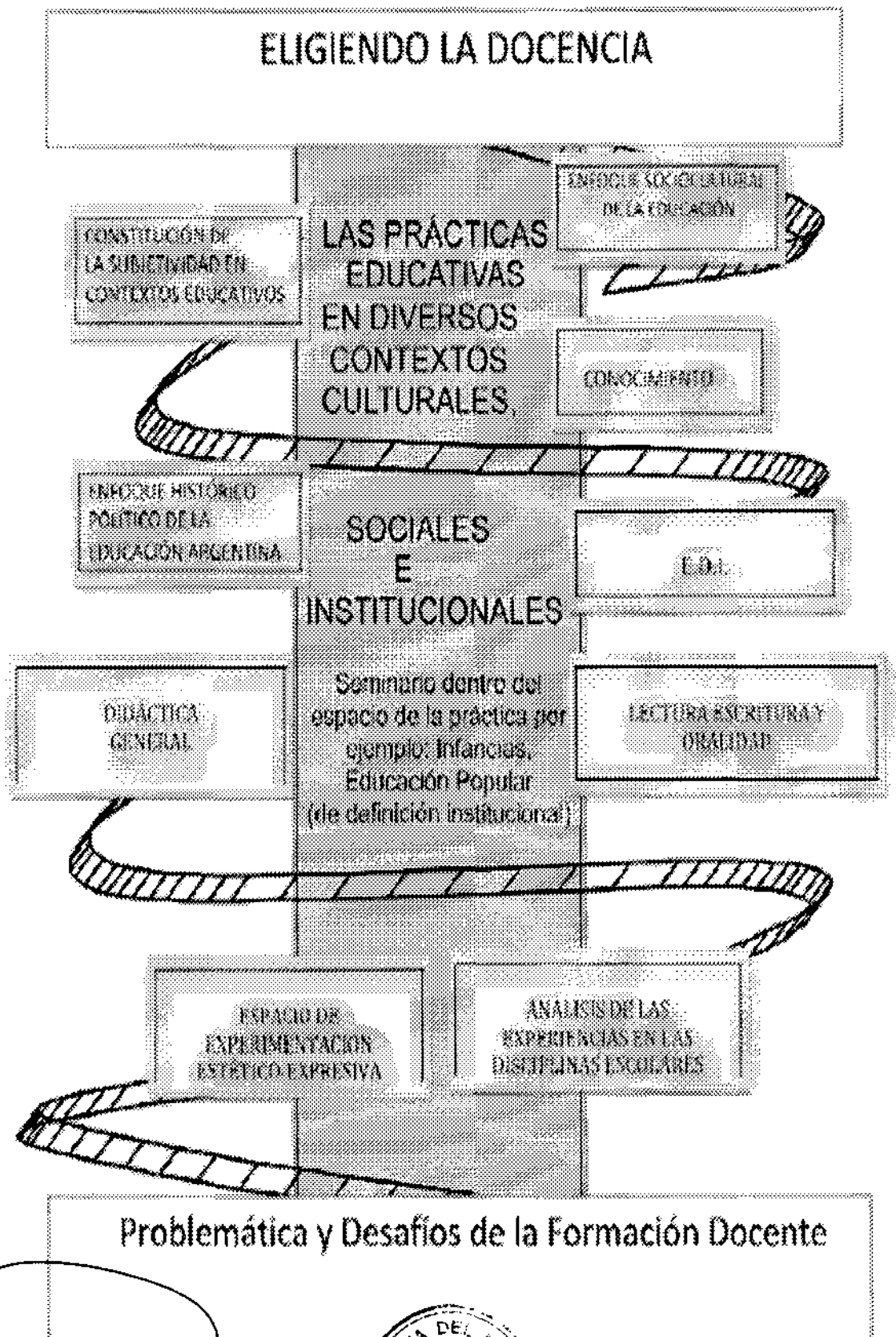
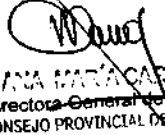


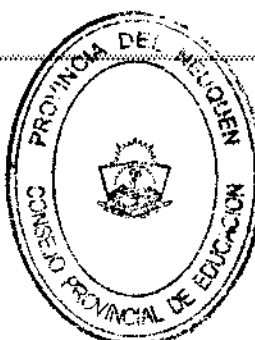
Presentación del Mapa Curricular

PRIMER AÑO



ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



SELVA VILLAGRAN
VOCAL DE NIVEL
MEDIO Y SUPERIOR
Consejo Provincial de Educación

ELI ROOS
VOCAL DE NIVEL
INICIAL Y PRIMARIO
Consejo Provincial de Educación

Prof. SILVANA CINAT
Vocal Consejos Escolares
C. P. E. - NQN.

Prof. PATRICIA LAURA RU
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN
A/C. PRESIDENCIA
Consejo Provincial de Educación

Prof. MARISA YASMIN MORTA
VOCAL RAMA INICIAL Y PRIMARIO
Consejo Provincial de Educación

Prof. RAMÓN NORBERTO RAMO
VOCAL RAMA MEDIA TÉCNICA Y SUPERIOR
Consejo Provincial de Educación

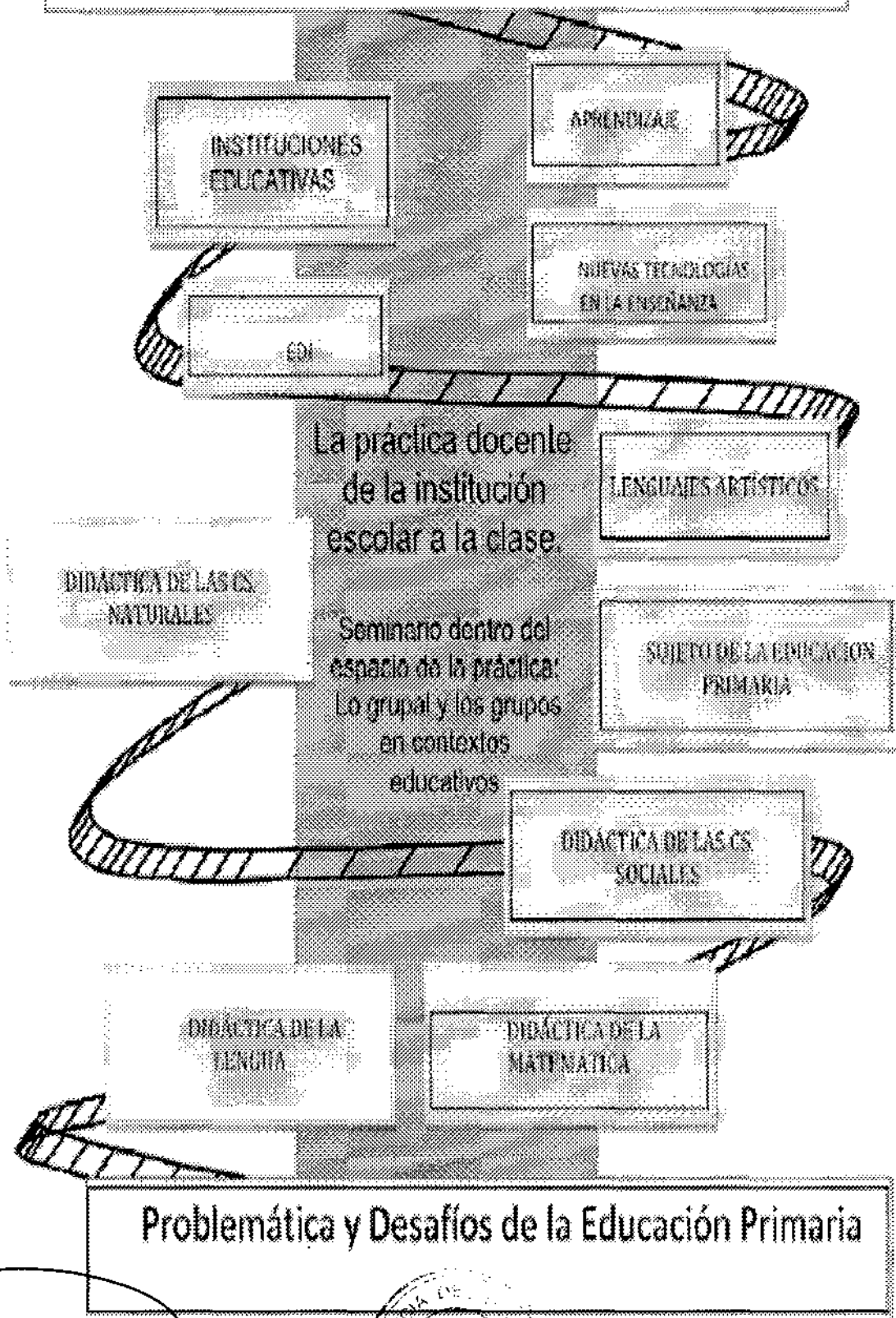


CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.

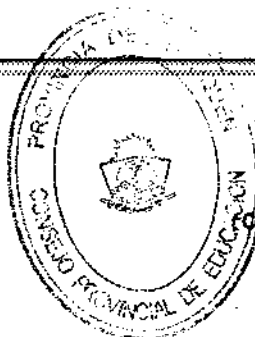
SEGUNDO AÑO

Taller Inicial Relacionado con la educación Primaria



ES COPIA

ANA MARICARDI MOCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



SELVA VILLAGRAN
VOCAL DE NIVEL
MEDIO Y SUPERIOR
Consejo Provincial de Educación
ELI ROOS
VOCAL DE NIVEL
INICIAL Y PRIMARIO
Consejo Provincial de Educación

Prof. PATRICIA LAURA RUIZ
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN
A/C. PRESIDENCIA
Consejo Provincial de Educación

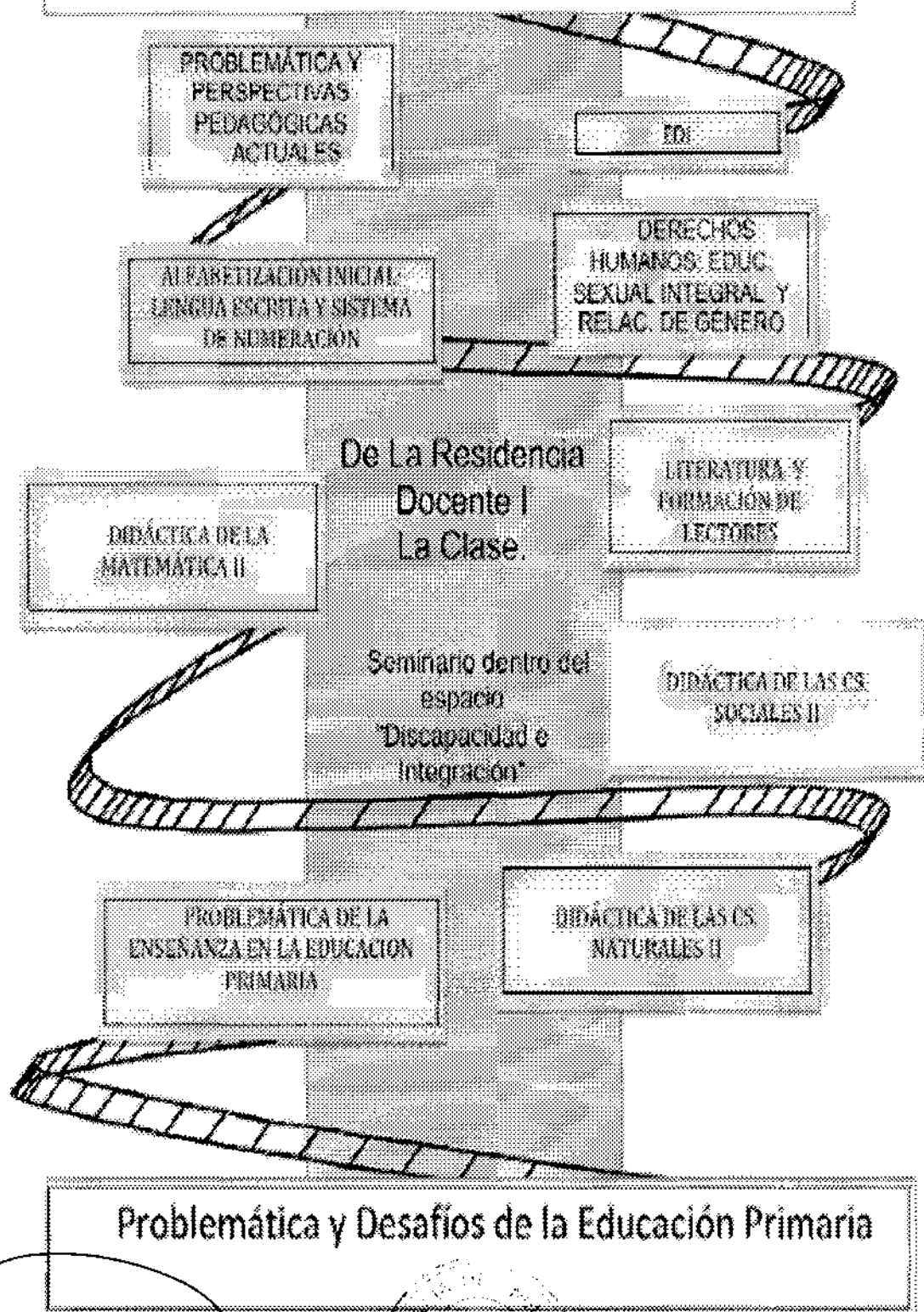
Prof. MARISA YASMIN MORTAD
VOCAL RAMA INICIAL Y PRIMARIA
Consejo Provincial de Educación

