

RS W2483/03
RS N° 1919/03
1925/03


CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1669/02
EXPEDIENTE N° 2532 - 39537/02

NEUQUÉN, 3 DIC. 2002

VISTO:

La necesidad de contar con Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Nivel Inicial y Primario para la Provincia del Neuquén; y

CONSIDERANDO:

Que es preciso elaborar los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente del Nivel Inicial y del Nivel Primario de la Provincia del Neuquén;

Que se hace necesario obtener la Validez Nacional de los Títulos y Certificados que extiendan los Institutos de Formación Docente;

Que en la actualidad existen para la Formación Docente de la Provincia del Neuquén gran heterogeneidad de planes de estudio;

Que es de suma importancia construir criterios comunes que den cuenta del sentido y significado de este nivel de Formación

Que la propuesta de construcción de Lineamientos Curriculares viene a concretar los objetivos formulados por la Dirección General de Nivel Superior;

Que estos objetivos se proponen consolidar el proceso iniciado hace años en el seno de las instituciones formadoras a través de la elaboración de documentos que sintetizan lo actuado y aportan nuevas definiciones;

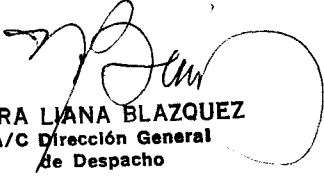
Que estos Lineamientos incluyen el Marco Legal, las Finalidades de Formación y los Criterios que orientaron el encuadre técnico, así como los Propósitos y Conceptos Estructurantes de los campos de conocimiento para sus tres Ciclos de formación

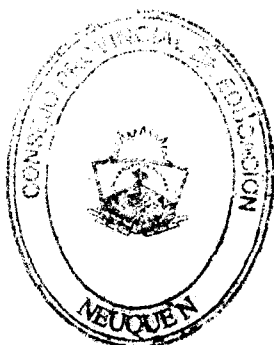
Que para garantizar la participación sustantiva y la representatividad se formularon tres niveles de producción: Núcleo de Producción Institucional, Núcleo de Producción Zonal y Núcleo de Producción Central;

Que el Núcleo de Producción Central es la instancia de aprobación del conjunto de ejes que direccionan el camino de la producción curricular;

Que como resultado de este trabajo y, sobre la base de las características mencionadas anteriormente, se cuenta con el Documento Preliminar de los Lineamientos curriculares para la Formación Docente en los Niveles Inicial y Primario;

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



Que el mencionado documento ha sido aprobado por el Núcleo de Producción Central;

Que es necesario dictar la norma legal pertinente;

Por ello;

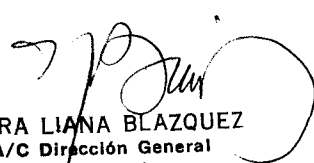
**EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DEL NEUQUÉN
RESUELVE**

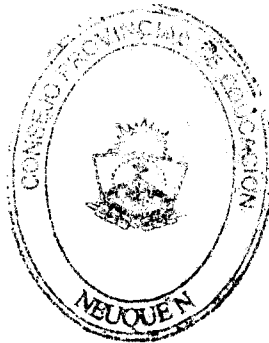
1º) **APROBAR** los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Nivel Inicial y Primario, que corre como Anexo I.

2º) **ESTABLECER** que por la Dirección General Nivel Superior se cursarán las comunicaciones correspondientes

3º) **REGISTRAR**, dar conocimiento a la Dirección Provincial Administración; Vocalías; Dirección General de Despacho; Dirección General Recursos Humanos; Dirección General Enseñanza Inicial; Dirección Provincial Nivel Primario; Dirección Provincial Nivel Medio y Especial; Dirección General de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa; Juntas de Clasificación Rama Primaria, Media y Adultos; Dirección de Documentación e Información Educativa; Dirección General Distrito Regional Zonas I a VIII. Girar a la Dirección General de Nivel Superior a los fines establecidos en el Artículo 2º). Cumplido Archivar.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



Prof. CRISTINA ADRIANA STORIONI
VICEPRESIDENTA
Consejo Provincial de Educación

Prof. GUILLERMO CESAR VIOLA
Vocal Rama Media, Técnica y Superior
Consejo Provincial de Educación

Prof. EVA OLGA CHAQUIREZ
VOCAL RAMA INICIAL Y PRIMARIA
Consejo Provincial de Educación

ANEXO I

**LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE
AÑO 2002**

INDICE

A ENCUADRE GENERAL 4

A1 INTRODUCCIÓN 5

A2. MARCO GENERAL 6

A2.1 Marco normativo 6

A2.2 Política de Transformación del Nivel Superior 7

A2. 3 Finalidad De La Formación. 13

A2.4 Caracterización Del Egresado Del Nivel Superior. 14

A3. MARCO TEÓRICO. 14

A3.1 Ejes De Análisis. 14

A3.1.1 Profesión Docente 15

A3.1.2 Práctica Docente 19

A3.2 Profesión Docente- Práctica Docente - Curriculum 21

A3.3 Profesión Docente - Práctica Docente- Educación. 23

A3.4 La Profesión Docente-Práctica Docente- Enseñanza. 25

A3.5 Profesión Docente - Práctica Docente- Aprendizaje. 29

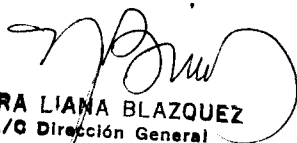
A3.6 Profesión Docente- Práctica Docente- Conocimiento. 31

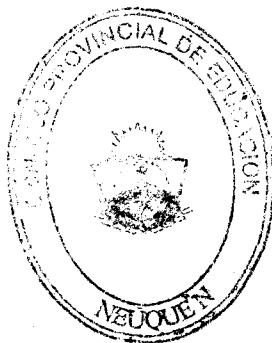
A4. ENCUADRE TÉCNICO. 34

A4.1 Ciclos de Formación 36

A4.2 Unidades Curriculares 38

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/O Dirección General
de Despacho
C. P. E.



Materias o asignaturas: 39
Seminarios: 39
Talleres: 39

B. NIVELES DE FORMACIÓN 41

B1 PROFESORADO EN ENSEÑANZA PRIMARIA. 42

B1.1 Propósitos De La Formación. 42
B1.2 Caracterización Del Egresado. 42
B1.3 Ciclos De Formación 43

Ciclo: Formación General 45

FILOSÓFICO-HISTÓRICO-POLÍTICO 45

PEDAGÓGICO –DIDÁCTICO 46

PSICO- SOCIO-ANTROPOLÓGICO-CULTURAL 47

INSTITUCIONAL. 48

EPISTEMOLÓGICO. 49

Ciclo: Especificidad De La Enseñanza En El Nivel. 50

PROBLEMÁTICA Y ESPECIFICIDAD DEL NIVEL PRIMARIO. 50

LAS CIENCIAS SOCIALES: SU ENSEÑANZA. 51

LAS CIENCIAS NATURALES: SU ENSEÑANZA. 52

LA MATEMÁTICA: SU ENSEÑANZA. 53

LA LENGUA: SU ENSEÑANZA. 53

LENGUAJES ESTÉTICO-EXPRESIVOS. (Educ. Física- Música- Plástica- Teatro y otros). 55

Ciclo: Construcción De La Práctica Docente. 56

ESCUELA- COMUNIDAD. 56

ESCUELA – SALÓN DE CLASE. 57

RESIDENCIA 58

B2 PROFESORADO EN NIVEL INICIAL 60

B2.1 Propósitos De La Formación. 60
B2.2 Caracterización Del Egresado. 60
B2.3 Ciclos De Formación 61

CAMPOS DE CONOCIMIENTO 62

CAMPOS DE CONOCIMIENTO. 62

Ciclo: Formación General. 63

FILOSÓFICO-HISTÓRICO-POLÍTICO 63

PEDAGÓGICO –DIDÁCTICO. 64

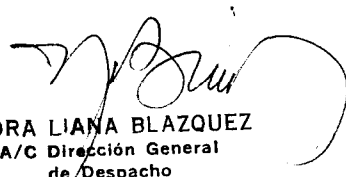
PSICO- SOCIO-ANTROPOLÓGICO-CULTURAL 65

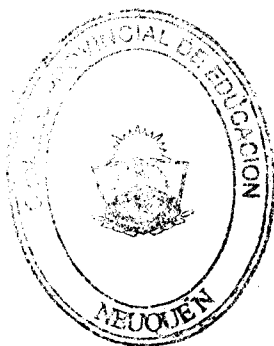
INSTITUCIONAL. 66

EPISTEMOLÓGICO. 67

Ciclo: Especificidad De La Enseñanza En El Nivel. 68

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



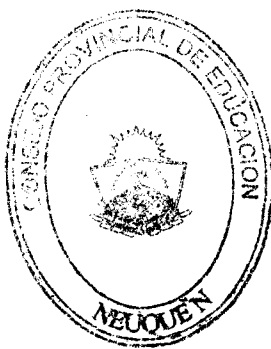
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL. 68
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL. 69
ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INICIAL. 70
CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL. 71
CIENCIAS NATURALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL. 72
MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL. 73
LENGUA Y LITERATURA EN EDUCACIÓN INICIAL. 74
LENGUAJES ESTÉTICO-EXPRESIVOS . (Educ. Física- Música- Plástica- Teatro y otros). 75
Ciclo: Construcción De La Práctica Docente. 77
INSTITUCIÓN NIVEL INICIAL- COMUNIDAD. 77
INSTITUCIÓN DEL NIVEL INICIAL- SALA 78
RESIDENCIA 79

C BIBLIOGRAFÍA 81

ES COPIA




NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.

Prof. CRISTINA ADRIANA STORIONI
VICEPRESIDENTA
Consejo Provincial de Educación

Prof. GUILLERMO CESAR VIOLA
Vocal Rama Media, Técnica y Superior
Consejo Provincial de Educación

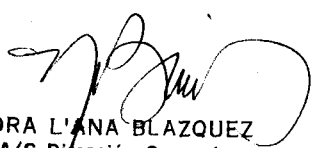
Prof. EVA OLGA CHACUIREZ
VOCAL RAMA INICIAL Y PRIMARIA
Consejo Provincial de Educación

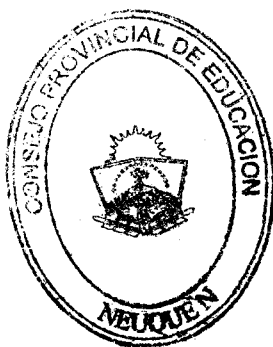
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

A ENCUADRE GENERAL

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



Prof. CRISTINA ADRIANA STORIONI
VICEPRESIDENTA
Consejo Provincial de Educación

Prof. GUILLERMO CESAR VIOLA
Vocal Rama Media, Técnica y Superior
Consejo Provincial de Educación

Prof. EVA OLGA CHAGUIREZ
VOCAL RAMA INICIAL Y PRIMARIA
Consejo Provincial de Educación

A1 INTRODUCCIÓN

El presente documento preliminar contiene las Líneas Curriculares para la Formación Docente de la Provincia del Neuquén y comprende, en esta primera instancia, los lineamientos para el Profesorado en Enseñanza Primaria y para el Profesorado en Nivel Inicial.

Incluye el marco legal, las finalidades de formación y los criterios que orientaron el encuadre técnico, así como los propósitos y conceptos estructurantes de los campos de conocimiento que se contemplan en los tres ciclos que componen la formación.

Como toda propuesta curricular, este documento establece los marcos que han de orientar las acciones y los proyectos de trabajo de las instituciones, ya que, como es sabido, las transformaciones de las prácticas, no se agotan en la renovación de una estructura curricular, aunque sí la requieren.

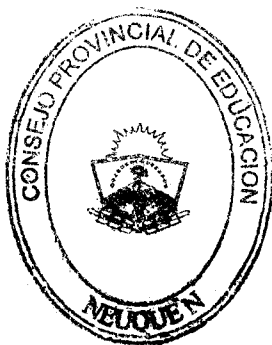
En este sentido, la intención es instalar en las instituciones formadoras una concepción de cambio curricular como proceso permanente que no habrá de agotarse en la aprobación de estas Líneas. Por el contrario, el carácter preliminar de las mismas permitirá la formulación de nuevas construcciones y definiciones superadoras para la problemática de la formación.

Por último, se trata de la concreción de objetivos formulados por la Provincia del Neuquén para el Nivel Superior a través de la Dirección General de Nivel Superior, entre los cuales, podemos mencionar:

- En primer término, promover, planificar y coordinar el proceso de transformación del Nivel Superior de la Provincia. Para esto, se propuso elaborar los lineamientos curriculares provinciales a partir del trabajo con los Institutos de Formación Docente y otras Instituciones Educativas.

ES COPIA

NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



- En segundo orden, implementar la transformación curricular en las instituciones de formación en forma paulatina a partir del trabajo de cada Institución.
- En tercer lugar, contribuir para que los Institutos de Formación Docente profundicen su rol como generadores y promotores del conocimiento en las comunidades.

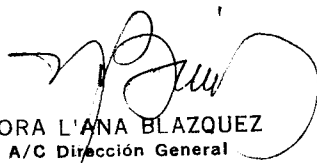
A2. MARCO GENERAL

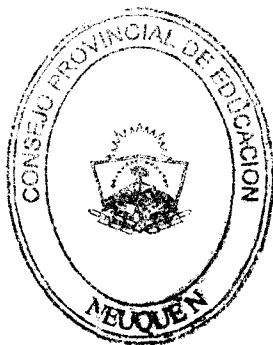
A2.1 Marco normativo

Los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de los Niveles Inicial y Primario de la provincia del Neuquén se encuadran dentro del marco normativo comprendido por las Constituciones Nacional y Provincial:

- En la **Constitución Nacional**, en cuanto establece la obligación de las provincias de atender a la educación primaria, el derecho de todos los habitantes de enseñar y aprender y la atribución del Congreso de organizar la educación en todos sus niveles
- En la **Constitución Provincial**, en cuanto:
 - Promueve la institucionalización de la educación como un derecho esencial para todos los habitantes y expresa la voluntad de consolidar las instituciones republicanas dentro de los principios del federalismo, afianzar la justicia y asegurar los beneficios de la libertad, de la democracia y de la igualdad.
 - Define a Neuquén como "...una Provincia indivisible, laica, democrática y social..." donde "...la soberanía reside en el pueblo, quien no gobierna sino por sus representantes con arreglo a esta Constitución y sin perjuicio de sus derechos de iniciativa, referéndum y revocatoria..." (Art. 3°)

ES COPIA


NORA L'ANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



- Expresa en su artículo 285 "La enseñanza superior y universitaria se ejercerá dentro de un régimen autónomo y será gobernada democráticamente, en la misma proporción por profesores, estudiantes y egresados"

A2.2 Política de Transformación del Nivel Superior

En la actualidad, se encuentran funcionando en la Provincia del Neuquén, trece Institutos de Formación Docente.

Todos ellos con una fuerte inserción en el ámbito regional, que garantiza la existencia de vínculos importantes dentro de la comunidad en la que se encuentran.

Además, poseen una localización geográfica favorable en cuanto a un sistema equitativo de distribución de la oferta educativa de nivel superior, en el ámbito provincial.

Nueve de ellos otorgan el título de *Profesor para la Educación Primaria*, según el **Plan de Estudio N° 040**. Se trata de las siguientes instituciones: -Instituto N°1 de Cutral Có; - Instituto N°2 de Chos Malal; -Instituto N°3 de San Martín de los Andes; -Instituto N°5 de Plottier; -Instituto N°6 de Neuquén Capital; -Instituto N°7 de Las Lajas; -Instituto N°8 de Junín de los Andes; -Instituto N°9 de Centenario; -Instituto N° 10 de Loncopué.

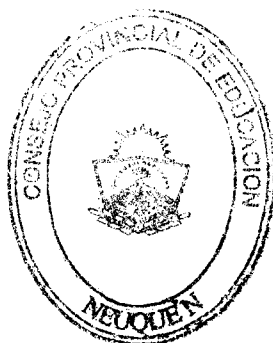
El Instituto N°1, además, otorga el título de *Profesor para la Educación Preescolar*, de acuerdo con el **Plan de Estudio N° 044**.

El Instituto N°12, otorga los Títulos de *Profesor de Enseñanza Básica* y *Profesor de Enseñanza Inicial*, según el **Plan de Estudio N°147**.

Mientras que el Instituto N° 13 lleva cabo la formación en *Enseñanza Primaria* de acuerdo al **Plan N° 169** y la formación para la *Educación Preescolar* a partir del **Plan N° 224**.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



Por otra parte, el Instituto N° 14 otorga los títulos de *Profesor de Enseñanza Media en Matemática, Física y Cosmografía*, **Plan N°170** y el de *Profesor de Enseñanza Media en Lengua y Literatura*, **Plan N°171**; y el N° 4 dicta la carrera de *Profesor para la Educación Especial con Orientación en Ciegos y disminuidos visuales* (**Plan N°043**), *Sordos e Hipoacúsicos* (**Plan N°042**), *Irregulares Motores* (**Plan N°104**) y *Débiles Mentales* (**Plan N°041**).

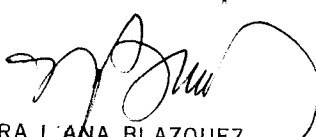
Como puede observarse, en este contexto coexisten y conviven en la actualidad, cinco planes de estudio diferentes, sólo para la formación docente de los Niveles Inicial y Primario. Cada uno de ellos contiene sus propios marcos teóricos, políticos e ideológicos, así como estructuras curriculares disímiles en lo referente a dicha formación.

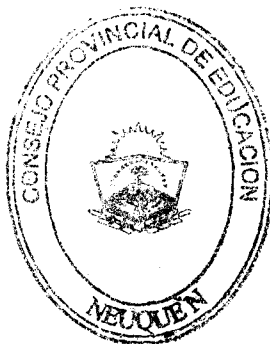
Para este estado de situación, se considera de gran trascendencia la concreción de líneas curriculares para la Formación Docente, específicamente para los Niveles Primario e Inicial.

De este modo, habrá de garantizarse la construcción de criterios comunes que den cuenta del sentido y la significación de este nivel de formación para toda la Provincia, destacando la necesaria atención que requieren en este caso las particularidades socioeconómicas, culturales y educativas que presentan las diferentes regiones de la Provincia del Neuquén donde se hallan localizados los Institutos de Formación Docente.

En este sentido, y, respondiendo a los objetivos planteados, se inicia la propuesta de consolidación del proceso iniciado años atrás, al interior de las instituciones formadoras, a través de diferentes documentos que permitieron no sólo la elaboración de la síntesis de lo ya construido, sino también el aporte de nuevas formulaciones enriquecedoras.

ES COPIA


NORA L'ANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



La transformación curricular es un proceso complejo en el cual se recuperan las experiencias, la información y los saberes de las instituciones, a la vez que se enriquece el debate académico con el aporte de otros.

Diversos estudios educativos¹ dan cuenta de que en nuestro país existe una marcada tendencia a "importar" modelos curriculares de otras latitudes. Estos modelos, productos de investigaciones realizadas en otras culturas, han servido de fundamento para planificar la formación de nuestros alumnos a lo largo del Sistema Educativo. Esto conlleva la imposición de valores, conocimientos y culturas que poco tiene que ver con la realidad que los sujetos concretos viven en nuestro país y particularmente, en la Provincia del Neuquén.

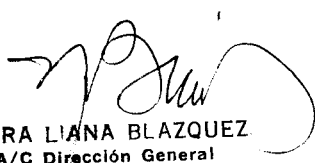
Es importante destacar cómo investigaciones actuales² muestran con claridad que esta forma de concebir y construir las currículas tiene un impacto casi nulo, más allá de la excelencia académica que sustenten los marcos teóricos, sobre aquellos sujetos que efectivamente lo llevan a la práctica.

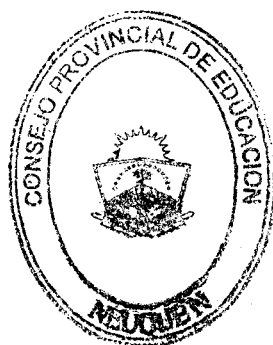
Esto ocurre porque, al no existir una participación "real" de los actores directamente involucrados en la situación – es decir, un compromiso que les permita una efectiva participación para la toma de decisiones formadas e informadas críticamente –, los sujetos no se sienten protagonistas de la transformación. En realidad, acontece todo lo contrario de lo que se intenta promover con las reformas curriculares. Maestros y profesores se

¹ Pueden encontrarse ejemplos y explicaciones de estos estudios en: Davini, M.C.(1998) *El curriculum de formación de magisterio*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Dussel, I.(1993). "Escuela e historia en América Latina: preguntas desde la historia del curriculum", en Revista del IICE. UBA. Año II, Nº2. Buenos Aires. Goodson, I. (1991). "Social History of Curriculum Subjects". EN Lewy, A. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford.

