, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- ORIGLIO, F. (2005), Itinerarios didácticos para el ciclo maternal y de 3 años. Selección de propuestas de música, Buenos Aires, Hola Chicos.
- ORIGLIO, F. (2007), Proyectos artísticos para la Educación Inicial, Buenos Aires, Trayectos.
- ORIGLIO, F. y POSTEIN, A. M. (1998), Colección didáctica, Música y expresión corporal, Bahía Blanca, Actilibro, ed. Nahuel.
- OROVITZ, B. (1997), "El problema de la evaluación. Las ideas previas. Ciencias Naturales" en Lápiz y Papel, Buenos Aires, Tiempos editoriales.
- PADOVANI, A. (1999), Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría, Buenos Aires, Paidós.
- PANIZZA, M. (comp.) (2004), Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas, Buenos Aires, Paidós.
- PARRA, C. y SÁIZ, I. (1990), Los niños, los maestros y los números, Documento curricular, M.C.B.A.
- PASTORINO, E.; HARF, R. y SARLÉ, P. (1995), Residencia docente, documento curricular, Buenos Aires, MCE.
- PASTORINO, E. (1995), "El Nivel Inicial, un lugar para apropiarse del conocimiento" en AA.VV, Educación Inicial. Los contenidos de la enseñanza: aportes para el debate metodológico y el análisis institucional, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- PAVÍA, V.; RUSSO, F.; SANTANERA, J. y TRPIN, M. (1994), Juegos que vienen de antes: incorporando el patio a la pedagogía, Buenos Aires, Humanitas.
- PAVÍA, V. (2000), "Investigación y juego reflexiones desde una práctica", Revista brasilera de ciencia del deporte, Vol.22.
- PAVÍA, V. (2005), El patio escolar, El juego en libertad controlada, Buenos Aires, Noveduc.
- PAVÍA, V. (2006), Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador, Buenos Aires, Noveduc.
- PELEGRÍN SANDOVAL, A. (1981), La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral, Buenos Aires, Cincel.
- PHILLIPS, J. (1972), Los orígenes del intelecto según Piaget, Barcelona, Fontanella.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1972), Psicología del niño, Madrid, Morata.
- PITLUK, L. (1998), "Didáctica en el Jardín Maternal", Revista De 0 a 5 años, N° 5, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- PITLUK, L. Desafíos de la educación en el Jardín Maternal, viejos problemas y nuevas propuestas, www.elportaleducativo.com.ar/articulos//LauraPitluk-JMaternal.htm
- PITLUK, L. (1999), "Las unidades didácticas", Revista de 0 a 5, N°10, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- PITLUK, L. (2006), "La Enseñanza en el Nivel Inicial, sus especificidades" en BOGGINO, N. (comp.), Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- PITLUK, L. (2006), La planificación didáctica en el Jardín de Infantes, Rosario, Homo Sapiens.

ES COPIA

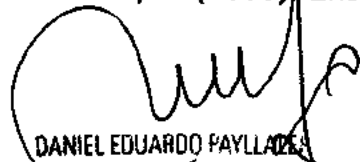
DANIEL EDUARDO PAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



- BOSSE-PLATIÈRE, S. (1989), "Las representaciones de la familia de los profesionales de la primera infancia y las consecuencias de las representaciones sobre la relación con los niños y sus familias". Mimeo.
- Postales de la Vida en el Jardín, "¿Habrá servido de algo?", Educared Infancias en www.educarorg.ar
- POZO, J. I.; CARRETERO, M. y ASENSIO, M. (1991), La enseñanza de las Ciencias Sociales, Madrid, Visor.
- QUARANTA, M. E. y otros (1998). "Educación Matemática", Revista de 0 a 5, N° 2, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- QUINTANA, C. (2003), "Indagar el ambiente más allá del horizonte" en Proyectos didácticos interdisciplinarios, indagar y cuestionar desde pequeños, Colección 0 a 5, N° 53, La Educación en los Primeros Años. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Revista "Arte y Educación" N° 1, 1995.
- Revista "Arte y Educación" N° 3, 1996.
- Revista IBER N° 21 (1999), Los conceptos clave en la didáctica de las Ciencias Sociales, España.
- Revista Lápis y Papel (1996), N° 1, 2, 3 y 4, Buenos Aires, Tiempos Editoriales.
- REYES, Y. (2001) "La bebeteca. Un nido para la formación de primeros lectores", en Revista La Mancha, año 6, N°16, Buenos Aires.
- RIMOLI, M. C. y POS, N. "Rutinas y situaciones didácticas", Revista Rutinas y rituales en la educación infantil, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- RODARI, G. (1993), Gramática de la fantasía, Buenos Aires, Colihue.
- ROMÁN, F. y RAMÍREZ, C. "Mi familia, tu familia, las familias" en Ciencias Sociales, Colección 0 a 5, N° 63, La Educación en los Primeros Años, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- LAMARQUE de ROMERO BREST, G. (1977), Educación formal, no formal, informal. Mimeo.
- SADOVSKY, P. y otros (1988), Matemática 1, Buenos Aires, Santillana.
- SAITTA, C. (1978), Creación e Iniciación Musical. Hacia un nuevo enfoque metodológico, Buenos Aires, Ricordi.
- SAITTA, C. "El Dilema del Docente de Arte", Revista Ediciones Novedades Educativas.
- SAIZ, I. y otros (2002), "Educación Matemática (II), Propuestas de trabajo, experiencias y reflexiones, Revista 0 a 5. La educación en los primeros años, N° 22, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SAIZ, I. y otros (2004), "Enseñar Matemática. Números, formas, cantidades y juegos", Revista 0 a 5. La educación en los primeros años, N° 56, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SAN MARTÍN DE DUPRAT, H. y otros (1977), Hacia el Jardín Maternal, Dilema Propuesta, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.
- SAN MARTÍN DE DUPRAT, H.; WOLODARSKY ESTRÍN, S. y MALAJOVICH, A. M. (1989), Hacia el Jardín Maternal, Dilemas Propuestas, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.
- SANJURJO, L. (2003), La formación práctica de los docentes, reflexión y acción en el aula, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- SANJURJO, L. y RODRÍGUEZ, X. (2003), Volver a pensar la clase, las formas básicas de enseñar, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- SARLÉ, P. (2001), "Juego y Aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la Educación Física Infantil, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SARLÉ, P. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza, Buenos Aires, Paidós.

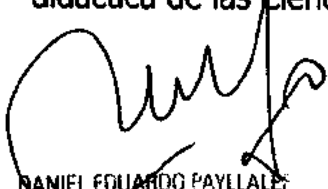

DANIEL EDUARDO PAYLLEDES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- SARLÉ, P. (2005), Cuando de jugar se trata en el Jardín Maternal", en Soto, C. y Violante, R., En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas, Buenos Aires, Paidós.
- SCHRITTER, I. (2005), La otra lectura. La ilustración en los libros para niños, Buenos Aires, Lugar.
- SEPPIA, O. y otros (2003), Entre libros y lectores I. El texto literario. Buenos Aires, Lugar.
- SERULNICOFF, A. (1998), "Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial" en La educación en los primeros años, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SERUNILCOFF, A. (1994), Área de Ciencias Sociales. Nivel Inicial. Módulo, "La evaluación en el plano didáctico". Munic. de Buenos Aires, Secretaría de Educación y Cultura. Dirección de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente.
- SERUNILCOFF, A. (1999), "Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las Ciencias Sociales" en Ciencias Sociales, Colección 0 a 5, La Educación en los Primeros Años, N° 3, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SIEDE, I. (2007), La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela, Buenos Aires, Paidós.
- SIEDE, I.; SERUNILCOFF, A. y CALVO, S. (comp.) (1998), Retratos de familia... Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza, Buenos Aires, Paidós.
- SIRVENT, M. T. (1990), Investigación participativa aplicada a la renovación curricular. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Mimeo.
- SOLÉ, I. (1993), "Algunos retos de la Educación Infantil", Revista AULA, La Educación Infantil, N° 11, Barcelona.
- SORIANO, M. (1995), La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas, Buenos Aires, Colihue.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. (2000), Didáctica de la Geografía, Buenos Aires Ediciones Aguazul.
- SPAKOWSKY, E.; LABEL, C. y FIGUERAS, C. (1998), "La Organización de los contenidos en el Jardín" en La función del Jardín de Infantes, Un análisis crítico, Buenos Aires, Colihue.
- SPRAVKIN, M. (1999), Educación plástica en la escuela, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- SWANWICK, K. (1991), Música, Pensamiento y Educación, Madrid, Morata.
- TAMARIT, J. (1996), "Los condicionamientos objetivos de la práctica docente y la vida cotidiana en la escuela" en Revista Crítica Educativa, Año 1, N° 1, Buenos Aires.
- TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1995), Más allá de la alfabetización, Buenos Aires, Santillana.
- TIGNANELLI, H. (1997), Astronomía en Liliput, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- TONUCCI, F. y RICCI, G. (1998), El primer año de nuestro niño, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TONUCCI, F. (1998), Con ojos de maestro, Buenos Aires, Troquel.
- TONUCCI, F. (2001), Conferencia en "Encuentro de docentes de Nivel Inicial con el pedagogo italiano Francesco Tonucci", Buenos Aires.
- TONUCCI, F. (comp) (1998), A los tres años se investiga, Buenos Aires, Losada.
- TONUCCI, F. (1983), Con ojos de niño, Buenos Aires, Rei.
- TREPAT CARBONELL, C. A. y COMES SOLE, P. (1998), El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales, Barcelona, Graó.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ULLÚA, J. (2004), "Currículo abierto y propuesta didáctica en educación Infantil" Revista de 0 a 5. La Educación en los Primeros Años, N° 55, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- ULLÚA, J. Salimos al entorno e invitamos al entorno, Revista de 0 a 5. La Educación en los Primeros Años, N° 55, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- VALIÑO, G. (2006), "¿Jugamos en el jardín?", Encuentro Regional de Educación Inicial, Página Web del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- VARELA, B. y FERRO, L. (1999), "Las visiones del conflicto el Nivel Inicial", Revista Educación en Ciencias Sociales, Vol. I, N° 2, mayo-agosto. Universidad Nacional General San Martín.
- VARELA, B. y FERRO, L. (2003), Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, Buenos Aires, Colihue.
- VERA PEÑALOZA, R. y otras (1936), El kindergarten en la Argentina, didáctica froebeliana, Buenos Aires, Instituto Félix Bernasconi.
- VILÁ, B. (1999), "Los niños y la naturaleza", Revista de 0 a 5, N° 17 Ediciones Novedades Educativas.
- VYGOTSKY, L. (1964), Pensamiento y Lenguaje, Buenos Aires, Lautaro.
- WEISSMANN, H. (Comp.), (1993), Didáctica de las Ciencias Naturales, Buenos Aires, Paidós.
- WERTSCH, J. (1995), Vigotsky y la formación social de la mente, Barcelona, Paidós.
- WINNICOTT, D. (1958), Escritos de Pediatría y Psicoanálisis, Buenos Aires, Paidós.
- WINNICOTT, D. (1972), Realidad y juego, Buenos Aires, Granica Editor.
- WINNICOTT, D. (1993), "Las necesidades del niño y el papel de la madre en las primeras etapas" en El niño y el mundo externo, Buenos Aires, Libris.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1993), "Los ámbitos de intervención en la Educación Infantil y el enfoque globalizador" Revista Aula, N° 11, España.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1989), "El enfoque globalizador", Cuadernos de Pedagogía, N° 168, Madrid.
- ZÁTONYI, M. (2007), Arte y Creación. Los caminos de la estética Colección, claves para todos, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- ZELMANOVICH, P. (1996), Efemérides, entre el mito y la historia, Buenos Aires, Paidós.
- ZELMANOVICH, P. (2007), "Apostar a la transmisión y la enseñanza. A propósito de la producción de infancias" en La Educación Inicial hoy, maestros, niños, enseñanzas. Ciclo de conferencias 2007, Dirección General de Cultura y Educación, La Plata.
- ZIPEROVICH, P. C. (1999), "Salir con los pequeños", Revista de 0 a 5, La Educación en los Primeros Años, N° 18. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- ZIPEROVICH, P. C. (1999), "Salir con los pequeños", Revista de 0 a 5, La Educación en los Primeros Años, N° 17. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

15.2 Bibliografía general

- AA.VV. (2002), Manifiesto por la vida. Por una ética para la Sustentabilidad, Buenos Aires, CTERA-EMV.
- ADÚRIZ BRAVO, A. (2005), Una introducción a la naturaleza de la ciencia, Buenos Aires, Fondo de cultura económica.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO FAYLLELET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



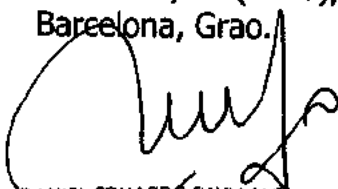
- ADÚRIZ BRAVO, A. y MERCÈ IZQUIERDO, A. (2002), "Acerca de las ciencias como disciplina autónoma", Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 1, N° 3.
- AISENBERG, B. (1994), "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos, un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria" en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia, Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós.
- ALTABLE, C. (2000), Educación sentimental y erótica, Madrid, Miño y Dávila.
- ALVARADO, M. (2003), Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura, Buenos Aires, Universidad de Quilmes.
- ALVARADO, M. y otros (2001), Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura, Buenos Aires, FLACSO/ Manantial.
- ARCURI, A. L. (2007), "Trabajo colaborativo en la formación docente, relato de una experiencia de enseñanza y de aprendizaje colectivo" en AA.VV., Identidad del trabajo docente en el proceso de formación, Buenos Aires, Miño y Dávila, cap. VII.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2002), "Hacia una Educación Eficaz para todos, La Educación Inclusiva", en: www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico.
- BÁRCENA, F. y MÉLICH, J. C. La Educación Como Acontecimiento Ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad, Buenos Aires, Paidós.
- BACHELARD, G. (1993), La formación del espíritu científico, México, Siglo XXI editores.
- BAJTÍN, M. (1979), "El problema de los géneros discursivos" en Estética de la creación verbal, México, Siglo XXI.
- BALE, J. (1989), "Los jóvenes geógrafos y el mundo dentro de sus cabezas" en Didáctica de la geografía en la escuela primaria, Madrid, MEC-Morata, cap. I.
- BAQUERO y otros (2002), El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones, Buenos Aires, Noveduc.
- BARTHES, R. (2003), Variaciones sobre la escritura, Buenos Aires, Paidós.
- BARTHES, R. (1998), citado por Tadeu da Silva en "La poética y la política del currículo como representación", Cuadernos de Pedagogía, Rosario, Año II, N° 4, 1998.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P. (1999), "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las Ciencias Sociales", Iber. Los conceptos clave en la didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, N° 21, Barcelona, Graó.
- BERMELL CORRAL, M. Á. (1993), "Interacción Música y Movimiento" en La Formación Del Profesorado, Mandala, Universidad de Valencia.
- BERNSTEIN, B. (1998), Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría e investigación crítica, Madrid, Morata.
- BIGNAMI, A., El Origen Del Arte- Praxis Artística y Realidad.
- BLEICHMAR, S. (2005), La Subjetividad en Riesgo, Buenos Aires. Topía.
- BOFARULL, M. T. et al. (2001), Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento, Barcelona, Graó.
- BOMBINI, G. (2006), "Prácticas docentes y escritura, hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Córdoba.
- BOMBINI, G. (2006), Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995), Respuesta por una antropología reflexiva, Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, L. (2005), Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- BROUSSEAU, G. (1986), "Fundamentos y métodos de la didáctica de la Matemática", Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Serie B, Trabajos de Matemática, Traducción realizada por Fregona y Ortega.
- BRUSILOVSKY, S. (2000), Nuevos y viejos enfoques en los análisis de los sistemas educativos formal y no formal, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- BUSTINZA, J. A. y otros (1998), La enseñanza de la historia. Aportes para una metodología dinámica, Buenos Aires, AZ editora.
- CALDAROLA, G. (2005), "Estrategias específicas para las Ciencias Sociales" en Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?, Buenos Aires, Bonum.
- CAMILLONI, A. (1995), "Ciencias Sociales, el campo de lo social como objeto de conocimiento", Revista Nº 52. Ediciones Novedades Educativas.
- CAMPS, A. (1993), "Didáctica de la lengua, la emergencia de un campo científico específico" en Infancia y aprendizaje, Nº 62-63, pp. 209-218.
- CAMPS, A. (comps.), El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura, Rosario, Homo Sapiens.
- CANDAU, Vera María (1987), "La didáctica y la formación de educadores. De la exaltación a la negación" en Candau, Vera María (org.), La Didáctica en cuestión, investigación y enseñanza, Madrid, Narcea.
- CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2001), "La construcción paradigmática de la educación ambiental, educar para una racionalidad alternativa" en Educación ambiental y desarrollo humano, España, Editorial Ariel, cap. 5.
- CARLI, S. (2006), "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001) Figuras de la historia reciente" en Carli, Sandra (comp.), La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping, Buenos Aires, Paidós.
- CARLINO, P., "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas", Propuesta educativa, Año 12, Nº 26, Julio de 2003.
- CARLINO, P., (2000), "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica" en Milian, M.
- CARLINO, P., (2004), Textos en contexto Nº 6. Leer y escribir en la universidad, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- CARLINO, P., (2006), Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura... y algo más, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- CARR, W. (1996), Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, Madrid, Morata.
- CARRETERO, M. (1995), "Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia" en Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia, Buenos Aires, Alque.
- CARRETERO, M. y otros (2006), "Introducción, enseñar historia en tiempos de memoria" en su Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires, Paidós.
- CASSANY, D. (1997), Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, Buenos Aires, Paidós.
- CASSANY, D. (2000), Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito, Barcelona, Graó.