Prof. SILVANA CINAT
Vocal Consejos Escolares
C. P. E. - NON

Prof. RAMÓN NORBERTO RAMOS
VOCAL RAMA MEDIA TÉCNICA Y SUPERIOR
Consejo Provincial de Educación

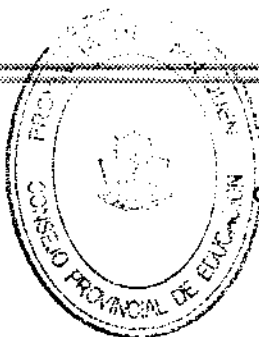
TERCER AÑO

Taller Inicial Relacionado con la educación
Primaria



ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



SELVA VILLAGRAN
VOCAL DE NIVEL
MEDIO Y SUPERIOR
Consejo Provincial de Educación

ELI ROOS
VOCAL DE NIVEL
INICIAL Y PRIMARIO
Consejo Provincial de Educación

Prof. SILVANA CINAT
Vocal Consejos Escolares
C. P. E. - NQN

Prof. PATRICIA LAURA RUIZ
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN
A/C. PRESIDENCIA
Consejo Provincial de Educación

Prof. MARISA YASMIN MORTAL
VOCAL RAMA INICIAL Y PRIMARIA
Consejo Provincial de Educación

Prof. RAMÓN ROBERTO RAMÍREZ
VOCAL RAMA MEDIA TÉCNICA Y SUPERIOR
Consejo Provincial de Educación

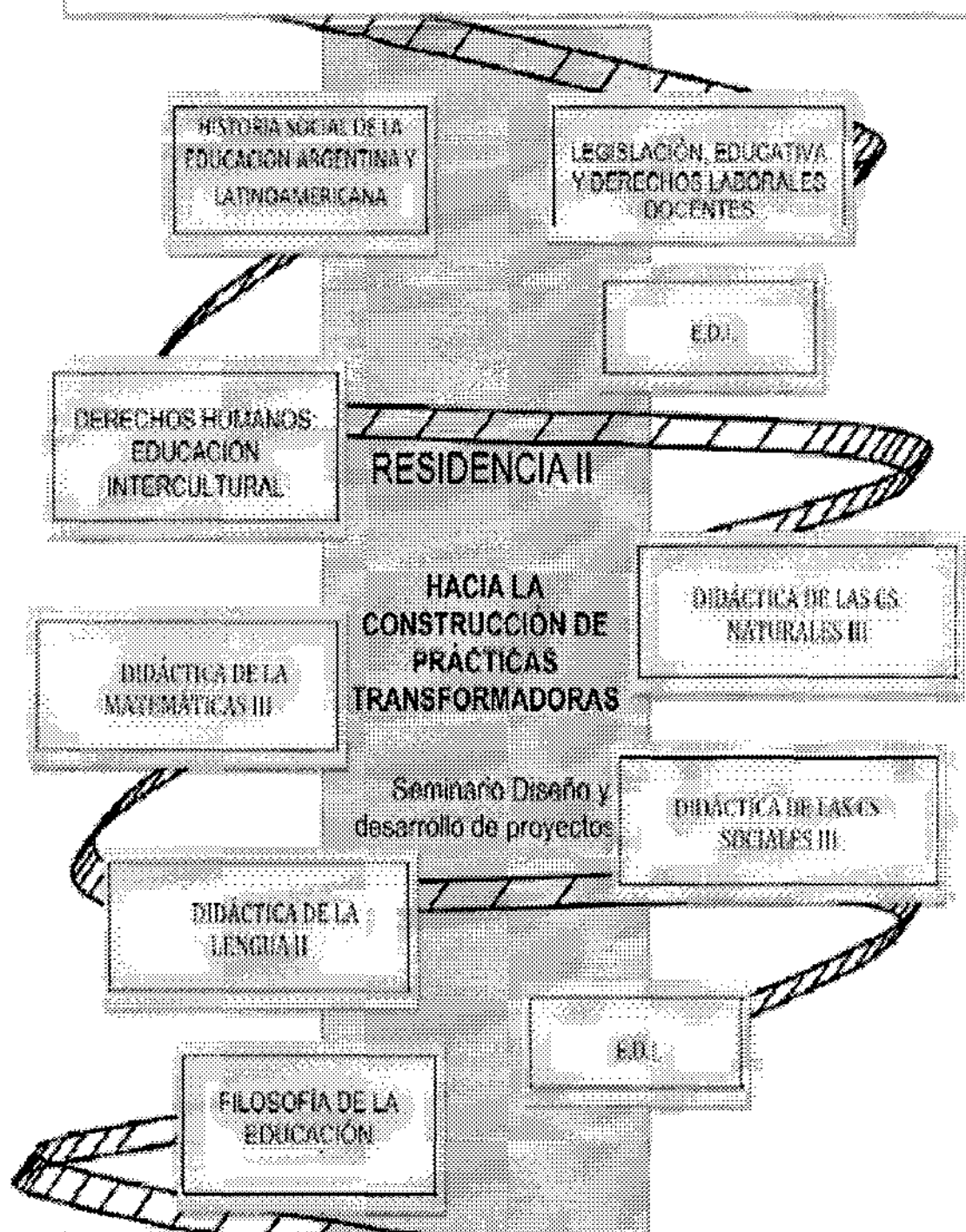


CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.

CUARTO AÑO

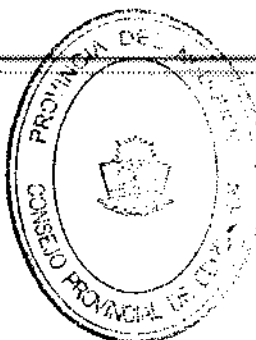
Taller Inicial Relacionado con la educación Primaria



Problemática y Desafíos de la Formación Docente

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



SELVA VILLAGRAN
VOCAL DE NIVEL
MEDIO Y SUPERIOR
Consejo Provincial de Educación

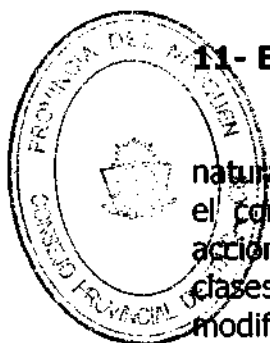
ELI ROOS
VOCAL DE NIVEL
INICIAL Y PRIMARIO
Consejo Provincial de Educación

Prof. SILVANA CINAT
Vocal Consejos Escolares
C. P. E. - NQN

Prof. PATRICIA LAURA RUIZ
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN
A/C. PRESIDENCIA
Consejo Provincial de Educación

Prof. MARISA YASMIN MORTAI
VOCAL RAMA INICIAL Y PRIMARIA
Consejo Provincial de Educación

Prof. RAMÓN NORBERTO RAMÍREZ
VOCAL RAMA MEDIA TÉCNICA Y SUPERIOR
Consejo Provincial de Educación



11- El campo de la formación en la práctica docente

Los seres humanos nos relacionamos con el mundo, con la realidad social y natural a través de las distintas formas que asume la práctica, entre ellas: el trabajo y el conocimiento. Decimos que la práctica es social en tanto está constituida por acciones (hechos, pensamientos) que llevamos adelante como individuos¹⁸, grupos, clases, naciones en forma consciente e intencionada y a todos los niveles, para crear, modificar y transformar constantemente la realidad en función de nuestros intereses. En tal sentido, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de intenciones y previsiones individuales de los sujetos involucrados en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total. Toda práctica social se define así por la vinculación que establece entre los sujetos involucrados en la misma; una práctica es social porque se realiza con otros, en un sitio asignado del proceso de organización social, económica, política y cultural y -en consonancia con el mismo- remite a diferentes tipos de procedimientos cotidianos.

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

Desde una perspectiva filosófica, la práctica educativa ha sido caracterizada como praxis, buscando hacer hincapié en su dimensión ética y despojando de argumentos válidos a aquellas posiciones que la ubican como un problema meramente técnico, cuyas únicas preocupaciones radicarían en la elección de los mejores medios para arribar a fines indiscutibles previamente establecidos. Así, y siguiendo a W. Carr, "... la práctica no puede entenderse como una forma de maestría técnica diseñada para conseguir un fin externo, ni esos fines pueden especificarse con antelación a la práctica misma (...) La práctica es, por lo tanto, lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente informada o moralmente comprometida" (Carr: 1996; p.96)¹⁹.

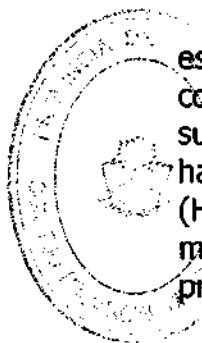
En esta propuesta, la práctica educativa "situada"²⁰ -es entendida como un caso particular de la práctica social "punto de partida y punto de llegada de la práctica educativa" (Oliveira: 1990; p.2) y que, como toda práctica social, puede considerarse estructurada por los "habitus" en el sentido que explicita Bourdieu²¹. Así, la práctica educativa se explica en función de los fines que persigue, de los mundos que busca construir, de los sueños que pretende realizar. Definida como una forma de intervención en el mundo, como una experiencia específicamente humana, dicha práctica "nunca fue, es o puede ser neutra, "indiferente"" (Freire; 1999; p.95). Decir

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.



esto sería poco si no agregáramos que hacemos referencia a una práctica educativa comprometida con la humanización. La aspiración es contribuir a la formación de sujetos/enseñantes críticos en el sentido de "no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes" (Horkheimer: 1973, p. 24). Por lo tanto, se comprende que las actuaciones en el medio social tienen que ser necesariamente transformadoras y sustentadas en principios sociales, científicos y éticos.

Es necesario romper con el enfoque tecnocrático instaurando la mirada ajustada al hermenéutico reflexivo y crítico (pensando en un docente que construye teorías prácticas, que apela a teorías en acción, que toma decisiones contextuadas), que presupone un compromiso con la transformación social y la construcción en la praxis, constituyéndose el docente como un trabajador de la educación intelectual, reflexivo y crítico.

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

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

Los estilos institucionales, las prácticas docentes vigentes en los institutos, las formas de gobierno, los tipos de vínculos -con el conocimiento y con los otros-, la participación en distinta medida en la toma de decisiones, pone a los alumnos en situación de transitar "prácticas" que se constituyen en experiencias formativas. La formación docente actual tiende a absorber las rutinas escolares y a mimetizarse con ellas, siendo observado el fenómeno de "secundarización" de la enseñanza terciaria. Cabe al instituto formador una responsabilidad en el quiebre de este comportamiento a partir de la revisión de las prácticas pedagógicas del propio instituto y de las formas organizativas que facilitan su reproducción. Es necesario enfatizar "la importancia que tienen los estilos pedagógico-institucionales en la conformación de la práctica docente. Ellos predeterminan en buena medida el comportamiento profesional, las formas de interacción y de pensamiento de los futuros docentes que -como esquemas prácticos- estarán dispuestos para funcionar en la vida laboral. Es necesario promover formas de organización institucional que viabilicen la ruptura con la conservación acrítica, y que impulsen la producción de conocimientos alternativos" (PTFD).