² Entre las que se citan: Suárez, D.(1994). "El curriculum en acción. Programa de investigaciones sobre la formación docente", en Revista del IICE. UBA. Buenos Aires. Camilloni, A. y otros(1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós. Goodson, I. (1999). "La crisis del cambio curricular", en Cuadernos de Postgrado (Mimeo).

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



resisten a las transformaciones al considerar que las mismas se realizan a "espaldas de la cultura de pertenencia"³ tanto de los sujetos que llevan a cabo la formación como de aquellos a quienes va dirigida dicha formación.

En consecuencia, las acciones para la "Construcción de Lineamientos Curriculares para la Formación Docente" se enmarcan en una tendencia "reconceptualista" y en una "pedagogía crítica"⁴ de desarrollo curricular. Tendencias que cuestionan los principios expuestos en párrafos anteriores, por considerar que éstos tienen su base de sustentación en un modelo de "racionalidad técnica".

Estos cuestionamientos realizados a la visión lineal que presenta la racionalización clásica del diseño y desarrollo curricular, nos lleva a entender que la práctica curricular es una práctica dialéctica entre prescripciones, visiones dominantes y espacios para la transformación.

Es así que, en la construcción de los lineamientos para la formación docente, la participación de los Profesores, Directivos y Comunidad en general adquieren relevante

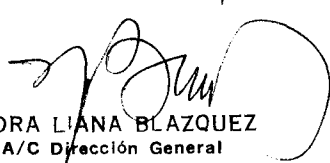
Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación. Gimeno Sacritán, J (2000). *La educación obligatoria; su sentido educativo y social*. Madrid. Morata.

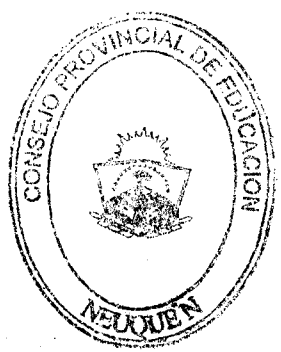
³ Este concepto es desarrollado por Magendzo, A(1986). en: *Curriculum y cultura en América Latina*. Chile. PIIE. Pág. 10 "El curriculum se desarrolla a espaldas de la cultura de pertenencia, de la cultura histórica, de la cultura de la cotidianeidad..."

⁴ De Pascuale, R. (2001). Una mirada socio- histórica de la enseñanza. en *Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas*. Buenos Aires. Gema. plantea que si bien existen diferencias entre ambas posturas es posible reconocer categorías centrales que se entraman, entre las que cita:

- Los datos y fenómenos sociales están entramados en el contexto, que en términos dialécticos se definen como totalidad. Se considera que la comprensión de la totalidad permite reconocer que los fenómenos educativos son en esencia dinámicos, complejos y dotados de significados.
- Le otorgan un lugar central a la ideología y al uso político de la misma como modo de justificar y legitimar las relaciones de poder, reconociendo que la neutralidad racionalista refuerza las desigualdades sociales.
- Privilegian el papel de los sujetos como mediadores de sentido y significados en la comprensión del conocimiento.
- Reconocen la necesidad de contextualizaciones históricas, políticas y culturales de las situaciones a estudiar.
- Analizan la división del trabajo educativo, considerando que a los docentes se los ubica en el lugar de meros ejecutores de las prescripciones que formulan los especialistas.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

significación, por cuanto nadie mejor que ellos reconocen la problemática particular por la que atraviesa tal formación.

Esto implica considerar que las actuaciones docentes en esta tarea son concurrentes con una práctica reflexiva, la cual se ejerce como un oficio intelectual. Es este oficio, el que permite tomar decisiones informadas críticamente acerca de la formación que se lleva a cabo y de las posibles acciones de mejora para la misma. Esto, pone en tensión los propósitos de la formación, el conocimiento que se enseña, su relación con los propósitos, así como, el modo de llevar a cabo las situaciones concretas de enseñar y de aprender.

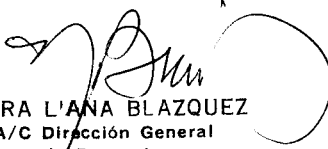
Lo expuesto no significa que el Estado se margine de sus obligaciones dejando sólo en manos de los Docentes y de la Comunidad las decisiones en torno al desarrollo curricular; por el contrario, asume un papel activo pero desde una dimensión diferente.

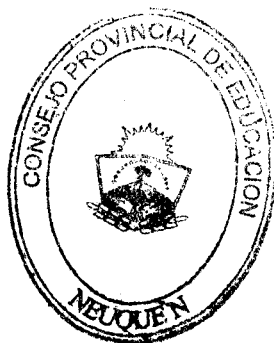
El Estado, ha generado, entonces, las instancias de comunicación y diálogo entre los diferentes actores de la construcción -especialistas, docentes, directivos, comunidad-, con el propósito de buscar puntos de consenso y comprender los puntos de disenso.

De igual modo, se ha establecido una metodología flexible y dinámica para la planificación y el desarrollo curricular, de tal suerte que se comprenda que construir un curriculum constituye un proceso en el cual los actores involucrados, mientras lo hacen, significan y reconstruyen nuevos conocimientos al servicio de las reales necesidades e intereses de los sujetos a quienes va dirigido.

La estrategia metodológica para llevar a cabo esta tarea ha consistido y consistirá en la implementación de un mecanismo basado en "núcleos de producción". Dichos núcleos, se

ES COPIA


NORA L'ANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



retoman como marco de referencia del Diseño Curricular del Nivel Inicial (1995)⁵, con algunas variantes para esta primera etapa.

Un primer núcleo, de carácter institucional, conformado por las producciones curriculares de cada Instituto de Formación Docente y constituido por todos sus integrantes.

Un segundo núcleo, organizado en base a las producciones zonales y producciones por áreas específicas en el cual se ponen en tensión las diferentes visiones buscando puntos de consenso y reconociendo el disenso, y se elaboran documentos de trabajo que permiten ir delineando marcos comunes para la formación.

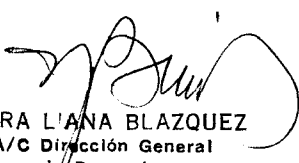
Un tercer núcleo -correspondiente a la producción central- donde los especialistas curriculares disciplinares, y un Equipo Técnico de la Dirección General de Nivel Superior tienen como función la compatibilización y sistematización de las producciones zonales y de grupos específicos, definición relacionada con los acuerdos de base para la producción del lineamiento curricular; análisis y aprobación del documento final, luego de la consulta a el núcleo primero

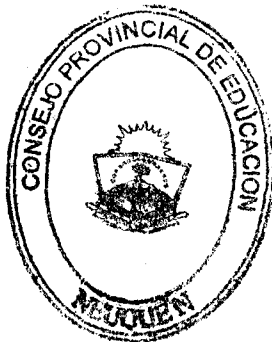
Según Goodson, I. (1999) el "currículum escrito" constituye el patrón básico en el que se legitima determinada cultura, la forma por la que se establecen criterios acerca de la organización de aspectos centrales de la experiencia escolar; pero, como también advierte Connel (1985), este patrón es una forma de definir el trabajo del profesorado.

Estamos, entonces, ante uno de los temas centrales de estos lineamientos curriculares. Ellos establecen el marco general de configuración de las posibilidades y los límites de

⁵ Diseño Curricular de Nivel Inicial, en Proyecto Para La Elaboración del Diseño Curricular del Nivel Inicial, Pág : 8,9.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



interpretación y actuación de los diferentes actores que tienen intereses legítimos vinculados con su definición.

La complejidad de este proceso, en el que confluyen intenciones diferentes y contrapuestas, lleva a comprender, por un lado, cuestiones tales como la necesidad de control por parte del Estado y la exigencia de autonomía de los docentes; por otro, la articulación de los procesos de centralización y/o descentralización política y administrativa en la toma de decisiones sobre el currículum.

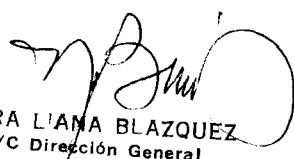
De este modo, se prestó particular atención a la necesaria articulación entre las intenciones y propósitos del Sistema Educativo y las intenciones y propósitos de quienes actúen estos lineamientos.

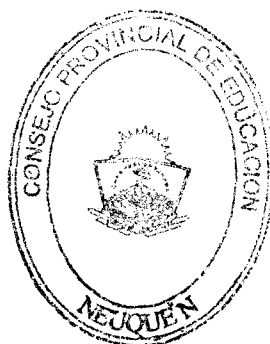
En tal sentido, la articulación entre las intenciones del Sistema Educativo y las de los formadores de formadores se planteó en términos de reconocer que los lineamientos curriculares contemplen campos de conocimiento que promuevan una formación pedagógica integral que posibilite a los futuros docentes la construcción de herramientas intelectuales para actuar informada y críticamente en el ejercicio de esta profesión.

A2. 3 Finalidad De La Formación.

- Formar profesores que desde la actuación de la docencia operen con una sólida formación teórico - metodológica en conexión y tensión con la práctica docente.
- Desarrollar en un marco democrático y pluralista de participación "real" el proceso de formación que promueva en los alumnos la capacidad de transformarse en

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



sujetos que impulsen las acciones y cambios para una sociedad más justa y solidaria

A2.4 Caracterización Del Egresado Del Nivel Superior.

El egresado de los Institutos Superiores de Formación Docente será un profesional de la educación:

- Poseedor de saberes intelectuales, sociales, comunicativos y prácticos en lo referido a valores, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas y evaluativas.
- Sensible a la problemática socio- cultural en sus dimensiones regional, nacional y universal.
- Con capacidad crítica- reconstructiva del saber científico y cotidiano.
- Orientador de su propia tarea de formación personal y profesional como actividad permanente y continua que valore la complementariedad y la alternancia entre acción- reflexión- acción.

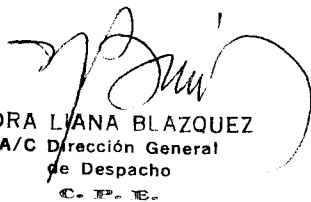
A3. MARCO TEÓRICO.

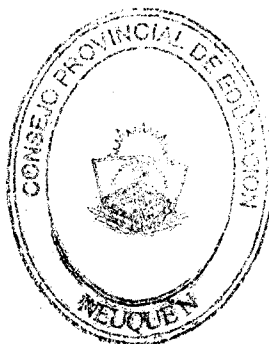
A3.1 Ejes De Análisis.

Para la construcción de estos lineamientos curriculares se plantearon dos ejes de análisis interdependientes y en acción dialéctica : "*profesión docente*" y "*práctica docente*."

La "*profesión docente*" orienta la comprensión del **Marco General**, del **Marco Teórico** y de los **Niveles de Formación**; mientras que la "*práctica docente*" permite situar e interpretar esta *profesión* en las especificidades de los Niveles de Formación inherentes al Nivel Superior de la Provincia del Neuquén.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



Se considera que estos ejes de análisis permiten construir, estructurar y consolidar un proyecto curricular para una formación de Nivel Superior con sentido global e interdisciplinar.

Entendemos que los ejes planteados promueven una visión crítica acerca de las características con las que suele vivirse la profesión de la enseñanza y, cuya conciencia y reconstrucción teórica por parte del profesorado, supone la posibilidad de desarrollar una práctica transformada y transformadora de dicha profesión.

A3.1.1 Profesión Docente

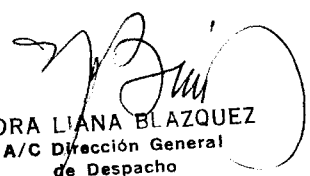
Si bien se reconoce que la enseñanza -como práctica social- sólo puede entenderse bajo el criterio público en el cual adquiere significación y que además responde a intereses y determinaciones que exceden las intencionalidades de los sujetos particulares, conviene no desconocer que también es una práctica humana que compromete moralmente a quienes la realizan o tienen iniciativas con respecto a ella (TOM, 1984)⁶.

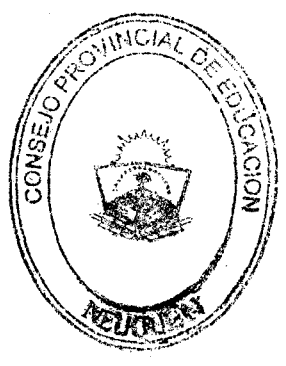
De este modo, consideramos que aunque la práctica de la enseñanza recibe presiones que la constriñen, al mismo tiempo son los sujetos que la llevan a cabo los que, al reconocer las condiciones de existencia material, generan modificaciones y buscan intersticios para transitar el camino del saber.

Esto permite cuestionar y cuestionarse la significación social de los contenidos que se enseñan, los propósitos que guían las intervenciones, como así también las diferentes estrategias y materiales que se utilizan en acto de enseñar.

La estructura social e institucional tiene relación con lo que ocurre en la clase, pero son los sujetos concretos -docentes y alumnos- los que en última instancia definen las actuaciones en la misma. Su definición se articula con una concepción acerca de

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



situaciones de enseñanza consideradas como inciertas, inestables, singulares y en las que existen conflictos de valor, por lo que no pueden ser resueltas desde repertorios técnicos. Entender las situaciones de este modo, es también entender la forma en que el profesor se relaciona con ellas, cómo actúa en ellas, cómo define su rol y qué consecuencias tiene para su práctica.

Por lo expuesto, en estos lineamientos curriculares se acentúa la necesidad de construir una práctica profesional que atienda a la reflexión sobre aspectos que permitan recuperar lo imprevisto, la incertidumbre, los dilemas y las situaciones conflictivas con las que el docente se enfrenta a diario y para las cuales debe recurrir a destrezas humanas relacionadas con la capacidad de deliberación, de reflexión y de juicio. Estamos hablando de recuperar como elemento legítimo y necesario de la profesión docente aquellas competencias humanas que desde una mirada tecnicista de la enseñanza quedan excluidas o bien subordinadas sólo al conocimiento científico.

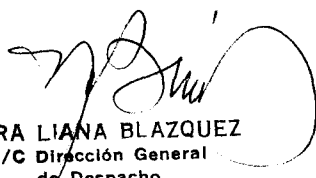
La idea, tal como lo plantea MCLAREN, P. (1989), es dónde situamos esta práctica: en el terreno seguro de una importancia social más bien pequeña, o como problema de interés humano que debe descender a las "arenas movedizas" para ocuparse de problemas más importantes y desafiantes. Creemos que debemos encuadrarla en esta última posibilidad, en la que se cuestiona el valor unívoco del rigor técnico y se incluyen otras alternativas como la práctica reflexiva y, más específicamente, la reflexión sobre el conocimiento.

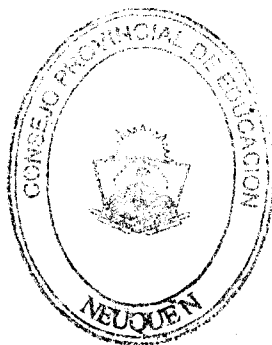
Esto requiere de profesionales con capacidad para crear nuevas visiones y de entender los problemas de maneras no previstas en su conocimiento de casos anteriores.

Estas actuaciones convierten al docente en un investigador dentro del contexto de su práctica. De este modo, al no depender sólo de teorías o técnicas establecidas, será capaz de construir nuevas maneras de plantear los problemas. Plantearlos de una nueva forma no significa que la solución sea distinta sino que el problema es otro, que ha de

⁶ En Tom el término moral incluye más que un comportamiento correcto, es la preocupación por lo que es importante o valioso, en la medida en que estas situaciones así valoradas están claramente vinculadas a fines deseables".

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



verse de una manera novedosa, que han de atenderse aspectos no considerados con anterioridad.

La práctica se constituye así en un proceso que se abre no sólo a la resolución de problemas según fines definidos de antemano, sino a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines, cuál su significado concreto en situaciones complejas y conflictivas. Evidentemente, esta consideración de los fines lleva a un replanteo de la propia práctica, desembocando en nuevos planteos acerca de los límites que ponen las instituciones y las prácticas sociales a la comprensión y la acción de los problemas profesionales.

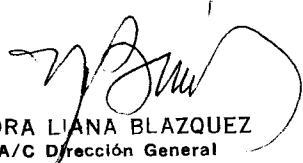
En tal sentido, favorecer la comprensión de docentes y alumnos estimulando el pensamiento crítico, es la pretensión educativa de estas líneas curriculares que abren paso a lo inesperado porque refieren a dimensiones creativas de los sujetos.

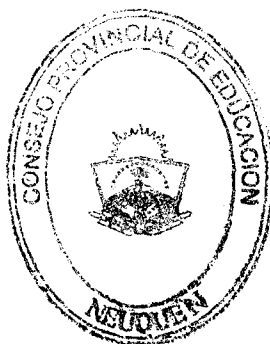
Indudablemente, si la enseñanza se guía por estos valores más que por el logro de destrezas o el dominio de la información, exclusivamente, entonces debe caracterizarse por lo que las mueve y no sólo por lo que consigue como producto temporal del aprendizaje. Precisamente, por lo que representan los valores educativos como aspiraciones y no como logros, es por lo que STENHOUSE (1985) plantea que las finalidades educativas no pueden quedar resueltas en objetivos que expresen resultados, ya que ellos no son los que dan la pauta a los docentes de cómo guiar su actuación. Lo que logra este tipo de objetivos es impedir que los docentes aborden el hecho de que la enseñanza se desarrolla en un contexto socialmente complejo y que se constituye en sí misma en una práctica compleja.

Son las finalidades - en cuanto a criterios implícitos de valor y su traducción en principios para la práctica - las que ayudan a los docentes a dirigir los procesos de enseñanza, y son sus análisis y la crítica a la propia práctica los que permiten mejorar la actuación y, por consiguiente, su capacidad de crear situaciones regidas por valores y criterios educativos.

Este proceso de mejora profesional no se traduce en la aplicación de teorías sino indagando en las habilidades y estrategias que reflejan las asunciones personales

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



respecto de la profesión docente, al conocimiento que se enseña y a las pretensiones educativas.

En tal sentido, los modelos de enseñanza no son más que posibilidades que deben experimentarse y que pueden revisarse a la luz de las ideas pedagógicas que representan los modelos, y estos últimos a la luz de lo que la práctica devela.

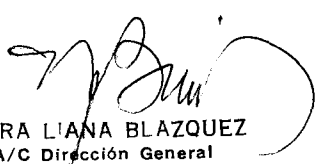
Estamos postulando así, la posibilidad de que el docente intelectualice su oficio; esto es entenderlo como un proceso de construcción, de búsqueda permanente de significados y de su traducción en valores educativos: un oficio que asume su responsabilidad como constructor y utilizador de conocimiento teórico, pero también su compromiso en la transformación del pensamiento y de las prácticas dominantes.

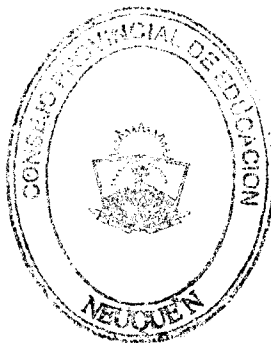
Concebir como intelectual el oficio docente, es desarrollar un conocimiento sobre la naturaleza de la enseñanza que reconozca y cuestione su naturaleza socialmente construida y el modo en que se relacione con el orden social, así como el analizar las posibilidades de transformación implícitas en el contexto social de las aulas.

El oficio intelectual se construye, en este sentido, con la intención de definirse ante los problemas y actuar consecuentemente, considerándolos como situaciones que van más allá de nuestros propósitos y actuaciones personales, y dentro del análisis de los mismos, su origen social e histórico.

Se piensa, desde esta perspectiva que -tanto la comprensión de los factores sociales e institucionales que condicionan la práctica educativa, como la emancipación de las formas de dominación que afectan a nuestro pensamiento y a nuestra acción-, no son procesos espontáneos que se producen naturalmente por el mero hecho de participar en experiencias educativas. Por el contrario, estos procesos se producen por participar activamente en el esfuerzo por develar lo oculto, por desentrañar el origen histórico y social de lo que se nos presenta como natural, por conseguir captar y mostrar los procesos mediante los cuales la práctica de la enseñanza queda atrapada en

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



pretensiones, relaciones y experiencias de dudosos valores educativos, mientras necesariamente busca la transformación.

Esto supone un lugar de autonomía profesional y defensa de la misma como proceso continuo que no se agota, pero también un lugar en la comprensión del proceso en el que existen factores que dificultan, no sólo la transformación de las condiciones sociales e institucionales de la enseñanza sino también la de nuestras propias conciencias.

Esta idea de autonomía debe vincularse con la que conlleva la aceptación de las diferencias como reconocimiento de las contradicciones de los sujetos y la búsqueda de superación de las mismas.