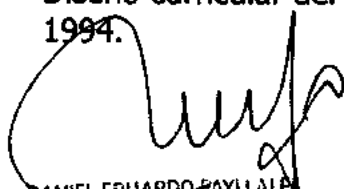

DANIEL EDUARDO PAYLLEA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- CASTORINA, J.; FERREIRO, E.; KOHL DE OLIVEIRA, M. y LERNER, D. (2008), Piaget-Vigotsky, contribuciones para replantear al debate, Buenos Aires, Paidós.
- CERELJIDO, M. (1990), La nuca de Houssay. La ciencia argentina entre Billiken y el exilio, México, FCE.
- CHARNAY, R. (1994), "Aprender (por medio de), la resolución de problemas" en C. Parra e I. Saiz (comps), Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós.
- CHEVALLARD y. (1991), La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, Aique.
- CIAPUSCIO, G. E. (1994), Tipos Textuales, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común.
- COLOMER, T. (1998), La formación del lector literario, Madrid, Fundación Sánchez Ruiperez.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990), Enseñanza, currículum y profesorado, Madrid, Akal.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997), La autonomía del profesorado, Madrid, Morata.
- CORDERO, S. y SVARZMAN, J. (2007), "La tarea de planificar, del aula a la institución", "Apuntes para una metodología renovada" en Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, cap. 6 y 7, pp. 163-232.
- CORDERO, S. "Recorrer la ciudad. El mapa mental y la representación del espacio" en Ediciones Novedades Educativas, N° 26, pp. 26-21.
- COREA, C. (2002), La destitución de la comunicación y el agotamiento de la subjetividad pedagógica, Buenos Aires, Diplomatura en Gestión de las Instituciones Educativas, FLACSO.
- CULLEN, C. (1992), "Comunicación, educación, cultura. Pautas para una reflexión" en Reflexiones desde América, Buenos Aires, Fundación Ross.
- D'UVA, A. y ROSSI, R. Á. (1998), "Los instrumentos de trabajo de las Ciencias Sociales" y "Los materiales didácticos" en Las Ciencias Sociales para la escuela nueva, Buenos Aires, Lumen Hvmánitas, cap. V y VI, pp. 195-246.
- DATRI, E. (2005), Dogmas y prejuicios de la "normalización" en el contexto pedagógico de las ciencias, Neuquén, UNCo.
- DAVINI, M. C. (1996), Corrientes Didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.
- DE TEZANOS, A. (1983), Escuela y comunidad, un problema de sentido, Bogotá, C.I.U.C.
- DELVAL, J. (1994), "El conocimiento del mundo social" en El desarrollo humano, Madrid, Siglo XXI.
- DEVALLE DE RENDO, A. y VEGA, V. (2006), Una escuela en y para la diversidad, Buenos Aires, Aique.
- DÍAZ RÖNNER, M. A. (1998), Cara y cruz de la literatura infantil, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- DÍAZ, E. (1998), La ciencia y el imaginario social, Buenos Aires, Biblos.
- DÍAZ, E. (2000), La posciencia. El conocimiento en las postrimerías de la modernidad, 3º, Buenos Aires, Biblos.
- DÍAZ, E., "Foucault y el poder de la verdad" en www.estherdiaz.com.ar/textos/foucault_verdad.htm
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997), La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta, Buenos Aires, Paidós.
- Diseño curricular del Área de Formación Especializada. Documento curricular. Nov. 1994.

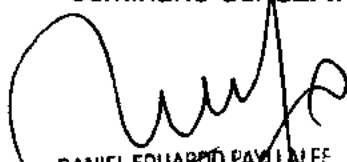
ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- DOBAÑO FERNÁNDEZ, P. (2000), Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita, Buenos Aires, Aique.
- DRIVER, R., GUESNE, E. y TIBERGHIE, A. (1989), Ideas científicas en la infancia y la adolescencia, Madrid, Morata.
- DUBOIS, M. E. (1989), El proceso de la lectura, de la teoría a la práctica, Buenos Aires, Aique.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2001), Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Buenos Aires, Paidós.
- DUVAL, R. (1993), "Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento" en Annales de Didactique et de Sciences Cognitives, 5, IREM, de Strasbourg, Traducción para fines educativos, Departamento de Matemática Educativa del Cinvestav - IPN, (1996), México, pp.37-65.
- DUVEEN, G. y LLOYD, B. (2003), "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social" en Castorina, José A. (Comp.), Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles, Barcelona, Gedisa.
- ECO, H. (1992), Obra Abierta, La Poética de la Obra Abierta, Buenos Aires, Planeta Agostini.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1997), Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, Buenos Aires, Kapelusz.
- EDELSTEIN, G. (1996), "Un capítulo pendiente, el método en el debate didáctico contemporáneo" en Camillioni et.al, Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.
- EDWARDS, V. (1990), "La relación de los sujetos con el conocimiento" en "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria, un estudio etnográfico", Santiago de Chile, PIIE, cap. II, pp. 77-135.
- EDWARDS, V. (s/d), "La relación de los sujetos con el conocimiento", Mimeo.
- EISNER, E. (2002), La escuela que necesitamos. Ensayos Personales, Buenos Aires, Amorrortu.
- EISNER, E. W. (1995), Educar La Visión Artística, Barcelona, Paidós Educador.
- EISNER, E. W. (1998), Cognición y Currículo. Una Visión Nueva, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- EMLER, N. y otros (2003), "Las representaciones infantiles de las relaciones sociales" en Castorina, José A. (Comp.), Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles, Barcelona, Gedisa.
- ENTEL, A. (1988), Escuela y conocimiento, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- FELDMAN, D. (2004), Ayudar a enseñar, Buenos Aires, Colección psicología cognitiva y educación, Buenos Aires, Aique.
- FERREIRO, E. (1998), Alfabetización. Teoría y Práctica, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FERRY, G. (1990), El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica, Buenos Aires, Paidós.
- FLICHMAN, E.; MIGUEL, H.; PARUELO, J. y PISSINIS, G. (1998), Las raíces y los frutos, Buenos Aires, Eudeba.
- FOUCAULT, M. (2001), Los anormales, clase del 22 de enero de 1975, México, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1999), Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, México, Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989), Alfabetización, Lectura de la palabra y lectura de la realidad, Barcelona, Paidós.
- FRIGERIO, G.; DICKER, G. (2007), Educar: (sobre), impresiones Estéticas. Serie seminario del CEM. Buenos Aires, Del Estante.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLA ALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- FUMAGALLI, L. (1997), "La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Primario de educación formal. Argumentos a su favor" en Weissmann, Hilda (comp.), Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós.
- GAGLIARDI, R. (1986), "Los conceptos estructurantes en el aprendizaje por investigación", Revista Enseñanza de las Ciencias, N° 4, pp. 30-35.
- GALLOPIN, G. C. (2004), "El Modelo Mundial Latinoamericano ("Modelo Bariloche")", Tres décadas atrás" en AA.VV., ¿Catástrofe o Nueva Sociedad? Modelo Mundial Latinoamericano 30 años después, Canadá, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- GAMBA, S. (coord.), (2007), Diccionario de estudios de género y feminismos, Buenos Aires, Biblos-lexicón.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1983), "La Producción Simbólica Teoría y Método" en Sociología del Arte, México, Siglo XXI.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1992), Culturas Híbridas, Buenos Aires, Sudamericana.
- GARCÍA, N. (1999), "Discurso, Representación y Acción, una reflexión en torno de la enseñanza y aprendizaje de la Historia" en Revista Clio & asociados. La Historia Enseñada, Santa Fe, Centro de Publicaciones (Universidad Nacional del Litoral), N° 4.
- GELLON, G.; ROSENVASSER FEHER, E.; FURMAN, M. y GOLOMBEK, D. (2005), La ciencia en el aula, Buenos Aires, Paidós.
- GENÉ, A. (1991), "Cambio conceptual y metodológico en la enseñanza-aprendizaje en la evolución de los seres vivos. Un ejemplo concreto" en Revista Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, vol. 9.
- GENTILE, P. (2000), Códigos para la Ciudadanía, Buenos Aires, Santillana.
- GERSHENSON, C. (2000), "Mi Estética", Facultad de Filosofía y Letras. UNAM cgg @unam.mx. Noviembre.
- GIL PÉREZ, D. y VILCHES, A. (2005), "Inmersión en la cultura científica para la toma de decisiones. ¿Necesidad o mito?" Revista Eureka sobre la Enseñanza y la Divulgación de las ciencias, Vol. 2, N° 3, 302-329.
- GIL PÉREZ, D; MACEDO, B.; VILCHES, A. y SIFREDO, C. (2005), ¿Cómo promover el interés por una cultura científica?, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- GIL, D; CARRASCOSA, J. y FURIÓ, C. (1998), La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria, ICE/HORSORI, España, Universidad de Barcelona.
- GIL, P. y PIÑEIRO, R. (1989), "El pensamiento geográfico en la edad escolar, la simulación como recurso didáctico" en Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (Comps.), La enseñanza de las Ciencias Sociales, Madrid, aprendizaje Visor.
- GIROUX, H. (1990), Los profesores como intelectuales, Barcelona, Paidós.
- GIROUX, H. (1999), "Modernismo, posmodernismo y feminismo" en BELAUSTEGUIGOITIA, M. y MINGO, A. (editoras), Géneros prófugos. Feminismo y educación, Buenos Aires, Paidós.
- GOJMAN, S. y SEGAL, A. (1998), "Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales, la trastienda de una propuesta" en Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (comp.), Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas, Buenos Aires, Paidós, pp. 77-100.
- GÓMEZ, A. L. "Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar, la primacía de los temas sobre los problemas" en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. N° 7. Enero-diciembre de 2002. Edición digital en, <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

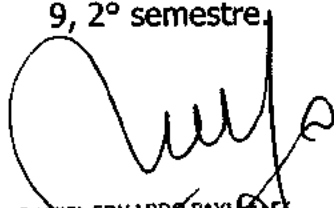


RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (1997), "Educación ambiental y escuela" en Educación ambiental. Historia y conceptos veinte años de Tbilisi, México DF, Sistema Técnico de Ediciones, pp.131-180.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (1999), "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina" en Tópicos de Educación ambiental, Vol. 1, México, pp. 9-26.
- GRAMSCI, A. (1974), La formación de los intelectuales, Barcelona, Grijalbo.
- GUREVICH, R. y otros (1997), "Una propuesta de ejes temáticos para la enseñanza de la Geografía" en Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada, Buenos Aires, Aique, segunda parte, pp. 31-94.
- GUREVICH, R. (1998), "Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa" en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia, Didáctica de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Paidós.
- GUREVICH, R. (2005), Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. "La planificación de la enseñanza" en El ABC de la tarea docente, currículo y enseñanza, Buenos Aires, Aique, 2004.
- HASSOUN, J.(1996), Los contrabandistas de la memoria, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- HARGREAVES, Andy (1998), Profesorado, cultura y posmodernidad, Madrid, Morata.
- HORKHEIMER, M. (1967), Crítica de la razón instrumental, Buenos Aires, Sur editorial.
- HORKHEIMER, M. (2003), Teoría crítica, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P., (2002),, "Aplicar la idea de cambio biológico, ¿Por qué hemos perdido el olfato?", Revista Alambique, N° 32, pp. 56-64.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P., (2002), "El aprendizaje de la adaptación", Monografía, Revista Alambique, N° 32.
- JOLIBERT, J. (1992), Formar niños lectores de textos, Santiago de Chile, Sáez editor.
- JOLIBERT, J. (1992), Formar niños productores de textos, Santiago, Dolmen.
- KAPLAN, C. (2006), "La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión", Ponencia, Seminario Internacional "La Formación Docente en los Actuales Escenarios". Buenos Aires.
- KLEIN, I (coord.), (2007), El taller del escritor universitario, Buenos Aires, Prometeo.
- KNORR-CETINA, K. (2005), La fabricación del conocimiento, Buenos Aires, U.N. Quilmes.
- KOYRÉ, A. (1994), Pensar la ciencia, Barcelona, Paidós.
- KREIMER, P. (2003), Aspectos Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Buenos Aires, UNQuilmes.
- KUHN, T. (1980), La estructura de las revoluciones científicas, México, FCE.
- KUPFER, M. C. y PETRI, R. (2000), "Por que ensinar a quem nao aprende?" en, Estilos da Clínica, Revista de la Universidad Nacional de San Pablo, vol. V, número 9, 2º semestre.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLÁNEZ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15

- LANDREANI, N. (1996), "El Taller, un espacio compartido de producción de saberes". Cuadernos de Capacitación Docente Nº 1. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación.
- LEFF, E. (1998), Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder, México, Siglo XXI.
- LEIZA, M. y DUARTE, M. (2007), "Posibilidades de un espacio cultural, la literatura infantil y juvenil" en Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- LEMKE, J. (1997), Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores, Buenos Aires, Paidós.
- LERNER, D. (1996), "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en Castorina, A. y otros, Piaget-Vigotsky, Contribuciones para replantear el debate, Buenos Aires, Paidós.
- LERNER, D. (1998), "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular" en Textos en contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- LERNER, D. (2001), Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario, México, FCE.
- Ley Nacional de Educación.
- LIGUORI L. y NOSTE, M. (2005), Didáctica de las Ciencias Naturales, Rosario, Homo Sapiens ediciones.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993), Formación del profesor y condiciones sociales de la escolarización, México, Morata.
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (1997), Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, Barcelona, Paidós.
- LOMBARDI, O. (1998), "Prigogine, ciencia y realidad", Revista Hispanoamericana de filosofía, Vol. XXX, Nº 90.
- MARÍN VIADEL, R. (1988), "Un Nuevo Modelo Curricular para la Década de los 90, La educación Artística como Disciplina" en ICONICA, Nº 12.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998), Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI, Madrid, Miño y Dávila Editores.
- MATTHEWS, M. (1994), "Historia, filosofía y enseñanza de las ciencias, la aproximación actual", Revista Enseñanza de las ciencias, Nº 12, pp. 255-277.
- MENDES, H. y MILSTEIN, D. (1993) "Lo estético y las prácticas de producción simbólica en la vida cotidiana". Facultad de Ciencias de la Educación U.N.C. (Mimeo).
- MENDOZA FILLOLA, A. (2006), Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona, Prentice Hall.
- MERINO, G. (1998), Enseñar Ciencias Naturales en el 3º ciclo, Buenos Aires, Aique.
- MONTES, G. (2006), La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MORGADE, G. (2001), Aprender a ser mujer, aprender a ser varón, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- MORGADE, G. y ALONSO, G. (comp.) (2008), Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia, Buenos Aires, Paidós.
- MORIN, E. (1990), Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa.
- MOSCOVICI, S. (2003), "La conciencia social y su historia" en Castorina, José A. (Comp.), Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles, Barcelona, Gedisa.