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Delapacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Centralidad de la práctica

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

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

Una metáfora que podríamos considerar apropiada para comprenderlo puede estar dada por esa imagen de "girar alrededor de". Los remolinos que se forman en el agua constituyen un fenómeno conocido por todos. Si prestamos atención podemos constatar que el agua que se mueve en la periferia del mismo, lo hace de modo más lento que el agua que está siendo succionada por el embudo del remolino, en el centro del mismo. Así podemos comparar la articulación que impulsamos con dichos movimientos, de modo que los otros dos campos se orientan hacia el embudo y allí adquieren aceleración o sea, mayor contribución en relación con las prácticas. En tanto que en la periferia, esos mismos campos se mueven más lentos, que en nuestro caso significa reconociendo y trabajando todavía sobre sus propios objetos de conocimiento. Sin embargo existe un momento, un tiempo, en el que se requiere de una adecuación orientada en función de desarrollar en los estudiantes una mirada dirigida a las acciones de intervención. De lo que se deduce a su vez el carácter de herramienta²² que todos los aportes formativos adquieren para con los maestros y maestras en formación. Tal mirada del conjunto de la propuesta formativa sólo puede desarrollarse en función de ciertos problemas u objetos definidos, que operan como hipótesis de trabajo modificadas en los procesos de su puesta en práctica. Adherimos en este sentido a las concepciones de Stenhouse (1984) que plantean el carácter hipotético de toda planificación o programación. Las hipótesis de intervención y la elaboración de guiones conjeturales (Bombini: 2006) deben ser reconocidas por todos los sujetos intervinientes, en su carácter provisional. Por ello consideramos que el derecho a esgrimir tales hipótesis y de explorar intervenciones por parte de los estudiantes, contienen un innegable valor educativo.

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

ES
COPIA

ANA MARIA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

aporte de los espacios curriculares del campo de la formación general y de la formación específica.

El concepto de tensión es clave para pensar esta construcción curricular. En palabras de L. Sanjurjo, tensión se define como "dos elementos valiosos que nos preocupan", por ejemplo: trabajo grupal / trabajo individual, formación general / formación específica, formación inicial / desarrollo profesional, lo disciplinar / las problemáticas, teoría / práctica, reflexión / acción, intensidad / profundidad, contextualización / universalidad, etc. Para ir resolviendo estas tensiones y otras, se requieren decisiones móviles y una mirada dialéctica que permita avanzar en una nueva epistemología de la práctica.

La práctica como espacio de articulación

Es necesario destacar que la práctica, en tanto eje de la formación docente inicial institucionalizada, se constituye en la instancia de articulación por excelencia dado que en ella confluyen los tres campos que la integran. Esto es así en tanto un principio orientador de este diseño, plantea la superación de la fragmentación a partir de un trabajo que fortalezca la conexión de conocimientos teóricos y prácticos. Es por ello que en cada uno de los años que comprende el diseño, los espacios curriculares correspondientes a los diversos campos han sido pensados desde el aporte que pueden realizar al espacio de la práctica.

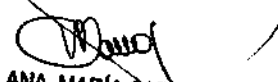
La articulación de los espacios de prácticas con otros vinculados a la formación general y específica²³, contribuirá a la comprensión de la práctica desde su complejidad y a resolver algunos problemas relacionados con los proyectos que construyan los estudiantes, como propuestas de enseñanza que partan de problemas de la realidad y que permitan intervenciones y análisis de la misma. Dichas propuestas serán alimentadas por una selección de contenidos -vinculados intra e interáreas-, que se constituyan en "herramientas" que permitan a los alumnos comprender dichos problemas y -potencialmente- intervenir en torno a ellos.

ACERCA DE LA PRÁCTICA

Si bien cada espacio de la práctica tiene su especificidad, hay algunos aspectos que son comunes y que, en consecuencia, estarán presentes en todos los años de la formación. El punto de partida será el considerar a la Práctica Docente "como el trabajo que el maestro desarrolla en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales..." y la Práctica Pedagógica como "el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender" (Achilli, 1986). Práctica que asume características -política, no neutra, ética, crítica, comprometida, responsable- que es necesario promover y ayudar a construir. Desde este lugar, los estudiantes deberán acceder a una reconceptualización de la "práctica" evitando los reduccionismos con que la misma suele ser concebida, esto es considerarla sólo como el "dar clase".

El trabajo se articulará en torno a la mirada sobre la propia práctica y la de los otros -alumnos, docentes, maestros- utilizando como herramienta básica de indagación a la observación y los aportes teóricos que van conformando el marco

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

referencial para el análisis comprensivo, la toma de postura y de decisiones comprometidas con una tarea que excede los límites de la escuela.

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

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

Es en este sentido que cobra importancia la ayudantía pedagógica, en el espacio del aula y/o escuela donde mediante la cooperación mutua se transitarán prácticas docentes que permitirán establecer acuerdos, conocer las instituciones, compartir experiencias, miedos y sueños. Si bien la ayudantía es parte del trabajo colaborativo y básicamente del practicante hacia el maestro, se materializa en "ritos de iniciación" que tendrán que ser desmontados mediante el análisis y reflexión para evitar que de ritos pasen en constituirse en rituales, vacíos de sentidos, formando parte de las etapas de observación-indagación sobre las prácticas docentes.

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.



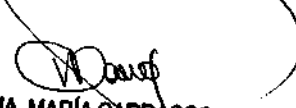
Este trabajo se complementa con seminarios-talleres en los que docentes, estudiantes y profesores del equipo de cátedra participan del análisis de las experiencias y la puesta en juego de aportes teóricos para sostener espacios de preguntas más que de respuestas, para reflexionar sobre lo que sucede en las escuelas y en sus contextos, así también como sobre el sentido de las intervenciones educativas y las herramientas utilizadas (en las prácticas de alumnos, maestros y profesores de los institutos). Realizar un análisis crítico de las propias acciones y de las de los otros y la posibilidad comprometida de recorrer un camino con los demás, es propósito central de esta propuesta.

"Sujetos y contextos particulares, historias paralelas y entrecruzadas, deseos y resistencias, esa sería la complejidad que hay que asumir en procesos de inserción en las instituciones en la formación para iniciarse en la docencia" (Edelstein, Coria: 1997; p. 61). Los practicantes -en este contexto- trabajarán como parejas pedagógicas lo que posibilitará fomentar el diálogo entre pares, sentirse acompañados y experimentar la importancia de llevar a cabo una tarea compartida, superando la conflictividad de "ser practicante". "Si la constitución de la identidad de un sujeto supone la presencia de "otro" que nombra, y al nombrar significa, asigna un lugar, la imagen que se devuelve en este caso es que el practicante está en situación de carencia respecto a una posición a la que se aspira, la de docente, a la vez que se ratifica una posición previa, que se está abandonando, la de alumno" (Ibídem, p.34). Al decir de las autoras mencionadas, se trata de un alumno "muy particular" y la posibilidad de trabajar con otro que es su par y pasa por las mismas situaciones, posibilitaría disminuir parte de la tensión que supone dicha conflictividad. La intervención colaborativa de los estudiantes en el trabajo docente, las tareas entre pares, la reflexión conjunta con docentes del instituto formador, con otros estudiantes y con maestros, son parte del contenido y eje del **trabajo colaborativo para la formación docente**. El principio rector de dicha matriz es la cooperación, la solidaridad y la necesidad de construir con otros, cuestionando la predominancia actual del trabajo aislado de los docentes en el aula. Un modelo de resonancia colaborativa supone entender a la formación docente como problema y responsabilidad compartida, apuntando a una jerarquización del maestro como co formador. En este sentido, el vínculo con escuelas primarias y jardines es comprendido en el marco de la formación permanente: proceso no acabado con la que hemos denominado formación inicial institucionalizada, sino que continua en la inserción de los egresados en las distintas instituciones que conforman el campo laboral.

Tomar la realidad como punto de partida implica también "salir" a indagar el contexto, lo cual si bien no intenta ser una investigación científica, apunta a poner en juego una actitud de indagación. Según Amanda Toubes²⁴, la indagación de la realidad nos proporcionará datos relacionados que se constituirán en la base material (la materialidad pedagógica) para la construcción de la acción pedagógica. Por eso, la contextualización del hecho educativo se concibe como la necesaria "red de fondo", la trama en la que se insertan no sólo los sujetos sino también las acciones educativas.

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

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



ESPACIOS CURRICULARES DE LA PRÁCTICA

Este documento presenta los distintos espacios curriculares correspondientes al Campo de la Práctica indicando en primer lugar el eje articulador del mismo, luego la presentación del espacio, a continuación los núcleos de trabajo (que incluyen alguna aproximación a las discusiones vigentes con relación a los mismos) y –por último– propuestas vinculadas a la puesta en marcha del trayecto de la práctica: estrategias, herramientas metodológicas, tareas.

Las **prácticas como espacios curriculares**, constituyen el lugar central del diseño curricular. Son ámbitos privilegiados de enseñanza y aprendizaje, que tienen una intencionalidad educativa: formar maestros; en ellos los alumnos toman contacto con la realidad educativa desde una mirada reflexiva. La lógica general en torno a la cual está organizado el campo implica ir desde lo no formal hacia lo formal, desde intervenciones breves hacia otras más prolongadas y con mayor compromiso del estudiante, desde lo más limitado hacia lo más abarcativo, por ejemplo, desde prácticas breves, acotadas de apoyo a docentes en tareas diversas, hacia la elaboración y puesta en marcha de proyectos que involucran numerosas voluntades, instituciones y participaciones. Se entiende también a la práctica en vínculo constante con la teoría que sostiene y de la cual se nutre, afirmando, en consonancia, que dicha práctica no es residual, sentido este que –desde una perspectiva aplicacionista– la ubica como colofón o consecuencia lograda a partir de adquisiciones teóricas previas.

En cuanto a la organización de espacios curriculares se propone:

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

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

3er año: **RESIDENCIA DOCENTE I: La clase**

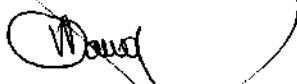
4to año: **RESIDENCIA DOCENTE II: Hacia la construcción de prácticas transformadoras**

**PRIMER AÑO: PRÁCTICA I
LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN DIVERSOS CONTEXTOS CULTURALES,
SOCIALES E INSTITUCIONALES**

Presentación

Lo educativo puede materializarse en prácticas muy diversas y, aunque la escuela representa desde la modernidad el modo dominante de comprender a la educación, reconocemos que no es el único. Esta verdad quizás requiera de un

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



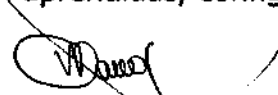
estudio emprendido desde el campo pedagógico y hacia la comprensión del campo social más amplio en el sentido de reconocer los modos de construcción, validación y transmisión de los conocimientos en contextos no escolares. Pero no para llevar hacia ellos las formas consagradas por la escuela, sino justamente a la inversa, para que la escuela los reconozca como constitutivos de las subjetividades –en tanto éstas se hallan socialmente entramadas en los mismos e incluso resultan de ellos-. Así, observamos en la vida cotidiana de nuestras sociedades una multiplicidad de formas que asume lo educativo; las cuales, siguiendo a algunas autoras (Romero Brest, 1977; Brusilovsky, 2000), pueden ubicarse en el continuo formal/no formal/informal. Lo que diferenciaría a estas prácticas entre sí es el grado de formalización -analizado en distintas dimensiones: administrativa, pedagógica, política, jurídica-, pero todas representan distintos modos de organizar la educación y serán o no democráticas según el carácter que adopten. Además, si bien la educación no formal suele estar directamente ligada a la satisfacción de diversas necesidades humanas, ello no implica que el Estado deba o pueda desentenderse de la provisión de una educación formal prolongada para todos.