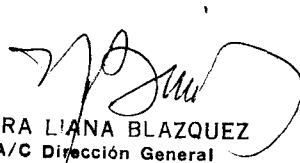
A3.1.2 Práctica Docente

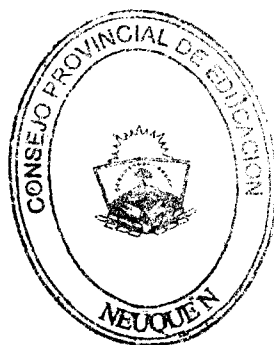
Abordar la cuestión de la práctica docente significa, por un lado, reconocer que el término *práctica* no refiere al simple hecho de hacer algo o al fenómeno aislado de una actividad individual y privadamente definida. Por el contrario, tenemos plena conciencia de que nos referimos a algo que se define públicamente; tal como sostiene CONTRERAS (1997) y, a diferencia de las acciones, las prácticas sólo pueden entenderse bajo el criterio público o social en el cual adquieren significación. Se comprenden por referencia a definiciones compartidas respecto de su identidad, su sentido y sus pretensiones.

En este sentido, las prácticas en cuanto procesos públicos sobre cuestiones de relevancia social, se entienden por referencia a lo que se considera valioso de las mismas: sus *propósitos*. Los mismos se valoran en su historia y en el contexto de una tradición a través de las cuales han cobrado ese significado.

De este modo, la *práctica docente* -como práctica social- no puede entenderse al margen de los significados e intenciones sociales que se reflejan en sus propósitos, en sus formas de actuar y en las organizaciones correspondientes que se ponen en relación con tales propósitos.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



Así es que, para poder formar parte de esta práctica social, como en cualquier otra, los participantes necesitan poseer los esquemas conceptuales, conceptos y significados sociales que la definen.

Estos conceptos no sólo describen las situaciones que la constituyen, sino también su orientación respecto a la realización adecuada de ésta. En este sentido, la concepción del término "profesor" conlleva la correspondiente comprensión de esta práctica social y de sus propósitos más generales

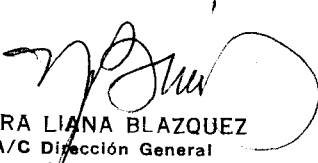
Diversos autores han tratado de analizar qué tipo de conocimiento profesional posee y/o debería poseer la práctica docente. En primer término, reconocemos que se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y de un saber hacer.

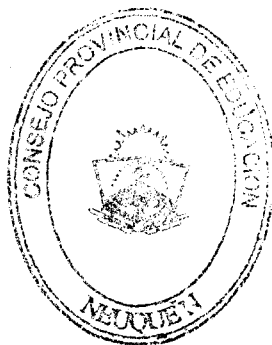
La mayoría de los autores coincide en la necesidad de que este conocimiento contemple y desarrolle una cultura profesional con miras a constituirse en un sujeto de cambio, individual y colectivamente; y que, si bien es importante saber qué hay que hacer y cómo, también lo es saber por qué y para qué.

GIMENO (1988) reconoce que los criterios para la formación del profesorado, desde este posicionamiento, surgen en dos orientaciones complementarias: Una de ellas se dirige a dotarlo de instrumentos intelectuales que representen una ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones problemáticas y complejas en las que se sitúa esta práctica. La otra propone a los sujetos en tareas de comunicación intersubjetiva y de formación comunitaria, a fin de proveer a la educación de la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social, con la que debe vincularse estrechamente.

Es importante que las instituciones de formación se replanteen tanto las áreas de conocimiento para la formación, como las estrategias metodológicas que se utilizan para la concreción de estas áreas, ya que el modelo de formación actúa siempre como currículum oculto de la enseñanza. Esto significa que los modelos con los cuales los alumnos aprenden se extienden con el ejercicio de la profesión,

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



pues se convierten incluso de manera involuntaria en modelo de su actuación. Tal como plantea POPKEWITZ(1990), no basta con afirmar que los docentes deben ser reflexivos y autónomos: es necesario establecer tradiciones de pensamientos y actuación que fundamenten tales declaraciones. Tampoco se trata de aprender un oficio en el que predominan estereotipos y técnicas predeterminadas, sino de aprender un oficio sustentado en una cultura profesional, lo que significa saber por qué se hace lo que se hace, y cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto.

Ahora bien, esta cultura profesional adquiere sentido y significado por la posibilidad que otorga de ser actuada en la práctica cotidiana, y sólo puede serlo, si la misma se entrama con el docente "concreto", "real", que las instituciones consideran que deben formar.

A3.2 Profesión Docente- Práctica Docente - Curriculum

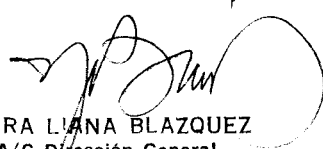
Cualquier propuesta curricular que desconozca la profesión docente como un oficio intelectual es irreal y éticamente discutible porque sólo se sostendría sobre los pilares de una racionalidad técnica y constitutiva de dicha práctica.

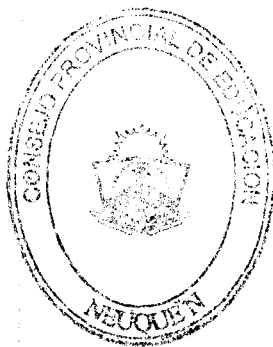
En consecuencia, una forma de concebir el currículum (que acepte y reconozca la necesidad de atender las decisiones profesionales del docente), tiene que estar construido de tal modo que proponga formas de realizar las ideas educativas para que éstas se abran al análisis crítico del profesorado, a su experimentación y a la búsqueda personal.

Un currículum, desde esta perspectiva, tiene que estar pensado como un marco en el que los docentes puedan indagar sobre las formas legítimas de influencia educativa en las acciones entre sujetos (CONTRERAS, D. 1991).

Entender el currículum como expresión de intencionalidades educativas que se concretan en la práctica cotidiana del aula -a partir de las intervenciones de los maestros- es comprenderlo como una práctica en el ámbito de la interacción humana.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



En este sentido, el currículum actúa como mediador en la relación entre las ideas y las acciones que se llevan a cabo en el proceso de enseñar y de aprender.

Esta postura no está pensada desde una visión "tecnoburocrática", es decir, mediando entre teoría y práctica (el currículum como eslabón para traducir la teoría a normas, objetivos y materiales), sino que está pensado, tal como lo plantea STENHOUSE (1991) como mediador en el sentido que permite reformular las ideas a partir de la valoración que de las situaciones realicen los profesores.

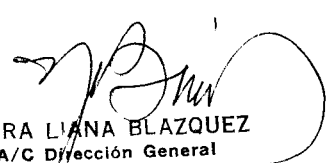
Es innegable que, en este sentido, el currículum es más que una respuesta pedagógica de selección y de organización de contenidos, advirtiéndolo que el mismo tiene implicancias ideológicas, políticas, sociales y económicas en la medida que ayuda a modelar la visión que los sujetos tienen de sí mismos y del mundo.

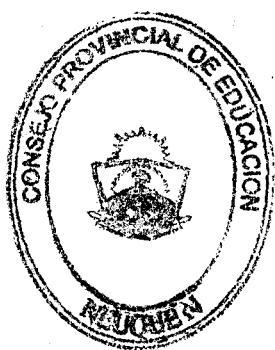
Interesa señalar que la construcción de un currículum debe atender cuestiones que no contradigan los principios y valores que gobiernan las intencionalidades educativas, *"el valor humano que se deriva de la intencionalidad educativa debe presidir los principios de actuación que se ponen en marcha en la práctica educativa"* (ELLIOTT, 1990).

En tal sentido, el currículum se nutre no sólo de la "cultura pública", sino preferentemente de las actividades que llevan a cabo los sujetos aquí y ahora para enfrentar su propia existencia y su propia realidad. Esto significa valorizar la cotidianeidad y los estilos de vida que tienen los hombres para resolver sus problemas.

Promover un currículum que reconoce la cultura social de pertenencia del alumno, le permite a éste desarrollar en primera instancia su propia identidad y, desde este lugar, abrirse a la cultura universal y acumulada, reconociéndose consciente y capacitado para comprenderla, asimilarla o rechazarla críticamente. No se trata de introducir en el currículum los contenidos temáticos de la cultura social, comunitaria y familiar; por el contrario, significa incorporar los estilos de vida y socialización que ya tiene como mecanismos de aprendizaje y metodologías de apropiación de la realidad.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



Para llevar a cabo lo antedicho, se debe recurrir a procesos reflexivos que permitan a los sujetos tomar decisiones informadas críticamente acerca de los conocimientos que orientan los fines, las razones, el por qué de la enseñanza, etc. Preguntas éstas que, indudablemente, todo diseño curricular debe responder con claridad.

A3.3 Profesión Docente – Práctica Docente- Educación.

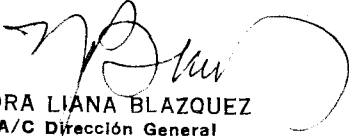
Es indudable que construir una profesión docente como la mencionada -y en el marco de un currículum que reconoce que en esta práctica los docentes continuamente intentan traducir las ideas educativas en acciones educativas-, requiere de un análisis acerca del sentido y significado de la Educación en el contexto socio - histórico actual.

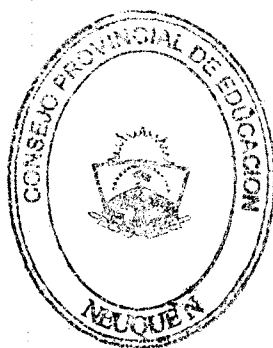
Las preguntas acerca del tipo de educación, de las funciones que desempeña, de los efectos que tiene para los sujetos, de los conocimientos que generan, nos permiten comprender lo que verdaderamente preocupa a los sujetos que llevan a cabo la profesión docente y que en palabras de ELLIOTT, 1900 se define como "(...) *hacer más educativa la práctica docente*". Esto significa la búsqueda de un conocimiento valioso que permita atender aquello que condiciona a la educación, que la niega, que la favorece, construyendo así nuevas posibilidades para los sujetos.

En este sentido, concebimos a la educación como un proceso histórico, social, intencional, dirigido a la transmisión, conservación y transformación de la cultura de una sociedad. Un proceso dialéctico y continuo entre los sujetos y el medio en el cual se hallan insertos.

Entendemos que dicho proceso, como práctica, sólo puede comprenderse bajo el criterio público o social en el cual adquiere sentido. Una práctica social depende para su existencia e identidad del propósito global que comparten sus miembros, y que se lleva a cabo de acuerdo a las formas de ver y de hacer que proporcionan las tradiciones (LANGFORD, 1989). Estas tradiciones otorgan una estructura que se prolonga en el tiempo y promueven cierta dirección para el futuro.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



De este modo, la educación se comprende por referencia a definiciones compartidas respecto de su sentido, su identidad y sus pretensiones.

De acuerdo con lo expresado, la educación en cuanto proceso público sobre cuestiones de relevancia social, se interpreta en relación con aquello que se considera valioso en cuanto a los propósitos de la misma. Éstos se develan en su historia y en el contexto de una tradición a través de la cual ha cobrado ese significado.

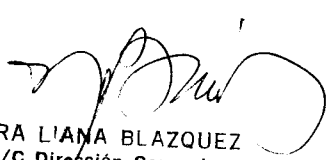
Toda esta compleja trama es producto de las dinámicas sociales en las que la educación ha cumplido también un papel complejo y contradictorio. Por un lado, ha sido un proceso de reproducción social controlado por poderes sectoriales valiéndose del aparato del Estado y su capacidad de legitimación. Por otro, ha sido un proceso de liberación y, en ocasiones, una conquista social respecto de lo que constituían privilegios de determinadas capas sociales.

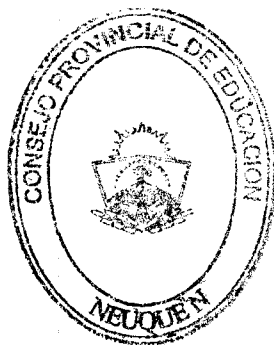
Son estas dinámicas sociales las que han dado lugar tanto a su conformación histórica como a la constitución de las diferentes tradiciones públicas respecto de la misma. Tradiciones que se han formado tanto con relación a movimientos sociales, como a tradiciones intelectuales que reflejan aspiraciones sociales y educativas.

En este sentido, consideramos que los propósitos de la educación deben guiar la contribución para la generación de cambios en la sociedad que permitan valorar, producir y profundizar relaciones y acciones democráticas. *"Se trata de una educación que promueva, respete y fortalezca los derechos del hombre, vinculados a sus libertades, a su autonomía, a su derecho de elegir y ser elegido, a participar por completo de la herencia social. Se trata de una educación que reconozca el derecho esencial de los hombres a la participación de los bienes simbólicos, materiales y sociales"* (Diseño Curricular del Nivel Inicial. Provincia del Neuquén, 1995).

Asimismo, se considera pertinente señalar que este modo de concebir la educación y de entender sus propósitos más generales, necesariamente debe ser articulado y relacionado

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



con un modo de entender y comprender la enseñanza y los propósitos que dan direccionalidad a la misma.

A3.4 La Profesión Docente-Práctica Docente- Enseñanza.

El modo en que hemos reconocido la profesión docente y la educación, así como los propósitos que expresan ambos constructos, hace que deban ser articulados y relacionados desde una perspectiva coherente, con un modo de entender y comprender la enseñanza y los propósitos que la orientan.

En este sentido, interpretamos que la enseñanza no puede desligarse de la función que ocupa en nuestra sociedad y en nuestra cultura como parte de la realidad humana que se construye. Planteamos a la enseñanza como una construcción social, como un proceso de interacción e intercambio regido por determinadas intenciones e intereses, *"en principio destinada a hacer posible el proceso educativo"* (TOM, 1984)

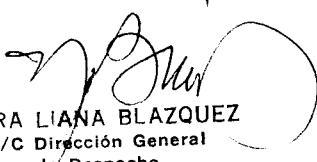
Este es un proceso condicionado desde afuera, en cuanto forma parte de la estructura de instituciones sociales en las que desempeña funciones que se explican, no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses.

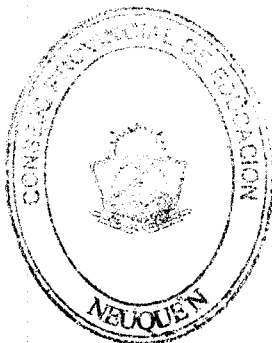
Al concebir a la enseñanza de este modo, no sólo se cambia la percepción sobre la profesión docente, sino que también se abre la posibilidad de entender de una manera diferente las aspiraciones educativas.

Una visión de la enseñanza como construcción social es compatible con una visión de las finalidades educativas que puedan constituirse como un proceso de construcción interactiva y no de imposición de unos sobre otros.

A partir de la comprensión de la realidad de las prácticas docentes, es posible vislumbrar formas de enseñanza que puedan entenderse como un proceso de construcción compartida y no como una aplicación de tratamientos docentes.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

Pero hay otro aspecto central para este análisis y es el que la enseñanza -en cuanto práctica instituida- se establece en una relación de poder y autoridad entre enseñantes y alumnos; una relación que se sostiene porque se confía en que esta desigualdad no se ejercerá en contra de la parte débil de la relación. Por otra parte, en esta relación se ejerce influencia y se pretende enseñar cosas que sólo pueden justificarse por su deseabilidad y por su valor. (CONTRERAS, 1987)

Esta característica es lo que convierte a la enseñanza en una práctica humana y, por lo tanto, moral. El hecho de que la enseñanza sea una práctica moral supone, en consecuencia, que el compromiso de los docentes con los propósitos de esta práctica queda convertido en un compromiso moral. (LANGFORD 1989).

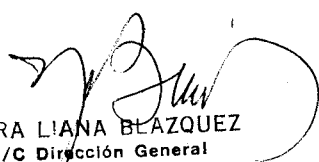
Entender esto críticamente significa no reducir la enseñanza a aplicaciones de decisiones ajenas, sino que requiere el juicio propio de los sujetos implicados en la práctica para poder interpretar los propósitos globales de la enseñanza y juzgar las formas en que éstos pueden o no aplicarse en los contextos concretos en los que se actúa.

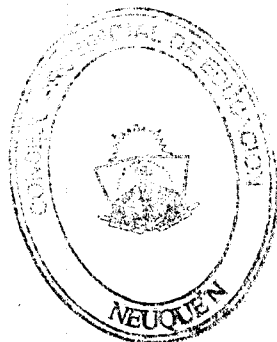
De este modo, es posible pensar en formas de enseñar que pueden ser concebidas como procesos de búsqueda y construcción cooperativa, superando de esta manera las concepciones de control social e imposición jerárquica implícitas en visiones de enseñanza de orden técnico.

Consideramos que las perspectivas comprensivas de la enseñanza favorecen visiones críticas acerca del modo en que transcurren las situaciones educativas, ofreciendo posibilidades de reflexión sobre las circunstancias de la vida del aula, los mecanismos personales, institucionales y sociales que entran en juego y la complejidad de relaciones y aprendizajes que pueden tener lugar en tales situaciones.

La enseñanza comprensiva se constituye así en un conocimiento que interpreta las situaciones y ofrece perspectivas para el análisis crítico a los participantes, y también a los que asumen responsabilidades en la realización de la práctica de la enseñanza.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



Este conocimiento promueve y favorece tanto el que los participantes puedan reconocerse como parte influyente en los procesos sociales del aula y de la institución, como el que puedan definir sus propias prácticas y comprender el valor educativo de las experiencias que desarrollan, reconociendo además los límites institucionales y morales de la profesión y práctica docente.

Si bien la "comprensión" es un tema relevante en la investigación psicológica, nos preocupa reconocerla también en el campo de la enseñanza, con el objeto de generar derivaciones que permitan no reducir solamente los procesos del enseñar al hecho de cómo se aprende, pues de ser así se estarían concibiendo isomórficamente dos procesos cualitativamente diferentes como son: el proceso de enseñar y el proceso de aprender.

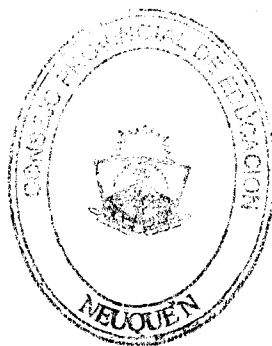
Evidentemente, la "comprensión" requiere de investigaciones en el aula que incorporen y se vinculen con otros problemas del enseñar, tales como la compleja relación existente entre contenidos disciplinares, currículum escolares, estrategias didácticas y evaluación, entre otros.

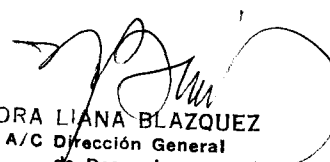
La "enseñanza para la comprensión" otorga una importancia primordial a los conocimientos que los alumnos aprenden, a la interpretación de lo aprendido, así como a los contextos en donde se sitúan estas prácticas.

En esta enseñanza se destacan las ideas, principios y temas centrales de los campos disciplinares, reconociendo que estos conocimientos integrados se desarrollan cuando quienes enseñan y aprenden crean representaciones múltiples de las ideas, y llevan a cabo actividades que les exigen emplear estos conocimientos.

Las "actuaciones de comprensión" -que en esta propuesta desarrollan docentes y alumnos- permiten actitudes de reflexión acerca de los contenidos que se enseñan y se aprenden. Estas actuaciones pueden significar que los sujetos -alumnos y docentes- ofrezcan explicaciones, que articulen conocimientos de distintos campos disciplinares, así como que revisen y amplíen las explicaciones.

ES COPIA




NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.

De esta manera la evaluación deja de ser una herramienta de control y poder del docente sobre sus alumnos, para transformarse en una herramienta que le permite a aquél monitorear tanto el aprendizaje comprensivo como su propia tarea de enseñanza, posibilitando intervenciones que enriquezcan la práctica y no la rutinicen.

Otro tema central en la enseñanza refiere a las diversas interacciones que se promueven en el salón de clases. Se considera que la comprensión de las ideas y la de la naturaleza de las disciplinas, se desarrolla a medida que los sujetos participan interactuando los unos con los otros y también colaborando con ellos. Son estas interacciones las que permiten aprovechar las experiencias que poseen los novatos y los expertos.

Los alumnos, al participar en las distintas interacciones que se gestan en el salón de clase, recurren a la experiencia de los demás, reflexionan sobre sus propias ideas, se apropian de los conocimientos de los otros e interiorizan modos de razonamiento que se representan y se practican en una disciplina específica.

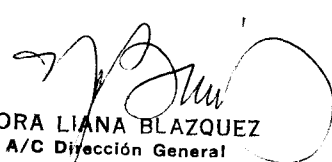
Este estilo de trabajo le asigna particularidades a la actividad del docente, quien orienta las diferentes tareas que realiza el alumno facilitando la progresiva autorregulación por parte de éste.

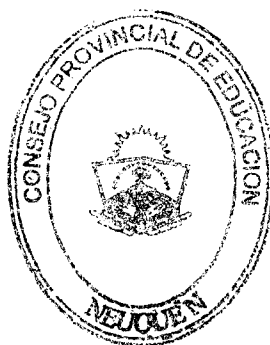
La preocupación fundamental del profesor es la de familiarizar a los alumnos con las ideas o herramientas culturales nuevas, apoyándolos y orientándolos en el proceso de comprensión, siendo el diálogo un instrumento privilegiado en la situación de enseñar y aprender.