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

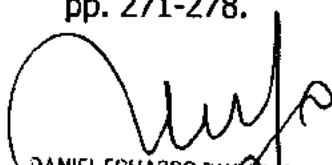


RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



- NAREDO, J. M. (1997), "Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible" en <http://habitat.aq.upm.es/cs/p2/a004.html> con acceso el 8 de febrero de 2008.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. y otros (2004), La lectura y la escritura en la universidad, Buenos Aires, Eudeba.
- NOGUEIRA S. (coord.), (2003), Manual de lectura y escritura universitarias, prácticas de taller, Buenos Aires, Biblos.
- NOVARO, G. (2004), "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural" en Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias, MECT.
- OLIVEIRA, B. (1990), "La práctica social global como punto de partida y de llegada de la práctica educativa", Programa de Educación de Adultos, U.N.Co., Cipolletti, Mimeo.
- OLSON, D. y TORRANCE, N. (comps.), Cultura escrita y oralidad, Barcelona, Gedisa.
- PAGÉS, J. (1994), "Los contenidos de Ciencias Sociales en el currículo escolar", ficha. Trabajo presentado en el VI Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Pontevedra, España.
- PALAMIDESSI, M. (2001), "Un nuevo régimen de verdad y normalización, el (largo), reordenamiento del currículo para la escuela elemental", II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.
- PALMA, H. (2008), Metáforas y modelos científicos, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- PAMPILLO, G. (2008), Oralidad, escritura, imagen. FLACSO, Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación de Cultura Económica.
- PANIZZA, M. (2003), "Reflexiones generales acerca de la enseñanza de la Matemática" en Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas, Buenos Aires, Paidós.
- PANIZZA, M. (2003), "Conceptos básicos de la Teoría de Situaciones Didácticas" en Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas, Buenos Aires, Paidós.
- PANIZZA, M. y SADOVSKY, P., (1992), "El papel del problema en la construcción de conceptos matemáticos", Buenos Aires, FLACSO.
- PERRENOUD, P. (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI", Revista de Tecnología Educativa, Santiago - Chile, XIV, N° 3.
- PERRENOUD, P. (1996), La construcción del éxito y del fracaso escolar, Madrid, Morata.
- PETIT, M. (1999), Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, México, Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1969), Biología y conocimiento, Madrid, Siglo XXI.
- Plan de Transformación para la Formación Docente. Profesorado de Enseñanza Básica.
- POPKEWITZ, T. S. (2003), Discursos pedagógicos y poder, la producción de la niñez normalizada, en FLACSO, Diplomatura en Currículo y prácticas escolares en contexto, Buenos Aires.
- PORLÁN ARIZA, R. (1997), "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I, teoría, métodos e instrumentos", Enseñanza de las ciencias, N° 15, pp. 155-171.
- PORLÁN ARIZA, R. (1998), "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I, teoría, métodos e instrumentos", Enseñanza de las ciencias, N° 16, pp. 271-278.

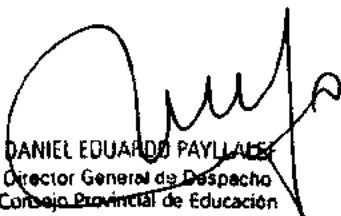
COPIA


DANIEL EDUARDO PAVÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la E.S.O (1995), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, Ediciones de la Torre, 1995.
- RASSETTO, M. (2006), Área de Ciencias Naturales. Documento foros disciplinares. Consejo Provincial de Educación. Neuquén. Argentina
- RASSETTO, M.; ABAD, A.; AYUSO, B. y ZAPATA, N. (1999), "Las representaciones sobre las Ciencias Naturales. Discusión teórica sobre fundamentos y metodologías" en Revista Enseñanza de la Física, Vol. 12, N° 1, pp. 5-11.
- RATTERO, C. (2002), El fracaso de la escuela en su "para todos" en: Ensayos y Experiencias, N° 43, abril, pp. 44-45.
- READ, H. (1982), Educación por el Arte, Barcelona, Paidós Educador.
- RÉBOLA, M. C. y STROPPA, M. C. [edit] (2000), Temas actuales en Didáctica de la Lengua. Rosario, Laborde.
- RESSIA DE MORENO, B. (2003), "La enseñanza del número y del sistema de numeración en el Nivel Inicial y el primer año de la E.G.B" en M. Panizza (comp.), Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas, Buenos Aires, Paidós.
- REYZÁBAL, M. V. (1993), La comunicación oral y su didáctica, Madrid, Muralla.
- RIESTRA, D. (2006), Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. (1983), "La escuela, relato de un proceso de construcción teórica", Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio.
- RODARI, G. (1993), Gramática de la fantasía, Buenos Aires, Colihue.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997), Hacia una didáctica crítica, Madrid, La Muralla,
- LAMARQUE de ROMERO BREST, G. (1977), "Educación formal, no formal, informal". Mimeo.
- ROSA, A. (2006), "Recordar, describir y explicar el pasado. ¿Qué, cómo y para el futuro de quién?" en Carretero, Mario y otros (2006), Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Buenos Aires, Paidós.
- ROSENBLATT, L. M. (1988), "Writing and Reading, the Transactional Theory", Technical Report, N° 416.
- SADOVSKY, P. (2005), "La Teoría de Situaciones Didácticas, un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática" en Reflexiones teóricas para la Educación Matemática, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- SADOVSKY, P. (2005), Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- SAITTA, C. "El dilema del docente de arte", Revista Novedades Educativas.
- SALEME, M. (1997), Decires, Córdoba, Narvaja.
- SANTOS, M. (1998), "La Geografía a fines del siglo XX. Nuevas Funciones de una disciplina amenazada" en Epistemología de las Ciencias Sociales. Revista Internacional de Ciencias Sociales, UNESCO.
- SARASON, S. (2002), La Enseñanza como arte de representación, Buenos Aires, Amorrortu Editorial.
- SEQUEIROS, L.; PEDRINACI, E. y BERJILLOS, P. (1996), "Cómo enseñar y aprender los significados de tiempo geológico, algunos ejemplos", Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 4.2, 113-119.
- SEVERINO, A., "La escuela es la construcción de la ciudadanía", ponencia realizada en el Simposio La escuela es la construcción de la ciudadanía, nuevas construcciones y nuevas alternativas.

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLARES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- SIMÓN, J. y otros (1993), Diseño Curricular del Taller Expresivo para el profesorado de Enseñanza Básica del P.T.F.D. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- SIRVENT, M. T. (1990), "Investigación participativa aplicada a la renovación curricular", Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Mimeo.
- SKLIAR, C. (2002), ¿Y si el otro no estuviera ahí? Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SVARZMAN, J. (1998), La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de Ciencias Sociales. Propuesta didáctica para 1º, 2º y 3º ciclo de la E.G.B., Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SVARZMAN, J. (2000), "El trabajo con ejes problemáticos" y "La selección de contenidos" en Enseñar la Historia en el segundo ciclo, Buenos Aires, Novedades Educativa.
- SWANWICK, K. (1991), Música, Pensamiento y Educación, Barcelona, Morata. España.
- TAMARIT, J. (1996), "Los condicionamientos objetivos de la práctica docente y la vida cotidiana en la escuela", Revista Crítica Educativa, Año 1, N° 1, Buenos Aires.
- TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1995), Más allá de la alfabetización, Buenos Aires, Santillana.
- TERIGI, F. (1999), Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires, Paidós.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. y SIMÓ AGUADÉ, R. (2001), Escribir y leer a través del curriculum. Barcelona, Ice-Horsori.
- TORRES, E. (1994), "La construcción psicológica de la nación, el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales" en Rodrigo, María José, Contexto y desarrollo social, Madrid, Síntesis.
- TREPAT CARBONELL, C. A. y COMES SOLÉ, P. (2000), El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona, Graó.
- WASSERMANN, S. (2006), "Jugar en serio en estudios sociales" en Jugadores serios en el aula primaria. Cómo capacitar a los niños mediante experiencias de aprendizaje activo, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 187-204.
- WERTSCH, J. (1995), Vigotsky y la formación social de la mente, Barcelona, Paidós.
- WOLOVELSKY, E. (2008), El siglo ausente, Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- ZELMANOVICH, P. (1998), "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema, ¿cercanía o lejanía?" en Aisenberg, B., Zelmanovich, P. y Bejar, M., Enseñanza de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- ZEMELMAN, H. (1987), El uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad, México, Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México.

16. ANEXOS

16.1 Sobre la perspectiva de género

"Mi apuesta es que las transformaciones que traen estos campos sobrepasan el terreno de los géneros y de la sexualidad y pueden llevarnos a pensar, de un modo renovado, la cultura, las instituciones, el poder, las formas de aprender y de estar en el mundo".

Guacira Lopes Louro (2004).

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLANES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

La perspectiva de género atraviesa a la antropología social, la historia, la psicología, la sociología, entre otras ciencias. Surge como resultado de la actividad desplegada por los movimientos feministas contemporáneos, retroalimentada con la producción de saberes sobre las mujeres, realizados desde los denominados Estudios sobre la Mujer.

A partir de la década del 70, desde sectores académicos se generaron investigaciones, estudios y producciones que han puesto en circulación nuevas perspectivas críticas. Entre ellas, derechos humanos, perspectiva de género, estudios sobre nuevas masculinidades y diversidad sexual. Estos estudios, ligados al accionar del amplio y diverso movimiento de mujeres, han logrado instalar en las agendas públicas nuevas perspectivas y demandas de ciudadanía, plasmadas en marcos jurídicos internacionales, nacionales y provinciales¹³⁶.

El punto de vista de género, en tanto perspectiva crítica, va más allá de la diferenciación puramente subjetiva, al enmarcar a los sexos en el campo del poder y su utilidad, radica en que permite estudiar para modificar las relaciones y vínculos jerárquicos/asimétricos entre los sexos. Como sostiene Graciela Morgade: "pensar desde el enfoque de género es intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad. O sea, criticar el sexismo, que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valorizaciones y significados creados en la vida social, ordenando a la realidad -fuera de los temas que tienen que ver con la reproducción biológica de la humanidad- con los cajones "esto es femenino" y "eso es masculino" (Morgade, 2001: 11).

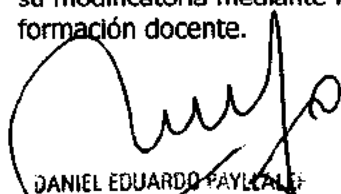
Este enfoque se postula transdisciplinario, globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicas y socioculturales, que se atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad. Las elaboraciones históricas de los géneros son sistemas de poder, con un discurso hegemónico y pueden dar cuenta de diversos conflictos sociales.

Dice el diccionario de estudios de género y feminismos: "La perspectiva de género implica: a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para con las mujeres; b) que estas relaciones han sido constitutivas social e históricamente y son constitutivas de las personas y c) que atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.

La perspectiva de género opta por una concepción epistemológica, que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Destaca que las cuestiones de género no son un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción en la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura:

¹³⁶ Algunos de estos importantes instrumentos son: la Convención por la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW); Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer: la Convención de Belém do Pará; Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable 25.673; la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26150; la Ley Provincial Ley 2222 de Promoción y Garantía de la Salud Sexual y Reproductiva de Mujeres y Hombres, con sus modificatorias; la Ley Provincial 2302 de Protección Integral de Niñez y Adolescencia; la Ley Provincial la Protección y asistencia contra los actos de violencia familiar 2212 y su modificatoria mediante la Ley 2360 que obliga al CPE a incorporar estas temáticas en la curricula de formación docente.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO FAYLLA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia. La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres, ni está dirigida exclusivamente a ellas. Tratándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida, lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital" (2007: 120,121).

Sobre la categoría de género

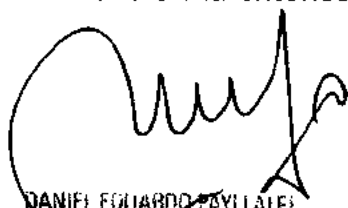
La categoría género alude a relaciones creadas en la vida social y, por lo tanto, no inscriptas en la carga genética de las personas. "La primera estructura de identidad que los individuos aprendemos a construir es precisamente la de género, esto es, el papel social que se asigna culturalmente al individuo a partir de una condición biológica que define si le corresponde un rol social masculino o femenino" (Montesinos, 2002: 12) y "es una forma primaria de relaciones significantes de poder", al decir de Joan Scott (1997). Remarcamos que esa identidad lejos está de ser estática, por el contrario, es dinámica en la medida que está sujeta a un proceso histórico y, por tanto, a los cambios culturales que va registrando la humanidad. Por esta razón no puede hablarse de la existencia universal de expresiones de la masculinidad o femineidad. Además porque al tratarse de un proceso complejo, es dable considerar que los estereotipos de género no son acatados sin más, por los individuos sin resistencias.

Cada momento histórico, cada contexto cultural define e instituye, las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y la feminidad; atribuye a esas categorías significados y valores distintos; construye para cada una de ellas expectativas y trayectorias permitidas y prohibidas; clasifica, regula, aprueba o desaprueba prácticas e identidades sexuales. Así, las personas se producen culturalmente, de distintas maneras, en un proceso pleno de posibilidades y de inestabilidades.

Siguiendo a la pedagoga Guacira Lopes Louro (2000), la definición de los géneros se realiza siempre en el contexto de una determinada cultura, con las marcas de esa cultura. Las posibilidades de la sexualidad –las formas de expresar deseos y placeres– también se legitiman o prohíben socialmente. Las identidades de género y las identidades sexuales no son dadas por la naturaleza; existe toda una compleja combinación de sentidos, de representaciones, de atribuciones que les da significado, que a su vez también se transforma, es inestable y cambiante. Aquello que hoy, en una sociedad específica, constituye las formas "normales" de género o de sexualidad no siempre se ha concebido de esa manera; es una opción circunstancial y pasible de ser alterada. De allí que podamos afirmar que la categoría de género surgió especialmente para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo énfasis en la noción de multiplicidad de identidades.

Desde esta categoría, es posible vislumbrar cómo las diferencias son ubicadas siempre en términos de desigualdad. En el caso que nos ocupa, el sexismo es esa operación por la cual la diferencia se coloca en una escala jerárquica, que termina por sostener aquellos argumentos de que quien es diferente, en un marco determinado de relaciones sociales, es inferior. "Y actualmente, en términos de potencialidad de desarrollo individual y social, 'lo femenino' aparece, como conjunto, aún subordinado a 'lo masculino' en el campo del poder político, el económico y el social y mucho más sujeto a imágenes tradicionales y naturalizadas. La diferenciación se transforma entonces en segregación" (Morgade, 2001:11).

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Reforzando lo dicho hasta aquí, Rafael Montesinos, destaca que sobre la diferencia sexual entre varones y mujeres, descansan los roles sociales asignados a los géneros. Subraya la existencia de una serie de elementos subjetivos que imprimen los referentes culturales a la identidad genérica, por lo que, esa idea social acerca del ser mujer o ser varón representa la construcción de un imaginario colectivo, que exige a los géneros ciertas formas de comportamiento social, público o privado. Argumenta que "los[as] sujetos obtienen "identidades" que pueden ser entendidas como el conjunto de elementos materiales y simbólicos que permiten a los individuos reconocerse como miembros de un grupo o clase social específica, de forma tal que puede afirmarse que la identidad generizada constituye los parámetros que permiten reconocer si un individuo pertenece al género masculino o femenino" (Montesinos, 2002: 13).

Una de las principales fortalezas del concepto género ha sido que permite separar la dotación biológica de la construcción cultural, no obstante a partir de la década del '90 nuevas perspectivas surgidas en el campo de estos estudios, han advertido sobre algunas insuficiencias que se derivan de la conceptualización más clásica de género. La principal crítica apunta a que, la misma mantiene la clasificación dicotómica y universal de sujetos, dejando fuera otras maneras de vivir el género e ignorando su intersección con otras posiciones de sujeto: "raza", etnia, clase, nacionalidad, edad, religión, orientación sexual, etc.

Conviene indicar que la correspondencia "término a término" (o sea, hay dos sexos, por lo tanto hay dos géneros) sugiere que podemos hablar de "lo femenino" y "lo masculino" como dos conjuntos separados pero homogéneos internamente, fuertemente ligados a la heterosexualidad. En la actualidad se prefiere hablar de masculinidades y de femineidades; esto es, no pensar al género como dos polos sino como un conjunto de relaciones en las que hay imágenes predominantes e imágenes silenciadas, e incluir las diversas opciones de preferencia sexual y de género.

Este viraje conceptual se ha visto potenciado a partir de los nuevos aportes que cuentan con un importante desarrollo en ámbitos académicos europeos y en diversos contextos latinoamericanos-, elaborados casi siempre por varones, que indagan sobre la construcción sociocultural de la masculinidad. La mayoría de estos estudios e investigaciones son deudores de las teorías y prácticas edificadas a lo largo de las últimas décadas en el movimiento feminista. Y, en el contexto cultural de profundos cambios en el que han emergido nuevas identidades femeninas con creciente empoderamiento de sectores de mujeres ha cobrado impulso una tarea de desentrañamiento de la condición masculina, desde los llamados Estudios sobre Masculinidades.