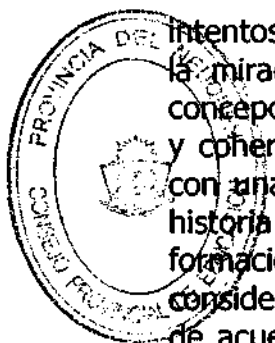
El campo no formal ocupa un amplio y variado espectro de preocupaciones y ocupaciones de la comunidad que, por ser educativo, merece ser abordado desde la formación docente; una forma de educación (formal o no formal) no debería imponerse en el análisis sobre la otra, ni una debería ser leída desde la otra; por el contrario, se hace necesario analizar qué cuestiones pueden recuperarse desde ambas, desde los bordes, desde las fronteras en las que se entrecruzan, en función de aportar al cambio social, a la resistencia hacia el proyecto dominante y/o a dar un sentido distinto a los proyectos oficiales vigentes. En este sentido, comprender que la escuela es producto de un proceso histórico y social de construcción de lo educativo, permitirá a los sujetos de la formación docente desacralizarla, pensarla y trabajar en ella partiendo de lo que es pero con la mirada puesta en lo que se espera que se convierta. Los alumnos que ingresan a la formación docente, al entrar en contacto con diversas experiencias educativas no formales, se acercarán a la comprensión de que decir educación no significa siempre decir escuela y tal comprensión seguramente los acompañará en la construcción de formas alternativas de enseñar y aprender, más ligadas a los intereses populares y en ese sentido, humanizadoras.

Los espacios de educación no formal, deberían seleccionarse teniendo en cuenta las propuestas educativas que llevan adelante, su resonancia social en la comunidad y su vinculación con la educación popular; su potencialidad para abrir la mirada, para movilizar los deseos, para sobresaltar la rutina, para poder pensar lo educativo y por lo tanto, también lo escolar, desde un lugar más cercano a la utopía – ese horizonte que se corre-.

Mucho se ha dicho acerca del bajo impacto de la formación inicial institucionalizada con relación a modificar matrices interpretativas y formas de intervención construidas por los alumnos en su recorrido previo por las instituciones escolares. En este sentido, es posible afirmar que los ingresantes a la formación docente llevan al menos trece años aprendiendo el oficio de maestro desde su lugar de alumnos; esto explica por qué a la hora de imaginar propuestas de enseñanza o de trabajo en las aulas, rápidamente pueden echar mano de una batería de instrumentos para enseñar, para mostrar, para organizar a los alumnos, para controlar al grupo, para evaluar, para resolver imprevistos, etc. Las rutinas aprendidas, configuradas como habitus resultan persistentes y poco permeables a los

ES
COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



intentos de desnaturalización; de allí que se haga necesario volver intencionalmente la mirada sobre las mismas en un intento sostenido de desnudar los saberes y concepciones que ocultan, atendiendo a la construcción de prácticas fundamentadas y coherentes con una intencionalidad política problematizadora o en otros términos con una perspectiva crítica. La revisión de las matrices interpretativas, de la propia historia escolar, del propio trayecto formativo resulta indispensable al concebir a la formación como autoformación: los alumnos de la formación docente no pueden ser considerados recipientes en los que se vierten contenidos o materia que se moldea de acuerdo a propósitos más o menos justos. La formación de docentes (cualquier formación en sentido humanístico) requiere del compromiso de los sujetos en su propia construcción, en este caso, como maestros.

Por considerar, como ha sido dicho, que el aprendizaje de "ser maestro" empieza tempranamente es que no hablamos, como es habitual, de formación inicial refiriéndonos al tramo correspondientes a los Instituto de Formación Docente, al que denominamos formación inicial institucionalizada a diferencia de la formación temprana efectuada en el marco de la socialización. El estudiante no se presenta como una tabula rasa sino que ha incorporado vivencias, experiencias a través de los años de escolarización, sobre los que se vuelve a partir de las biografías pedagógicas para descubrir algunos de los elementos de los hábitos hechos cuerpo.

NÚCLEOS DE TRABAJO:

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

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

ACERCA DE LAS INFANCIAS EN CONTEXTOS...

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

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



modernidad. De todas maneras, lejos de consignar la homogeneidad de la experiencia y de la vida de los niños en la actualidad, resulta necesario señalar – justamente – la marcada diversidad que las atraviesa en particular, a partir de las diferencias basadas en el acceso a los bienes materiales. “El traumático pasaje del modelo de sociedad integrada de principios de los años setenta al modelo de sociedad crecientemente polarizada y empobrecida de fines de los años noventa, en el marco de la expansión mundial del capitalismo financiero, permite constatar que el tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y da lugar a nuevos procesos y modos de configuración de identidades” ²⁵(Carli: 2006;p.20). Es de suma importancia desnaturalizar y debatir las ideas que hemos construido de niñas y niños, interpelando la idea del “menor”: esto es así en tanto el modelo hegemónico reedita todos los días el paradigma de “menor tutelado y objeto de protección”. La temática de las infancias se constituye en eje de la propuesta y de las relaciones con otras instituciones apostando a la construcción de prácticas respetuosas y comprometidas con la Ley 2302²⁶, que reconozcan a niñas y niños como sujetos de derechos. El ir abonando este nuevo paradigma de niñez junto al acercamiento a espacios educativos que intentan trabajar en redes, posibilitará que los maestros se formen como promotores y defensores de los derechos humanos. En función de ello, es necesario cuestionar qué idea de niñas y niños se tienen a la hora de imaginar posibles prácticas educativas y qué categorías de análisis se construyen para acercarse a las prácticas de otros educadores sociales en otras instituciones educativas y en diferentes contextos socioculturales.

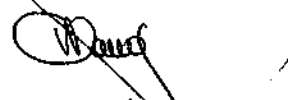
ACERCA DE LOS GRUPOS...

El docente trabaja con grupos formando y formándose, se hace necesario entonces abordar la perspectiva grupal de la enseñanza desde la formación inicial, apuntando a la conformación de grupos sanos que favorezcan el desarrollo de cada uno de sus integrantes, el aprendizaje y la producción a partir de intereses y objetivos comunes. Dado que en el campo de los Fundamentos se abordará la temática grupal, desde el campo de las Prácticas se prevé mirar los grupos desde sus prácticas y no netamente desde la teoría. Aquí podría hacerse hincapié en la indagación de los modos de constitución de lo grupal, en el reconocimiento de su simbolismo, de su fetichismo, de lo totémico, de los clásicos “roles”, pero entendidos como inherentes a lo grupal y no como papeles a asumir, etc.

ACERCA DE LOS MODOS DE INDAGACIÓN²⁷

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

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

matrices interpretativas, las cuales se transforman así, en material para la reflexión y el análisis.

Los modos cualitativos de indagación se expresan, a su vez, en distintos géneros desde los cuales es posible partir hacia la construcción/reconstrucción de la realidad socio-educativa, una de dichas formas es la perspectiva etnográfica. Desde la misma se considera que el conocimiento comienza por los sentidos pero no se origina en ellos, es decir que la investigación enmarcada en una perspectiva etnográfica comienza por la observación pero no se origina y fundamenta en ésta. En este sentido, "la etnografía como tal no se limita a conocer los eventos y describirlos sino que además pretende establecer y comprender las relaciones que se generan entre ellos"²⁸ (De Tezanos: 1983; p.15). La observación es una herramienta importante para conocer la realidad social, pero también lo son las interpretaciones y reconstrucciones teóricas que quien investiga realiza acerca del tema estudiado.

Por otra parte, la Investigación Acción Participativa forma parte de la tradición en el ámbito educativo. Sus tres componentes son a) La investigación: consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. b) La acción: no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. c) La participación: significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad. Es preciso aclarar que los anteriores son sólo ejemplos, que lo fundamental con relación a la indagación de la realidad es entenderla como constituida por modos de acercamiento al campo educativo, en la búsqueda de un conocimiento sustantivo del mismo que permita comprenderlo en su compleja multidimensionalidad, para volver a la práctica con un sentido transformador.

PROPUESTA DE TRABAJO: ALGUNAS SEÑALES EN EL CAMINO A RECORRER

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

SEGUNDO AÑO: PRÁCTICA II **LA PRÁCTICA DOCENTE: DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR A LA CLASE**

PRESENTACIÓN

Este es un espacio curricular en el que se procura que los estudiantes se inserten en las instituciones escolares partiendo del análisis del contexto social y

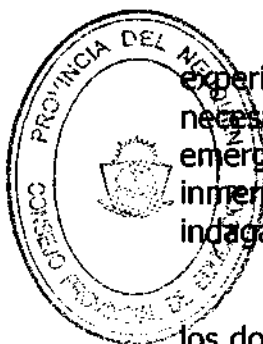

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

ES COPIA



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.



experimenten la educación en su dimensión de práctica social. Por esta razón, es necesario que amplíen sus aproximaciones a la escuela, comprendiendo que su emergencia no es azarosa y que los procesos que se desarrollan en ella están inmersos en un contexto social, político y cultural con características que es preciso indagar para interpretar lo que allí sucede cotidianamente.

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

NÚCLEOS DE TRABAJO:

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

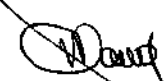
Nota: este espacio incluye otro con formato de Seminario referido a lo grupal y los grupos en contextos educativos.

ACERCA DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES²⁹

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

Las instituciones, se convierten en espacios en los que circulan materias escolares -definidas como imaginarios- que si bien tienen una base escolar,

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Seguimiento
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.



posibilitan analizar y comprender los contextos históricos y sociales en los que se producen y autorizan los conocimientos de las disciplinas, y que expresan ciertas reglas de poder. También las categorías que permiten comprender diversas dimensiones y aspectos de las instituciones educativas en las que se insertarán a trabajar, las complejas articulaciones y las dimensiones instituidas e instituyentes.

Existe la posibilidad de pensar una nueva escuela pública, en la que la institución producto de procesos históricos sociales como los actuales, promueva espacios para la participación real, generando prácticas que luchen a favor de una mayor justicia social, que "contribuya de alguna manera a paliar el dolor y sufrimiento asociados a la injusta distribución de derechos, incluyendo el de la educación". (Liston- Zeichner, 1993:98).

ACERCA DE ENSEÑAR A PARTIR DE PROBLEMAS DE LA REALIDAD...

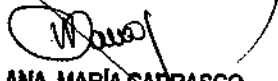
En el espacio correspondiente a segundo año y desde la concepción de práctica ya expresada, la propuesta está centrada en la elaboración de proyectos de enseñanza organizados en torno a problemáticas socioculturales. La selección de las mismas se realiza teniendo en cuenta la exploración previa de los alumnos del profesorado en la institución escolar y sus contextos mediante el recorrido del barrio, el diálogo y las entrevistas a referentes, a maestros, directivos, alumnos y padres. La problemática en torno a la cual girará la enseñanza en las diversas áreas, además de partir de las necesidades³⁰, los intereses y los deseos, debe tener la potencialidad necesaria para enseñar contenidos específicos vinculando entre sí las distintas áreas en las que se encuentra organizado el currículo del nivel. El propósito no se agota en la enseñanza sino que se pretende que la comprensión más compleja de dicha problemática involucre a los sujetos en la intervención sobre la misma, en la búsqueda de la satisfacción de diversas necesidades humanas. Es un desafío para los alumnos de este año ser partícipes de la vida de la institución escolar, comprometerse con ella y llevar a cabo experiencias e intervenciones dentro de la misma. Así se buscará que no se apeguen a la reedición de lo observado en esas circunstancias o durante su experiencia escolar sino que elaboren mediaciones entre el medio sociocultural al que pertenecen los alumnos y la escuela y las formas de proponer los aprendizajes.

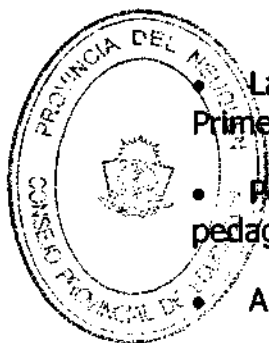
PROPUESTA DE TRABAJO: ALGUNAS SEÑALES EN EL CAMINO A RECORRER

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

- La institución en el contexto social: visitas a diferentes instituciones: rural/urbana, centro/periferia, diversidad de proyectos, etc.
- Indagación de la realidad institucional en contexto: recorridos del barrio, contactos con otras instituciones vinculadas a la escuela
- La dinámica institucional, la clase y los grupos (tareas, sujetos, espacios, vínculos, discursos): aproximación a su conocimiento mediante distintas prácticas de indagación

ES COPIA


ANA MARÍA GARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



- La clase, la práctica de enseñanza, la planificación como guión conjetural:
Primeras intervenciones pedagógicas en la escuela
- Permanencia en la escuela a partir de la figura del ayudante/pareja pedagógica/trabajo colaborativo con el maestro.
- Análisis y reflexión de la práctica

**TERCER AÑO: RESIDENCIA I
DE LA RESIDENCIA DOCENTE, LA CLASE
PRESENTACIÓN**

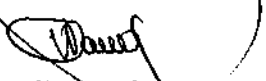
Este espacio de la práctica, denominado de la Residencia docente, abarca mucho más que la mera práctica de la enseñanza. Dice Ovide Menin..."en vano se ha querido enriquecer y complejizar, a la corta o a la larga se termina siempre "dando clase", poniendo el acento en el "método de enseñanza". Es importante rescatar a la residencia como el acto de residir, "es decir el estar en el sitio de los acontecimientos -tiempo y espacio conjugados- es irrepetible; (de importancia) tal vez mínima pero singular; de innegable valor".