El docente, en la enseñanza para la comprensión, crea y dirige entornos de aprendizajes complejos, posibilitando que los alumnos se dediquen a actividades que les permitan construir la propia comprensión del material que se está enseñando.

En el marco social de propósitos y valores de un contexto determinado, como lo es en este caso el Nivel Superior del Sistema Educativo, la intervención pedagógica se constituye para ello en un mecanismo privilegiado que desarrolla la construcción de procesos cognitivos.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



A partir de lo expuesto, es evidente que si los propósitos refieren a que los alumnos adquieran autonomía en sus conductas y en sus juicios, dichos propósitos no pueden alcanzarse mediante una transmisión verbal ni mediante consignas, sino más bien con la creación de espacios de interacción, en donde se promueva la participación reflexiva del alumno.

A3.5 Profesión Docente –Práctica Docente- Aprendizaje.

En actitud coherente con lo expuesto, las tareas de aprendizaje que promueva el docente constituyen un componente esencial para la enseñanza comprensiva, por cuanto el aprendizaje entendido como *apropiación de instrumentos culturales* se sitúa en el marco de las tareas y los contextos, siendo necesario que éstas tengan un sentido que permita trascender el marco escolar.

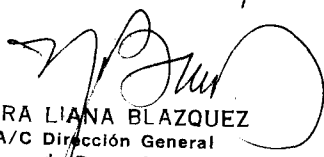
Para la perspectiva socio- cultural, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas. En esta línea vigotskyana la idea sobre aprendizaje significa proceso de enseñanza y de aprendizaje, y siempre incluye al que aprende, al que enseña y a la relación entre ambos.

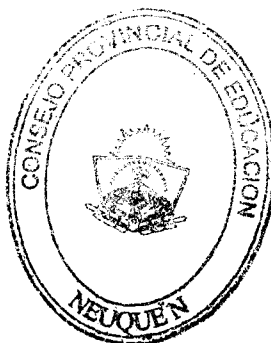
Este concepto de aprendizaje refiere a un proceso global de relación interpersonal, donde la presencia del otro social puede manifestarse por medio de los objetos, de la organización del ambiente, de los significados que impregnan los elementos del mundo que rodean al sujeto. (KOHL DE OLIVEIRA, 1996)

Desde esta perspectiva, podemos señalar que los procesos de aprendizaje consisten en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta.

De este modo, el aprendizaje no refiere a un sujeto aislado, sino a una relación particular que se materializa como funcionamiento entre sujetos orientados por motivos socialmente definidos.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

De tal modo, el proceso de aprendizaje implica una participación específica e interrelacionada entre sujetos y contexto, desplegada tanto en una comunicación ligada a palabras y acciones, como en rutinas y actividades tácitas que enlazan mutuamente a los protagonistas en la actividad compartida.

Como señalan algunos autores neovygotskianos, los enfoques para la comprensión de la actividad psíquica – y el aprendizaje es parte de ella – no pueden situarse en el plano del individuo ni de sus propiedades, sino en el plano de la actividad sociocultural.

Se resalta en esta perspectiva la importancia de la intersubjetividad en la relación educativa- ya sea explícita o implícita, cara a cara o distante - que permita tender un puente entre los distintos puntos de vista de una situación, implicando ciertas modificaciones en las perspectivas de cada participante. Tal parece ser el marco para la construcción cognitiva en el salón de clases, en tanto impliquen ocurrencia de procesos sociales en acción que permitan la producción o reconstrucción de significados.

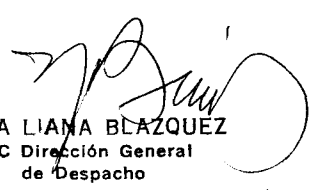
En este sentido, las habilidades intelectuales que los sujetos adquieren se relacionan directamente con el modo en que interactúan con otros. En ambientes de solución de problemas específicos, los sujetos internalizan y transforman la ayuda que reciben y finalmente usan estos mismos medios de guía para dirigir sus conductas.

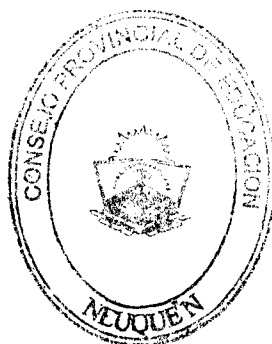
En este aspecto, la práctica de la enseñanza configura una forma particular de interacción, orientada a facilitar -a quienes participan en ella- el acceso a un conjunto de posibilidades fundamentales para su desarrollo personal y social.

Tal como señala BRUNER (1997), las escuelas pueden ser vistas como *"foros desde los cuales reconstruir la cultura"*. Esto supone considerar las relaciones que se establecen entre los sujetos, el papel adjudicado a cada uno y las metas y significados que otorgan a la actividad que realizan juntos.

El reto está en encontrar el modo de comunicarse con el sujeto que aprende, de manera que éste pueda participar -por lo menos mínimamente- en el funcionamiento

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



interpsicológico y pueda finalmente definir la situación de un modo culturalmente apropiado.

Entre las actividades de los aprendizajes más significativas para abordar este reto, KRAJCIK, BLUMENFELD, MARX y SOLOWAY (1994) mencionan la participación de los alumnos en los procesos de investigación, en el curso de los cuales éstos hallan respuestas a preguntas o solucionan problemas, como un medio para aprender conceptos y comprender las disciplinas.

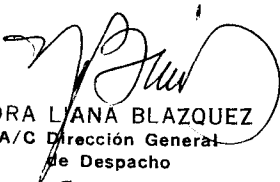
Estos trabajos se deben relacionar con los conocimientos previos de los alumnos y con las situaciones del mundo real. Además, los que aprenden tienen que enfrentarse a problemas para cuya mejor comprensión tengan que recurrir a múltiples formas de pensamiento.

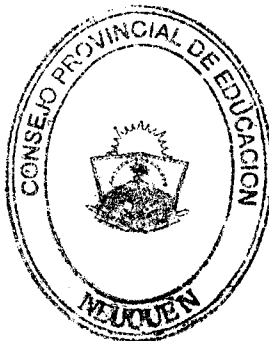
El docente debe ayudar a los alumnos a desarrollar variadas representaciones de los conceptos, al tiempo que guía la búsqueda de soluciones a problemas auténticos, lo cual está indicando que el aprendizaje es así el resultado deseable de procesos interactivos, deliberados, explícitos e intencionales.

A3.6 Profesión Docente- Práctica Docente- Conocimiento.

Se considera al conocimiento como una de las dimensiones centrales que a su vez está constituido por las situaciones de enseñar y de aprender. El mismo se define por su naturaleza problemática. Definir de este modo al conocimiento, es reconocerlo como provisional y plural; e incluso incierto, por cuanto no siempre es capaz de dar respuestas a los problemas. El valor del conocimiento hay que buscarlo en su capacidad para indagar la realidad y en la búsqueda continua y crítica de mejores formas de interpretarla. Decir "crítico" significa hacer mención a su capacidad para cuestionar, tanto la forma en que se nos presenta la realidad, como los sistemas que tenemos para representárnosla; consiste en ir más allá de lo dado.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

En este sentido, el conocimiento representa para los sujetos una posibilidad de apropiación de específicas visiones del mundo en un contexto histórico determinado.

En general, las instituciones educativas han presentado estas visiones del mundo como absolutas y cerradas en sí mismas, llevando a los sujetos a incluirse en esa verdad absoluta desde una posición de posesión de ese saber y no de interrogación al mismo.

Considerar al conocimiento como una construcción social, vinculada a un desarrollo histórico, es decir contextualizado en un espacio y tiempo político, social, económico y cultural, desplaza el problema de la verdad esencial al problema del interés en torno al cual el conocimiento se construye. Dicho de otro modo, las verdades son relativas a las condiciones históricas y sociales de su construcción.

De este modo, el conocimiento se conforma en una producción social e histórica, que se posibilita a partir de un determinado interés. No es el develamiento de estructuras inestables, immanentes y necesarias.

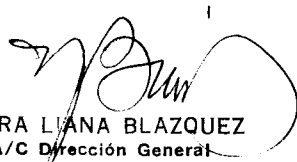
Problematizar el conocimiento y cuestionar los modelos aceptados acriticamente, son actitudes que deben atravesar los procesos de enseñar y de aprender. Esto supone ya una actitud respecto al conocimiento y preddefine también una perspectiva pedagógica respecto a la formación del profesorado

Formar en una visión crítica con respecto al propio conocimiento, requiere que los procesos de formación contengan estas cualidades de uso y cuestionamiento de las perspectivas de las que disponemos para la comprensión de la realidad y para la definición de criterios de actuación.

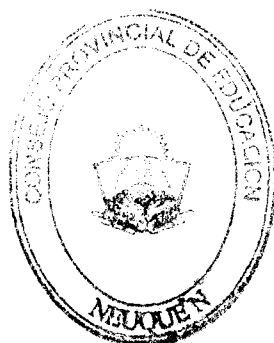
Una formación orientada por esta intencionalidad no puede basarse en la asimilación pasiva de los contenidos. Los procesos de aprendizaje comprenden el conocimiento como la disposición hacia el mismo. Por lo tanto, los procesos de formación deben facilitar la adopción de un papel activo y crítico hacia el conocimiento y para el conocimiento.

En la construcción del conocimiento se establece una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto a apropiarse. Esta relación no es lineal; tiene avances, crisis, paralizaciones y

ES COPIA



NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

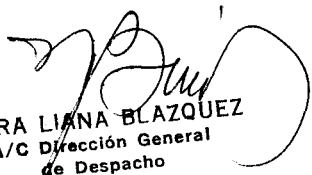
retrocesos ante dificultades planteadas por el medio o por el sujeto mismo. Estas crisis surgen porque la apropiación y transformación del objeto no están determinadas sólo por la mayor o menor complejidad de éste, sino también por las condiciones del sujeto. Esta relación de interioridad entre el sujeto y el conocimiento se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. *"Éste entonces debe referirse a sí mismo, debe buscar su punto de vista. El sujeto se apropia de un conocimiento que requiere de su elaboración, en tal caso la relación se vuelve significativa, es decir con valor intrínseco para el sujeto".* (EDWARDS, V 1985).

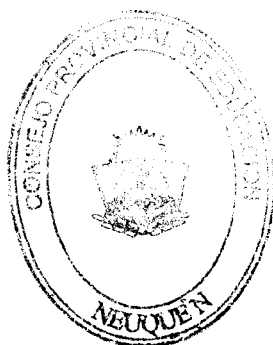
En este sentido, el conocimiento es significación y ello incluye por definición al sujeto para quién y por quién significa. Es un conocimiento que se aprecia como sustantivo con relación al proceso de autoconstrucción del sujeto, y que se presenta al margen de su funcionalidad o utilidad como valor de mercado.

Es interesante destacar que este modo de entender, tanto al conocimiento como a la relación de éste con el sujeto, tiene implicaciones específicas para la educación, conforme el papel que ésta ocupa en la distribución social de los saberes válidos y relevantes para un grupo determinado.

Todas estas pretensiones llevan a la búsqueda de formas de realizar la enseñanza que sean coherentes en todos sus elementos y procesos desencadenados respecto de este sentido de construcción del conocimiento. No es indiferente una visión problemática del conocimiento con una forma de entender las relaciones educativas que se crean en el aula, con una manera de concebir las tareas y actividades de aprendizaje, o con las formas de entender los procesos de evaluación. La propia idea del conocimiento, en cuanto hace referencia a un proceso- el proceso de construir- no puede quedar resuelta al margen del propio proceso. Esto significa que la postura que estamos defendiendo necesita del análisis continuo y de la elaboración en colaboración con los alumnos que tienen que desarrollar una disposición de implicación personal- como requisito- para que se concrete su propia construcción del conocimiento.

ES COPIA


NORA LIANNA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



En este sentido, consideramos que no hay manera de llevar a cabo un proceso de esta naturaleza que no sea a la vez un proceso de investigación sobre la propia práctica docente. Son éstos los procesos docentes que sólo pueden concebirse como búsqueda, exploración, cooperación y construcción continua.

Entendemos que, en la profesión docente, la posesión y construcción de saberes significativos que permiten analizar e interpretar la realidad, proporcionan una capacidad de acción y un poder que permite a éstos influir, no sólo sobre situaciones concretas que hacen al enseñar y al aprender, sino contribuir a la transformación de procesos sociales y políticos.

A4. ENCUADRE TÉCNICO.

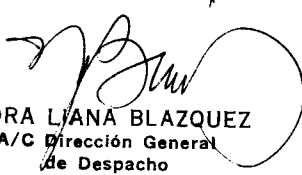
Se entiende que una concepción de la "*profesión docente*", como de la "*práctica docente*" planteada en el Marco Teórico, orienta una forma de comprender los campos de conocimiento que se formulan para construir y actuar dicha profesión.

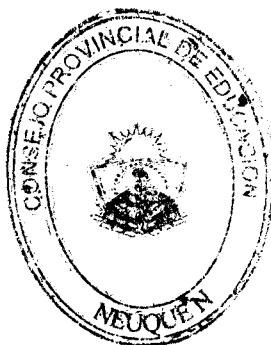
Conceptualizar esta profesión como un oficio intelectual, implica un proceso de construcción y de búsqueda permanente de significados, así como su traducción en valores educativos. Es asumir la responsabilidad como constructor y utilizador de conocimiento teórico, pero también el compromiso en la transformación del pensamiento y de las prácticas dominantes.

Un programa de formación que atienda a los propósitos anteriormente enunciados, que se sobreponga al peligro de las prácticas formativas descontextualizadas, y que procure guiarse por una perspectiva de resonancia⁷ como forma de comprender la relación entre el

⁷ El modelo de resonancia colaborativa considera que ni la consonancia ni la disonancia son formas adecuadas de interpretar la relación entre la teoría y la práctica, ya que en ambos casos, aunque por razones distintas, se descalifica lo que puede aportar para la formación del profesorado la experiencia práctica y el conocimiento profesional de los enseñantes. Según COCHRAN-SMITH, la manera de conectar la teoría y la práctica es a través de un proceso de investigación sistemática sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización. Una investigación de este tipo se produce dentro de una cultura de colaboración, donde estudiantes, maestros y formadores de profesores conjuntamente

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



conocimiento académico y la experiencia reflexiva, debe entenderse fundamentalmente como un programa que contenga campos de conocimientos que potencien las posibilidades reflexivas e indagadoras de los estudiantes a partir de la confrontación a) con los problemas de las complejidades de la práctica, b) con la relación con su propia historia personal, en donde se han moldeado sus perspectivas, c) con las diferentes miradas y tradiciones pedagógicas, d) con el significado social y político de la educación y de la enseñanza.

Esta mirada acerca del oficio intelectual del docente orienta al acentuar unos rasgos sobre otros, y al marcar un enfoque coherente con lo que se interpreta que debe ser la formación del profesorado.

Es de esta conjunción entre concepción del profesorado y sentido de su formación, desde donde surge la presente propuesta acerca de los campos de conocimiento que contienen los Lineamientos Curriculares.

En este documento, entendemos por campos de conocimiento una configuración relacional que marca posibilidades y un cierto grado de indeterminación en las *"versiones del mundo consideradas como verdaderas en un contexto histórico social determinado"*.⁸

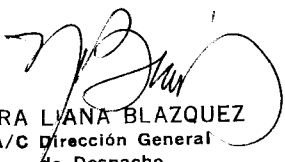
En este sentido, los campos de conocimiento para la formación docente se plantean como configuraciones epistemológicas relacionales que permiten, por un lado, incorporar conceptualizaciones y categorías teóricas aportadas por estudios e investigaciones; y, por otro, ir confrontando a cada paso estas construcciones teóricas con situaciones y problemas de la práctica concreta, puesto que *"...la teoría no es sólo palabra, ni la práctica es mera conducta muda; la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos"*⁹

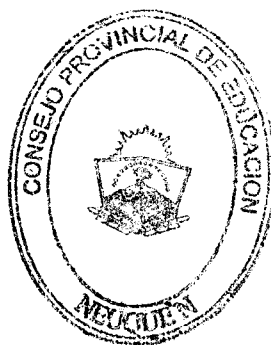
La intención es superar la tradicional dicotomía entre: teoría – práctica; conocimiento científico – experiencia. Por lo tanto, es imprescindible un trabajo en profundidad respecto

están aprendiendo continuamente a enseñar y a investigar su propia enseñanza. En definitiva, el poder de reinventar la enseñanza y la escolaridad no se encuentra ni en la universidad ni en la escuela, sino en el trabajo colaborativo de ambos. CONTRERAS: D(1997) Proyecto Docente. Barcelona (MIMEO)

⁸ EDWARDS, V (1985). Los sujetos y la construcción social del conocimiento. Santiago de Chile. D.I.E

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



a las relaciones mutuas de contraste, oposición y resistencia, pero también de complementariedad y juego dialéctico permanente entre ambos constructos.

Para poder desarrollar una visión sobre la formación del profesor, bajo esta perspectiva, es necesario superar aquellos supuestos y prácticas formativas que por negación y/o por omisión dificultan una aproximación a la preparación de los docentes que tenga en cuenta una visión de la enseñanza como un oficio intelectual en un contexto complejo y contradictorio.

Así es que, los campos de conocimiento planteados en los lineamientos curriculares, deben permitir integrar y configurar áreas cuyos aportes teóricos sólidos, confiables y bien informados sirvan de base para abordar la complejidad, tanto de la formación docente, como de la actuación de dicha formación.

A4.1 Ciclos de Formación

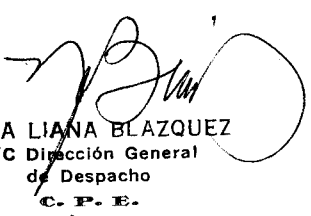
Interesa señalar que la Formación Docente en Nivel Inicial y Nivel Primario, contemplan tres Ciclos de Formación, los cuales se articulan durante todo el trayecto de la formación. Para llevar a cabo dichos Ciclos se plantea un mínimo de carga horaria de 1.800 horas reloj a ser cumplimentadas en tres años de formación.

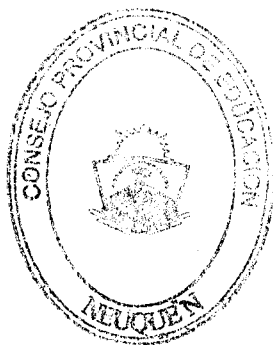
- **Un Ciclo de Formación General:** orientado al reconocimiento y construcción de saberes y problemáticas que hacen a la formación de todo docente.
- **Un Ciclo de Formación de la Especificidad de la Enseñanza en el Nivel:** orientado a proporcionar marcos y herramientas conceptuales que posibiliten particularizar el contexto específico de la práctica de la enseñanza en el Nivel, entendiendo que estos conocimientos constituyen la base primordial para llevar a cabo, tanto la práctica docente como la práctica de la enseñanza¹⁰.

⁹ CARR W (1996) Una Teoría para la Educación. Madrid, Morata.

¹⁰ EDELSTEIN y CORIA(1995) plantean la necesidad de ampliar el concepto de práctica de la enseñanza a práctica docente, señalando que limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una gran cantidad de actividades

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



- **Un Ciclo de Construcción de la Práctica Docente:** el que, tal como se plantea en el Marco Teórico, se constituye en el eje articulador que permite desde el inicio de la formación aproximarse progresivamente a la práctica docente en toda su complejidad. Cabe destacar que el **Ciclo de Formación General** se constituye en tronco común para la Formación Docente en Nivel Inicial y en Nivel Primario.

Los campos de conocimiento que se formulan permiten pensar en objetos de conocimiento definidos desde lógicas diferentes de la disciplinar,¹¹ poniendo el acento más en las necesidades formativas que en la disciplina.

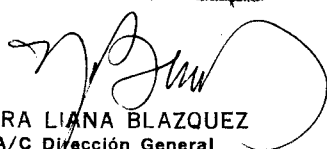
En este sentido, interesa señalar que para la resolución de dichos campos en la estructura curricular, se podría pensar en la inclusión tanto de disciplinas de corte más tradicional, como de materias, seminarios y talleres referidos a problemáticas sustantivas de la actuación docente los que requieren de la convergencia de diferentes disciplinas para su tratamiento.