José Olavarria y otros (2004:12) se preguntan: "¿cuál es la importancia de abordar el tema de la masculinidad como elemento constitutivo de la forma en que se asume la sexualidad durante el proceso de formación?". Concierten con diversos autores/as en que "es posible identificar cierta versión de la masculinidad que se levanta como 'norma' y se convierte en 'hegemónica', incorporándose en la subjetividad tanto de hombres como de mujeres, que forma parte de la identidad de los varones y que busca regular al máximo las relaciones entre hombres y mujeres. Este 'modelo' impone mandatos que señalan lo que se espera de ellos y ellas, siendo el referente con el que se comparan y son comparados los hombres. Es un modelo que provoca cierta incomodidad y tensiones en algunos varones que tratan de diferenciarse de este referente. Según este modelo de masculinidad dominante, los hombres se caracterizan por ser personas importantes, activas, autónomas, fuertes,

COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



potentes, racionales, emocionalmente controlados, heterosexuales, proveedores, cuyo ámbito de acción está en la calle, por oposición a mujeres, niños y los hombres considerados inferiores, pasivos/os, dependientes, débiles, emocionales y en el caso de las mujeres, pertenecientes al ámbito de la casa y mantenidas por sus varones".

Sobre la perspectiva de género en educación

Los estudios críticos sobre educación aportaron categorías insoslayables al estudio de la desigualdad social y el irrespeto cultural. Además, las diferentes expresiones del feminismo irrumpieron en el escenario académico educativo para denunciar, sistemáticamente, las dimensiones olvidadas, escasamente desarrolladas o abiertamente despreciadas en los estudios críticos de la educación. Asimismo, la producción del movimiento social de mujeres y, posteriormente de otros movimientos identitarios, tendió a generar nuevas categorías interpretativas que multiplican los interrogantes y las miradas posibles realizando indiscutibles aportes a un pensamiento pedagógico un tanto exhausto.

En los primeros momentos de la escasa investigación educativa feminista, resultó relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal y en los países de América Latina, a la alfabetización básica. Sin embargo, si bien la cuestión del acceso a la educación formal aún hoy está lejos de ser saldada -tanto en cuestiones de alfabetización como en algunos espacios educativos de fuerte inscripción tecnológica- la investigación se volcó rápidamente hacia la "caja negra"¹³⁷ de los procesos cotidianos escolares.

Así, los resultados fueron consistentes en mostrar la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el "currículum formal" prescripto por la administración educativa, como en el llamado "currículum oculto" constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado "currículum omitido" que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral¹³⁸. Se indagó profusamente entonces la baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de texto (mayoritariamente representadas, cuando lo estaban, en rol de madres o maestras); la invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica; las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños; el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula (donde se destacó un uso menos frecuente de la palabra por parte de las niñas); la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad y muchas otras dimensiones curriculares que abonaron la hipótesis de que la escuela, no solamente contribuía a la perpetuación de las desigualdades de clase (investigada largamente en el marco de las teorías de la reproducción), sino también de las desigualdades entre mujeres y varones, a la vez que proveía elementos irremplazables en la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación.

¹³⁷ Deseamos explicitar que, si bien mantenemos la frase "cajas negras" por ser la empleada en el contexto al cual hacemos referencia, es necesaria su problematización dado que la misma contiene cierto sesgo racista que de ningún modo compartimos.

¹³⁸ Esta fructífera distinción entre currículum explícito, oculto y omitido, estructura el trabajo del Wellesley College for Research on Women, *How schools shortchange girls* (Cómo las escuelas estafan a las chicas), publicado en 1992 y elaborado sobre la base del análisis de alrededor de 1300 informes y publicaciones sobre la experiencia escolar de las niñas y jóvenes.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

FS
COPIA



Complementariamente, también el tema de la profesión docente como "trabajo femenino" mereció una importante atención en las investigaciones, en particular en las décadas del '80 y del '90. Siendo el magisterio de los niveles preescolar y básico una tarea ejercida por mujeres en altísima proporción (sobre todo en las zonas urbanas de los países latinoamericanos), las investigaciones tendieron a indagar las formas de precarización económica y material que caracterizan al trabajo, la subordinación intelectual y organizacional que las mujeres sufren en el sistema educativo y, más orientadas por el feminismo de la diferencia, los modos de "maternaje" y la ética del cuidado que las mujeres han aportado a la escuela. Si agregamos a esta apretada síntesis los ya mencionados estudios sobre masculinidades, nos encontramos ante una gran variedad de herramientas teóricas que permiten profundizar el conocimiento y la interpretación de los modos en que la experiencia escolar puede vivirse como un espacio de construcción de autonomía o subordinación, según el contexto y la situación de la que se trate.

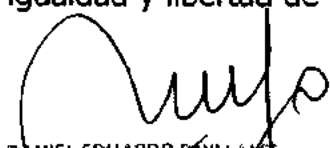
Desde estas consideraciones, resulta un desafío retomar para esta propuesta curricular los aportes que aluden a que "la escuela fue desde sus orígenes un campo instituidor de las diferencias. La institución escolar no sólo separó y distinguió a los que podían o no tener acceso a ella, sino que construyó importantes divisiones hacia dentro de sus propios muros. A través de múltiples mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización, la escuela heredada de la moderna sociedad occidental comenzó a separar a los adultos, a los católicos de los protestantes, a los ricos de los pobres y, también, a los niños de las niñas" (Guacira Lopes Louro, en Gentili, 2000:87).

Estos procesos diferenciadores están presentes, de manera explícita o disfrazada, en las políticas educativas, en las teorías pedagógicas, en los reglamentos y lineamientos curriculares, también en las cotidianidades de las instituciones educativas y por lo general, pasan inadvertidas. La educación escolar está comprometida con la transmisión de modelos que contribuyen a formar sujetos de género y de preferencia sexual.

Los aportes desde el movimiento social de mujeres en lo educativo, nos permiten problematizar los premisas de la sociología de la educación, que sólo consideraba a la "reproducción" y a la "resistencia" como problemas de desigualdad de clase y pensar la función de la escuela, en tanto instancia estatal, "cumpliendo" su función de transmisión de, no sólo relaciones económicas de poder, sino también patriarcales y androcéntricas. Es en este sentido que se analizan las instituciones educativas, como reproductores y productoras de modos de subjetivación sexo-genéricos atravesados por relaciones de poder que operan de forma dinámica. Pero no sólo vehiculizan las representaciones sociales dominantes sobre lo masculino y lo femenino, sino que también permiten la emergencia de tensiones, resistencias y contradiscursos que expresan conflictos, contradicciones o reinterpretaciones de la tendencia dominante y que es necesario saber y poder leer.

Detenernos a reflexionar en la relación entre escuela, género y sexualidad, implica hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella; y para darle cabida, orientación y cuidado a una parte significativa de la experiencia humana. Se trata de cuestiones indiscutiblemente públicas y profundamente políticas que la escuela como institución estatal no puede desatender.

La escuela de las sociedades democráticas debe volver a revisar los conceptos de igualdad y libertad de una forma más compleja, porque se ha comprobado que haber


DANIEL EDUARDO PAYLLAY
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



conseguido el acceso y la presencia de las mujeres y otros colectivos identitarios minorizados es insuficiente ya que se sigue produciendo en desigualdad, bajo modelos de conocimiento y poder androcéntricos y elitistas.

Como en un doble movimiento, parece pertinente reclamar transversalmente para la nueva curricula de la formación docente la presencia, la visibilidad, la autorización y la igual valoración de todos los colectivos minorizados, entre ellos el de las mujeres. Pero a la vez resulta imperioso gestar espacios específicos que permitan la profundización de las temáticas emergentes de este campo de estudios.

Se trata -en definitiva- de intentar generar dispositivos que tiendan a la justicia curricular.

Bibliografía citada:

- MORGADE, G. (2001), Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GAMBA, S. (coord.) (2007), Diccionario de estudios de género y feminismos, Buenos Aires, Biblos-lexicón.
- MONTESINOS, R. (2002), Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno, España, Gedisa.
- OLAVARRÍA, J. (coord.) (2004), Adolescentes: conversando la intimidad. Vida cotidiana, sexualidad y masculinidad, Chile, UNFPA-FLACSO- Chile-RODELILLO.
- GENTILI, P. (2000), Códigos para la Ciudadanía, Buenos Aires, Santillana.

16.2 Algunas consideraciones acerca de la interculturalidad

La interculturalidad como demanda educativa de los pueblos originarios, implica una definición política y un proyecto de construcción CON el Pueblo Mapuche: sólo así podrá aparecer una propuesta de reconocimiento auténtico y no de tolerancia. (TOLERAR como operación política es mantener a cada uno en su posición, sin que haya más que esperar con respeto y comprensión y ya no como solución, de los conflictos. La "tolerancia" así es la diosa del lenguaje neoliberal. Raul Díaz). Éste es el sentido predominante del concepto en las propuestas oficiales como educación intercultural bilingüe, que en realidad han sido nuevas propuestas para viejas formas de disciplinamiento de los pueblos originarios en su propia lengua.

"La escuela primaria constituye un campo privilegiado para promover inclusiones y exclusiones y también para legitimar representaciones de encuentro o desencuentro entre un 'nosotros' monocultural y un 'ellos' que ocupa el lugar de la diferencia" (Díaz).

El Artículo 53º de la Constitución de la Provincia del Neuquén establece: "La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas neuquinos como parte inescindible de identidad e idiosincrasia provincial. Garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural".

La interculturalidad no es un problema a resolver sólo por la escuela, la trasciende en la medida que implica el reconocimiento activo del otro, no pasa por enseñarle la lengua al otro, la historia oficial de ellos, es ver de qué manera la escuela posibilita que ellos se construyan a sí mismos, superando la transmisión lingüística centrada en la traducción al castellano, que habilitan sólo competencias de integración subordinada, para centrarse en el despliegue de la cosmovisión integral de los pueblos indígenas-originarios proyectados a su libre albedrío y determinación.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYTALEÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Si pensamos que lo intercultural es considerado como parte de la formación inicial docente entonces estamos afirmando que es posible formarse en el conocimiento y práctica de su propia cultura y, conjuntamente, de la cultura del "otro". El otro, hoy día se ha generalizado y acercado a nosotros; el viene a nosotros o nosotros vamos a él a través de múltiples desplazamientos y comunicaciones. Prepararse para esos encuentros, intercambios cooperaciones y entender los conflictos son tareas que conciernen tanto a la institución escolar como a todas las instituciones sociales. Pero para no desarrollar formaciones superficiales que sean rápidamente sobrepasadas por las realidades es necesario estar conciente de la diversidad y complejidad de los intercambios culturales (Quilaqueo-Cárdenas, 2005:19).

Pensar la problemática intercultural es sinónimo de pensar lo que hombres y mujeres instituyen políticamente a través de sus prácticas discursivas y de sus acciones.

Esta perspectiva nos coloca en la necesidad de pensar los modos de intervención en el mundo, entendiendo por inter - venir, el venir a estar entre, reunirse con otros, admitiendo que la otredad es lo propio de lo humano y que por lo tanto la mismidad es sólo el modo singular de tejer una identidad ya que toda identidad es inexistente por fuera de un entramado relacional.

Pensar en lenguaje intercultural es un modo de poner a trabajar las ideas poniendo en evidencia las dominaciones que resultan de concepciones binarias, sujetas al movimiento pendular que lleva a que alternativa y sucesivamente, una u otra marquen el tiempo, ocultando la relación que las une y constituye. Descartamos así toda idea que asocie interculturalidad con ocupación triunfal de la posición de poder anteriormente ocupada por otro.

Colonización y conquista ignoran lo intercultural. Acerca de los tiempos en los que esas prácticas se llevaban a cabo mediante la fuerza bruta, abundan los testimonios que indican que el desconocimiento del estatuto de lo humano para algunos habitantes del planeta, instauró como tendencias casi excluyentes la esclavitud, servidumbre, explotación del hombre (no considerado tal) por el hombre (considerado amo), el maltrato y exterminio.

Pero sería desacertado pensar que colonización y conquista dejaron de ejercerse cuando cayeron los imperios que las llevaban a cabo. Contemporáneamente otras maneras, la del pensamiento único, las de la principalidad de la razón instrumental, siguen ejerciendo dominio y proporcionando tentaciones intelectuales a no pocos sujetos.

El problema podría plantearse entonces en estos términos: lo intercultural se opone a la tiranía del uno, sea como fuere que este uno se presente. En consecuencia, no se trata de reproducir de ningún modo la ignorancia del otro en tiempos en los que nos proponemos una descolonización (que afecta tanto a los ex colonizados como a los ex colonizadores).

Las formas de pensar al otro están lejos de ser neutras. Las teorías, las representaciones, los imaginarios, siempre producen efectos en las prácticas específicas y en los sujetos reales.

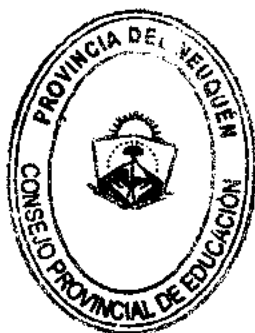
Educación es un gesto político, que se juega en distintos escenarios y comienza cuando el recién nacido, como sujeto nuevo en un mundo que lo pre-existe, es inscripto mediante actos de transmisión.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



La transmisión se inicia con el acto de poner a disposición del otro (el recién llegado) las palabras que designan las cosas, los gestos de lo cotidiano, sosteniendo la oferta un orden simbólico e imaginario, al que se lo invita a compartir sin condenarlo a repetir.

El modo en el que la transmisión trabaja, la manera en que se deja a los nuevos sujetos la posibilidad de resignificar y modificar el orden simbólico que les fue ofrecido, las formas en que se resuelve, volverlo a poner en juego en nuevas transmisiones, ha tenido, tiene y tendrá, distintos trámites en tiempos y grupos diferentes.

Herederos de modos de resolver lo cotidiano que se nos han naturalizado, no podemos evitar la pregunta ¿Cómo no hacer del orden ofrecido una trampa clausurante?

¿Cómo transmitir y, en ese mismo acto, renunciar a todo propósito que excluya otros modos de ver, de sentir, de interpretar el mundo?

Lo heterogéneo forma, de hecho, parte de la realidad objetivable, pero renunciar a lo homogéneo parece haber sido (y seguir siendo), una tarea difícil para los seres humanos. Reconocer y atribuir a lo heterogéneo una virtud parece haber sido y seguir siendo, una tarea lo suficientemente complicada como para que históricamente el vivir entre otros y con otros, en plano de igualdad y en paz no se haya constituido en una opción prioritaria y recurrente.

En efecto: la destitución de subjetividades (el otro no es considerado un semejante); desconfianza (el otro es un enemigo) y el sojuzgamiento (la tentación a ejercer de amo) han sido (y siguen siendo), prácticas usuales de los que ignoran alteridades y reconocimientos.

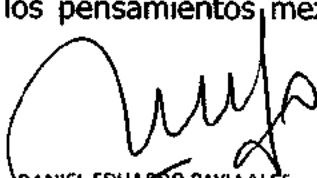
Debemos admitir que el trato discriminatorio que recibieron (y reciben aún) aquellos en los que se encarnan rasgos, a los que el pensamiento único atribuye el carácter de inquietantes y entre los cuales cabe mencionar a: los modos nuevos de habitar las edades; lugares de residencia; paletas de colores matizados cubriendo la piel; dialectos no comprendidos; prácticas alternativas de resolver lo cotidiano y ofrecer crianza; modos de considerar las diferencias de género o las relaciones intergeneracionales; condiciones de vida y necesidades básicas; han tenido tratos lo suficientemente diferenciados como para volverse la razón y la sede de desigualdades sociales.

Si consideramos a la alteridad como lo propio de lo humano, se vuelve imperativo reconocer que la misma no concierne solamente a la relación entre los de aquí y los de allá; los que estaban antes y los que llegaron después; los que hablan tal o cual lengua, sino a todos y a cada uno, sea cual fuere su territorio, sea cual sea su lengua.

La interculturalidad (su reconocimiento como rasgo propio y estructurante de sujetos y sociedades) no consiste entonces en un pensamiento simplista, mucho menos en una posición que folklorice grupos y prácticas, obligándolos (en nombre de sus derechos a la identidad, en nombre del respeto merecido y del reconocimiento debido) a abroquelarse en un ensimismamiento o a una endogamia que renuncie a toda identificación con otros hombres.