Se entiende por Residencia docente al conjunto de las experiencias que los estudiantes deben asumir durante el transcurso de 3er año, en el cual se insertarán durante un período prolongado y en un turno completo, en las escuelas y jardines de la comunidad para asumir todas las actividades que supone la práctica docente en una institución educativa del nivel. Este es el espacio de la Residencia propiamente dicha, con todo el alcance que tiene una intervención específica en el contexto institucional de la escuela a través de la creación curricular. Resulta conveniente que los estudiantes tengan diversas experiencias, en diversos contextos y, de ser posible, con sujetos de diversas edades.

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

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

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



situaciones particulares con situaciones histórico sociales más generales así como ahondar en propuestas didácticas a elaborar

NÚCLEOS DE TRABAJO:

Sentido común, pensamiento crítico y buen sentido. Concepto de formación y reflexión.

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

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

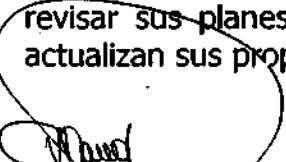
En este terreno, los conocimientos aportados por especialistas y el análisis de las experiencias existentes, permitirán el abordaje de estas problemáticas desde distintas perspectivas poniendo al alcance de los estudiantes los debates actuales sobre las mismas.

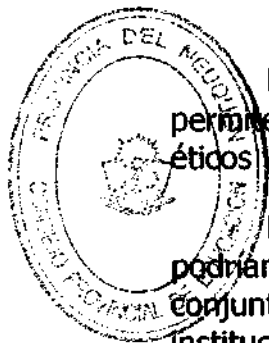
Este seminario podrá ser dictado por un docente con conocimientos en educación especial, articulando el trabajo con maestros que tengan experiencia en la temática de integración y discapacidad.

ACERCA DE LA PRÁCTICA COMO INTERVENCIÓN...

La propuesta de trabajo debería permitir a los estudiantes acercarse a la comprensión de que frente a la práctica no existen respuestas a priori, sino que se trata de formas de intervención que se van construyendo en un trabajo que implica una postura investigativa frente a la propia práctica, a los problemas sociales y educativos y -dentro de éstos- a los didácticos. Ello implica, al decir de Freire, superar la ingenuidad de la mirada para tornarla crítica y reflexiva, poniéndola en diálogo con las miradas de los otros involucrados: maestros, profesores, compañeros. Con relación a esta cuestión es necesario tener en cuenta que en el análisis de las prácticas de otros, los alumnos suelen ser hiper críticos, en tanto que, a la hora de revisar sus planes apelan a las teorías aprendidas, mientras que en sus prácticas actualizan sus propios hábitos³¹.

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



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

Esta intervención abre a su vez dos niveles de análisis y de acción que podríamos denominar el institucional amplio -o sea, la institución escolar en su conjunto, la comunidad en la que está inserta, las interacciones específicas con otras instituciones culturales, la dinámica institucional interna, etc.-, y, por otro lado, el ámbito áulico, con el desafío de organizar la síntesis cultural apropiada para el grupo-clase. Síntesis que puede o no estar atada, a las prescripciones curriculares vigentes. Pararse en esta posición, pone en cuestión que en las escuelas sea "necesario" enseñar lo que actualmente se considera conocimiento socialmente válido, ya que de ese modo se impondría una visión de mundo que no promueve la formación de -tal como plantea Tamarit (1996:24)- los sujetos "entrometidos" que una auténtica democracia exige.

PROPUESTA DE TRABAJO: ALGUNAS SEÑALES EN EL CAMINO A RECORRER

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

CUARTO AÑO: RESIDENCIA II: Hacia la construcción de prácticas transformadoras

PRESENTACIÓN

Enseñar en las escuelas requiere hoy -necesariamente- del trabajo con otros y esto quizás porque las escuelas vienen siendo uno de los escasos espacios de conformación de lo público al que tiene acceso la gran mayoría de la población. Los seres humanos, entendidos como sujetos sociales, se constituyen en la vinculación con otros, esta relación resulta así fundante de una subjetividad sujeta a procesos de construcción y reconstrucción histórica y social. En este contexto, las prácticas de hombres y mujeres implican la proyección hacia otros mundos posibles, la transformación de la práctica. Formular proyectos lleva consigo esta búsqueda de lo

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.



que aún no es, la utopía en el sentido de inédito viable (Freire), que compromete a los sujetos con la acción en torno a una finalidad.

Dice C. Castoriadis: "el proyecto (...) es una praxis determinada considerada en sus vínculos con lo real, en la definición concreta de sus objetivos, en la especificación de sus mediaciones. Es la intención de una transformación de lo real guiada por una representación del sentido de esta transformación, que toma en consideración las condiciones reales y anima una actividad. No se trata entonces de un mero abordaje técnico de la realidad, sino que lo que busca es la transformación de la misma. Ese sentido, esa significación que adquiere para quienes están involucrados en el mismo, es lo que lo convierte verdaderamente en proyecto en tanto proyección de ideales respecto del futuro. Por acotadas que sean sus metas, un proyecto adquiere relevancia y escapa de convertirse en una nueva pieza en la burocratización de las instituciones, si está anudado a un deseo de construir algo distinto y mejor para el futuro; si está ligado, en definitiva, a una mirada prospectiva sustentada en convicciones pedagógicas y sociales"³² (Castoriadis, 2001:37).

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

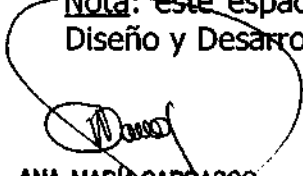
Mediante los mismos se pone énfasis en la comprensión del contenido (y en las posibilidades de intervención que genera su apropiación) y no en la acumulación, se abordan los contenidos de manera diferente y desde diversos puntos de vista y no se atomizan la enseñanza ni el aprendizaje. Por otra parte,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

NÚCLEOS DE TRABAJO:

- ✓ Proyectos educativos en contexto, análisis de necesidades. Planificación por proyectos, Trabajo colaborativo con las escuelas Vinculación escuela/comunidad
- ✓ La enseñanza en el marco de proyectos educativos. La toma de decisiones y la intervención
- ✓ La enseñanza desde la perspectiva de Investigación-acción: herramientas y estrategias para la comprensión y la intervención, organización y previsión de tareas
- ✓ Vinculación con proyectos de extensión e investigación
- ✓ Trabajo en equipo, organización y distribución de tareas. Discusión y análisis. Proyección.
- ✓ El proceso de reflexión sobre la práctica como praxis

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

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.

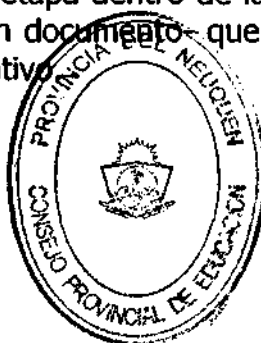
En el espacio de cuarto año la tarea con los alumnos estará centrada en la formulación de proyectos que, partiendo del espacio del aula, posibiliten la vinculación de la escuela con la comunidad en términos generales y con otras instituciones en particular. Es habitual que en la residencia se registren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

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

El cuarto año puede entonces entenderse como el espacio en el que, provistos de tales medios, los estudiantes leen, circunscriben y determinan de manera autónoma, tanto la identificación de problemas emergentes como de las posibles situaciones sobre las que intervenir y la dirección ética de tales intervenciones. En tal sentido pueden concebirse a los ámbitos sociales, institucionales y áulicos incluso como dimensiones del proyecto a diseñar en el 4º año. La diferencia sustancial consiste en que son los estudiantes quienes orientan todo el proceso, asumiendo los profesores de la formación el papel de tutores y consultores. Todo el proceso, que puede organizarse bajo el formato de una indagación, puede culminar en instancias públicas de exposición de conclusiones u otras modalidades, en las que los verdaderos protagonistas son los estudiantes. Vale decir, que los egresados ya no sólo serán reconocidos por haber concluido con éxito un proceso de cuatro años, sino que además finalizan su primera etapa dentro de la formación permanente provistos de una elaboración propia -de un documento- que da cuenta de su peculiar mirada sobre ciertas parcelas de lo educativo.

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



SELVA VILLAGRAN
VOCAL DE NIVEL
MEDIO Y SUPERIOR
Consejo Provincial de Educación

ELI ROOS
VOCAL DE NIVEL
INICIAL Y PRIMARIO
Consejo Provincial de Educación

Prof. **SILVANA CINAT**
Vocal Consejos Escolares
C. P. E. - NQN

Prof. **PATRICIA LAURA RU**
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN
A/C. PRESIDENCIA
Consejo Provincial de Educación

Prof. **MARISA YASMIN MORT**
VOCAL RAMA INICIAL Y PRIMARIO
Consejo Provincial de Educación

Prof. **RAMÓN NORBERTO RAMC**
VOCAL RAMA MEDIO TÉCNICA Y SUPERIOR
Consejo Provincial de Educación



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

A su vez, y desde la perspectiva de la institución formadora, dichos proyectos deberían articular la Formación docente con la Extensión y la Investigación, brindando herramientas para vincular la formación inicial con la Formación Permanente.

PROPUESTA DE TRABAJO: ALGUNAS SEÑALES EN EL CAMINO A RECORRER

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

12. Campo de la Formación General:

Fundamentos para la problematización, comprensión y transformación de la educación

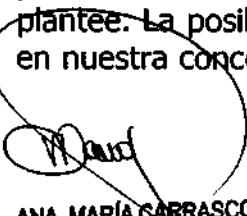
El Campo de la Formación General aporta herramientas conceptuales, provenientes de diversos campos disciplinares, que ayudan a conocer marcos, modelos, perspectivas, métodos, que hacen a las prácticas educativas y a la reflexión sobre las mismas. Se abre y especifica a partir de los lineamientos que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

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

12.1. Sobre el nombre y el sentido del campo

El Campo de la Formación General hace referencia a los conocimientos que se consideran necesarios para la formación de todos los docentes porque atienden a las problemáticas vinculadas con lo educativo más allá de cualquier particularidad que se plantee. La posibilidad de problematizar, comprender y transformar la educación es - en nuestra concepción de trabajador docente, definida en otro apartado- lo "común",

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN


ANA MARÍA GARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.



lo que aúna las especificidades de un trabajo comprometido, independientemente del nivel o especialidad de que se trate.

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

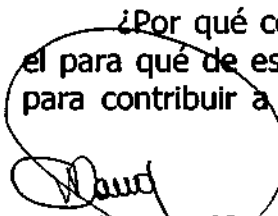
En la vida cotidiana, cuando preguntamos por los fundamentos de algo, habitualmente hacemos referencia a las razones por las cuales algo se afirma, se asegura o se niega. Este es uno de los significados asignados al término, existiendo otros que resultan igualmente sugerentes, por ejemplo "principio o cimiento en el que estriba o se apoya un edificio u otra cosa" o "fondo o trama de los tejidos"³³. En el caso particular de este campo dentro del currículo para la formación docente, hacemos referencia a un conjunto de saberes que, partiendo tanto de prácticas como de cuerpos teóricos (o de ambos), puedan regresar a ellas para comprenderlas, transformarlas, recrearlas ofreciendo a maestros y maestras herramientas para tomar y justificar decisiones en el terreno de las mismas. Es en este sentido que entendemos a este Campo como uno de los cimientos en los que se apoya el hacer de los docentes, sin desconocer que su contenido cobra sentido con referencia y origen en las prácticas mismas.