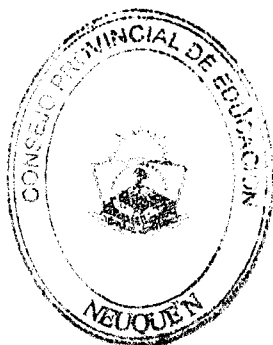
Por otro, cabe señalar que los conceptos estructurantes planteados en los campos de conocimiento, no guardan un orden jerárquico ni único: es sólo una de las posibles formas de presentación de los mismos y no pretende constituirse en una secuencia a seguir en el proceso de enseñanza. Por el contrario, admite múltiples formas de organización que quedarán a opción de los profesores formadores.

adicionales y que también son constitutivas de esta tarea, aun cuando muchas de ellas impliquen un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento, considerando asimismo que esto tiene que ser objeto de análisis en los centros de formación. "Sin embargo, actividades de indagación de este tipo son señaladas como una de las ausencias más notorias en las curricula de grado". Imágenes e Imaginación Iniciación a la Docencia. Bs As. Kapelusz.

¹¹ "Clásicamente, ha sido el contenido temático y principalmente disciplinar el que pobló el curriculum de la formación docente, tanto que en muchas ocasiones, el enfoque disciplinar asumió el protagonismo desplazando el sentido formador al interior del curriculum" Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para la Educación Primaria de la Ciudad de Bs. As.(2001)

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



A4.2 Unidades Curriculares

La enseñanza no sólo debe dirigirse a la adquisición de informaciones sino al aprendizaje de modos de pensamiento, de indagación y de estudio. Para ello, es recomendable el trabajo a través del estudio de casos, análisis de tendencias, discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, trabajo en bibliotecas y con apoyos computacionales, contrastación y debate de posiciones, elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, etc.

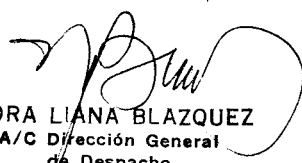
En particular- en el caso de la formación de los docentes- debe fomentarse el juicio metódico en el análisis de casos y la transferibilidad de los conocimientos a la acción. Esta es una de las claves pedagógicas para su formación, facilitando bases sólidas para las decisiones fundamentadas y reflexivas en situaciones reales.

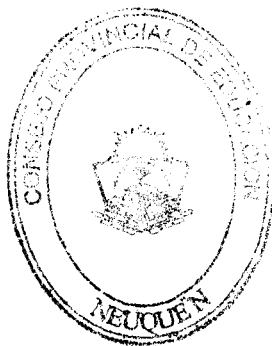
Por otro lado, es importante recordar que la tarea de los futuros docentes es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante la posibilidad de que experimenten modelos de enseñanza activos y diversificados.

En este sentido los **Ciclos de Formación** deben contemplar una organización que permita la inclusión de distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente. A través de las unidades curriculares se pretende promover un aprendizaje significativo que posibilite la construcción y apropiación de los conocimientos en un proceso cada vez más complejo y profundo.

Se considera pertinente destacar que dichas unidades curriculares se plantean -no como una clasificación- sino más bien como una descripción a partir de los diferentes formatos que caracterizan a cada una de ellas.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



Materias o asignaturas:

Están definidas por la enseñanza de marcos disciplinarios o multidisciplinarios y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y- por sobre todo- modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, conforme con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo.

Asimismo, permite que los alumnos se apropien de los métodos de trabajo intelectual que favorecen los análisis integradores de la realidad social y educativa.

Seminarios:

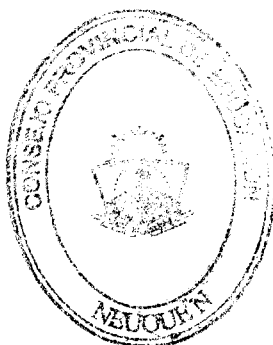
Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre problemas que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, a fin de profundizar luego su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades de menor duración que las anteriores permiten el cuestionamiento sobre el "pensamiento práctico", el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica. El seminario se caracteriza por el aprendizaje activo, para lo cual debe incluir, además del estudio intensivo, variadas técnicas: incidente crítico, estudio de casos, etc. La evaluación del mismo requiere producciones escritas y defensa de las mismas.

Talleres:

Son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de saberes prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de capacidades, entendiendo que la práctica no implica solamente el "como el hacer", sino el "hacer creativo y reflexivo", poniendo en juego todos los marcos

ES COPIA

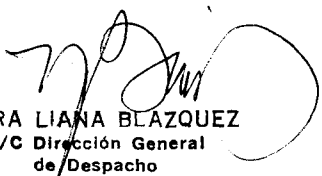
NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.

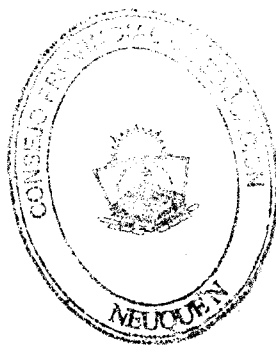


conceptuales disponibles. Como modalidad pedagógica, en los talleres se enfatiza la estrecha relación entre los saberes de referencia y los saberes prácticos, articulando los fundamentos conceptuales, las experiencias previas y la propia acción.

Para ello, el taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación de capacidades para distinguir entre los cursos de acción posibles y pertinentes para la situación, las habilidades para la selección de metodologías, los medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica. Entre éstos se incluyen las competencias lingüísticas para la búsqueda y organización de la información, la identificación diagnóstica, la interacción social, la coordinación de grupos, el manejo de recursos de comunicación y expresión, el desarrollo de proyectos educativos, etc. En este proceso se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo.

ES COPIA

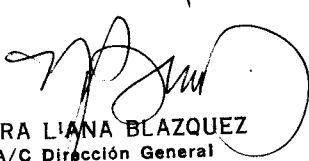

 NORA LIANA BLAZQUEZ
 A/C Dirección General
 de Despacho
 C. P. E.

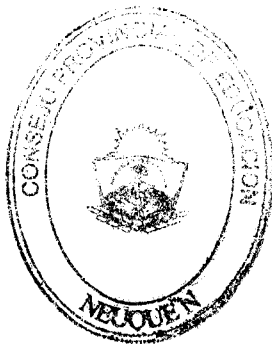


RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

B. NIVELES DE FORMACIÓN

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



Prof. CRISTINA ADRIANA STORIONI
VICEPRESIDENTA
Consejo Provincial de Educación

Prof. GUILLERMO CESAR VIOLA
Vocal Rama Media, Técnica y Superior
Consejo Provincial de Educación

Prof. EVA OLGA CHAGUIREZ
VOCAL RAMA INICIAL Y PRIMARIA
Consejo Provincial de Educación

B1 PROFESORADO EN ENSEÑANZA PRIMARIA.

B1.1 Propósitos De La Formación.

Formar Profesores de Enseñanza Primaria:

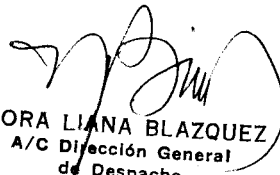
- Con una sólida base de conocimientos para analizar la problemática educativa en sus aspectos sociales, institucionales, pedagógicos y didácticos.
- Con fundamentos teóricos- metodológicos que les permitan operar críticamente en la realidad del aula.
- Con capacidad de reflexionar sobre aspectos teóricos, políticos e ideológicos de las distintas concepciones educativas vigentes, así como de cuestiones técnicas y metodológicas utilizadas en las prácticas docentes.
- Con disposición para indagar en alternativas de enseñanza tendientes a la mejora de sus prácticas.
- Con una actitud democrática frente a la vida social, institucional y del aula.
- Con sólidos fundamentos teórico- metodológicos referidos a los contenidos de las áreas curriculares y las propuestas de las didácticas específicas.

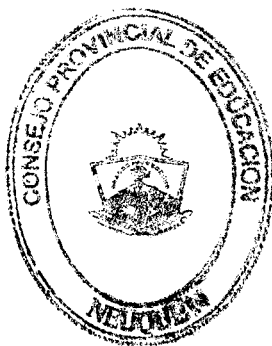
B1.2 Caracterización Del Egresado.

El Profesor de Enseñanza Primaria tendrá conocimientos y habilidades para:

- Comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, garantizando de este modo su efectiva participación tanto en ámbitos institucionales como socio-comunitarios.
- Fundamentar teóricamente sus prácticas pedagógicas enmarcándolas en diferentes concepciones filosóficas y sociales del conocimiento, de la función de la escuela y de la educación.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



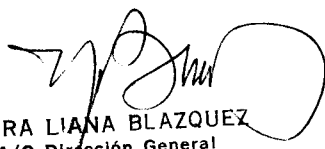
- Asumir actitudes de compromiso con un estilo de vida democrático en un contexto socio-histórico y cultural determinado.
- Planificar, conducir y evaluar programas de Educación Primaria.
- Elaborar y participar en proyectos de innovación educativas referidas a problemáticas del Nivel Primario.
- Participar en la elaboración de proyectos institucionales en el ámbito en que se desempeñe.
- Formular proyectos de innovación para la enseñanza a nivel áulico e institucional.
- Interpretar los instrumentos jurídicos legales referidos a la profesión y las normas y pautas escolares, promoviendo además, acciones para actualizarlos y/o cambiarlos.
- Participar en actividades de elaboración y diseño curricular del nivel.

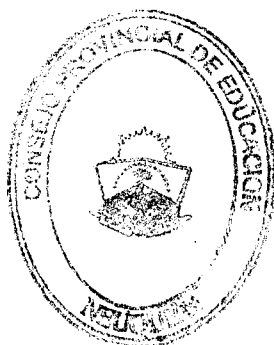
B1.3 Ciclos De Formación

Según lo explicitado en el Encuadre Técnico, la formación en el Nivel Inicial contempla tres Ciclos de Formación: Ciclo de Formación General, Ciclo de Formación en la Especificidad de la Enseñanza en el Nivel y Ciclo de Construcción de la Práctica Docente.

A continuación se explicitan los tres Ciclos de Formación, los Campos de Conocimiento que contempla cada Ciclo, los propósitos que orientan la construcción de cada campo, así como los conceptos estructurantes de los mismos.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.

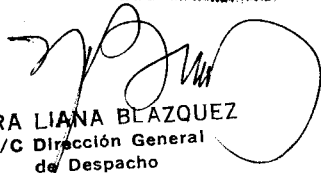


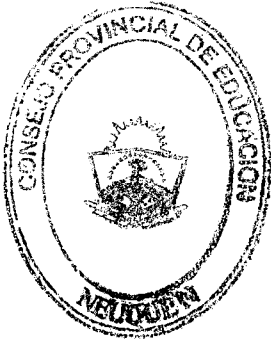
CICLO: FORMACIÓN GENERAL.	
CAMPOS DE CONOCIMIENTO.	• FILOSÓFICO-HISTÓRICO- POLÍTICO. • PEDAGÓGICO- DIDÁCTICO. • PSICO-SOCIO-ANTROPOLÓGICO-CULTURAL. • INSTITUCIONAL. • EPISTEMOLÓGICO.

CICLO: ESPECIFICIDAD DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL.	
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	• PROBLEMÁTICA Y ESPECIFICIDAD DEL NIVEL PRIMARIO. • LAS CIENCIAS SOCIALES: SU ENSEÑANZA. • LAS CIENCIAS NATURALES: SU ENSEÑANZA. • LA MATEMÁTICA: SU ENSEÑANZA. • LA LENGUA: SU ENSEÑANZA • LENGUAJES ESTÉTICO-EXPRESIVOS.

CICLO: CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.	
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	• ESCUELA - COMUNIDAD. • ESCUELA – SALÓN DE CLASE. • RESIDENCIA.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



Ciclo: Formación General

FILOSÓFICO-HISTÓRICO-POLÍTICO

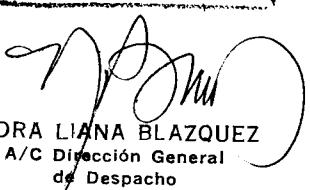
Propósitos:

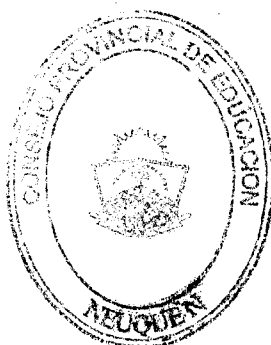
- Comprender la trama de relaciones multidimensionales en donde lo pedagógico se articula con sus condiciones de producción histórica, social y política.
- Brindar elementos teórico- instrumentales que favorezcan el análisis crítico de las diferentes políticas educativas y sus contextos, así como las relaciones de las mismas con las diferentes concepciones de Estado, Sociedad Civil, Poder y Educación.
- Identificar y analizar los aspectos histórico- políticos en la práctica educativa concreta, desde la "cotidianeidad" de la escuela para proyectar alternativas político-educativas que contribuyan a superar los problemas existentes.
- Reconocer las grandes corrientes filosóficas de la Modernidad y analizar, en las actuales, aquellos aspectos que son heredados del pensamiento de la Modernidad.
- Analizar y valorar la estrecha vinculación que mantienen las posiciones filosóficas con cuestiones centrales de la política y de la historia.

Conceptos Estructurantes:

Conformación del Estado Nacional y del Sistema Educativo Moderno. Estatismo Socio-político y Estatismo Educativo. Políticas públicas y Educación. Organización y Administración de la Educación. Escuela y Trabajo Docente. Problemas de la Educación Pública en el orden nacional y regional. Estado actual del debate: crisis y perspectivas. Principales teorías del Estado en la Modernidad: aspectos filosóficos, sociológicos y

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



antropológicos. Positivismo versus Antipositivismo. Estado actual de las disputas. Racionalidad e Ideología.

PEDAGÓGICO –DIDÁCTICO

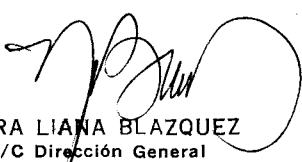
Propósitos:

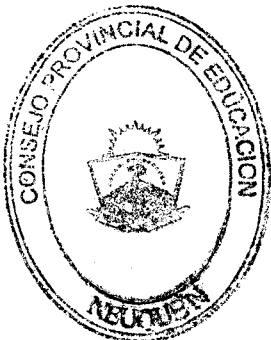
- Comprender el fenómeno educativo desde una perspectiva individual, social e histórico- crítica.
- Analizar críticamente las funciones de reproducción y transformación de la educación y de la enseñanza.
- Posibilitar la redefinición de la acción pedagógico-didáctica en las instituciones y en la clase, con la finalidad de ocupar significativamente espacios de autonomía en el sistema educativo.
- Problematicar el vínculo escuela-clase tendiendo al reconocimiento y análisis de elementos comunes y contradictorios entre estos ámbitos.
- Analizar los componentes del proceso de enseñar y de aprender, sus interrelaciones, con la finalidad de comprender a la clase desde su complejidad y dinamismo.
- Favorecer la comprensión de la clase como espacio social en el cual se transmiten y construyen valores, conocimientos, actitudes, normas y, habilidades, mediados éstos por las interacciones que se establecen en los procesos de enseñar y de aprender.

Conceptos Estructurantes:

El sujeto pedagógico. Conflicto entre lo hegemónico o dominante y la resistencia o lo alternativo. Relación pedagógica y relaciones sociales. Relación pedagógica- autoridad- saber- poder. Tradiciones pedagógicas. Fuentes de las teorías pedagógicas: ciencia, ideología, utopía y práctica. Problemas de la pedagogía del siglo XXI. Relación entre pedagogía y didáctica. Campo disciplinar de la didáctica. El docente sujeto del discurso didáctico. Teorías y su instrumentación en las prácticas de la enseñanza. Concepciones

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



acerca del currículum. Dimensiones didácticas del currículum. El currículum como instrumento para la enseñanza y como instrumento político. La clase como espacio de concreción de las prácticas de la enseñanza. Diferentes estilos de enseñanza.

PSICO- SOCIO-ANTROPOLÓGICO-CULTURAL

Propósitos:

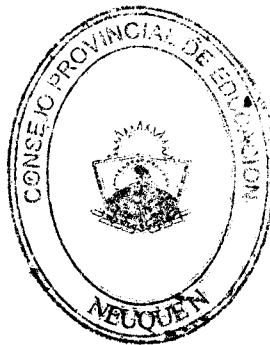
- Promover la comprensión de los sujetos de la educación a partir del abordaje de problemáticas vinculadas al lugar de la educación en los procesos de constitución subjetiva, superando los enfoques que reducen la mirada del sujeto a la perspectiva evolutiva.
- Posibilitar el análisis de los procesos de constitución subjetiva desde perspectivas antropológicas, psicológicas, sociales y culturales.
- Reconocer de qué "sujeto" hablamos cuando nos referimos al aprendizaje.
- Reconocer y analizar la relación que se establece entre el sujeto, la sociedad y la cultura.
- Promover desde los inicios de la formación una perspectiva que favorezca la comprensión de aquello que constituye la diversidad de los diferentes grupos socio-culturales.
- Favorecer la construcción de propuestas educativas acordes a las características, necesidades y problemas de las distintas poblaciones a quienes se dirige la enseñanza.

Conceptos Estructurantes:

Sujeto, diversidad y educación. Las prácticas culturales y la producción de subjetividad. La educación, la enseñanza y la sensibilidad a la diferencia. El problema de la interculturalidad. Enfoques antropológicos, sociológicos y culturales. La escuela como dispositivo y el alumno como posición subjetiva.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

La concepción de sujeto: sujeto de la conducta, sujeto epistémico, sujeto deseante, sujeto social. Factores explicativos del desarrollo en las distintas concepciones de sujeto: la construcción de la inteligencia, la constitución del sujeto, la complejidad y el debate del desarrollo social. Las tradiciones piagetianas y vigotskianas. Proyecciones actuales. El problema de la especificidad y la generalidad de dominios en el desarrollo. Relaciones entre aprendizaje y desarrollo.

INSTITUCIONAL.

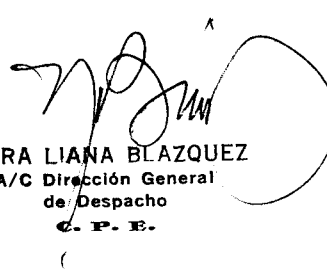
Propósitos:

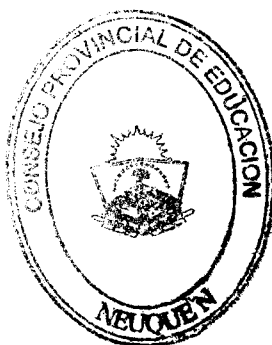
- Promover la comprensión de la escuela como ámbito privilegiado de circulación y distribución del conocimiento.
- Reconocer y analizar la trama de relaciones e intercambios de significados y expectativas que constituyen el "habitus" de las instituciones educativas.
- Favorecer el análisis de visiones modélicas de la escuela.
- Posibilitar la comprensión e interpretación de culturas institucionales, así como de los procesos de comunicación que se gestan en el interior de la misma.

Conceptos Estructurantes:

El concepto de institución: diversos marcos teóricos. Lo instituido y lo instituyente. Organizaciones y grupos. Objeto y sujeto. El concepto de organización. Definiciones y modelos. Tipologías de organizaciones. El proceso de adjudicación de roles. Roles prescriptos y roles espontáneos. El modelo de identidad de las organizaciones. Dimensiones de cambio. La comunicación de las organizaciones. Tipologías. Los espacios intersticiales. El poder de las organizaciones. Poder y autoridad. Poder y comunicación. Planificación, control y administración de las organizaciones.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

EPISTEMOLÓGICO.

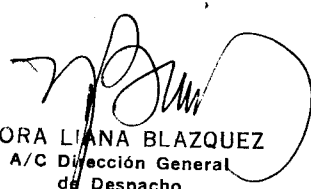
Propósitos:

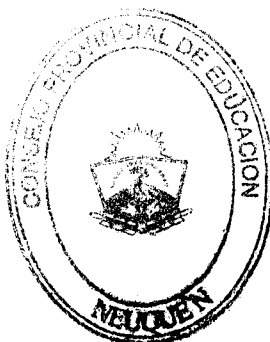
- Promover el análisis y la reflexión acerca del conocimiento que se plantea, tanto dentro del propio proceso de enseñanza de las disciplinas educativas, como del impacto que los debates de la teoría epistemológica ha tenido en el análisis de los procesos de enseñar y de aprender.
- Analizar las creencias que constituyen el conocimiento científico y los supuestos que lo sostienen.
- Favorecer el cuestionamiento sobre aspectos de la epistemología implícita en las concepciones docentes, permitiendo así interpretar el conocimiento científico desde una visión más acorde con su estructura y su práctica efectiva.
- Promover perspectivas que justifiquen el carácter abierto y revisable de la ciencia.

Conceptos Estructurantes:

Problemas epistemológicos. El conocimiento en la historia del pensamiento. Desarrollo científico del Siglo XIX. Vínculos entre la epistemología y el desarrollo de las ciencias en el Siglo XX. Niveles de significación de los problemas epistemológicos en relación con la formación docente. Herramientas conceptuales básicas para pensar el conocimiento científico: hipótesis, teorías, paradigmas, programas de investigación. Producción y evaluación del conocimiento científico. La transformación de la ciencia como práctica social. Problemas epistemológicos de la enseñanza. La incompatibilidad o indisociabilidad de las explicaciones y la comprensión en las ciencias sociales. Impacto en los procesos de enseñanza.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



Ciclo: Especificidad De La Enseñanza En El Nivel.