La interculturalidad se vuelve imprescindible para encarar la búsqueda de modos de constituir un mundo común en el que habiten hombres iguales. A ello se oponen los pensamientos mezquinos y la naturalización de prejuicios, cuya construcción ha

ES COM


DANIEL EDUARDO PAYLLELET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

sido histórica y política, es decir, que no encuentra en la naturaleza ningún justificativo.

Empíricamente, la interculturalidad es un hecho, un dato crudo propio a la humanidad desde sus comienzos, dado que resulta de los modos en que la noción de alteridad u otredad se encarna en sujetos concretos, a los que afecta en sus relaciones e interacciones produciendo, figuras de extranjería y configuraciones identitarias individuales y colectivas.

Jurídicamente, aun cuando la producción normativa no encuentre reflejos en la realidad de la población, importa destacar que se avanza en instalar en los textos normativos la referencia a los derechos de los indígenas y al carácter intercultural de la sociedad.

Teóricamente, la interculturalidad puede pensarse como un analizador natural, que permite poner en evidencia las dificultades o las oportunidades de constituir políticas del reconocimiento, sin las cuales no hay posibilidad de políticas de la justicia. A la vez, si lo consideramos un analizador, se vuelve evidente que lo que hace a concepciones y prácticas interculturales aún no ha adquirido carácter prioritario. Se constata entonces: en ausencia de producción de información y constitución de bases de datos; la puesta a disposición de datos empobrecidos; pocos estudios debidos a la escasa inversión en investigación; intercambios institucionalizados muy acotados; una aún escasa producción pedagógica específica; un lugar limitado en la producción editorial; contadas experiencias de formación docente que atienda a la complejidad del problema; y un tratamiento en los medios, que sólo evidencia el tratamiento coyuntural y tangencial de la problemática intercultural en general e indígena en especial; para mencionar solo algunos de los aspectos pendientes.

Políticamente, la interculturalidad es el dispositivo de acciones concretas que testimonian la intención de demostrar la igualdad o los propósitos de instalar desigualdades sustentadas en criterios de distinto tipo.

Pedagógicamente, plantearse una educación intercultural, es estar dispuesto a resolver cuestiones vinculadas a las políticas sociales y económicas además de pasar un tiempo en ese entre dos no resuelto, es decir, instalarse en el, a la vez inconfortable y tentador, espacio entre lo ya dado y lo aún no, lo no todavía.

De manera intrincada y compleja, empiria, teoría y política contribuyen en cada tiempo a la configuración de un pensamiento pedagógico, que actualmente debe vérselas con prácticas discursivas de larga data, que producen efectos que conciernen y afectan la manera de vivir entre otros y con otros, sin contar aún con una reflexión, producción y prácticas que permitan revertir los imaginarios hegemónicos.

Para pensar, comunicar, trabajar en clave intercultural, se requiere admitir que un mundo común no podrá nunca constituirse sobre identidades atrincheradas, ni sobre clausuras identitarias. Sea que ese atrincheramiento o esa clausura resulten de políticas del desconocimiento, de identidades no reconocidas, sea que se exprese como rechazo a todo mestizaje. Renegar de los orígenes es tan grave como volver al origen una condena.

Dicho de otro modo: identidades sojuzgadas, mestizajes renegados, orígenes estigmatizados (sea cual fuera el origen, una etnia o una clase social); prepotencias conquistadoras; ignorar lo múltiple, la simultaneidad de existencias de los semejantes; congelar las culturas; condenarlas a más de lo mismo de una

DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



reproducción sin alteraciones ni final; no auspician un porvenir para todos los habitantes del planeta en el cual la vida pueda llevarse adelante con dignidad y en paz.

Los afectados por la ausencia de políticas interculturales, los concernidos por la negación de relaciones, comunicaciones y pedagogía intercultural en nuestro país, no son sólo aquellos que se identifican como herederos de las tradiciones de los pueblos originarios de nuestras actuales naciones ya que los sujetos que encarnan perspectivas no hegemónicas en el marco de tiempos que buscan imponer, una vez más el pensamiento único, se ven igualmente desconocidos.

Así, entendemos que en Argentina los hoy urgidos por políticas de reconocimiento intercultural son también: las infancias; las adolescencias; las configuraciones afectivas que no coinciden con los criterios de las familias burguesas; las expresiones identitarias de posiciones de género aún no admitidas; los territorios académicos que no se dejan condicionar (colonizar) por las presiones de los formatos y se niegan a responder a la razón instrumental que intenta regir nuestro tiempo, relaciones entre los hombres y los modos del conocer.

¿Qué propone la Confederación de Organizaciones Mapuche?

"Más allá de todos los atropellos y negaciones de hemos sufrido y seguimos sufriendo, nuestra presencia demuestra que el Pueblo Nación Mapuche es un pueblo vivo, que se desarrolla y está en vigencia. Es por eso, que nos encontramos en un proceso de recuperación de la cultura de nuestro pueblo, entendiendo la cultura como materia, como cosmovisión, como conocimiento y como instituciones. Si bien esta es una división forzada, la hacemos para una mejor comprensión, puesto que la identidad milenaria Mapuche logró mantenerse en medio de tanta represión cultural, ocultamiento y persecución, gracias a que cada uno de los elementos mencionados como parte de la cultura son parte de una totalidad, de una integralidad que no lograron romper, que surge de la convivencia entre CE-naturaleza.

Educarse en la interculturalidad es formarse en y para la diversidad. La valoración de lo diverso es un principio fundamental de toda sociedad que se respeta a sí misma, valorando otros modos de vida y otras cosmovisiones culturales. Lo diverso sólo puede apreciarse a partir del fortalecimiento de la propia identidad en una interrelación crítica, selectiva y dinámica. Desde el punto de vista del pueblo originario Mapuche, sostenemos que la interculturalidad se anuda con la democratización de la sociedad y el estado. De no mediar reconocimiento real y activo de los derechos fundamentales de nuestro Pueblo la interculturalidad queda reducida a una estrategia de enseñanza desvinculada del carácter político de lo educativo.

Reconocer implica construir nuevas relaciones políticas, nuevas legalidades, nuevas instituciones, que expresen otro tipo de articulación entre sujetos de derechos diferentes y la garantía del Estado como articulador de las diferencias y promotor de la igualdad. La Educación Intercultural en esta perspectiva no se reduce a la enseñanza bilingüe. Lo público debe operar como el espacio de la integración crítica y la democratización. Para ello es necesario que lo pedagógico pueda nombrar y tratar las distintas formas de opresión y, en este caso particular, enfáticamente las que someten y controlan al Pueblo Originario Mapuche.

Creemos que hablar de Educación Intercultural implica partir de la cosmovisión originaria Mapuche, para revisar la educación estatal en sus mandatos pedagógicos-

DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



políticos fundacionales y que aún se sostienen explícita e implícitamente en las prácticas educativas.

Para esta revisión desde la interculturalidad se cuenta también con los aportes de las pedagogías críticas y de la diferencia, basadas en la propuesta de crear lenguajes que cuestionan narrativas basadas en versiones blancas, patriarcales, clasistas, racistas, heterosexuales del mundo, como una forma de hacer más político lo pedagógico y enfrentar las posiciones que sostienen una falsa igualdad. La escuela y los procesos de escolarización son concebidos así, por un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas, qué se dice, quién lo dice, cómo lo dice, dónde lo dice. Contra quién dice, son preguntas que al responderse articulan y producen un discurso concreto entretejido sobre la base de exclusiones, oposiciones, es decir en relaciones de saber-poder. Las pedagogías críticas ubican las relaciones de saber-poder productoras de discursos que constituyen subjetividades. Redefiniendo y resignificando el concepto de interculturalidad, entendemos a ésta como la relación igualitaria entre culturas diferentes, entre pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad.

Introducir en la educación una nueva cosmovisión que refleje una relación más equilibrada, más simbiótica entre sociedad y naturaleza. Aquí es donde el Pueblo Mapuche quiere aportar sus planteos, conocimientos y sus prácticas para una nueva educación, una educación intercultural.

Promover en la educación su vinculación a la vida misma, al entorno natural y a la vida familiar y comunitaria. Vida que se gesta en el núcleo familiar y que se socializa en comunidad.

En el caso de la cultura Mapuche, el niño toma contacto con este sistema desde que está dentro del vientre de su madre. Cuando la pareja se conforma se unen los pensamientos, el TUWVN, el KVPALME, el origen, la descendencia y continúa aún después de la desaparición física del CE a través del PEWMA, de los sueños. El PEWMA es la comunicación que mantenemos más allá, de lo que hoy se denomina "muerte", con las diversas fuerzas/NEWEN. También este conocimiento perdura y continúa viviendo a través de la enseñanza que dejamos en vida.

Es por eso que nuestra educación no tiene grados, ciclos ni profesores y el espacio físico es el WAJ MAPU, es el contacto con la naturaleza y no las cuatro paredes de un aula. En cada ceremonia filosófica, en cada GVBAMTUWVN que el Pueblo Mapuche hace, está presente nuestra educación.

Pero también implica reconocer la propia cosmovisión Mapuche, la educación autónoma y los derechos fundamentales del Pueblo Mapuche.

Cada Mapuche tiene un KVPALME (origen familiar) y un TUWVN (origen territorial). El TUWVN es el origen territorial del cual proviene cada Mapuche, por ello nos da una característica determinada, por el espacio natural del que surgimos. El KVPAN es el tronco familiar del cual provenimos, el árbol genealógico al cual pertenecemos. Por esta razón tenemos un apellido que nos identifica, ligado estrechamente a una fuerza del IXOFJMOGEN (puede definirse en el mundo contemporáneo como biodiversidad) IXO: totalidad sin exclusión, FIJ: integridad sin fracción; MOGEN: la vida y el mundo viviente.

Bajo esta denominación los Mapuches sabemos que somos parte de cada una de las vidas que existen y no dominantes de éstas. Dentro de esta relación con el IXOFJMOGEN supimos comprender los ciclos de la naturaleza, pudimos desarrollar el MAPUZUNGUN (habla de la tierra), reconociendo a cada NEWEN (fuerza, energía) de


DANIEL EDUARDO BAYLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación





la naturaleza, como un factor importante para mantener el equilibrio del WAJMAPU (universo Mapuche). Es por eso que, cada elemento es necesario para mantener el equilibrio, no existe uno más importante que otro, sino que existen vidas diferentes".

¿Por qué debe ser Intercultural la Provincia del Neuquén?

La Provincia del Neuquén debe asumir, en primer término, que es bicultural. El paso de reconocerse en la diferencia, será el camino para asumir una identidad provincial no etnocéntrica ni subordinante. Hemos recibido un legado de más de un siglo de caprichoso empeño en defender una ficticia "cultura e identidad nacional", sin asumir el sentido de pertenencia a una provincia, que posee la enorme riqueza de la existencia de otros pueblos y culturas; que el crecimiento y proyección de estos pueblos se conjuga con los intereses de una sociedad no excluyente; que la educación intercultural puede plantearse caminos que se encuentren para intercambiar y convivir en la diferencia.

Para esto también es necesario, posicionarnos ante otro enfoque que trata de explicar el "ser neuquino" identificándolo con el "crisol de razas", esa fusión o amalgama cultural conformada por las sucesivas oleadas de migrantes que supo cobijar Neuquén.

Esta visión es otra de las formas de anular la diversidad ya que tanto los originarios de esta región como quienes llegaron posteriormente serían hoy resultado de una mezcla cultural que dio forma al neuquino actual. En realidad, el crisol ha actuado fundiendo lo diferente e imponiendo un único tipo nacional, el que sólo encuentra variación en las fiestas típicas de algunas localidades del Interior. De hecho, la identidad provincial se reconoce en un ser neuquino que no se articula en la diferencia, sino que las funde en la idea de que todos somos "argentinos" y que los Mapuche son una variedad cultural, o una supervivencia en vías de desaparición, cuando no, una avanzada extranjera que quiere apoderarse de la Patagonia.

Esta posición anula la diferencia y desacredita la demanda Mapuche de autonomía. Partiendo del supuesto de que los Mapuche son una rémora del pasado, no son propiamente algo que tenga existencia y proyección en el presente. Puesto de otra forma, el conflicto Mapuche / argentino estaría históricamente concluido o superado desde la finalización de las "conquistas" militares. Ahora, integrados y subordinados como estantes de museo, no son objeto de conquista ni opresión. En una palabra: no tienen nada que demandar.

Es por esto que la identidad neuquina por hibridación no sólo es engañosa, sino que es parte de la colonización ideológica: por un lado no hay 'Mapuches', por el otro, todos lo somos. Ésta es una interculturalidad vaciada de sentido, quizás apta para decorar los cuadernos de clase, pero no es la respuesta que nuestro Pueblo demanda. Es la pregunta que el sistema intenta imponernos para dominarnos culturalmente. Reconocer la biculturalidad o la pluriculturalidad implican decisiones políticas, que seguramente conllevan redefiniciones de tipo estructural en lo económico, en lo social, en lo jurídico, en lo cultural.

Mientras, una educación intercultural que apunte a la reparación histórica y a la reconstrucción crítica de los parámetros esencialistas y etnocéntricos de la identidad "nacional", puede jugar un rol decisivo en el planteo de una nueva y diferente relación entre el Estado y el Pueblo Mapuche.

La interculturalidad puede fortalecer varias identidades, y no generar desde la escuela una identidad Mapuche formal y subordinada.


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



Pero Neuquén, imás que bicultural es multicultural!

Hoy en día diversos sectores reclaman derechos específicos, es el caso de los movimientos sociales de las mujeres, los que reivindican la libertad de opción sexual, los que se refieren a la legitimidad de sus creencias religiosas, los que plantean un trato digno para todas las edades, los que luchan por la posesión de tierras tanto en el campo como en las ciudades, o de los que pugnan por ingresar al mundo del trabajo.

Si bien es cierto que estos movimientos y organizaciones se agrupan en colectivos sociales, el ejercicio de los derechos que reclaman, la titularidad de los mismos siempre es individual. Diferente es el caso de los pueblos originarios, que su titularidad no sólo es colectiva, sino que lo es en calidad de Pueblo. Por ello sostenemos que la interculturalidad en esta provincia tiene dos actores: el Pueblo Mapuche y el Pueblo Neuquino. Lo colectivo de esta demanda se basa en el reconocimiento de los derechos fundamentales del Pueblo Mapuche: pueblo, autonomía y territorio. Sobre ellos se afirman todos los derechos como Pueblo Mapuche. Son la base, el fundamento, el pilar sobre los que se definen otros derechos que pueden llamarse complementarios. Estos derechos no se pueden ejercer por separado. Sólo un PUEBLO tiene derechos a un TERRITORIO, sobre los cuales ejerce un gobierno en un marco de AUTONOMÍA. Cualquiera de los tres niveles de derecho que nos nieguen vacía de contenido al otro.

Es necesario destacar que no hablamos de "tierra" porque este concepto se relaciona sólo con el suelo que pisamos. En cambio hablamos de territorio porque entendemos al mundo como un todo relacionado. El Territorio comprende la wente mapa (tierra donde vivimos), también la wenu mapa (tierra de arriba o lo que llaman cielo), ragni wenu mapa (atmósfera) y la mince mapa (subsuelo).

Cuando hablamos de "autonomía" nos referimos al control político y cultural que nos corresponde sobre nuestros territorios y recursos. Ese control está basado en nuestra cosmovisión, evitando la contaminación y la explotación irracional que últimamente se ha transformado en la actividad preferido por las empresas petroleras y forestales.

Esto no significa negar que los sujetos de derecho anteriormente nombrados no se benefician de la interculturalidad. Todo lo contrario. Por ejemplo, la interculturalidad en lo educativo deberá tener una visión amplia de estos conflictos y de cómo éstos se vinculan a las diferentes formas de opresión y exclusión.

¿Qué es, entonces, educarse interculturalmente?

Debemos redefinir y resignificar el concepto de interculturalidad, entendiendo a ésta como la relación igualitaria entre Culturas diferentes, entre Pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad. Hay que darle un carácter político al concepto de interculturalidad. Esto tiene que ver con dos grandes definiciones, una de participar de todas las articulaciones posibles para un cambio profundo, un cambio de un estado monocultural a un estado que se reconozca y se realice como pluricultural. Entendiendo que el Pueblo Mapuche tiene una cosmovisión distinta que implica una propia organización política (Autoridades Originarias), su organización jurídica (Nor Feleal), su organización social y sus organizaciones, criterios y estrategias propias en lo educativo y en el campo de la salud.