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

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

¿Por qué centramos en problematizar, comprender, indagar? Al preguntarnos el para qué de este campo en el marco de la formación de maestros, respondemos para contribuir a transformar la educación. Es en la direccionalidad de la práctica

SECRETARÍA


ANA MARÍA GARRASCO
Directora General de Operación
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



educativa, en la intención y sentido que esto conlleva que se encarna la politicidad y la eticidad de la misma. Planteamos este propósito convencidos que -parafraseando a P. Freire- es imposible enseñar sin preguntarnos ¿En favor de qué enseño? ¿A favor de quién? ¿Contra qué enseño? ¿Contra quién enseño? (Freire, 1999:75-76). Interrogantes que van más allá de lo declamativo, impulsándonos en la responsabilidad y compromiso que implica la construcción de una escuela más democrática, de una sociedad más justa; centrándonos en aquello que es propio de la tarea de enseñar: el trabajo con el conocimiento. Es necesario comprender que las finalidades que persiguen los sistemas educativos responden a condiciones e intereses socio históricos concretos y determinados; cuestión subyacente en toda intencionalidad educativa.

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

12.2. Saberes y conocimientos que integran el Campo

La práctica educativa y la necesidad de saber

Ya hemos planteado en numerosas ocasiones que es necesario entender la educación como una práctica social. De allí que la formación debería habilitar a los futuros docentes para comprender la compleja realidad social y construir los modos de actuación pedagógica que en ella se inscriben, promoviendo una actitud crítica orientada a la interpretación y transformación de la misma³⁴.

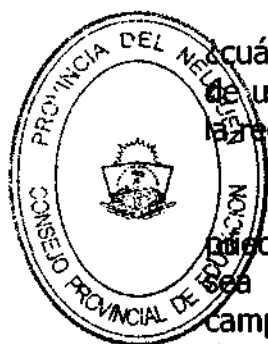
La práctica docente se caracteriza por ser altamente compleja y diversa. Su complejidad y diversidad deviene, en parte, de la pluralidad de tareas que conlleva el trabajo docente; y de la variedad y singularidad de contextos en los que se desarrolla. Asimismo, la práctica se caracteriza por la multiplicidad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

Para preparar a los estudiantes en su futura práctica docente, nos planteamos entonces qué experiencias que devengan formativas son necesarias, distanciándonos de un modelo aplicacionista acerca de la relación entre teoría y práctica.

Son sabidas las dificultades para pasar del conocimiento proposicional a la acción. La transformación de conocimiento provisto por la teoría en conocimiento para la acción, no es un proceso lineal de aplicación. Entonces, nos preguntamos:

ANEXO

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



¿Cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse en el abordaje de una situación que siempre será singular? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la reconstrucción situacional del conocimiento?

Los "saberes" necesarios para el desempeño de la actividad docente, no pueden reducirse a la "información" proveniente del campo científico –aunque este sea referido al mismo campo de lo pedagógico- o a elementos provenientes del campo artístico; es menester que el futuro docente pueda recuperar el conocimiento disponible, para problematizarlo y tomar decisiones fundamentadas a la luz de cada situación particular.

Lo epistémico como eje de la Formación General

Pensar el eje epistémico con relación al campo de los Fundamentos para la Problematización, Comprensión y Transformación de la Educación en este diseño para la formación de maestros implica por un lado, detenerse en cuáles son los saberes que –seleccionados para ser enseñados desde este campo- se aglutinan y dan contenido al eje y, por otro, cuáles son los sentidos que deberían nutrir las prácticas de enseñanza que –propiciadas en los diversos espacios curriculares- tomen en consideración esta dimensión epistemológica que atraviesa el trabajo docente. Se espera así contribuir a enriquecer y problematizar lo que juzgamos por conocimiento, conocimiento científico, trabajo intelectual, contenidos escolares entre otros.³⁵

Con relación a los saberes que integran el Campo de la Formación General, pensar lo epistemológico como eje (del plan y también del Campo particular) apela a responsabilizarse, en cada uno de los espacios curriculares de un modo particular de entender los núcleos problemáticos que lo constituyen. Algunos de los espacios correspondientes a dicho campo se ocupan particularmente de lo epistemológico; por ejemplo, los denominados "Conocimiento", "Aprendizaje" y "Didáctica General". En ellos las cuestiones del conocer –desde distintas perspectivas- aparecen como objeto a enseñar. En el primero, haciendo hincapié en definiciones, caracterizaciones, debates, problemas y determinaciones de la construcción, legitimación y circulación de un conocimiento, atravesado por relaciones específicas, en contextos sociohistóricos particulares. En el segundo, a partir del sujeto que conoce y en la relación dialéctica sujeto-objeto definitoria del proceso de aprender. En ambos casos se espera que los contenidos sean permanentemente tensionados con el trabajo docente. A su vez, resulta impensable la didáctica sin aludir a la problemática de los objetos a enseñar de acuerdo a las intencionalidades educativas que se planteen. En el módulo referido a la Constitución de la Subjetividad en los Procesos Educativos se pone en juego este tema, ya que se aspira a que los alumnos se reconozcan como sujetos que conocen, y reflexionen acerca del hecho de que el modo de construir el conocimiento ineludiblemente incide en su propia constitución. Esto en primer lugar y como base para la reflexión sobre el conocer en general y más tarde sobre el aprender y el enseñar en particular. El sujeto que conoce está implicado en la realidad en la medida en que las condiciones materiales son productoras y a la vez producto de la misma.

Ligado a los espacios curriculares que no abordan centralmente los problemas vinculados al conocer y al aprender, resulta ineludible explicitar que los modos de concebir a la realidad y a las relaciones de los sujetos que conocen con la misma, atraviesa cualquier propuesta de enseñanza. Esto sucede, por ejemplo, al propiciar la

ES COPIA

ANA MARIA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.



lectura de la realidad en términos de complejidad, y -en referencia específica al campo social- en términos de conflicto, proceso y multicausalidad en los espacios denominados "Enfoque Sociocultural de la Educación", "Instituciones Educativas", "Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina", entre otros. Por otra parte, y en relación a éstos últimos, no podemos dejar de señalar que las escuelas y los sistemas en los que ellas se ubican, se han ocupado históricamente de distribuir el conocimiento legitimado y que, por lo tanto, es también desde ese lugar que debe ser analizado críticamente su lugar en el terreno social.

Lo intersubjetivo/comunicacional como eje de la Formación General

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

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

Con relación a los espacios en los que el problema de la subjetividad y la intersubjetividad será abordado en su complejidad, nos referimos aquí, por ejemplo a: Enfoque Sociocultural de la Educación, Construcción de la Subjetividad en Contextos Educativos, Derechos Humanos y Educación Intercultural, por ejemplo; la intención es aportar en la construcción de subjetividades y al análisis y la comprensión del modo en que se constituyen las subjetividades mismas ya que este será un asunto que requiera atención privilegiada en el trabajo docente. Este propósito se convierte en una perspectiva sustentada en el trabajo "entre todos" en torno al conocimiento. Para esta tarea, los principios antropológicos y filosóficos de la educación serán la materia indispensable que el campo de la Formación General ha de disponer para ser tomada en cada uno de los espacios curriculares, materializándose así en proyectos y tareas educativas.

Asimismo, espacios curriculares en los que la pedagogía y la didáctica aparecen como las disciplinas a ser trabajadas³⁶, nos invitan a educarnos y educar, es

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.



decir, a definir qué es la educación en términos de subjetividades; a articular la escisión sujeto-mundo a través de la orientación consciente de las acciones, develando los sentidos que impregnan y hasta ocultan las distintas visiones del mundo que se dirimen en el espacio social y que entran en juego en la constitución de las subjetividades. Por ello, también resulta de relevancia el estudio histórico de las instituciones que han sido creadas para la formación de ciudadanos y sus orígenes políticos, en el currículo que estamos proponiendo.

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

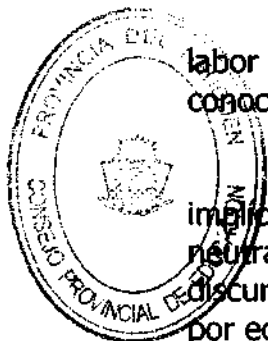
Independientemente de los espacios curriculares en los que se aborden, resulta indispensable considerar respecto de lo que venimos describiendo, los conocimientos producidos en torno a las diferentes corrientes teóricas que contribuyen a describir y comprender el desarrollo humano, su estructura y funcionamiento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

En relación con la comunicación, tanto las significaciones internas como externas de la comunicación hacen a los contenidos de los mensajes y a los significados de los intercambios interpersonales, configurando un sistema de acciones recíprocas y complementarias de carácter histórico cultural. Así entendida, la comunicación interpela a los formadores, comprometiendo su autonomía moral, el compromiso social y la profesionalidad que ésta requiere en tanto se sostiene "como emancipación, liberación profesional y social de las opresiones (procurando la) superación de las distorsiones ideológicas (la) conciencia crítica (y la) Autonomía como proceso colectivo (configuración discursiva de una voluntad común) dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y de enseñanza".³⁷ Sostenemos aquí la necesaria articulación con el eje Político, en tanto es imposible comprender contenidos e intercambios comunicacionales escindidos de las relaciones de poder que intentan legitimar, así como de los sentidos que ellos tienen para los distintos actores sociales.

Los aportes de la semántica social colocan lo comunicacional en el terreno del manejo de diversos lenguajes³⁸, poniéndonos esto en contacto con otra de las dimensiones/eje de nuestro Campo: la epistémica. Esto es así en tanto el mundo de significados que prevalece en la formación docente es, sin duda, de carácter epistemológico. Aprender a hablar ciencia (sea aquella la que refiere a los contenidos a ser enseñados en la escolaridad primaria, tanto como los que un maestro debería conocer como parte de su oficio o profesión) permite -al mismo tiempo- ir contra la mística impuesta por las situaciones de dominación ideológica, como a favor del dominio profesional de los campos conceptuales y teóricos que dan sustento a la

ES COPIA

ANA MARIA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



labor pedagógica, en otras palabras, establecer el carácter emancipatorio del conocimiento.

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

Lo político como eje de la Formación General

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

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

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

La definición precedente sitúa al espacio de formación docente institucionalizada, y específicamente al campo de los fundamentos, en el terreno de una intervención pedagógica profundamente política por su carácter intencional y

ESCOPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despecho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



sistemático, simultáneamente comprometida con ideas que exceden el ámbito escolar y penetran con fuerza en el terreno de las definiciones/representaciones de lo "que debe o puede ser enseñado y aprendido" avanzando hacia su desarticulación como construcción de lo universal.

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

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

12.3. Espacios curriculares campo de la formación general: fundamentos para la problematización, comprensión y transformación de la educación

PRIMER AÑO

CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS ESCOLARES

Formato Curricular: Módulo

Año: Primero

Horas cátedra semanales: cuatro.

Régimen: cuatrimestral.

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

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

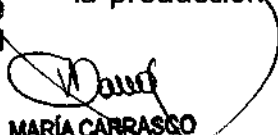
La subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior (Bleichmar 2005)

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Los Sujetos de la educación

✓ Las infancias como construcción histórica, social y cultural. El campo de estudio y la producción de saberes desde diferentes perspectivas disciplinarias. La mutación

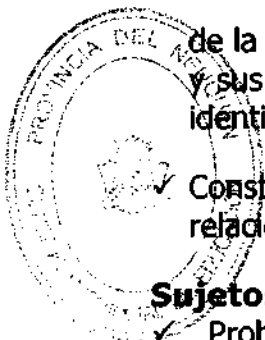
ESCUELA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Desarrollo
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1528
EXPEDIENTE N° 4025-01596/08.



de la experiencia infantil. Modificación de las fronteras entre la infancia y la adultez y sus consecuencias en la constitución de la subjetividad. Las nuevas posiciones e identidades de los niños y la posición del adulto.

✓ Construcción de las representaciones: identidad, interioridad, sexualidad; relaciones de género.

Sujetos y Escuela.

✓ Problemas de la realidad, cómo se materializan en las instituciones. La diferencia cultural.

✓ Los nuevos modos de producción de la subjetividad en la escuela. Agentes subjetivantes. Los lazos sociales. El cuidado del "nos otros". Vinculación: función del semejante; interacción, vínculo.