PROBLEMÁTICA Y ESPECIFICIDAD DEL NIVEL PRIMARIO.

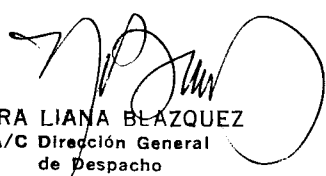
Propósitos:

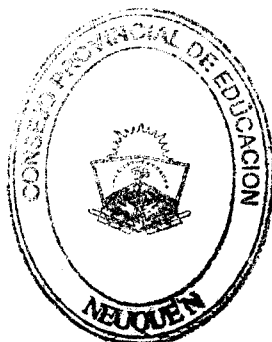
- Posibilitar la apropiación del objeto "Educación Primaria" en tanto campo de estudio, reflexión y continua contrastación con las prácticas educativas.
- Promover la comprensión de marcos conceptuales con un alto grado de potencialidad explicativa, práctica y problematizadora acerca de la especificidad de la enseñanza en el Nivel Primario.
- Reconocer y analizar el compromiso ético, social y político que supone desarrollar la tarea docente en el Nivel Primario.
- Construir criterios para la toma de decisiones pedagógico- didácticas como producto de la reflexión crítica, de la revisión y reconstrucción de las prácticas docentes y de las propias representaciones acerca del rol.
- Interpretar la incidencia de las tendencias macro-políticas, sociales, educacionales en los modelos de escolarización y en los modelos alternativos de la Educación Primaria.
- Proponer el desarrollo de marcos teóricos actualizados y pertinentes que posibiliten la comprensión de las características, problemáticas y alternativas de aprendizaje de los alumnos que concurren a las instituciones educativas de Nivel Primario.

Conceptos Estructurantes:

Concepción de Educación Primaria. Discursos y prácticas sociales e institucionales. La Escuela Primaria. Organizaciones y modelos. Necesidades y demandas sociales (nacionales, regionales y locales) exigidas a la escuela. El contexto socio –cultural de las instituciones escolares. Tratamiento de la diversidad. Integración- inclusión –comprensión.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

El fracaso escolar en la Escuela Primaria. Diferentes conceptualizaciones y representaciones acerca de las categorías: sujeto social y sujeto alumno. Singularidad, pluralidad y diversidad. Diferencias entre contexto social, familiar y escolar. Violencia social, familiar e institucional. Maltrato infantil. Poblaciones en riesgo. Enseñar y aprender en la escuela primaria. Diseño y propuestas didácticas para sujetos reales en diferentes contextos.

LAS CIENCIAS SOCIALES: SU ENSEÑANZA.

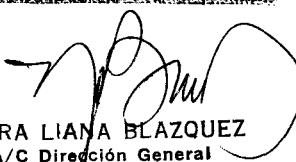
Propósitos:

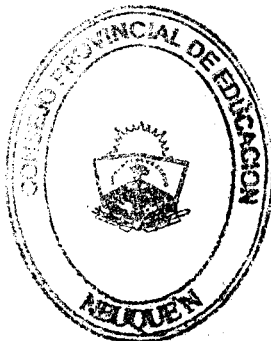
- Promover la comprensión crítica de la realidad social y las posibilidades de transformación de la misma a partir de la participación activa de los sujetos.
- Proporcionar sólidos fundamentos teórico-metodológicos para la enseñanza de las ciencias sociales.
- Reconocer y comprender el conocimiento social como un conocimiento provisorio en permanente construcción y reconstrucción.
- Posibilitar el conocimiento de distintos marcos interpretativos de la realidad y comprender sus contextos históricos de producción.
- Favorecer la toma de postura acerca de los diferentes marcos interpretativos de la realidad social.

Conceptos estructurantes:

Conocimiento social. Realidad social. Ciencias sociales. Conceptualizaciones teórico-epistemológicas. Enseñanza del conocimiento social. Medio como descripción físico-geográfica. Historicidad del medio. Hombre- medio como realidad social. Categorías de tiempo y espacio social. Construcción de realidad social, local, regional, provincial, nacional y continental. Intencionalidad de la enseñanza en las Ciencias Sociales.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

Selección y organización de contenidos. Construcción de estrategias de enseñanza.
Instrumentos de evaluación del área.

LAS CIENCIAS NATURALES: SU ENSEÑANZA.

Propósitos:

- Reconocer el conocimiento científico como una construcción histórica, social y colectiva.
- Comprender la complejidad del mundo y construir una imagen sistémica del mismo.
- Estructurar los conocimientos de las Ciencias Naturales sobre la base de los siguientes conceptos estructurantes: diversidad y unidad, cambio, interacción; y sistema.
- Tomar conciencia del valor educativo de las Ciencias Naturales en el Nivel primario.
- Seleccionar, secuenciar y organizar contenidos del campo de las Ciencias Naturales y explicitar su nivel de alcance para los distintos ciclos de la escuela primaria.
- Diseñar estrategias de enseñanza y evaluación para la escuela primaria según modelos actualizados de enseñanza y de aprendizaje para las Ciencias Naturales.

Conceptos estructurantes:

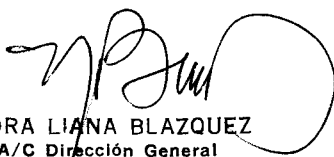
Concepción actualizada de ciencias y de conocimiento científico. Conocimiento escolar.
Valor educativo de las Ciencias Naturales en el nivel primario.

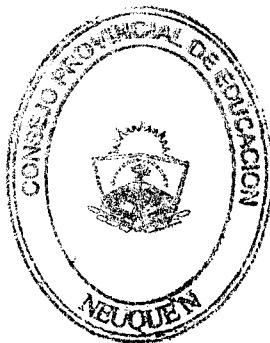
Modelos didácticos para la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Naturales.

Los contenidos científicos a enseñar: modelos explicativos acerca de los siguientes sistemas: Sistemas materiales, Sistema Tierra y Sistema ser vivo. Los fenómenos físicos.
Conceptos estructurantes articuladores de los modelos científicos:: diversidad y unidad, interacciones, cambio y sistemas.

La transposición didáctica: selección, secuenciación y organización de los contenidos. Los alcances de los contenidos para los distintos ciclos de la escuela primaria. Estrategias

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

didácticas: distintos tipos de actividades para la enseñanza. Diseño de unidades didácticas, proyectos, etc. Recursos para la enseñanza. Instrumentos de evaluación.

LA MATEMÁTICA: SU ENSEÑANZA.

Propósitos:

- Reconocer que la enseñanza de la matemática no sólo tiene como intencionalidad socializar su contenido, sino el nexo profundo que existe entre la actividad matemática y el pensamiento racional.
- Comprender al saber matemático como un saber susceptible de evolución.
- Conocer y analizar las leyes internas del conocimiento matemático.
- Promover la resolución y el planteamiento de problemas.
- Favorecer la construcción de estrategias metodológicas que permitan el planteamiento de problemas.

Conceptos estructurantes:

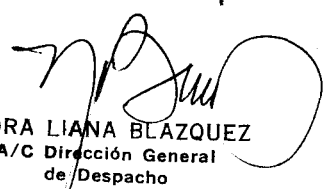
Problemas en la enseñanza de algoritmos. Sentido del aprendizaje de la matemática. La transposición y el contrato didáctico. Problemas como fuente de sentido: ilusiones y realidades. Proporcionalidad. Aplicaciones de la proporcionalidad: planos y porcentajes. La enseñanza de la geometría en la escuela primaria. El problema de la validación en geometría: la evidencia perceptiva. El fracaso escolar en matemática. Las estrategias metodológicas en la enseñanza de la matemática. Criterios de evaluación.

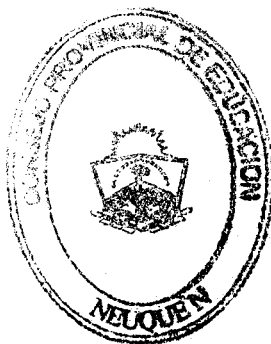
LA LENGUA: SU ENSEÑANZA.

Propósitos:

- Promover la construcción de marcos conceptuales respecto del objeto de conocimiento.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

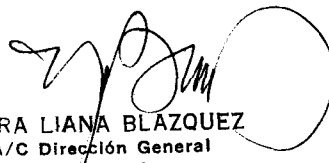
RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

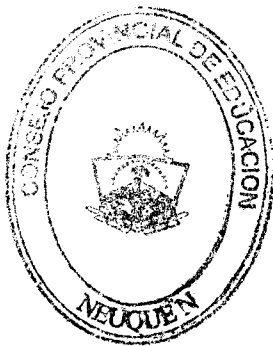
- Favorecer la ampliación y el desarrollo en el alumno futuro docente, de sus propias competencias como usuarios del lenguaje.-
- Elaborar marcos conceptuales que orienten las decisiones para las construcciones metodológicas.-
- Favorecer el análisis crítico de los prácticas usuales de la Enseñanza de la Lengua, la Literatura, la Literatura Infantil y la Alfabetización.
- Propiciar el diseño de construcciones metodológicas para la Enseñanza de la Lengua, de la Literatura, de la literatura Infantil y la Alfabetización.-

Conceptos Estructurantes:

Lenguaje. Teorías- unidades de análisis – prácticas. Oralidad. Teorías – práctica. Lectura. Teorías – Práctica. Escritura. Teorías- Prácticas. Texto y discurso y discursos como unidades de análisis. Literatura. Teoría Literaria. Literatura y escuela. Literatura y sociedad. Transposición didáctica. Construcciones metodológicas para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Literatura Infantil. Teorías. Construcciones metodológicas para la enseñanza de la Literatura Infantil. Alfabetización. Teorías. Prácticas. Perspectivas de análisis: filosófica, política, cultural, sociolingüística, antropológica, psicológica, etc. Los contenidos de Lengua y de Literatura para la alfabetización. Construcciones metodológicas para la alfabetización.-

ES COPIA


NORA LIANA BLÁZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

LENGUAJES ESTÉTICO-EXPRESIVOS. (Educ. Física- Música- Plástica- Teatro y otros).

Propósitos:

- Promover en el sujeto de formación el reconocimiento y la comprensión de múltiples lenguajes estético- expresivos para contribuir tanto al desarrollo de la creatividad¹² como al fortalecimiento de sus posibilidades comunicacionales.
- Reconocer la necesidad de vivenciar los múltiples lenguajes expresivos.

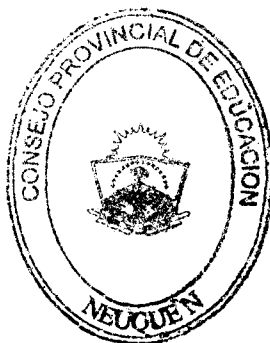
Conceptos estructurantes:

Lenguaje estético- expresivo. Información sensorial- percepción- comunicación. Modos y medios de los lenguajes estético- expresivos. El contexto socio-cultural en los lenguajes estético- expresivos. El valor de lo estético en la sociedad actual. Proceso creativo. El lenguaje estético- expresivo en la práctica docente.

¹² Creatividad entendida como pensamiento divergente.

ES COPIA

Nora Liana Blázquez
NORA LIANA BLÁZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

Ciclo: Construcción De La Práctica Docente.

ESCUELA- COMUNIDAD.

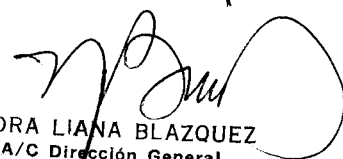
Propósitos:

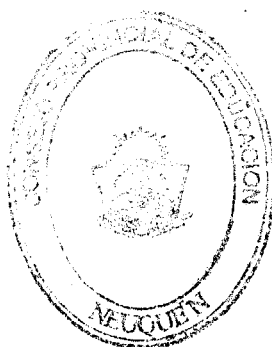
- Comprender e interpretar las demandas, expectativas y necesidades de una comunidad hacia la escuela y lo que ésta le ofrece como institución social, a fin de que los alumnos se sitúen en la dimensión institución – comunidad permitiéndole orientar y explicar su práctica.
- Favorecer la construcción y utilización de instrumentos que permitan recabar información sobre el sistema educativo, la institución escolar y su relación con la comunidad de la cual ésta es emergente.
- Reconocer y analizar los modos e instrumentos a través de los cuales circula el conocimiento y la información en las escuelas.
- Analizar e interpretar la incidencia, en las situaciones educativas, de las variables contextuales y de los procesos de comunicación y convivencia.
- Favorecer la comprensión de diferentes culturas institucionales y del modo en que éstas condicionan la Práctica Docente.
- Promover el análisis y comprensión de roles, funciones y formas de interacción de los distintos actores institucionales entre sí y con la comunidad.

Conceptos Estructurantes:

Caracterización del Sistema Educativo. La Escuela Primaria en la provincia del Neuquén. Análisis de variables cualitativas y cuantitativas que la configuran. La escuela y su contexto. Caracterización socio-económica y cultural de la región. Condiciones de vida y

ES COPIA


NORA LIANA BLÁZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

escolarización: relaciones. Dimensiones socio-comunitarias. La inserción Institucional en su contexto, caracterización. Relaciones interinstitucionales.

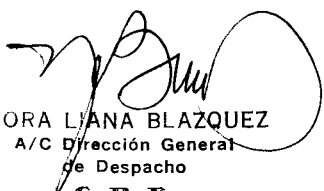
ESCUELA – SALÓN DE CLASE.

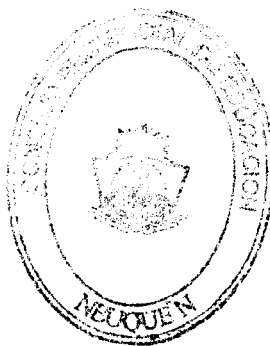
Propósitos:

- Posibilitar el análisis de lecturas críticas y sistemáticas de distintas situaciones institucionales que permitan vivenciar y comprender la realidad cotidiana escolar y las condiciones que ésta imprime a las situaciones que se gestan en el salón de clase.
- Promover el análisis de las múltiples interacciones que se producen en el aula, a fin de poder ir visualizando las variables intervinientes en los procesos de enseñar y de aprender.
- Favorecer el reconocimiento de los procesos de formación del "habitus" profesional y sus componentes, con el objeto de tomar conciencia del papel que juegan en el modo de resolver las intervenciones docentes en las situaciones concretas de enseñanza, favoreciendo la posibilidad de construir y reformular repertorios alternativos para enseñar.
- Desarrollar una actitud comprometida en la asunción progresiva de las responsabilidades propias del "alumno practicante" en las instituciones a las que asiste.
- Generar la construcción de elementos teóricos - instrumentales que permitan operar críticamente en la realidad del aula.

Conceptos Estructurantes:

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

Propósitos de formación de la Escuela Primaria. Propósitos de formación de la Escuela en la Provincia del Neuquén. Modelos de organización curricular. El curriculum de la escuela primaria. Proyecto Educativo Institucional. Relación contrato fundacional, curriculum, planificación institucional y contrato pedagógico - didáctico.

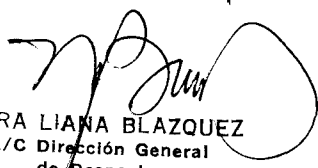
La interacción en los procesos del enseñar y del aprender. Aspectos teóricos - instrumentales de los procesos del enseñar y del aprender en la escuela primaria. La práctica de la enseñanza y la intervención docente.

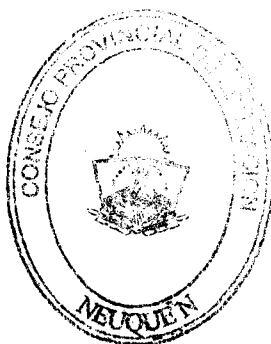
RESIDENCIA

Propósitos:

- Posibilitar desde los marcos teóricos abordados en los distintos espacios de formación, la interpretación de las concepciones educativas que subyacen en las prácticas áulicas observadas
- Favorecer el análisis de los componentes involucrados en la elaboración de proyectos curriculares institucionales y áulicos.
- Promover la reflexión y el análisis acerca de los saberes necesarios para el desempeño del rol docente y para el desarrollo profesional permanente
- Posibilitar análisis críticos acerca de la diversidad socio-cultural y personal de sus alumnos, a fin elaborar propuestas didácticas flexibles que promuevan aprendizajes para la comprensión.
- Promover el análisis de las diversas tareas que implican asumir el desempeño docente en el desarrollo cotidiano de la clase.
- Reconocer y analizar las propias prácticas en todas sus dimensiones.
- Favorecer la reflexión de las propias prácticas reformulándolas y reajustándolas en función de los análisis realizados.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. R. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

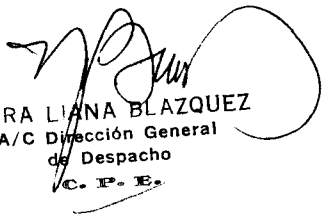
RESOLUCIÓN Nº **1 6 6 9**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

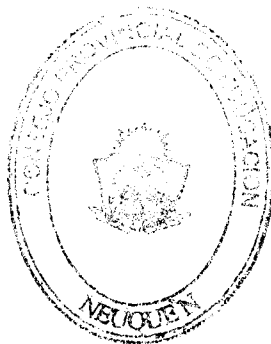
- Generar una actitud comprometida en la asunción de las responsabilidades propias del rol de residentes en las instituciones a las que asisten.

Conceptos Estructurantes:

Las diversidades socioeconómicas y culturales de la comunidad escolar como elementos centrales en la comprensión y la producción de proyectos pedagógicos-didácticos. Elaboración, desarrollo y evaluación de Proyectos de enseñanza. Tipos y diseño de Proyectos. Evaluación del Proyecto, de los aprendizajes de los alumnos, de la repercusión del Proyecto y de la propia práctica. Situación de la enseñanza: particularidad, singularidad, diversidad. La intervención docente: dimensiones. La cultura colaborativa como espacio del trabajo docente. La reflexión sobre la propia práctica.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

B2 PROFESORADO EN NIVEL INICIAL

B2.1 Propósitos De La Formación.

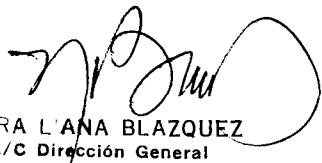
- Otorgar una sólida base de conocimientos que posibiliten actuar informada y críticamente en los espacios institucionales, sociales y del aula.
- Promover situaciones docentes reales que permitan realizar análisis de la realidad, definirse por casos, buscar metodologías alternativas y tomar decisiones para actuar en situaciones concretas.
- Posibilitar un ámbito integrador de reflexión habida cuenta de las diferentes situaciones a las que se ve enfrentado un docente: ámbito social, intereses relacionados con los diferentes grupos de alumnos y los requerimientos específicos de las áreas curriculares.
- Favorecer la creación de ámbitos de trabajo curricular que faciliten la integración de saberes proporcionados por las distintas ciencias para comprender la complejidad de los fenómenos sociales y la realidad educativa.
- Capacitar para el desempeño del oficio docente a través de una sólida formación referida a los contenidos de las áreas curriculares y las propuestas didácticas específicas.
- Promover modos de abordaje de problemáticas específicas a través de la limitación de los mismos y de la búsqueda de marcos teóricos y operativos con el objetivo de formar profesionales críticos.

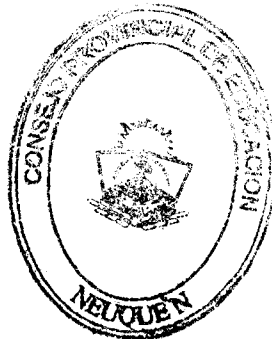
B2.2 Caracterización Del Egresado.

El Profesor de Nivel Inicial tendrá conocimientos y habilidades para:

- Comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, garantizando de este modo su efectiva participación tanto en ámbitos institucionales como socio comunitarios.

ES COPIA


NORA L'ANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

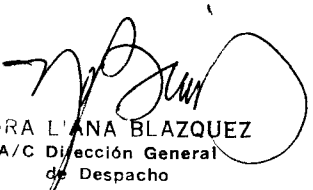
- Fundamentar teóricamente sus prácticas pedagógicas enmarcadas en diferentes concepciones filosóficas y sociales del conocimiento, de la función de la escuela y de la educación.
- Asumir actitudes de compromiso con un estilo de vida democrático en un contexto socio-histórico y cultural determinado.
- Planificar, conducir y evaluar programas de Educación Inicial.
- Diseñar y planificar actividades recreativas, educativas y culturales para niños de 45 días a 6 años de edad.
- Elaborar y participar en proyectos de innovación educativa referidos a problemáticas en el Nivel Inicial.
- Participar en la elaboración de proyectos institucionales en el ámbito en que se desempeñe.
- Formular proyectos de innovación para la enseñanza a nivel de aula e institución.
- Interpretar los instrumentos jurídico- legales referidos a la profesión y a las normas y pautas escolares, promoviendo acciones para actualizarlos y/o cambiarlos.
- Participar en actividades de elaboración y diseño curricular del nivel.