DANIEL EDUARDO PAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



Reconociendo de esta manera la existencia de un pueblo distinto, un pueblo cuyo origen está en este territorio. Donde todas las vidas, todos los NEWEN, el IXOFI MOGEN se interrelacionaban manteniendo el equilibrio del WAJ MAPU. Allí, estaba nuestro KIMVN, nuestro pensamiento, nuestros principios. Allí nació y nace lo que hoy definen como EDUCACIÓN, que en nuestro conocimiento se traduce como GVBAM, GVBAMTUWVN, cuando nos encontramos para hacer circular el KIMVN, para socializar el conocimiento.

Un Sistema Educativo Intercultural para un Neuquén Intercultural

Para finalizar queremos precisar lo que entendemos como necesario para ir construyendo un Sistema Educativo Intercultural para un Neuquén Intercultural.

Es indispensable el desarrollo de dos procesos paralelos e interrelacionados: EL PROCESO DE RECUPERACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA MAPUCHE y EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN INTERCULTURAL. Si no se cumple el primer proceso, el segundo no tendrá la base suficiente para construir una identidad independientemente de las instituciones del estado.

Bibliografía citada:

- QUILAQUEO y CÁRDENAS (2005), Educación, Currículo e Interculturalidad, Chile, Univ. Cat. de Temuco.

16.3 Acerca de las prácticas de lectura y escritura de textos académicos

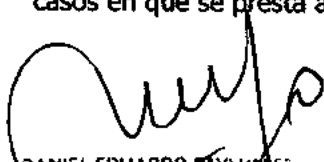
La lectura y la escritura de textos académicos son tareas fundamentales en el desempeño académico de profesores y alumnos e implican el dominio del discurso de las distintas áreas del conocimiento. A su vez, la interculturalización de la educación superior ha provocado una brecha entre ésta y las prácticas familiares y escolares. Por ello, se vuelve imprescindible diseñar los medios para ayudar a los estudiantes a cumplir con las exigencias retóricas de la vida académica y profesional. Su enseñanza es un problema pendiente en los diseños curriculares y en las acciones docentes. Si existe, no va más allá de un curso inicial, separado de las disciplinas/asignaturas. El problema estriba en que, al trabajar textos académicos específicamente, se deben desarrollar conceptos, que no sólo responden a la lógica de una disciplina en particular sino también a la de varias. Por lo tanto, es imprescindible desarrollar propuestas que den cuenta de una dialéctica interdisciplinaria. Si bien los destinatarios principales y finales de la propuesta, que a continuación se desarrolla, son los alumnos, ésta focaliza el trabajo con los docentes como mediadores de ese proceso de aprendizaje.

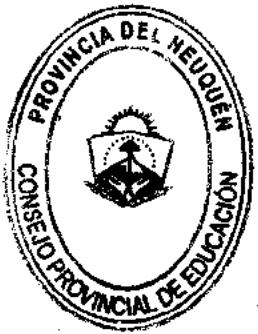
Varios campos del conocimiento, como el de la lingüística y el de la pedagogía, han formulado propuestas tendientes a abordar la lectura y la escritura de textos académicos.

Existen distintas líneas de pensamiento que investigan la escritura de textos académicos, cuyas producciones han influido en su enseñanza (los sociólogos del conocimiento científico, el enfoque sistémico funcional, la nueva retórica y los modelos orientados al proceso de escritura). Éstas difieren, entre otros aspectos, en cuanto al objeto y los propósitos de la reflexión metalingüística¹³⁹ en el desarrollo del proceso de escritura. Algunas de estas líneas centran el análisis reflexivo en la

¹³⁹ El prefijo **meta-** significa "más allá" y posee un sentido reflexivo; cuando se antepone a ciertos sustantivos significa volver sobre lo que el sustantivo denota. Reflexión metalingüística designa los casos en que se presta atención a rasgos lingüísticos y/o discursivos.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



estructura de los distintos discursos; otras, desplazan la reflexión sistemática ya que sostienen que de las tareas preparadas por los docentes para sus alumnos, surgirán las características lingüísticas que encontrarán en los textos académicos; por último, otro grupo de investigaciones hace hincapié en la reflexión sobre el propio proceso de escritura. Tener en cuenta estas contribuciones permitirá integrar los aspectos epistemológicos, genéricos, contextuales y funcionales en la tarea de escribir en una determinada disciplina. Entonces, la enseñanza de la escritura académica formará parte del proceso de producción del conocimiento, satisfaciendo exigencias reales de aprendizaje (Tolchinsky, 2000: 41).

Por otra parte, las corrientes pedagógicas anglosajonas (escribir a través del curriculum, alfabetizaciones académicas, escribir y leer para pensar críticamente) proponen compartir la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a través de distintos y variados espacios curriculares (Carlino, 2004: 7).

Acerca de enseñar a leer y a escribir "en" las disciplinas curriculares

Los conocimientos que se activan en la lectura y en la escritura no son sólo lingüísticos y retóricos, sino también socioculturales e ideológicos. Cada disciplina da cuenta de sus sistemas conceptuales y metodológicos, a través de discursos propios que suponen maneras particulares de leerlos y escribirlos. Enseñar una disciplina implica habilitar el acceso a su mundo conceptual a través de la interpretación y la producción de sus textos en su función epistémica. Por lo tanto, los miembros de las disciplinas son los más indicados para acompañar ese ingreso.

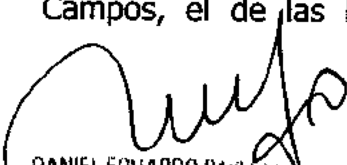
La enseñanza de la lectura y la escritura de los textos académicos, separada de las disciplinas y a cargo de docentes externos a ese dominio disciplinar, puede tornarse un ejercicio vacío en el que subyace una concepción perimida, que supone que se aprende a leer y a escribir de una vez y para siempre, todos los textos en todos los contextos. Un único espacio curricular y a cargo exclusivamente de docentes de lengua (v.gr. Taller de lectura y escritura y oralidad) al inicio de una carrera de formación docente, no puede enseñar a leer y a escribir todos los textos académicos de los diversos campos disciplinares, puesto que no se les puede exigir a los profesores de lengua que dominen los saberes específicos de los campos conceptuales, los vocabularios especializados, las organizaciones textuales específicas y las maneras de leer y escribir adecuadas a las distintas disciplinas. Dicha tarea (enseñar a leer y a escribir textos académicos) demanda un proceso que debe extenderse por diversos espacios curriculares y a lo largo de toda la formación.

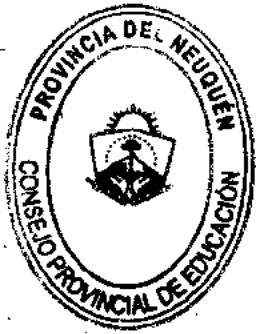
Para ser consecuentes con esto, es necesario habilitarlos para que posibiliten la reflexión sobre las formas discursivas, con las que los docentes de las disciplinas operan cotidianamente como usuarios a fin de teorizar sobre ese saber y, a partir de allí, elaborar propuestas áulicas de intervención docente. Además, es necesario que esos espacios permitan apropiarse de estrategias de lectura y escritura en el marco de sus disciplinas. Esto es propiciar el desarrollo profesional docente a través de la capacitación en servicio dentro del espacio curricular. Lo que subyace en esta propuesta es un concepto de transversalidad en el que el trabajo interdisciplinario, en equipo y con colegas de la propia área, transforma las actividades de lectura y escritura, que se dan en todas las áreas, en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte de los docentes (Tolchinsky, 2001: 93).

Acerca de la articulación entre la propuesta y los documentos curriculares

En los documentos curriculares se enuncia una dinámica de interacción entre tres Campos, el de las Prácticas, el de la Formación General y el de la Formación

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Específica en la que, el Campo de las Prácticas se constituye como un pivote sobre el que giran los otros dos y se alude a la metáfora del remolino. Esta dinámica espera "romper la inercia de las asignaturas, posibilitando un trabajo cualitativamente distinto a través de la construcción de formas de organización de los contenidos que tiendan a superar la fragmentación". Nuestra propuesta de abordar la lectura y escritura de textos académicos "en" las diferentes asignaturas/disciplinas se inscribe también en esta dinámica, puesto que implica una modalidad de trabajo que atraviesa diversos espacios curriculares y que propone que los alumnos se apropien, no sólo de los contenidos disciplinares, sino también de los modos de comunicación de los miembros de la comunidad intelectual a la que pertenecen los textos.

Por otra parte, en el desarrollo del Componente Propedéutico del Campo de los Fundamentos, se enfatiza que "quienes se forman como docentes (...) tienen derecho a acceder a las herramientas del trabajo intelectual". El trabajo específico con la lectura y la escritura de textos académicos les permitirá a los futuros docentes mejorar cualitativamente su competencia, no sólo como lectores, sino también como productores de textos académicos, otorgándoles herramientas lingüísticas que les permitan posicionarse como "protagonistas activos en la producción de conocimientos".

Desde el Campo de las Prácticas se plantea la necesidad de "intelectualizar" la profesión docente, de "entenderla como un proceso de construcción, de búsqueda permanente de significados y de su traducción en valores educativos, asumiendo el docente su responsabilidad como constructor y socializador de conocimientos". En los espacios curriculares de este campo se identificarán y establecerán "áreas de interés problemático que resulten de la lectura pedagógica como consecuencia de las intervenciones". Tal lectura requiere de la apropiación de las características y usos de diversos textos asociados a la indagación: los registros de observación, la entrevista, etc. Por otra parte, desde el Espacio de la Práctica IV, se propone "articular la Formación Docente con la Extensión y la Investigación, brindando herramientas para vincular la formación inicial con la formación permanente". Por ello, los futuros docentes necesitarán conocer, además, textos académicos que les permitan comunicar eficazmente las conclusiones de sus trabajos de indagación (informe, monografía, ensayo, ponencia, etc.).

Para efectivizar la propuesta pensamos en la implementación de Programas institucionales para los docentes, que permitan encuentros colectivos, con diversa dinámica de trabajo, que posibiliten una constante formación en la temática y tiempos que contemplen las distintas responsabilidades (coordinadores y participantes).

Bibliografía citada:

- BOFARULL, M. T. et al. (2001), Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento, Barcelona, Graó.
- CARLINO, P. "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas", Propuesta educativa, Año 12, N° 26, Julio de 2003.
- CARLINO, P. (2004), Textos en contexto N° 6. Leer y escribir en la universidad, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- DUBOIS, M. E. (1989), El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica, Buenos Aires, Aique.
- DUBOIS, M. E. (2006), Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura... y algo más, Buenos Aires, Lectura y Vida.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- KLEIN, I. (coord.) (2007), El taller del escritor universitario, Buenos Aires, Prometeo.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. y otros (2004), La lectura y la escritura en la universidad, Buenos Aires, Eudeba.
- NOGUEIRA, S. (coord.) (2003), Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller, Buenos Aires, Biblos.
- RIESTRA, D. (2006), Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- ROSENBLATT, L. M. (1988), "Writing and Reading: the Transactional Theory", en Technical Report, N° 416.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. y SIMÓ, R. (2001), Escribir y leer a través del curriculum. Barcelona, Ice-Horsori.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. y SIMÓ, R. (2000), "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica", en Milian, M. y Camps, A. (comps.), El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura, Rosario, Homo Sapiens.

16.4 Debates en torno a la integración educativa y a la discapacidad

DISCAPACIDAD E INTEGRACIÓN EDUCATIVA

FUNDAMENTOS

La igualdad y la diversidad en el ámbito educativo son temas recurrentes que generan una creciente preocupación social, tanto en el conjunto de la sociedad como en la escuela.

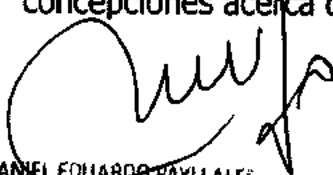
La escuela es el espacio de encuentro de lo diverso, el lugar donde se produce el encuentro de "diferentes"; desconocer e invisibilizar estas relaciones es negar la existencia de la escuela misma. "Un sentido irrenunciable de la formación docente hoy es contribuir a hacer realidad una sociedad más justa, una sociedad con equidad y respeto a la diversidad".

Cada vez hay más niños con sobreedad, otros que hablan el castellano como segunda lengua. Niños que presentan algún trastorno del lenguaje oral o de la comprensión. Niños con diferentes grados de experiencias, sistemas familiares cada vez más heterogéneos. Cada vez hay mas alumnos con diagnóstico de trastornos de déficit de atención o similares. Prácticamente en todas las aulas hay niños con "dificultades de aprendizaje". Tampoco se puede reducir "la diversidad" a "problemas de aprendizaje": hay que dar respuesta a éstos, pero dentro de un marco educativo que aproveche las aportaciones de cada persona y ayude a que cada cual supere sus limitaciones.

En la región debemos agregar además, las grandes distancias entre las localidades y escuelas y la falta general de medios de transporte que hacen que muchos niños no continúen con su escolaridad. Este es otro de los factores que genera exclusión y amplía las brechas en la formación de los niños y jóvenes. La desigualdad es una realidad negativa, algo que está en contra de lo que establece la Declaración de Derechos Humanos. Por tanto, debemos poner todo nuestro esfuerzo en superarla.

El desafío es, entonces, conformar clases donde las variadas realidades del alumnado puedan abordarse junto con las realidades curriculares, con diferentes concepciones acerca de diversidad, discapacidad, necesidades educativas especiales e

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

integración, con la realidad de las aulas de la región, traducida en pos de un objetivo: garantizar el derecho a la educación.

Se debe partir de reconocer el derecho igualitario de todos los argentinos a la educación atendiendo a la variedad de condiciones contextuales, diferencias sociales y la heterogeneidad de sujetos. La Ley Nacional de Educación establece, en el Título I, Capítulo II los fines y objetivos de la Política educativa nacional, en el Inciso e: "garantizar la "inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores mas desfavorecidos de la sociedad". Y en el Inciso v): "Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación".

La escuela debe responder a esa tensión y, por lo tanto, el docente debe estar capacitado para ello.

Debe implicar la óptica de la diversidad socio-cultural desde las diferencias sociales y de los sujetos o desde la singularidad de los problemas y situaciones, reconocerlas y favorecer su comprensión y análisis desde los marcos explicativos e interpretativos que ofrecen las disciplinas y que permiten poner en dialogo lo común y lo diverso. En la escuela coexisten componentes de transformación y conservación. Por eso la educación en y para la diversidad se propone potenciar el aspecto transformador, en el sentido de hacer efectiva la igualdad de oportunidades. Esto no significa dar a todos lo mismo, sino a cada uno lo que necesita. Por lo tanto, el enfoque de una educación en y para la diversidad se enmarca en la concepción de igualdad y equidad.

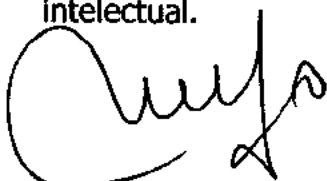
La revisión de la formación inicial es imprescindible y urgente. Es necesario que el profesor desde su formación tome real contacto con el tema de la heterogeneidad y de las necesidades educativas de todos, no sólo desde la teoría, sino en la práctica.

Es necesario una definición explícita de las políticas educativas, donde, en los nuevos diseños curriculares quede claro la temática y el tema de la heterogeneidad esté en la formación, desde el paradigma de la complejidad implica poder problematizar la realidad educativa en todas sus dimensiones, para no seguir encorsetados en que estamos dispuestos a reconocer las diferencias en la medida en que permanezcan dentro del dominio de nuestro lenguaje, de nuestro conocimiento y control.

En el terreno escolar los supuestos generados alrededor de la idea de la diferencia, pensada como carencia o privación explicaron de alguna manera el fracaso escolar. La teoría del déficit, se tradujo en el concepto de privación verbal: "son incapaces de". La teoría del déficit también aparece en el discurso imperante de los docentes actuales: "no estoy preparado para..."

Esta concepción sostiene que no todos los alumnos llegan a la escuela en las mismas condiciones. La escuela que da respuesta a la heterogeneidad tiende a integrar las diferencias como lo genuino de una sociedad que se pretende pluralista, democrática y socializante: "la integración escolar y social como ruptura epistemológica e ideológica ha de ser la nueva energía que posibilite ese cambio cualitativo que mejore la calidad de vida de todos los ciudadanos." (Rattero, 2002:45).