✓ Diferentes modos de construir las trayectorias escolares y los aprendizajes. Desajustes entre el modelo escolar y las trayectorias reales.

✓ Condiciones que posibilita la escuela para la integración social y las nuevas filiaciones de los sujetos. La transmisión y la enseñanza. El vínculo educativo.

✓ El capital cultural, social y simbólico. La escuela y la cultura "popular".

✓ Formatos, contenidos y espacios. Apropiación de contenidos y saberes que circulan y transmiten ambos.

ENFOQUE HISTÓRICO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Formato Curricular: Asignatura

Año: Primero

Horas cátedra semanales: seis

Régimen: cuatrimestral

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

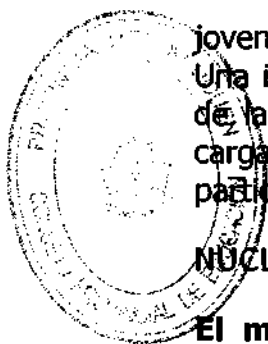
Este espacio curricular se propone iniciar al estudiantado en la problematización de la educación como práctica política, reconociendo al Estado como protagonista principal de las decisiones que se toman en momentos históricos determinados, y que generan consecuencias en la sociedad y las instituciones.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

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

Este módulo del primer año de la formación docente aporta el necesario ejercicio de situar históricamente la decisión de ser maestro, re-conocerse como

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Desarrollo
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



joven cuya historia personal se cruza con la historia social y política de nuestro país. Una instancia de la Formación General, que promueva recuperar el pasado colectivo de la docencia argentina, para reflexionar sobre las características de un presente cargado de estereotipos sobre las Maestras y maestros en general, y con sus particularidades según pertenezca Nivel Primario o Nivel Inicial del sistema educativo.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

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

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

La educación como derecho social y la responsabilidad del Estado

- El Estado de Bienestar y las políticas públicas para la infancia: concepciones y debates centrales.
- La masificación del sistema educativo en Argentina. Los cambios en la organización e infraestructura. Expansión del nivel inicial.
- Los inicios del gremialismo docente. El Estatuto del Docente.

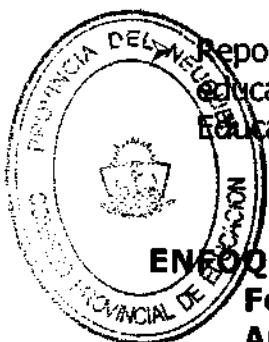
La redefinición del sentido de lo público en tiempos de exclusión social

- Crisis del modelo fundacional y los avances del Neoliberalismo.
- El autoritarismo educativo en los golpes militares. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias.
- La escuela para una sociedad desigual: La Reforma Educativa de los '90. Educación y mercado. El papel de los organismos internacionales. Primarización y privatización.

- Conflictos y tensiones en la consideración de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional.

ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN

Formato Curricular: Módulo

Año: Primero

Horas cátedra semanales: seis

Régimen: cuatrimestral

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

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

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

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

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

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

Poder tensionar las categorías de pensamiento construidas con la realidad concreta, con otros universos de significación y de conocimientos y con teorías que provienen de paradigmas discrepantes, abrirán el camino al debate, la confrontación y al posicionamiento frente a la realidad.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

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

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.



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

Educación y Cultura en los Nuevos Contextos Sociales:

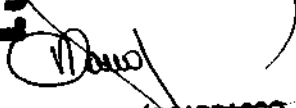
- ✓ Argentina: Crisis social y política en las últimas décadas; transformación de las clases en la estructura social contemporánea: Polarización, pobreza y exclusión social. Nuevos significados y formas de la acción colectiva.
- ✓ Los medios masivos de comunicación y su influencia en la conformación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

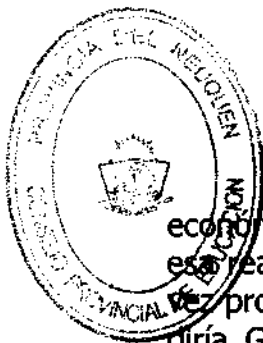
Cultura, Educación y Biología

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

ES COPIA

CONOCIMIENTO
Formato Curricular: Módulo
Año: Primero


ANA-MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Horas cátedra semanales: seis
Régimen: cuatrimestral

Ningún conocimiento surge al margen de su contexto social, político, económico. De la misma manera, el sujeto que conoce también está implicado en esa realidad en la medida en que las condiciones materiales son productoras y a la vez producto de la misma. Para ello, se hace necesario realizar en un principio, como diría Gramsci, "un inventario" de nuestras creencias y certezas para transitar un camino que nos posibilite convertirnos en sujetos críticos y transformadores de esta realidad.

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

Los problemas y los interrogantes relacionados con la problemática del conocimiento son tan históricos como sus soluciones y sus respuestas. Durante el siglo XX, la gran mayoría de las civilizaciones apostaron a la ciencia como legitimadora de preguntas y problemas a ser planteados y por otra parte, como proveedora de respuestas y de soluciones "aceptables". Reflexionar sobre los límites del "progreso" científico y tecnológico, encuadrar a la ciencia dentro de las políticas sociales, económicas, etc, constituye un desafío para este módulo.

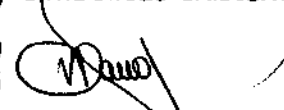
Por otra parte, entendemos que es la escuela, en tanto institución social, la que tiene a su cargo la distribución y circulación de conocimientos en forma sistemática. En esta tarea, el docente se constituye en mediador y constructor del vínculo con el conocimiento.

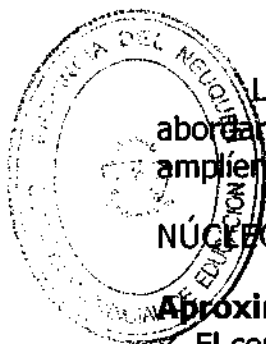
Si bien consideramos que muchas son las instituciones sociales que cumplen funciones educadoras, la escuela dice garantizar, el acceso a aquellos conocimientos considerados "válidos" en un momento histórico, "en y para" una sociedad determinada. Vale entonces preguntarse desde este lugar, ¿qué conocimiento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

En este sentido, se pretende efectuar aproximaciones en cuanto:

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

ES COPIA


ANA MARÍA GARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Aproximaciones al conocimiento:

- ✓ El conocimiento como práctica humana situada en contextos socio históricos; como proceso de construcción social e individual y sus múltiples condicionamientos.
- ✓ El conocimiento como relación entre un sujeto y un objeto. La complejidad del conocimiento. Producción, legitimación y circulación del conocimiento

Diferentes perspectivas acerca del conocimiento:

- ✓ Enfoques filosóficos: Concepciones acerca de la existencia de la realidad y de la posibilidad de conocerla.
- ✓ Distintas formas del conocimiento: ciencia y conocimiento cotidiano.
- ✓ La epistemología como indagación acerca del conocimiento científico: modelo de ciencia dominante y aproximación perspectivas críticas.

El conocimiento en el ámbito escolar:

- ✓ El trabajo docente y su relación con el conocimiento.
- ✓ Los supuestos epistemológicos que fundamentan prácticas en la escuela primaria y en el nivel inicial. La construcción del pensamiento hegemónico. El conocimiento, el poder y los intereses sociales.
- ✓ El conocimiento en el ámbito educativo: el contenido a enseñar
- ✓ Las materias escolares como invenciones, creación, justificación y validación. Actores que intervienen en el proceso. La idea de tópicos imaginarios.

DIDÁCTICA GENERAL

Formato Curricular: Asignatura

Año: Primero

Horas cátedra semanales: tres.

Régimen: anual.

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

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

La enseñanza es un acto social, histórico, político y cultural, en el que se involucran sujetos. Por ello, la subjetividad es el eje estructurante de la enseñanza.

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Esto implica, recuperar los sentidos de la enseñanza, que incluye las decisiones políticas que todos los maestros asumen en la cotidianeidad escolar. Decisiones que implican determinaciones centrales como las definiciones acerca de "qué conocimientos deben ser enseñados". Teniendo en cuenta que, seleccionar determinados contenidos, y no otros, es una operación de poder, portadora de significados que construye subjetividades. (Da Silva, T: 1.999), orientan estos sentidos interrogantes tales como:

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

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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La enseñanza: complejidad y multidimensionalidad.

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

Currículo y Enseñanza.

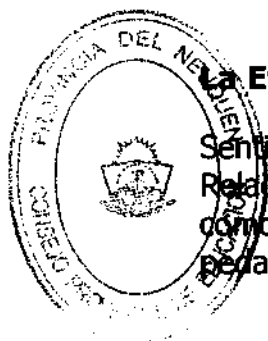
- Qué enseñar y por qué.
- Concepciones acerca del Currículo: como conjunto de objetivos, como estructuras de conocimiento, como plan integral para la enseñanza.
- Componentes del Currículo. Análisis de Diseños Curriculares para en Nivel Inicial y Primario.

Configuraciones didácticas para Nivel primario y Nivel Inicial.

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

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



La Evaluación y la Enseñanza.

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

ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN ESTÉTICO- EXPRESIVA

Formato Curricular: Taller

Año: Primero

Horas cátedra semanales: tres.

Régimen: anual.

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

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

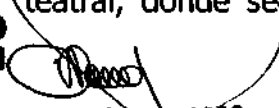
La intención de este espacio es producir conocimiento acerca de las experiencias estéticas y artísticas como formas de conocimiento.

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

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

El taller de experimentación estético-expresiva se propondrá entonces, como un espacio de investigación, experimentación y producción visual, musical, corporal y teatral, donde se articule una propuesta dinámica en la que los alumnos puedan

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



RESOLUCIÓN N° 1528
EXPEDIENTE N° 4025-01596/08.



problematizar los diversos elementos que conforman estos lenguajes para su propia formación. Se trata de una propuesta que recupera la posibilidad de trabajar a partir de la observación, registro sobre sí mismo, los otros, el entorno.

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

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

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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

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

- La dimensión sensible de las obras de artes
- La experiencia estética y las artes como formas de conocimiento
- Los lenguajes artísticos como modos de comunicación
- Teatro: Sensopercepción - Juego Dramático- Sujeto Personaje -Rol- Acción - Tiempo- Espacio. Juego teatral. Improvisación- Creatividad. Comunicación. Cruce e integración de lenguajes. Recepción, valoración y crítica de las producciones en diversos contextos (áulico, espacios culturales y otros)
- Títeres: El Títere: Objeto-personaje. Construcción plástica del hecho dramático. Formas Animadas. Espacio bidimensional y tridimensional. Técnicas de manipulación. Movimientos, Disociación. Equilibrio. Construcción dramática desde el actor y su transferencia al títere. El espacio simbólico. Espacio del actor. Espacio del Títere. Acción física, desplazamientos. Intención. Mirada. Transferencia de acción al títere. Uso dramático de la voz. Transferencia al personaje títere.
- Música: Elementos, formas y estructuras básicas de la música a partir de expresiones musicales populares y/ académicas de diferentes contextos socio-culturales. Imitación, improvisación, concertación. Recursos expresivos en la interpretación musical, aplicación práctica de los conceptos de agógica, dinámica, articulación y fraseo. La obra musical y su contexto. Distinción y uso de recursos expresivos, formales y estilísticos. Relaciones con otras expresiones culturales del hombre.
- Educación Física: Lo sensorial. La corporeidad. El sujeto corporal. El movimiento y la construcción espacio-temporal. El cuerpo y el entorno. El juego como integrador de los diferentes lenguajes expresivos. Capacidades perceptivo- motrices. Percepción de sí mismo: sensación, percepción, esquema corporal, imagen

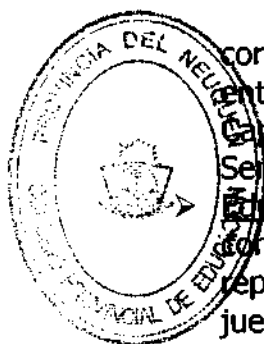
ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Espacios
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1528
EXPEDIENTE N° 4025-01596/08.



corporal, actitud postural, lateralidad, respiración, relajación. Percepción del entorno: percepción y orientación temporal y espacial. Percepción de objetos. Capacidades y habilidades motrices, en qué consisten y su desarrollo, modelos. Sensopercepción: la calidad del movimiento.