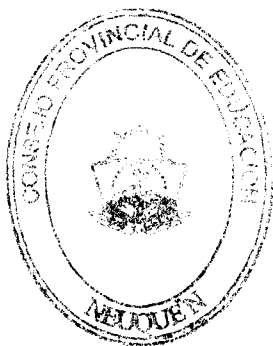
B2.3 Ciclos De Formación

Según lo explicitado en el Encuadre Técnico, la formación en el Nivel Inicial contempla tres Ciclos de Formación: Ciclo de Formación General, Ciclo de Formación en la Especificidad de la Enseñanza en el Nivel y Ciclo de Construcción de la Práctica Docente.

A continuación se explicitan los tres Ciclos de Formación, los Campos de Conocimiento que contempla cada Ciclo, los propósitos que orientan la construcción de cada campo así como los conceptos estructurantes de los mismos.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

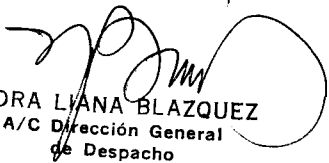
RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

CICLO: FORMACIÓN GENERAL.	
CAMPOS DE CONOCIMIENTO.	• FILOSÓFICO-HISTÓRICO- POLÍTICO. • PEDAGÓGICO- DIDÁCTICO. • PSICO-SOCIO-ANTROPOLÓGICO- CULTURAL. • INSTITUCIONAL. • EPISTEMOLÓGICO.

CICLO: ESPECIFICIDAD DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL.	
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	• PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL. • SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL • ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INICIAL. • CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL • CIENCIAS NATURALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL • MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL. • LENGUA Y LITERATURA EN EDUCACIÓN INICIAL • LENGUAJES ESTÉTICO-EXPRESIVOS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

CICLO: CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.	
CAMPOS DE CONOCIMIENTO.	• INSTITUCIÓN NIVEL INICIAL- COMUNIDAD. • INSTITUCIÓN NIVEL INICIAL – SALA. • RESIDENCIA.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

Ciclo: Formación General.

FILOSÓFICO-HISTÓRICO-POLÍTICO

Propósitos:

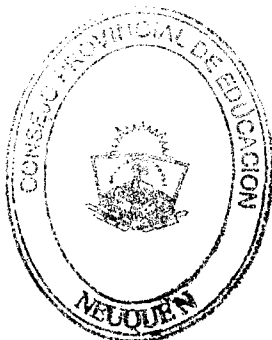
- Comprender la trama de relaciones multidimensionales en donde lo pedagógico se articula con sus condiciones de producción histórica, social y política.
- Brindar elementos teóricos instrumentales que favorezcan el análisis crítico de las diferentes políticas educativas y sus contextos, así como las relaciones de las mismas con las diferentes concepciones de Estado, Sociedad Civil, Poder y Educación.
- Identificar y analizar los aspectos histórico- políticos, en la práctica educativa concreta, desde la "cotidianidad" de la escuela para proyectar alternativas político-educativas que contribuyan a superar los problemas existentes.
- Reconocer las grandes corrientes filosóficas de la Modernidad y analizar en las actuales aquellos aspectos que son heredados del pensamiento de la Modernidad.
- Analizar y valorar la estrecha vinculación que mantienen las posiciones filosóficas con cuestiones centrales de la política y de la historia.

Conceptos Estructurantes:

Conformación del Estado Nacional y del Sistema Educativo Moderno. Estatismo Socio-político y Estatismo Educativo. Políticas públicas y Educación. Organización y Administración de la Educación. Escuela y Trabajo Docente. Problemas de la Educación Pública en el orden nacional y regional. Estado actual del debate, crisis y perspectivas. Principales teorías del Estado en la Modernidad: aspectos filosóficos, sociológicos y

ES COPIA

[Firma]
NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

antropológicos. Positivismo versus Antipositivismo. Estado actual de las disputas. Racionalidad e Ideología.

PEDAGÓGICO –DIDÁCTICO.

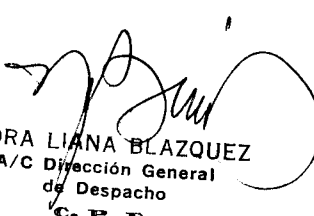
Propósitos:

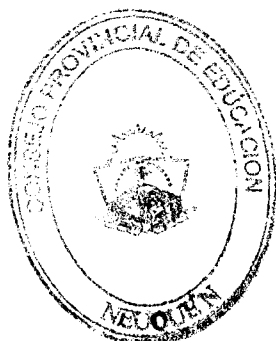
- Comprender el fenómeno educativo desde una perspectiva individual, social e histórico- crítica.
- Analizar críticamente las funciones de reproducción y transformación de la educación y de la enseñanza.
- Posibilitar la redefinición de la acción pedagógico-didáctica en las instituciones y en la clase, con la finalidad de ocupar significativamente espacios de autonomía en el sistema educativo.
- Problematicar el vínculo escuela-clase, tendiendo al reconocimiento y análisis de elementos comunes y contradictorios entre estos ámbitos.
- Analizar los componentes del proceso de enseñar y de aprender, sus interrelaciones, con la finalidad de comprender a la clase desde su complejidad y dinamismo.
- Favorecer la comprensión de la clase como espacio social en el cual se transmiten y construyen valores, conocimientos, actitudes, normas y habilidades, mediados éstos por las interacciones que se establecen en los procesos de enseñar y de aprender.

Conceptos Estructurantes:

El sujeto pedagógico. Conflicto entre lo hegemónico o dominante y la resistencia o alternativo. Relación pedagógica y relaciones sociales. Relación pedagógica- autoridad- saber- poder. Fuentes de las teorías pedagógicas: ciencia, ideología, utopía y práctica. Problemas de la pedagogía del siglo XXI. Relación entre pedagogía y didáctica. Campo disciplinar de la didáctica. El docente sujeto del discurso didáctico. Teorías y su

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

instrumentación en las prácticas de la enseñanza. Concepciones acerca del curriculum. Dimensiones didácticas del curriculum. El curriculum como instrumento para la enseñanza y como instrumento político. La clase como espacio de concreción de las prácticas de la enseñanza. Diferentes estilos de enseñanza.

PSICO- SOCIO-ANTROPOLÓGICO-CULTURAL

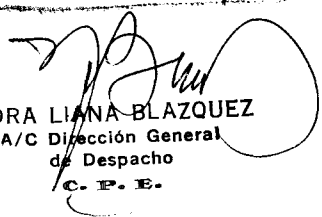
Propósitos:

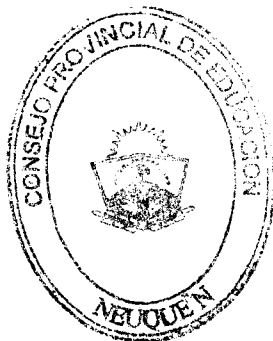
- Promover la comprensión de los sujetos de la educación a partir del abordaje de problemática vinculadas al lugar de la educación en los procesos de constitución subjetiva, superando los enfoques que reducen la mirada del sujeto a la perspectiva evolutiva.
- Posibilitar el análisis de los procesos de constitución subjetiva desde perspectivas antropológicas, psicológicas, sociales y culturales.
- Reconocer de qué "sujeto" hablamos cuando nos referimos al aprendizaje.
- Reconocer y analizar la relación que se establece entre el sujeto, la sociedad y la cultura.
- Promover desde los inicios de la formación una perspectiva que favorezca la comprensión de aquello que constituye la diversidad de los diferentes grupos socio-culturales.
- Favorecer la construcción de propuestas educativas acordes a las características, necesidades y problemas de las distintas poblaciones a quienes se dirige la enseñanza.

Conceptos Estructurantes:

Sujeto, diversidad y educación. Las prácticas culturales y la producción de subjetividad. La educación, la enseñanza y la sensibilidad a la diferencia. El problema de la

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

interculturalidad. Enfoques antropológicos sociológicos y culturales. La escuela como dispositivo y el alumno como posición subjetiva.

La concepción de sujeto: sujeto de la conducta, sujeto epistémico, sujeto deseante, sujeto social. Factores explicativos del desarrollo en las distintas concepciones de sujeto: la construcción de la inteligencia, la constitución del sujeto, la complejidad y el debate del desarrollo social. Las tradiciones piagetianas y vigotskianas. Proyecciones actuales. El problema de la especificidad y la generalidad de dominios en el desarrollo. Relaciones entre aprendizaje y desarrollo.

INSTITUCIONAL.

Propósitos:

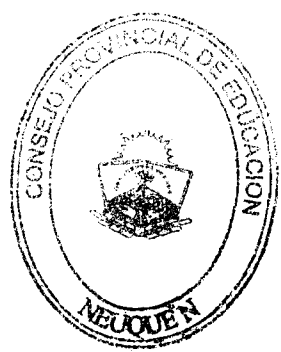
- Promover la comprensión de la escuela como ámbito privilegiado de circulación y distribución del conocimiento.
- Reconocer y analizar la trama de relaciones e intercambios de significados y expectativas que constituye el "habitus" de las instituciones educativas.
- Favorecer el análisis de visiones modélicas de la escuela.
- Posibilitar la comprensión e interpretación de culturas institucionales así como de los procesos de comunicación que se gestan al interior de la misma.

Conceptos Estructurantes:

El concepto de institución: diversos marcos teóricos. Lo instituido y lo instituyente. Organizaciones y grupos. Objeto y sujeto. El concepto de organización. Definiciones y modelos. Tipologías de organizaciones. El proceso de adjudicación de roles. Roles prescriptos y roles espontáneos. El modelo de identidad de las organizaciones. Dimensiones de cambio. La comunicación de las organizaciones. Tipologías. Los espacios

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1 6 6 9**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

intersticiales. El poder de las organizaciones. Poder y autoridad. Poder y comunicación. Planificación, control y administración de las organizaciones.

EPISTEMOLÓGICO.

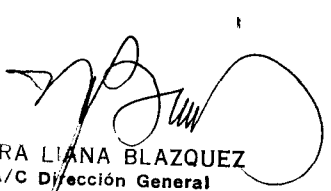
Propósitos:

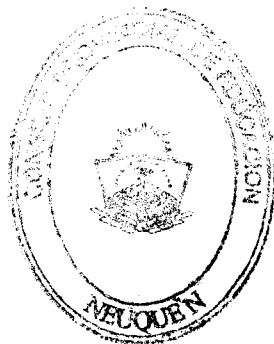
- Promover el análisis y la reflexión acerca del conocimiento que se plantea, tanto dentro del propio proceso de enseñanza de las disciplinas educativas como del impacto que los debates de la teoría epistemológica ha tenido en el análisis de los procesos de enseñar y de aprender.
- Analizar las creencias que constituyen el conocimiento científico y los supuestos que lo sostienen.
- Favorecer el cuestionamiento sobre aspectos de la epistemología implícita en las concepciones docentes permitiendo así interpretar el conocimiento científico desde una visión más acorde con su estructura y su práctica efectiva.
- Promover perspectivas que justifiquen el carácter abierto y revisable de la ciencia.

Conceptos Estructurantes:

Problemas epistemológicos. El conocimiento en la historia del pensamiento. Vínculos entre la epistemología y el desarrollo de las ciencias en el Siglo XX. Niveles de significación de los problemas epistemológicos en relación con la formación docente. Herramientas conceptuales básicas para pensar el conocimiento científico: hipótesis, teorías, paradigmas, programas de investigación. Producción y evaluación del conocimiento científico. La transformación de la ciencia como práctica social. Problemas epistemológicos de la enseñanza. La incompatibilidad o indisociabilidad de las explicaciones y la comprensión en las ciencias sociales. Impacto en los procesos de enseñanza.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

Ciclo: Especificidad De La Enseñanza En El Nivel.

PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL.

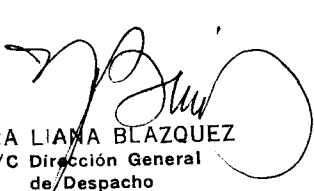
Propósitos:

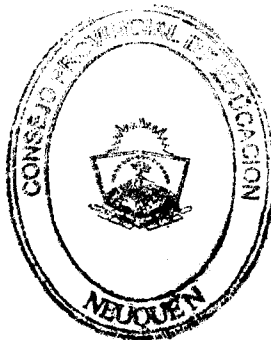
- Posibilitar la apropiación del objeto "Educación Inicial" en tanto campo de estudio, reflexión y continua contrastación con las prácticas educativas.
- Reconocer y analizar el compromiso ético, social y político que supone desarrollar la tarea docente en la Educación Inicial de bebés y niños.
- Construir criterios para la toma de decisiones pedagógico- didácticas como producto de la reflexión crítica, de la revisión y reconstrucción de las prácticas docentes y de las propias representaciones acerca del rol.
- Posibilitar la construcción de conocimientos explicativos- interpretativos acerca de discursos y prácticas sociales e institucionales que comprometen la Educación Inicial.
- Favorecer la comprensión de los procesos históricos constituyentes de la identidad de la Educación Inicial.
- Promover la toma de conciencia acerca de la Educación en Nivel Inicial como un derecho de la infancia y la niñez; un derecho social que involucra un compromiso ético-político-social en el ejercicio de la profesión y el trabajo docente.

Conceptos Estructurantes:

Concepción de Educación Inicial. Discursos y prácticas sociales e institucionales. Organizaciones y modelos de Educación Inicial. Luchas por la construcción de la identidad social y educativa del Nivel Inicial. El Jardín Maternal. Vacío Legal y ausencias. Derechos de la infancia y la niñez. El niño como sujeto de derecho o como objeto. Derechos civiles, sociales, políticos. Familias e Instituciones. Lugar de las familias. Socialización, institucionalización, culturas, familias. Institución educativa y contención

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº
EXPEDIENTE Nº2532-39537

1669

afectiva. Interacción familias-instituciones. Tratamiento de la diversidad. Integración. Violencia social, familiar e institucional. Maltrato infantil.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL.

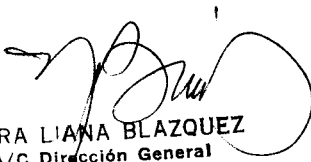
Propósitos:

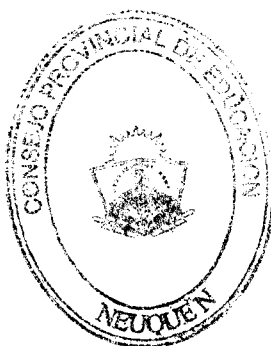
- Posibilitar el desarrollo de marcos teóricos actuales y pertinentes que permitan la comprensión de las características, problemáticas y alternativas del aprendizaje de los niños que concurren a las instituciones educativas infantiles.
- Favorecer experiencias que promuevan la comprensión integradora de las características individuales y grupales de los sujetos de la Educación Inicial.
- Reconocer e interpretar los procesos de desarrollo y construcción de conocimientos considerando los contextos socioculturales de origen y pertenencia.
- Promover la asunción de actitudes de aceptación y respeto por las tradiciones, valores, creencias, costumbres, lenguajes y apariencia física- entre otros- de la población infantil y sus familias.
- Favorecer el conocimiento y la comprensión de los procesos de desarrollo y constitución subjetiva, individual y grupal, explicados desde distintos enfoques teóricos y marcos conceptuales actuales y pertinentes.

Conceptos Estructurantes:

Diferentes conceptualizaciones acerca de infancia y sujeto. Factores que determinan e inciden en la conformación actual de la infancia: sujeto- niño, sujeto- alumno. Diferencias entre el contexto familiar y escolar. La adaptación de los niños a las instituciones educativas. Desarrollo orgánico- físico- corporal- motor de los niños. Aportes de la neurociencia. Alcances y límites. Implicancias socioculturales en el desarrollo orgánico- físico- corporal- motor. Las experiencias de aprendizaje. Niños con necesidades

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C.P.E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

especiales. Primeras emociones. Primeros vínculos. La constitución del sí mismo. La constitución psíquica. Las teorías sexuales infantiles. El vínculo con el docente. El aprendizaje de hábitos y rutinas. El aprendizaje de normas sociales. Los procesos de construcción del conocimiento. Características del conocimiento sensorio- motor. Construcción de las categorías de objeto, espacio, tiempo y causalidad. El egocentrismo. La imagen mental. Los procesos de simbolización. La transición al pensamiento operatorio. Implicancias socioculturales en el desarrollo cognitivo.

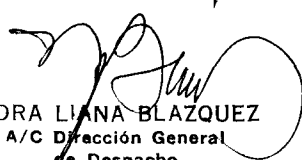
ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INICIAL.

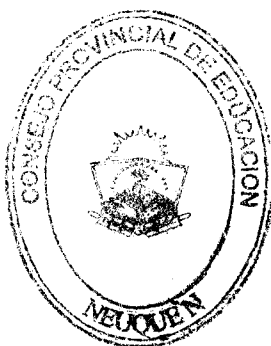
Propósitos:

- Posibilitar la construcción de marcos referenciales explicativos, prácticos y problematizadores alrededor de núcleos conceptuales que hacen a la enseñanza en el Nivel Inicial.
- Reconocer y comprender la existencia de perspectivas diversas y de alternativas para analizar problemas y diseñar propuestas de enseñanza.
- Favorecer la construcción de formas de enseñar como alternativas posibles, fundamentadas y disponibles para diseñar las diferentes propuestas.
- Promover el análisis y la reflexión sobre diseños curriculares, proyectos institucionales y planificaciones a nivel sala, atendiendo a las concepciones y supuestos que los sustentan.
- Posibilitar la construcción de proyectos didácticos que permitan la vinculación entre el qué y el cómo enseñar, las finalidades formativas del Nivel, los saberes que portan los bebés y niños y los contextos en los que tiene lugar la enseñanza.

Conceptos Estructurantes:

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

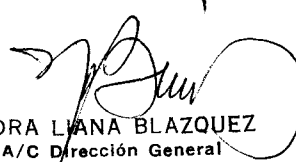
Juego y enseñanza. Relaciones. Propuestas de situaciones de juego. Propuestas de enseñanza centradas en el juego. Caracterización, rol del docente y posibilidades que ofrece a los niños. El ambiente socio-cultural-natural como fuente de contenidos a enseñar. Diseño del ambiente escolar como oportunidad para enseñar y aprender. Relaciones posibles entre familias e instituciones. La propuesta del período de adaptación. Visión crítica, replanteos y propuestas. Trabajo en conjunto con los padres. Trabajo conjunto con el equipo docente. Los contenidos de enseñanza en la Educación Inicial. Definición y cuestiones críticas. Categorizaciones diversas. Los aportes de los diferentes campos de conocimiento. Los materiales de enseñanza: criterios para su selección y fabricación. La evaluación en el Nivel Inicial: Qué y Para qué evaluar. La organización de la enseñanza. Las variables: espacio, tiempo, recursos y materiales. Las intervenciones docentes. Toma de decisiones. El docente como mediador de la cultura y como referente afectivo. El docente en su oficio intelectual, constructor de las propuestas de enseñanza.

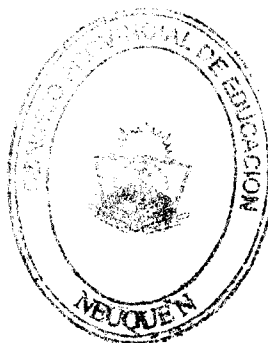
CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL.

Propósitos:

- Favorecer la construcción de una mirada compleja de la realidad social comprometida con valores democráticos.
- Promover el análisis de nuevas relaciones y dimensiones acerca de lo social.
- Favorecer la construcción de criterios didácticos para la elaboración de propuestas de enseñanza en el área de la Ciencias Sociales.
- Diseñar, llevar a la práctica y evaluar situaciones didácticas que promuevan la enseñanza de los contenidos de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial.
- Construir actividades de aprendizaje que den cuenta del enfoque que se asume en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° **1669**
EXPEDIENTE N°2532-39537

- Posibilitar la elaboración de preguntas y problemas que vertebran el itinerario didáctico.

Conceptos Estructurantes:

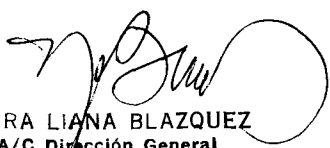
Disciplinas que conforman el área de Ciencias Sociales y su objeto de conocimiento. Características del conocimiento social. Enfoques en la enseñanza de las Ciencias Sociales para el Nivel Inicial: complejidad, construcción social de la realidad, cambios, permanencias, conflicto diversidad, desigualdad y, multiperspectividad. Propósito de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Noción de ambiente. Criterios para la selección de recortes del ambiente. Contenidos del área para la Educación Inicial. Propuestas didácticas para las diferentes secciones del Nivel Inicial. Criterios de evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales para el Nivel Inicial.