Esto es ofrecer otros modos que atiendan a la pluralidad, un trabajo que requiere de la contención y el cuidado, pero también de una fuerte apuesta al trabajo intelectual.



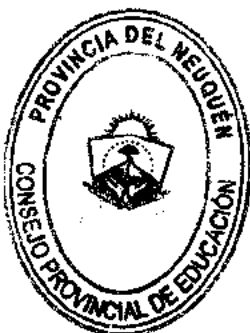
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15



La formación docente se debe orientar a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferencia para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducativos y todo un amplio espectro en la toma de decisiones frente a las implicancias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

"La escuela común, creada para los niños definidos como normales por el discurso social, se ve ahora compelida a integrar a aquellos niños que resguardaban sus fronteras hacia el afuera. A la escuela común se le pide que eduque a los niños que no aprenden, a los niños que la definirían por la negación, es decir, por lo que ella no es." (Kupfer y Petri, 2000).

Cuando el fracaso escolar es concebido como un fenómeno educativo, es decir, efecto de un desencuentro entre sujetos y escuela, comienzan a hacerse visibles aspectos que a menudo los discursos educativos y psicoeducativos han dejado en la sombra en sus procesos de análisis e intervención: diferencias socio-culturales, quiebre entre cultura del alumno y la escuela, escasa flexibilidad del dispositivo escolar, sus pautas, formas de transmisión del conocimiento, contenidos a transmitir, modos de vincularse entre los actores institucionales, etc. (Baquero, 2002).

Desde la escuela se fabrica una idea de éxito a través de normas que regulan la vida escolar. Pensar en el éxito y el fracaso en términos de fabricación (Philippe Perrenoud, 1996) subraya los aspectos arbitrarios que construyen e imponen ciertas representaciones de realidad. Representaciones que articulan el plano de los saberes y funcionamiento disciplinario. El fracaso no existe de modo objetivo, no está ahí, no es propiedad de un alumno en particular, sino que se define a partir de un discurso acerca de lo normal, del éxito escolar. (Rattero, Op. cit.)

Juzgar, evaluar, valorar es parte del hacer de la escuela, como nombrar y asignar lugares. Es aquí donde las palabras del maestro cobran demasiado peso en las trayectorias escolares. Una de las primeras inquietudes que surgen al empezar a pensar la escuela inclusiva, es acerca de "como se mira" a la pobreza y la violencia estructural, que condiciona a los que habitan las aulas o a aquellos que quedan en sus márgenes.

Desde los procesos de formación es mirar a la escuela como un lugar posible de mayor justicia para todos los niños y adolescentes, como institución simbólica en los procesos de socialización y biografía.

En este sentido, se reformula el concepto de "condiciones de educabilidad" como aquellas condiciones que pueden ser generadas por el propio dispositivo escolar para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y una situación determinada, en relación con sujetos particulares que interpelen a la escuela con sus diferencias. (Baquero, 2002).

Se establece así un estrecho círculo entre atención del fracaso escolar y reconocimiento, promoción y producción de la diversidad, en tanto es la posibilidad de hacer lugar a las diferencias lo que permite repensar estrategias de enseñanza, modos de organización institucional y nuevos vínculos entre actores institucionales que desarticulen el fracaso.

El nuevo camino de la inclusión, que se ha comenzado a transitar actualmente, supone una propuesta pedagógica, estructurada sobre la base de la diversidad, pensada y organizada en función de las posibilidades y de las oportunidades, con un currículo escolar considerado como medio esencial para afrontar las necesidades e intereses de todos los alumnos. Así, la educación de la heterogeneidad tiene como

COPIA



RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15



fin, que la diversidad existente entre los miembros de una comunidad escolar reciba una educación acorde a sus características, a la vez que aumenta las posibilidades de aprendizaje para todos. Ya no es el alumno el que debe adaptarse a las prescripciones de la institución – escuela, sino que es ésta la que ahora debe pensarse en función de quienes conviven en ella. (Arnaíz Sánchez, 2002).

Muchas de las prácticas de las escuelas inclusivas de hoy son ejemplo de estas nuevas formas de exclusión. El aprendizaje se transforma así en un como sí, en el que el niño se ve llamado a contribuir a la negación de la diferencia, con el consiguiente costo para la constitución de su subjetividad.

La escuela de la diversidad es la escuela de la negociación de las diferencias. Comprender las diferentes identidades culturales de los alumnos, es decir, sus modos de ver, pensar y hablar el mundo, implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad. Desde el primer ideal homogeneizador la escuela creó dispositivos de clausura a lo no igual. La escuela no puede ignorar que las nuevas generaciones están experimentando la vida, en un sentido completamente diferente de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela. La función de la escuela en relación con la diversidad es que se vuelvan inteligibles los significados. Pero la inteligibilidad no se da en la presentación de la información, la inteligibilidad es posible cuando se ponen en conflicto las distintas retóricas, que son los distintos modos de decir. Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el maestro deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías. Es poner en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados.

La responsabilidad de los sistemas formadores es afrontar el reto que la realidad nos plantea.

Se trata de la búsqueda de abordajes pedagógicos y psicoeducativos, que permitan su lectura desde un discurso que no signifique las diferencias como déficit y colabore en el desarrollo de estrategias educativas de real impacto democratizador, en el acceso de los sectores populares.

Se busca promover la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, no reduciéndose a un "hacer", sino aportando a un hacer creativo y reflexivo, en el que se pongan en juego marcos conceptuales disponibles o se inicie la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la educación.

PROPÓSITOS:

A través del desarrollo de esta temática se procurará que los alumnos logren:

- ✓ Valorar la heterogeneidad con actitud de aceptación y respeto ante las diferencias.
- ✓ Visibilizar los diversos sentidos de la heterogeneidad presentes en la escuela, desocultando los vínculos con la desigualdad.
- ✓ Problematicar la realidad socio-cultural como continente y sostén de la constitución subjetiva de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Reflexionar respecto de las creencias y representaciones subjetivas acerca del contexto socio-cultural y su influencia en las relaciones interpersonales para el

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



reconocimiento de las diferencias socioculturales, apuntando hacia la igualdad de oportunidades educativas y la no discriminación.

- ✓ Abordar algunas temáticas básicas referidas a los problemas del desarrollo infantil, para repensar las concepciones estereotipadas, prejuicios y distorsiones – producto de representaciones sociales- que se manifiestan en las prácticas educativas cotidianas.
- ✓ Asumir una postura responsable frente a la consideración de las diferencias individuales de los sujetos y la promoción de su desarrollo integral y su aprendizaje, acorde a sus posibilidades. que les permita, en su desempeño como futuros docentes, elaborar propuestas pedagógicas respetando la heterogeneidad de los grupos escolares.

CONTENIDOS PRIORITARIOS

- ✓ Tensión entre las categorías “normal” o “común” y “especial”.
- ✓ Reglamentación: Las políticas educativas de los últimos años, enmarcadas en numerosas Leyes, convenciones y declaraciones internacionales, exaltan el principio de normalización y promueven la plena integración educativa de los sujetos con discapacidad temporaria o permanente en la escolaridad común.
- ✓ El sujeto que aprende. Discapacidad visual, auditiva, motora, intelectual y trastornos generalizados del desarrollo.
- ✓ Paradigma del déficit y paradigma de los apoyos.
- ✓ Integración escolar. Marcos conceptuales de la integración escolar. Diferentes perspectivas. Integración /inclusión. Resistencia y cambio institucional.
- ✓ El fracaso escolar. Diferencia entre debilidad mental y fracaso escolar.
- ✓ Las prácticas escolares para atender a la heterogeneidad y los procesos de las integraciones. Características institucionales para atender a la heterogeneidad.
- ✓ Condiciones para enseñar y aprender. Necesidades educativas: elaboración e implementación de propuestas didácticas. Pluralidades metodológicas. La comunicación y los lenguajes.
- ✓ Adaptaciones curriculares: mitos y realidades. Los procesos de construcción y selección de los contenidos. Selección, organización y secuenciación de los contenidos, según la especificidad.
- ✓ Abordaje en equipo. Equipo de apoyo en el proceso de integración. Roles. Relaciones y articulaciones entre la Educación Especial y la Educación Común.
- ✓ Documentos curriculares. Práctica educativa y evaluación. Reglamentación.

Bibliografía citada:

- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ley Nacional de Educación.
- ARNAÍZ SÁNCHEZ, P. (2002), Hacia una Educación Eficaz para todos: La Educación Inclusiva, en: www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico.
- BAQUERO, R. y otros (2002), El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones, Buenos Aires, Noveduc.
- DEVALLE de RENDO, A. y VEGA, V. (2006) Una escuela en y para la diversidad, Buenos Aires, Aique.
- DIKER, G. y TEREGLI, F. (1997), La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta, Buenos Aires, Paidós.

DANIEL EDUARDO PAYLLELET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- FOUCAULT, M. L. (2001), Los anormales, clase del 22 de enero de 1975, México. Fondo de Cultura Económica.
- KAPLAN, C. (2006), La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión, Ponencia: Seminario Internacional "La Formación Docente en los Actuales Escenarios". Buenos Aires.
- RATTERO, C. (2002), El fracaso de la escuela en su para todos, en: Ensayos y Experiencias N° 43, abril de 2002, pp. 44-45.
- SKLIAR, C. (2002), ¿Y si el otro no estuviera ahí?, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KUPFER, M. C. y PETRI, R. (2000), Por que ensinar a quem nao aprende?, en: Estilos da Clínica, Revista de la Univ. Nac. de San Pablo, vol. V, número 9, 2° semestre de 2000.
- PERRENOUD, P. (1996) La construcción del éxito y del fracaso escolar, Madrid, Morata.

INTEGRACIÓN SUJETO-ALUMNO CON DISCAPACIDAD A LA ESCOLARIDAD COMÚN Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA ESPECIAL

Cuando hablamos de integración de los sujetos-alumnos con discapacidad a la escolaridad común (inicial, primaria), nos referimos básicamente a otorgarle, a ese sujeto-alumno con discapacidad, la posibilidad de participar del proceso de aprendizaje de la escuela común permitiéndoles construir desde sus posibilidades, el conocimiento junto con otros sujetos. Es reconocer que la heterogeneidad enriquece, posibilitando el intercambio entre el sujeto-alumno con discapacidad con el resto del grupo.

Integración escolar es también hablar de la responsabilidad que tiene el sistema educativo en su conjunto respecto de cada uno de sus alumnos, sea en una escuela común o sea una escuela especial. Este sistema tiene como objetivo fundamental que el sujeto-alumno aprenda, que pueda apropiarse de esos contenidos, que caracterizan la práctica educativa, con los aportes de los docentes, que serán parte en el proceso de evaluar cuáles son las mejores condiciones, para un sujeto-alumno en particular, de cumplir con los objetivos propuestos.

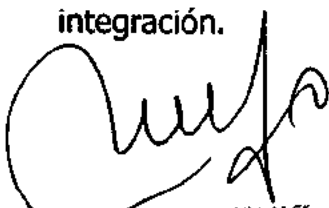
Existen en cada escuela especial de la Provincia del Neuquén, proyectos de integración que cobran importancia según el tipo de discapacidad: sensorial, motriz, psíquica, cognitiva; que se diferencian en su modalidad de integración, manteniendo en común en su estructura, el equipo escolar compuesto por: equipo de conducción, equipo técnico en sus diferentes disciplinas, maestro integrador, maestros de sede.

En cada proyecto se explicita el perfil de sujeto-alumno a integrar, las funciones, los roles de cada integrante y la participación de la familia en el proceso de la toma de decisión sobre la integración escolar que genera la interrelación con la escuela común.

Se hace imprescindible que el maestro en formación se informe e instrumente con conocimientos que le permitan saber de la existencia de las escuelas y anexos de la educación especial con sus proyectos de integración para que, a la hora de contar en el aula común con algún sujeto-alumno con discapacidad, sepa dónde concurrir.

La implementación de la integración es un proceso que atraviesa diversos avatares, entre otros:

- ✓ La dificultad de conjugar conocimientos y saberes entre los involucrados, para abordar la enseñanza de niños y jóvenes con alguna discapacidad en la integración.


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

COPIA



- ✓ La carencia de profesorados en educación especial. Neuquén cuenta con un solo Instituto de Formación Docente de Educación Especial.
- ✓ La insuficiencia de equipos docentes interdisciplinarios con una formación adecuada (maestros y técnicos), lo que ha desdibujado el carácter pedagógico, tanto de las escuelas y anexos de educación especial como de la integración.

Conceptualizar el término discapacidad, no significa desligarlo del contexto, sino respetarlo en la diferencia, la que requiere ser considerado en la integridad de la persona en su entorno.

"Se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social impliquen desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral."

Entendemos que nombrar a la discapacidad como tal, hace pública su existencia obligando al Estado en general y al sistema educativo en particular, a generar políticas públicas que den respuesta a esa necesidad en todos los ámbitos de ejercicio ciudadano (salud, educación, urbanismo, transporte, trabajo, reproducción, recreación, etc.).

Por lo que es necesario rescatar al sujeto de la educación especial, como aquel que forma parte del proceso de aprendizaje reconociendo en él su individualidad y características que lo hacen único en su diferencia, pudiendo entonces dar una respuesta desde la escuela en donde en forma responsable se le garantice la educación que le corresponde por derecho. Es fundamental considerar que no todos los sujetos con discapacidad se beneficiarían con una integración en la escuela común.

Desde que el niño es sujeto de educación, la escuela especial es responsable de acompañarlo en la integración desde el Nivel Inicial hasta completar su paso en el sistema educativo. La integración es un proceso social-pedagógico y para que este proceso se profundice adecuadamente, las escuelas especiales como estructura y no como servicio, siguen siendo una garantía. Esta tarea no debe estar sustentada por las buenas intenciones y esfuerzos personales y es el Estado como primer garante quien tiene la responsabilidad indelegable de asegurar condiciones de aprendizaje a los alumnos y condiciones laborales a los docentes para una verdadera integración.

INCORPORAR LA TEMÁTICA: INTEGRACIÓN SUJETO-ALUMNO CON DISCAPACIDAD A LA ESCOLARIDAD COMÚN Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA ESPECIAL EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS DE INICIAL Y PRIMARIA, ES UNA OBLIGACIÓN DEL ESTADO PARA GARANTIZAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA.

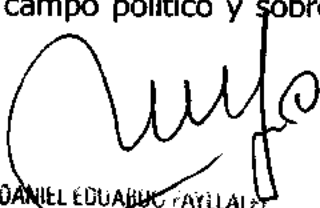
Para compartir:

"¿Qué pretendemos con la idea de "diversidad"? ¿Qué pretende la idea de diversidad con otros? (Carlos Skliar)

Presunciones iniciales

Tal vez encuentren esta clase un poco tediosa. Quizá piensen que todo lo que leerán corresponde a una serie de devaneos del autor en relación a lo que a él "le pasa" con respecto a la idea de diversidad y a los sentidos que se diseminan en el campo político y sobre todo educativo. Esta clase tiene que ver con una percepción

FOTOCOPIA


DANIEL EDUARDO FAYLLALAZ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



muy personal, muy íntima y quizá las dudas que atraviesan estas líneas obedezcan sólo a mi propia confusión y dureza de entendimiento.

Lo diré bien rápido: me parece que una buena parte de los discursos políticos, culturales y pedagógicos recientes y actuales sobre la diversidad suenan demasiado pretensiosos, demasiado rimbombantes. Leemos a diario textos oficiales y oficiosos que nos indican que la salida a tanta homogeneización, a tanta crisis educativa, a tanta exclusión, a tanta desigualdad, a tanta ruptura entre las diferentes generaciones, sexualidades, razas, cuerpos, aprendizajes, está en la adhesión incondicional a la "diversidad".

Tal vez eso "pomposo" y "rimbombante" que menciono tenga que ver, por detrás del rápido y aparente consenso creado en torno del nombre y la funcionalidad de la diversidad, con mi capacidad por ocultar tras cuestiones, tres problemas, tres preguntas que aun insisten en merodear por mi cabeza (y, tengo entendido, también por la de muchos otros/as).

Esas cuestiones serían:

1. ¿En qué sentido es posible afirmar que la "diversidad" configura por sí misma y en sí misma un discurso más o menos acabado, más o menos esclarecedor y más o menos revelador acerca de la cuestión del otro, de la alteridad? Esta pregunta tiene que ver, sobre todo, con insistir en interrogar si es posible comprender la compleja cuestión de la alteridad a través de la asunción, sin más, de la diversidad.

2. ¿Qué nos sugiere esa identificación tan recurrente (y tan insistente) que se produce entre la "diversidad", la pobreza, la desigualdad, la marginación, la sexualidad, la extranjería, la generación, la raza, las clases sociales y más recientemente la discapacidad? ¿Y cómo se conjuga la "diversidad" con el tema de la igualdad en espacios pedagógicos?

3. ¿En qué medida el anuncia y el anunciado de la "diversidad" ofrece una perspectiva de cambio pedagógico? ¿Cambia la educación en el pasaje discursivo que va desde la supuesta homogeneidad a la supuesta diversidad?

Y es que tengo la sensación que la diversidad se ha convertido en una palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y que, por lo tanto, profesa y confiesa un orden) y que su simple mención constituye para quien la enuncie ya una virtud democrática, política, cultural y pedagógica imposible de ser criticada o puesta bajo sospecha. Así como los discursos que hoy se reúnen en torno de la idea de diversidad, de muy variado origen y, en ocasiones, de muy dudosa configuración teórica, parecen ser los únicos en ofrecer una referencia intachable acerca del otro. Y pareciera ser, además, que la etiqueta de la diversidad resulta "mucho mejor" que la etiqueta impura de la homogeneidad, "mucho mejor" que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, mucho mejor que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza, de la desigualdad, de la miseria.

La "diversidad" pretende al otro. Es que la diversidad, al hacerlo, confunde la alteridad en general con algunos otros específicos, los mismos otros de siempre, los pobres, los que no aprenden, los que no saben, los que tienen otros cuerpos, otras inteligencias, otros lenguajes, otras lenguas. Y es que la diversidad se cree reina de un majestuoso e imperial cambio pedagógico".

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



ANEXO V

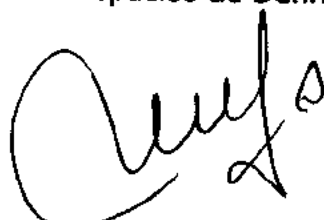
PLAN DE IMPLEMENTACIÓN PARA EL DESAGREGADO DE LAS FUNCIONES
PRIMER AÑO
PLANES DE ESTUDIO N° 639 y N° 640

PRIMER AÑO

Código	Descripción	Carga horaria	CONFORMACIÓN DE CARGA HORARIA			
			Dictado	Espacio de Prác.	Articulación	Ext/Inv
639-01-01	Didáctica General	12	3	3	3	3
639-01-02	Lectura, Escritura y Oralidad	12	3	3	3	3
639-01-03	Espacio de Experimentación Estético Expresiva: Música	6	3		3	
639-01-04	Espacio de Experimentación Estético Expresiva: Plástica	6	3		3	
639-01-05	Espacio de Experimentación Estético Expresiva: Teatro / Títeres	6	3		3	
639-01-06	Espacio de Experimentación Estético Expresiva: Educación Corporal	6	3		3	
639-01-07	Práctica I	12	6		3	3
639-01-08	Práctica I (Ayudante)	12	6		3	3
639-01-09	Análisis de las experiencias en las disciplinas escolares: Lengua	6	4		2	
639-01-10	Análisis de las experiencias en las disciplinas escolares: Ciencias Naturales	6	4		2	
639-01-11	Análisis de las experiencias en las disciplinas escolares: Matemática	6	4		2	
639-01-12	Análisis de las experiencias en las disciplinas escolares: Ciencias Sociales	6	4		2	
639-01-13	Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos	6	4		2	
639-01-14	Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina	12	6	3	3	
639-01-15	Espacio de Definición Institucional	6	2	2	2	
639-01-16	Enfoque Sociocultural de la Educación	12	6	3	3	
639-01-17	Conocimiento	12	6	3	3	
			70	17	45	12

Aclaraciones:

- ✓ CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS se ofrece conjuntamente con otro espacio curricular de dos (2) o tres (3) horas de dictado del campo de la formación General (Talleres, asignaturas, seminarios, Espacios de Definición Institucional).



DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
 Director General de Despacho
 Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15

PLAN DE IMPLEMENTACIÓN PARA EL DESAGREGADO DE LAS FUNCIONES
Profesorado de Educación Primaria
Plan de Estudio Nº 639

SEGUNDO AÑO



Código	Descripción	Carga horaria	CONFORMACIÓN DE CARGA HORARIA			
			Dictado	Espacio de Prác.	Articulación	Ext/Inv
639-02-01	Lenguajes Artísticos	6	3		3	
639-02-02	Lenguajes Artísticos	6	3		3	
639-02-03	Lenguajes Artísticos	6	3		3	
639-02-04	Lenguajes Artísticos	6	3		3	
639-02-05	Práctica II	12	6		3	3
639-02-06	Práctica II(ayudante)	12	6		3	3
639-02-07	Sujeto de la Educación Primaria	12	3	3	3	3
639-02-08	Didáctica de la Matemática I	12	4	2	3	3
639-02-09	Didáctica de la Lengua I	12	4	2	3	3
639-02-10	Didáctica de las Ciencias Sociales I	12	4	2	3	3
639-02-11	Didáctica de las Ciencias Naturales I	12	4	2	3	3
639-02-12	Instituciones Educativas	12	6	3	3	
639-02-13	Espacio de Definición Institucional	6	2	2	2	
639-02-14	Aprendizaje	6	4		2	
639-02-15	Nuevas Tecnologías en la Enseñanza	6	3		3	
			55	16	43	24

TERCER AÑO

Código	Descripción	Carga horaria	CONFORMACIÓN DE CARGA HORARIA			
			Dictado	Espacio de Prác.	Articulación	Ext/Inv
639-03-01	Alfabetización Inicial: Lengua Escrita	12	4	2	3	3
639-03-02	Alfabetización Inicial: Sistema de Numeración	12	4	2	3	3
639-03-03	Didáctica de la Matemática II	12	4	2	3	3
639-03-04	Literatura y Formación de Lectores	12	4	2	3	3
639-03-05	Didáctica de las Ciencias Sociales II	12	4	2	3	3
639-03-06	Didáctica de las Ciencias Naturales II	12	4	2	3	3
639-03-07	Problemática de la Enseñanza en la Educación Primaria	12	3	3	3	3
639-03-08	Residencia I	24	6	12	3	3
639-03-09	Residencia I (Ayudante)	12	6		3	3
639-03-10	Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas	6	3	3		
639-03-11	Espacio de Definición Institucional	6	2	2	2	
639-03-12	Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género	6	2	2	2	
			46	34	31	27

CUARTO AÑO

Código	Descripción	Carga horaria	CONFORMACIÓN DE CARGA HORARIA			
			Dictado	Espacio de Prác.	Articulación	Ext/Inv
639-04-01	Didáctica de la Matemática III	6	3	3		
639-04-02	Didáctica de la Lengua II	6	3	3		
639-04-03	Didáctica de las Ciencias Sociales III	6	3	3		
639-04-04	Didáctica de las Ciencias Naturales III	6	3	3		

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALE
 Director General de Despacho
 Consejo Provincial de Educación



639-04-05	Residencia II	24	6	12	3	3
639-04-06	Residencia II (ayudante)	12	9			3
639-04-07	Historia Socio Política Latinoamericana y Argentina	6	4		2	
639-04-08	Derechos Humanos: Educación Intercultural	6	2	2	2	
639-04-09	Filosofía de la Educación	6	3		3	
639-04-10	Espacio de Definición Institucional	*****				
639-04-11	Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes	6	3	3		
639-04-12	Espacio de Definición Institucional	*****				
TOTAL		504	213	96	129	66
TOTAL DE HORAS DEL PLAN		504	213	96	129	66

Aclaraciones:

- ✓ ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN ESTÉTICO EXPRESIVA (Música, Plástica, Teatro / Títeres, Educación Corporal) de Primer Año 639-01-03 al 639-01-06 se ofrece conjuntamente con LENGUAJES ARTÍSTICOS de Segundo Año 639-02-01 al 639-02-04.
- ✓ ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN LAS DISCIPLINAS ESCOLARES (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales) 639-01-09 al 639-01-12 se ofrece conjuntamente con DIDÁCTICA DE LENGUA II, MATEMÁTICA III, CIENCIAS SOCIALES III Y CIENCIAS NATURALES III (639-04-01 al 639-04-04 respectivamente).
- ✓ APRENDIZAJE (639-02-14) se ofrece conjuntamente con otro espacio curricular de dos (2) o tres (3) horas de dictado del Campo de Formación General (Talleres, asignaturas, seminarios, Espacios de Definición Institucional).
- ✓ PROBLEMÁTICA Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS (639-03-10) se ofrece conjuntamente con otro espacio curricular de dos (2) o tres (3) horas de dictado del Campo de Formación General (Talleres, asignaturas, seminarios, Espacios de Definición Institucional).
- ✓ Los Espacios de Definición Institucional (E.D.I.) que forman parte del Plan de Estudio Curricular, abordarán problemáticas definidas institucionalmente como relevantes y serán organizados bajo el formato de taller o seminario. Podrán presentarse a los alumnos como electivos, debiendo los mismos optar entre una de dos, o más, posibilidades ofrecidas por la institución para tal espacio correspondiente al año de que se trate. Por ello la Dirección General de Enseñanza Superior y, en función de las actividades que lleva adelante, autorizará la cobertura del espacio, de acuerdo con la evaluación de las necesidades educativas que realice.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
 Director General de Despacho
 Consejo Provincial de Educación



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

PLAN DE IMPLEMENTACIÓN PARA EL DESAGREGADO DE LAS FUNCIONES
Profesorado de Educación Inicial
Plan de Estudio N° 640

SEGUNDO AÑO

Código	Descripción	Carga horaria	CONFORMACIÓN DE CARGA HORARIA			
			Dictado	Espacio de Prác.	Articulación	Ext/Inv
640-02-01	Sujeto en la Educación Inicial I	12	3	3	3	3
640-02-02	Didáctica en la Educación Inicial I	12	3	3	3	3
640-02-03	Espacio de la Práctica II	12	6	3		3
640-02-04	Espacio de la Práctica II (Ayudante)	12	6	3		3
640-02-05	Aprendizaje	6	4		2	
640-02-06	Espacio de Definición Institucional	6	2	2	2	
640-02-07	Matemática en la Educación Inicial	12	6	3	3	
640-02-08	Artes Visuales en la Educación Inicial	12	6	3	3	
640-02-09	Expresión Corporal en la Educación Inicial	12	6	3	3	
640-02-10	Instituciones Educativas	12	6	3	3	
640-02-11	Ciencias Naturales en la Educación Inicial	12	6	3	3	
640-02-12	Ciencias Sociales en la Educación Inicial	12	6	3	3	
640-02-13	Música en la Educación Inicial	12	6	3	3	
TOTAL		144	66	35	31	12

TERCER AÑO

Código	Descripción	Carga horaria	CONFORMACIÓN DE CARGA HORARIA			
			Dictado	Espacio de Prác.	Articulación	Ext/Inv
640-03-01	Didáctica en la Educación Inicial II	12	3	3	3	3
640-03-02	Sujeto en la Educación Inicial II	12	3	3	3	3
640-03-03	Residencia I	24	6	12	3	3
640-03-04	Residencia I (Ayudante)	12	3	6	3	
640-03-05	Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas	6	4		2	
640-03-06	Literatura Infantil en la Educación Inicial	12	6	3	3	
640-03-07	Lengua Oral y Alfabetización en la Educación Inicial	12	6	3	3	
640-03-08	Educación Física en la Educación Inicial	12	6	3	3	
640-03-09	Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género	6	2	2	2	
640-03-10	Nuevas Tecnologías Educativas en la Educación Inicial	6	2	2	2	
640-03-11	Juegos en el Nivel Inicial	6	2	2	2	
640-03-12	Taller Articulador de DISEÑO e implementación de proyectos en contextos de Residencias: experiencias Matemáticas	6	3	3		
640-03-13	Taller Articulador de DISEÑO e implementación de proyectos en contextos de Residencias: experiencias lingüísticas	6	3	3		

DANIEL EDUARDO FAYLLALEI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15



640-03-14	Taller Articulador de DISEÑO e implementación de proyectos en contextos de Residencias: experiencia musical	6	3	3		
640-03-15	Taller Articulador de DISEÑO e implementación de proyectos en contextos de Residencias: experiencia visual	6	3	3		
640-03-16	Taller Articulador de DISEÑO e implementación de proyectos en contextos de Residencias: experiencias en lenguaje teatral y/o títeres	6	3	3		
640-03-17	Taller Articulador de DISEÑO e implementación de proyectos en contextos de Residencias: experiencias en educación física y/o expresión corporal.	6	3	3		
640-03-18	Taller Articulador de DISEÑO e implementación de proyectos en contextos de Residencias: experiencias de exploración e indagación del ambiente social	6	3	3		
640-03-19	Taller Articulador de DISEÑO e implementación de proyectos en contextos de Residencias: experiencias de exploración e indagación del ambiente natural	6	3	3		
640-03-20	Vínculos y Trabajos con redes Sociales en la Educación Inicial	*	3			

CUARTO AÑO

Código	Descripción	Carga horaria	CONFORMACIÓN DE CARGA HORARIA			
			Dictado	Espacio de Prác.	Articulación	Ext/Inv
640-04-01	Residencia II	24	6	12	3	3
640-04-02	Residencia II (Ayudante)	12	3	6	3	
640-04-03	Ateneo de Ciencias Sociales Estudios de casos en situación de Residencia	6	3	3		
640-04-04	Ateneo de Ciencias Naturales Estudios de casos en situación de Residencia	6	3	3		
640-04-05	Ateneo de Matemáticas Estudios de casos en situación de Residencia	6	3	3		
640-04-06	Ateneo de Lengua y Literatura Estudios de casos en situación de Residencia	6	3	3		
640-04-07	Ateneo de Expresión Corporal Estudios de casos en situación de Residencia	6	3	3		
640-04-08	Ateneo de Educación Física Estudios de casos en situación de Residencia	6	3	3		
640-04-09	Ateneo de Educación Musical Estudios de casos en situación de Residencia	6	3	3		
640-04-10	Ateneo de Artes Visuales Estudios de casos en situación de Residencia	6	3	3		
640-04-11	Derechos Humanos: Educación en la Interculturalidad	6	2	2	2	
640-04-12	Filosofía de la Educación	6	3		3	
640-04-13	Historia Sociopolítica Latinoamericana y Argentina	6	4		2	

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
 Director General de Despacho
 Consejo Provincial de Educación

RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15

640-04-14	Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes	6	3	3		
640-04-15	Derechos Humanos: Infancias, Familias y Escuelas	6	3		3	
640-04-16	Espacio de Definición Institucional	6	2	2	2	
640-04-17	Espacio de Definición Institucional	6	2	2	2	
TOTAL		24	10	5	20	3

TOTAL DE HORAS DEL PLAN	582	255	166	125	36

Aclaraciones:

- * El espacio: VÍNCULOS Y TRABAJOS CON REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL 640-03-20 se cubre con la carga horaria de RESIDENCIA I (ayudante) 640-03-04.
- Los Talleres Articuladores de DISEÑO e implementación de proyectos de Tercer Año (640-03-12 al 640-03-19) se ofrece conjuntamente con los ATENEOS de Cuarto Año respectivamente.
- APRENDIZAJE (640-02-05) se ofrece conjuntamente con otro espacio curricular de dos (2) o tres (3) horas de dictado del Campo de Formación General (Talleres, asignaturas, seminarios, Espacios de Definición Institucional).
- PROBLEMÁTICA Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS (640-03-05) se ofrece conjuntamente con otro espacio curricular de 2 (dos) o 3 (tres) horas de dictado del Campo de la Formación General (Talleres, asignaturas, seminarios, Espacios de Definición Institucional).
- Los Espacios de Definición Institucional (E.D.I.) que forman parte del Plan de Estudio Curricular, abordarán problemáticas definidas institucionalmente como relevantes y serán organizados bajo el formato de taller o seminario. Podrán presentarse a los alumnos como electivos, debiendo los mismos optar entre una de dos, o más, posibilidades ofrecidas por la institución para tal espacio correspondiente al año de que se trate. Por ello la Dirección General de Enseñanza Superior y, en función de las actividades que lleva adelante, autorizará la cobertura del espacio, de acuerdo con la evaluación de las necesidades educativas que realice.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLELES
 Director General de Despacho
 Consejo Provincial de Educación



Téc. OSCAR J. COMPAÑ
 Subsecretario de Educación y Presidente
 del Consejo Provincial de Educación