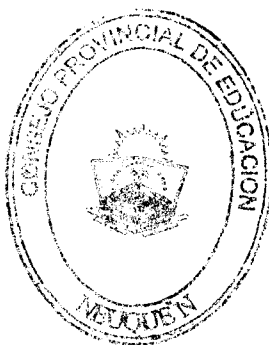
CIENCIAS NATURALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL.

Propósitos:

- Favorecer el análisis de conocimientos que favorezcan la construcción de una mirada compleja y comprometida sobre el ambiente.
- Promover el diseño y la evaluación de situaciones de enseñanza que involucren contenidos de las Ciencias Naturales para el Nivel Inicial.
- Analizar e interpretar propuestas curriculares para el Nivel Inicial, tanto actuales como pasadas.
- Construir actividades de aprendizaje que den cuenta del enfoque que se asume en la enseñanza de las Ciencias Naturales.
- Posibilitar la elaboración de preguntas y problemas que vertebran el itinerario didáctico.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

Conceptos estructurantes:

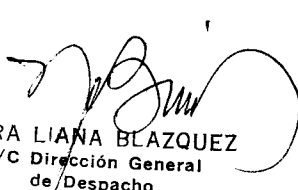
Los seres vivos. Unidad de funciones y diversidad de estructura en los seres vivos. La diversidad de los seres vivos. Noción de adaptación. Interacción y cambio en los seres vivos. Propósitos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Disciplinas de referencia del área de las Ciencias Naturales. Contenidos de las Ciencias Naturales para el Nivel Inicial. Criterios de selección de contenidos de unidades didácticas y proyectos. Diseño de diferentes tipos de actividades. Relación entre contenido y actividades. Actividad exploratoria. La observación. Estrategias para la sistematización de las actividades, proyectos, unidades didácticas, secuencias, etcétera. Criterios de evaluación.

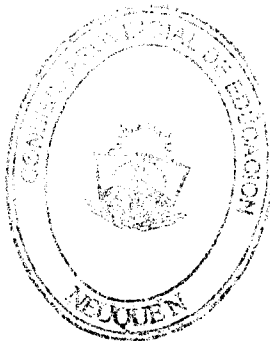
MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL.

Propósitos:

- Reconocer las complejas relaciones entre la enseñanza de la Matemática destinada a los alumnos más pequeños y las disciplinas tomadas como referentes para regular este proceso.
- Favorecer el análisis de las condiciones propias del Nivel Inicial y su incidencia en la enseñanza de la Matemática en dicho Nivel.
- Promover el conocimiento de investigaciones, experiencias y propuestas para la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial.
- Posibilitar la construcción de actividades de enseñanza de la Matemática para las distintas secciones del Nivel Inicial.
- Favorecer el diseño y evaluación de diferentes propuestas didácticas para la enseñanza de la Matemática.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

Conceptos estructurantes:

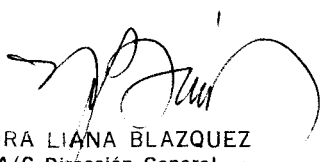
Ubicación de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial. Diferentes enfoques de abordaje en la enseñanza de la Matemática. Contextualización en el Nivel Inicial. Análisis crítico. Didáctica de la matemática. Modelos didácticos. Selección de actividades para la enseñanza de los contenidos de Matemática en el Nivel Inicial. Elementos de análisis didáctico para la enseñanza de número, sistema de numeración, espacio y geometría. Construcción de estrategias metodológicas para la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial. Construcción y análisis de planificación. Criterios de evaluación para la enseñanza de la Matemática.

LENGUA Y LITERATURA EN EDUCACIÓN INICIAL.

Propósitos:

- Posibilitar la construcción de marcos conceptuales que favorezcan la comprensión del proceso de adquisición de las prácticas del lenguaje, los factores que lo afectan, la acción del medio ambiente y la relación entre la adquisición del lenguaje y el desarrollo cognitivo, respecto tanto de la adquisición del lenguaje oral como escrito.
- Promover el conocimiento de desarrollos teóricos fundamentales de las Ciencias del Lenguaje, especialmente aquellas que sustentan las opciones didácticas más adecuadas para el Nivel Inicial.
- Favorecer la construcción y el diseño de estrategias de intervención para la adquisición del lenguaje oral y escrito.
- Promover el diseño de proyectos de lengua articulados con otras áreas del conocimiento.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

Conceptos Estructurantes.

Enfoques acerca de las prácticas del lenguaje. Adquisición del lenguaje oral. Comunicación y competencia comunicativa. Contextos de interacción. Propuesta didáctica. El tratamiento de la diversidad. Lenguaje e interacción social. Diversidad y discriminación lingüística. Multilingüismo. Problemática de la alfabetización. Función de la Educación Inicial. Práctica de la lectura y práctica de la escritura: su adquisición. Avances teóricos en la comprensión de la alfabetización inicial. Propuesta didáctica. Lectura y escritura como prácticas sociales y escolares. La literatura infantil. Lengua y literatura infantil. La literatura destinada a los niños. Diferentes enfoques y problemáticas. La lectura de textos literarios y la construcción de la interpretación. El docente como mediador entre las obras literarias y los niños. Situaciones didácticas. Variedad de textos. Criterios para su selección.

LENGUAJES ESTÉTICO-EXPRESIVOS . (Educ. Física- Música- Plástica- Teatro y otros).

Propósitos:

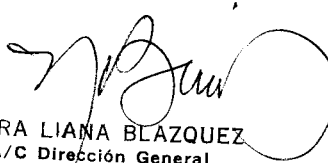
- Promover en el sujeto de formación el reconocimiento y la comprensión de múltiples lenguajes estético- expresivos para contribuir tanto al desarrollo de la creatividad¹³ como al fortalecimiento de sus posibilidades comunicacionales.
- Reconocer la necesidad de vivenciar los múltiples lenguajes expresivos.

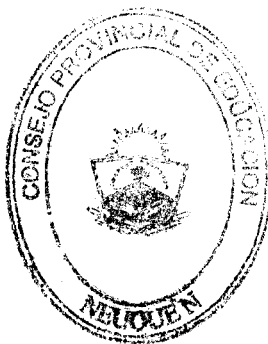
Conceptos estructurantes:

Lenguaje estético- expresivo. Información sensorial- percepción- comunicación. Modos y medios de los lenguajes estético- expresivos. El contexto socio-cultural en los lenguajes

¹³ Creatividad entendida como pensamiento divergente.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



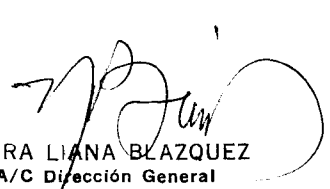


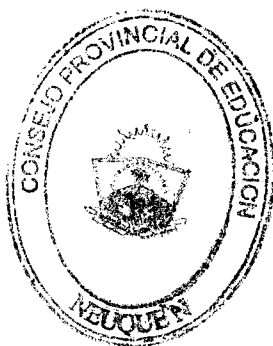
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

estético- expresivos. El valor de lo estético en la sociedad actual. Proceso creativo. El lenguaje estético- expresivo en la práctica docente.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

78
RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

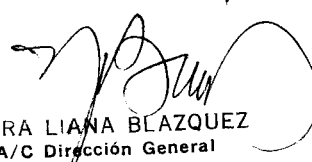
Ciclo: Construcción De La Práctica Docente.

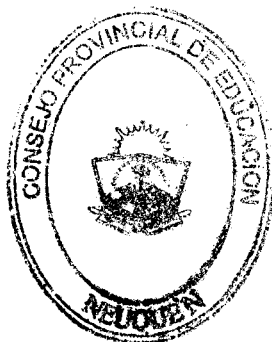
INSTITUCIÓN NIVEL INICIAL- COMUNIDAD.

Propósitos:

- Comprender e interpretar las demandas, expectativas y necesidades de una comunidad respecto de la institución de Nivel Inicial y lo que ésta le ofrece como institución social, a fin de que los alumnos se sitúen en la dimensión institución – comunidad permitiéndoles orientar y explicar su práctica.
- Favorecer la construcción y utilización de instrumentos que permitan recabar información sobre el sistema educativo, la institución de Nivel Inicial y su relación con la comunidad de la cual ésta es emergente.
- Reconocer y analizar los modos e instrumentos a través de los cuales circula el conocimiento y la información en las instituciones de Nivel Inicial.
- Analizar e interpretar la incidencia de las variables contextuales y de los procesos de comunicación y convivencia en las situaciones educativas.
- Favorecer la comprensión de los diferentes contextos y las diversas propuestas de educación infantil.
- Promover el análisis de la realidad comunitaria e institucional como fuente de información para construir propuestas de enseñanza singulares
- Posibilitar el análisis y comprensión de roles, funciones y formas de interacción de los distintos actores institucionales entre sí y con la comunidad.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

Conceptos Estructurantes:

Caracterización del Sistema Educativo. El nivel Inicial en la provincia del Neuquén.
Análisis de variables cualitativas y cuantitativas que la configuran. Jardines Maternales y Jardines de Infantes: su contexto. Caracterización socio-económica y cultural de la región.
Caracterización real de los niños y grupos. Condiciones de vida y escolarización: relaciones. Dimensiones socio-comunitarias. La inserción institucional en su contexto, caracterización. Relaciones interinstitucionales.

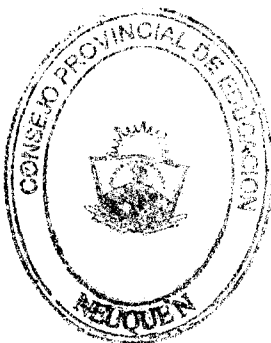
INSTITUCIÓN DEL NIVEL INICIAL- SALA

Propósitos:

- Posibilitar el análisis de lecturas críticas y sistemáticas de distintas situaciones institucionales que permitan vivenciar y comprender la realidad cotidiana escolar, así como las condiciones que ésta imprime a las situaciones que se gestan en la sala.
- Favorecer el reconocimiento de los procesos de formación del "habitus" profesional y sus componentes, con el fin de tomar conciencia del papel que juegan en el modo de resolver las intervenciones docentes en las situaciones concretas de enseñanza, favoreciendo la posibilidad de construir y reformular repertorios alternativos para enseñar.
- Desarrollar una actitud comprometida en la asunción progresiva de las responsabilidades propias del "alumno practicante" en las instituciones a las que asiste.
- Generar la construcción de elementos teórico- instrumentales que permitan operar críticamente en la realidad de la sala.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

Conceptos Estructurantes:

Propósitos de formación en el Nivel Inicial. Propósitos de formación en el Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén. Modelos de organización curricular. El currículum de Nivel Inicial. Proyecto Educativo Institucional. Relación contrato fundacional, currículum, planificación institucional y proyecto didáctico.

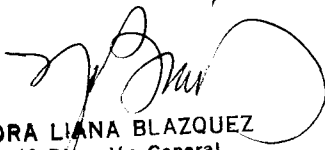
La interacción en los procesos del enseñar y del aprender en las salas del Nivel Inicial. Aspectos teórico- instrumentales de los procesos del enseñar y del aprender. El proceso de diseño de la enseñanza. Planificación para las secciones de niños de 45 días a 2 años. Importancia de la construcción del escenario pedagógico. La práctica de la enseñanza y la intervención docente. Los límites y las sanciones. Estrategias para la coordinación grupal. La coordinación de la tarea docente en el Jardín Maternal. Posibilidades y límites. La regulación de los tiempos. La evaluación diaria y semanal de los proyectos. La relación con las familias. Diferentes modos de establecer una comunicación profesional que enriquezca el desarrollo saludable de los bebés y los niños.

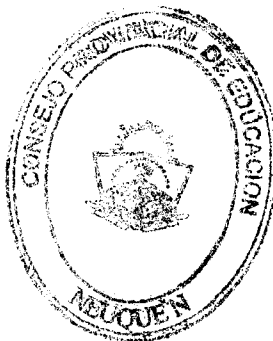
RESIDENCIA

Propósitos:

- Posibilitar la interpretación de las concepciones educativas que subyacen en las prácticas de las salas observadas, desde los marcos teóricos abordados en los distintos espacios de formación.
- Favorecer el análisis de los componentes involucrados en la elaboración de proyectos curriculares institucionales y áulicos.
- Promover la reflexión y el análisis acerca de los saberes necesarios para el desempeño del rol docente y para el desarrollo profesional permanente

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

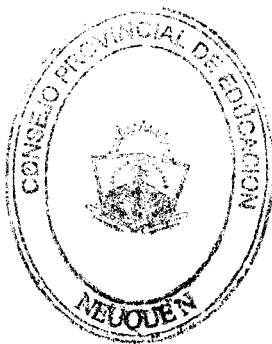
- Posibilitar análisis críticos acerca de la diversidad socio-cultural y personal de sus alumnos, a fin elaborar propuestas didácticas flexibles que promuevan aprendizajes para la comprensión.
- Promover el análisis de las diversas tareas que implican asumir el desempeño docente en el desarrollo cotidiano de la clase.
- Reconocer y analizar las propias prácticas en todas sus dimensiones.
- Favorecer la reflexión de las propias prácticas reformulándolas y reajustándolas en función de los análisis realizados.
- Generar una actitud comprometida en la asunción de las responsabilidades propias del rol de residentes en las instituciones a las que asisten.

Conceptos Estructurantes:

La diversidad socioeconómica y la cultural de la comunidad escolar como elementos centrales en la comprensión y la producción de proyectos pedagógico-didácticos. Elaboración, desarrollo y evaluación de Proyectos de enseñanza. Tipos y diseño de Proyectos. Evaluación del Proyecto, de los aprendizajes de los alumnos, de la repercusión del Proyecto y de la propia práctica. Situación de la enseñanza: particularidad, singularidad y diversidad. La intervención docente: dimensiones. La cultura colaborativa como espacio del trabajo docente. La reflexión sobre la propia práctica.

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho



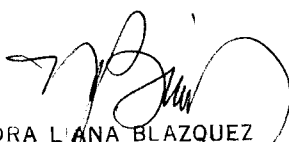


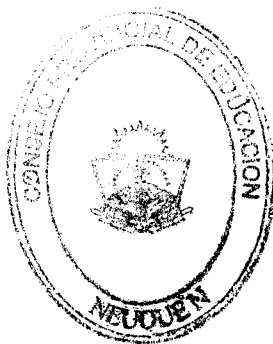
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

C BIBLIOGRAFÍA

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.



Prof. CRISTINA ADRIANA STORIONI
VICEPRESIDENTA
Consejo Provincial de Educación

Prof. CRISTINA ADRIANA STORIONI
Vocal Rama Media, Técnica y Superior
Consejo Provincial de Educación

Prof. EVA OLGA CHAQUIREZ
VOCAL RAMA INICIAL Y PRIMARIA
Consejo Provincial de Educación



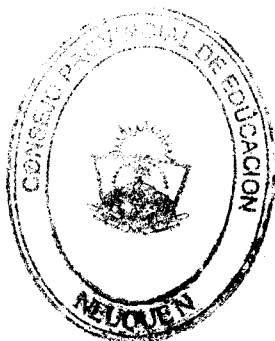
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J (2000). Didáctica, currículo y evaluación. Ensayo sobre cuestiones didácticas. Madrid, Mino y Dávila.
- APPLE, M. (1986). Ideología y currículo. Madrid, Akal.
- BAQUERO, R y otros (1998). Debates constructivistas. Buenos Aires, Aique.
- BARCO, S. (1992). "De las disciplinas curriculares o del conocimiento domesticado". (Mimeo).
- BERNSTEIN, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid, Morata.
-(1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona, El Roure Editorial S.A.
- BIDDLE, B y otros.(2000). La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar. Tomo I. Barcelona, Paidós.
-(2000). La enseñanza y los profesores. La enseñanza y sus contextos. Tomoll. Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid, Visor.
- BURBULES, N. (1999). El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Buenos Aires, Amorrourtu.
- CAMILLONI, A. y otros (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.
-(1993). "Epistemología de la Didáctica de Ciencias Sociales", en Didáctica de las Ciencias Sociales. Comp. Aisenberg, B. y Alderoqui. Buenos Aires, Paidós.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la educación. Barcelona, Martínez Roca.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid, Morata.
-(1997). Proyecto Docente. (MIMEO). Barcelona.
-(1990). Enseñanza Curriculum y Profesorado. Madrid, Akal.

ES COPIA

NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho





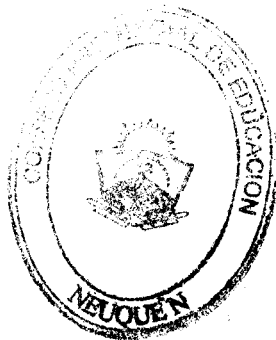
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

- DA SILVA, T. (1995). ESCUELA, CONOCIMIENTO Y CURRÍCULUM. Ensayos críticos. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DAVINI, M. C. (1995). La formación docente en cuestión : política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.
- De ALBA, A. (1998). Posmodernidad y educación. México, C.E.S.U.
-(1995). Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. Buenos Aires, El ateneo.
- DE PASCUALE, R. (2001). "Una mirada socio-histórica de la enseñanza", en PALOU, M y otros Enseñar y Evaluar. Reflexiones y propuestas. Buenos Aires, Geema.
- EDELSTEIN, G y CORIA, A (1995). Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires, Kapelusz.
- EDWARDS, V (1985). Los sujetos y la construcción social del conocimiento. Santiago de Chile, D.I.E.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona, Paidós.
- EGGEN, P. y KAUCHAK, D. (1999). ESTRATEGIAS DOCENTES. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Buenos Aires, Fondo de Cultura.
- ELLIOTT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación - acción. Madrid, Morata.
-(1990). La investigación acción en educación. Madrid, Morata.
- FELMAN, D. (1999). Ayudar a enseñar. Buenos Aires, Aique.
- FURLÁN, A. y RODRÍGUEZ, A. (1995). "Gestión y Desarrollo Curricular" en Procesos Curriculares, Institucionales y Organizacionales. Díaz Barriga (Coord). México, Ediciones Nuevomar.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid, Morata.

ES COPIA

NORA LANA BLÁZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





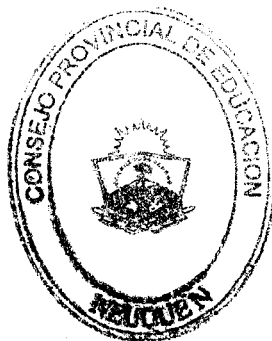
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

-(1997). Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo. Buenos Aires, Lugar Editorial S.A.
-(1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Anaya
- GOODSON, I. (1999) "La Crisis del Cambio Curricular ", en Cuadernos de Postgrado (Mimeo). Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación.
-(1990). Nations at risk and national curriculum: Ideology and identity, en Politics of Education Association Yearbook. Londres, Taylor & Francis.
- GIROUX, H. (1996) Placeres inquietantes. Barcelona, Paidós.
- HARGREAVES, A. (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos cambia el profesorado). Madrid, Morata.
- JACKSON, P. (1999). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires, Amorrourtu.
- LITWIN, E. (1998) "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" en La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. CAMILLONI, A y otros. Buenos Aires, Paidós.
- Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para la Educación Primaria de la Ciudad de Bs. As. (2001)
- MCLAREN, P (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires, Aique.
- PERKINS, D. (1999). "¿Qué es la comprensión?", en La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. STONE WISKI, M. Buenos Aires, Paidós.
- POPKEWITZ, T. (1990). Profesionalización y formación del profesorado. Cuadernos de Pedagogía, N° 184.
- POZO, J. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, Morata.

ES COPIA

NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº **1669**
EXPEDIENTE Nº2532-39537

RESNICK.L y KLOPPER.L (1997). Currículum y Cognición. Buenos Aires, Aique

SANJURJO, L. (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario, Homo Sapiens.

SANTOS GUERRA, M. (2001) Enseñar o el oficio de aprender. Rosario, Homo Sapiens.

SCHON, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid, Paidós.

STONE WISKE, M. (Comp) (1999). La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires, Paidós.

TOM, A. R.(1984). Teaching as a moral craft. Nueva York, Longman.

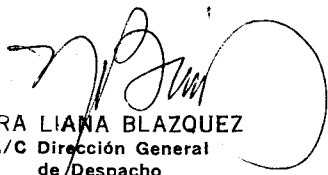
WITTROCK, M. C. (1989). La investigación de la enseñanza. Tomo I y III. Barcelona, Paidós.

Prof. CRISTINA ADRIANA STORIONI
VICEPRESIDENTA
Consejo Provincial de Educación

Prof. GUILLERMO CESAR VIOLA
Vocal Rama Media, Técnica y Superior
Consejo Provincial de Educación

Prof. EVA OLGA CHACABEZ
VOCAL RAMA BÁSICA Y PRIMARIA
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA


NORA LIANA BLAZQUEZ
A/C Dirección General
de Despacho
C. P. E.