Educación Visual: Elementos que estructuran los códigos según los modos de comunicación y representación. Lo visual. La percepción. La comprensión. La representación. Signo, señal y símbolo. Los elementos del lenguaje. El juego. El juego en las obras de arte del siglo XX. La imagen en diferentes ámbitos, formas de circulación. Imagen y medios de comunicación. Denotación y connotación. Texto y contexto. Arte, cultura y sociedad.

SEGUNDO AÑO

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Formato Curricular: Módulo

Año: Segundo

Horas cátedra semanales: seis.

Régimen: cuatrimestral

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

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

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

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

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

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

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Pero hoy, los dispositivos que le otorgaron sentido (el lugar del docente, la relación escuela-familia y las utopías que conllevaba) están en crisis. Crisis que hace que su funcionamiento sea contradictorio y problemático y que presente innumerables puntos de conflicto.

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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Definiciones básicas y perspectivas acerca de las instituciones:

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

La escuela como institución del Estado moderno.

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

La escuela en el contexto actual.

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

APRENDIZAJE

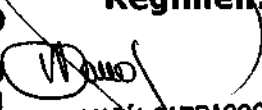
Formato Curricular: Módulo

Año: Segundo

Horas cátedra semanales: cuatro.

Régimen: cuatrimestral

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

**RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.**



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

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

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

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

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

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

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

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

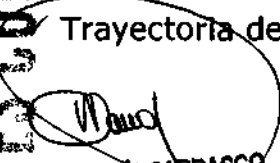
NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Aproximaciones al concepto de aprendizaje.

El aprendizaje como proceso activo de construcción y reelaboración.

Trayectoria del aprendizaje.

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN N° 1528
EXPEDIENTE N° 4025-01596/08.



Los aprendizajes escolares. Características y particularidades.
Componentes de la situación de aprendizaje. Aprendizaje en sus múltiples contextos.

✓ Aprendizaje e interculturalidad

Aproximaciones a las teorías contemporáneas del aprendizaje.

✓ Enfoques generales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Derivaciones y aportes a las Teorías del Aprendizaje.

✓ Conductismo

✓ Gestalt

✓ Teoría psicogenética

✓ Teoría socio-histórico

✓ Teorías Cognitivas

Aportes de la psicología al estudio de las relaciones de género.

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

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

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Año: Segundo

Horas cátedra semanales: tres

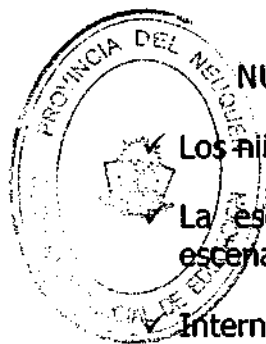
Régimen: cuatrimestral

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

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

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

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

TERCER AÑO

<

PROBLEMÁTICA Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Formato Curricular: Asignatura

Año: Tercero

Horas cátedra semanales: cuatro

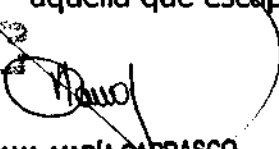
Régimen: cuatrimestral

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

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

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

COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



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

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

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

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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La crisis de la racionalidad moderna y la educación institucional.

Pedagogía, campo problemático, ¿de qué se ocupa?

Teorías educacionales en la Argentina. Pedagogía tecnicista. Las corrientes pedagógicas críticas: reproductivistas y emancipatorias. La Pedagogía Liberadora de Paulo Freire. Intervención educativa y contextos de pobreza: el problema de la desigualdad social y educativa.

La condición contemporánea de la escuela: la autoridad pedagógica

Algunos problemas actuales en la educación:

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

ANA MARÍA GARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



DERECHOS HUMANOS: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y RELACIONES DE GÉNERO

Formato Curricular: Taller

Año: Tercero

Horas cátedra semanales: dos

Régimen: cuatrimestral

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

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

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

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

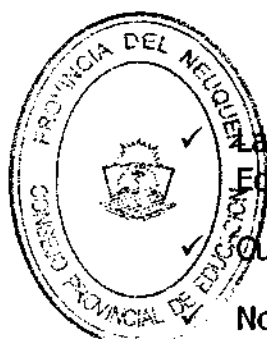
Señalamos, siguiendo su propuesta, que la información sexual, si bien es necesaria y urgente, por sí sola no cambia las relaciones. No basta con ofrecer nuevos contenidos pedagógicamente bien contruidos, sino que resulta fundamental revisar qué enfoques se sostienen -consciente o inconscientemente-, cómo se enseñan, qué modelos pedagógico-didácticos se aplican; y si todo ello cambia o promueve nuevas formas de relacionarse entre las personas, de igual y diferente sexo; más igualitarias, placenteras y satisfactorias.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La educación sexual en contextos escolares. Enfoques y discursos sobre la educación sexual.

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



La perspectiva de los derechos humanos y de género. Sus aportes para una Educación Sexual Integral.

Cuerpos, géneros y sexualidades en las instituciones educativas.

Normativas y herramientas legislativas que enmarcan el trabajo de la ESI.

- ✓ Vulneración de derechos: violencias sexistas, maltrato y abuso infantil, trata de mujeres, niñas y niños.

CUARTO AÑO

HISTORIA SOCIO POLÍTICA LATINOAMERICANA Y ARGENTINA

Formato Curricular: Asignatura

Año: Cuarto

Horas cátedra semanales: cuatro

Régimen: cuatrimestral

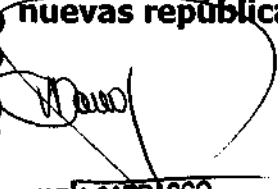
El conocimiento histórico acerca del mundo contemporáneo latinoamericano y nacional (siglos XIX y XX) requiere la construcción de una perspectiva integradora que favorezca la comprensión de los macrocontextos históricos, políticos, sociales, económicos y territoriales. Por lo tanto, la propuesta de este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

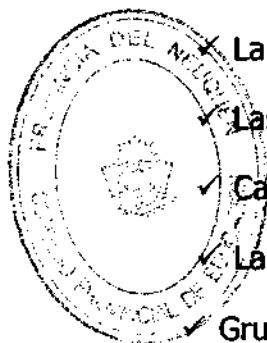
En función de un proyecto de formación docente, se aspira a suministrar grandes líneas de análisis, de explicación y de comprensión del proceso global histórico social de América Latina a lo largo de los dos últimos siglos. Este espacio curricular pretende constituirse en una propuesta de interrogación,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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

ES COPIA

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


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



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

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

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

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

- ✓ La construcción de la democracia en América Latina: un proceso de modernización³⁹ incluyente
- ✓ Dictaduras militares y reorganización de las sociedades y de las economías de América Latina: un proceso de modernización excluyente.

La búsqueda de la democracia en América Latina

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

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato Curricular: Asignatura

Año: Cuarto

Horas cátedra semanales: tres

Régimen: Cuatrimestral

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

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

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

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

LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y DERECHOS LABORALES DOCENTES

Formato Curricular: Taller

Año: Cuarto

Horas cátedra semanales: tres

Régimen: Cuatrimestral

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

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

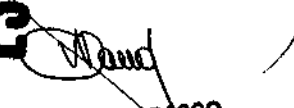
Asimismo, esta materia promoverá el conocimiento y análisis de la normativa que regula la dinámica tanto del Sistema Educativo Provincial como las prácticas de los sujetos que lo componen. Así como cuestiones referidas a la organización y administración escolar.

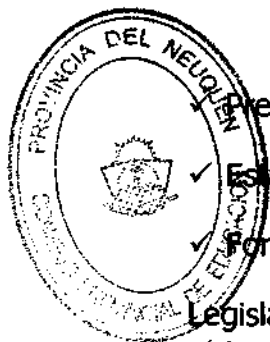
NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Estado y políticas públicas.

- ✓ La política educativa como política pública. Responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación.
- ✓ Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial. Constitución Nacional. Ley Nacional de Educación. Constitución Provincial, Ley 242, El Sistema Educativo de la Provincia de Neuquén. Consejo Provincial de Educación. Funciones. Cuerpo Colegiado. Funciones y organigrama del Consejo Provincial de Educación

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



- Presupuesto educativo. Ley de remuneraciones. Otras normas vigentes
- ✓ Estatuto del Docente y anexos
- ✓ Formas de participación de los colectivos institucionales
- Legislación referida al niño y el adolescente
- ✓ Los niños y adolescentes como sujetos de derecho. Ley 2302. Ley 2212, Ley 2222

Política educativa y trabajo docente

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

DERECHOS HUMANOS: EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Formato Curricular: Taller

Año: Cuarto

Horas cátedra semanales: dos

Régimen: Cuatrimestral

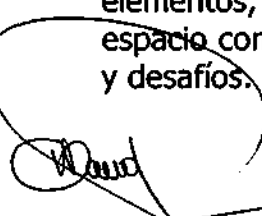
La interculturalidad constituye en el presente curriculum una perspectiva de análisis, una concepción ideológica acerca de los modos de mirar el mundo, un mundo habitado por mujeres y hombres, portadores de derechos que los hacen iguales pero también diferentes. Un mundo en el que se favorezca el diálogo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

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

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

- Posibilitar el trabajo conjunto puesto que "el diálogo entre culturas implica multiplicidad de voces distintas y será decisión de ellas (con ellas) definir qué elementos, prácticas, problemas, saberes históricamente van conformando un espacio común" (Educación intercultural en la provincia del Neuquén: alcances y desafíos. COM - CEPINT)

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Revisar los mandatos pedagógico-políticos fundacionales, que sostienen explícita e implícitamente prácticas educativas que desconocen las diferencias (prácticas discriminatorias, estigmatizantes y prejuiciosas)

Reflexionar sobre el modo en que se reproducen prácticas estigmatizadoras, de ocultamiento y exclusión de pueblos diferentes

- Desarrollar propuestas interculturales que posibiliten definirla desde un lugar no hegemónico, construyendo una relación pedagógica distinta basada en el reconocimiento activo de identidades y diferencias
- Propiciar lenguajes basados en las cosmovisiones propias de los pueblos originarios en un triple proceso de recuperación, fortalecimiento y proyección de conocimientos
- Construir y sostener principios y prácticas que garanticen el derecho al fortalecimiento cultural y lingüístico de los pueblos originarios históricamente invisibilizados por la homogeneización cultural.

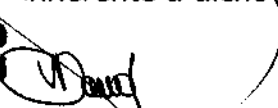
13.- Campo de la formación específica

En el trayecto formativo el estudiante irá apropiándose de saberes, conocimientos, estrategias, que conformarán sus esquemas de acción⁴⁰ en las prácticas esperadas y que serán resignificadas en el recorrido de su futura práctica docente. Los mismos se le presentarán desde diversos espacios curriculares configurando el Campo de la Problemатización, Comprensión y Transformación de la Educación y el Campo de las Prácticas. Anudados a estos Espacios Curriculares se constituye el Campo de la Formación Específica, generando interacciones entre los dos campos que producirán nuevos saberes y conocimientos.

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

Además, las Didácticas comparten finalidades, concepciones de sujeto, de enseñanza y de aprendizaje como así también un mismo ámbito académico: la formación docente del nivel primario. La especificidad de dicho nivel, lleva a la necesidad de focalizar el trabajo en un sujeto: el sujeto del nivel primario. Ello, nos invita a pensar que: lo que se enseñe, para qué se enseñe y cómo se lo enseñe es inherente a dicho sujeto y a su contexto.

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Enseñanza
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.



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

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

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

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

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

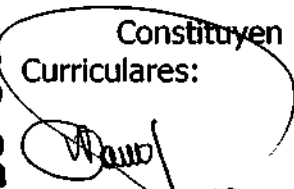
Pensar el aula como un espacio complejo en el que se entraman distintas perspectivas, supone poner en evidencia ciertos supuestos epistemológicos y de construcciones metodológicas que le atribuyen sentido y especificidad a las distintas áreas disciplinares. En este mismo sentido, cabe pensar que la complejidad planteada, supone la necesidad insoslayable de realizar un trabajo colaborativo de los espacios curriculares específicos (Didácticas Específicas) con una propuesta didáctica global (Didáctica General), sin olvidar su vinculación estrecha con un proyecto político cultural y pedagógico⁴¹.

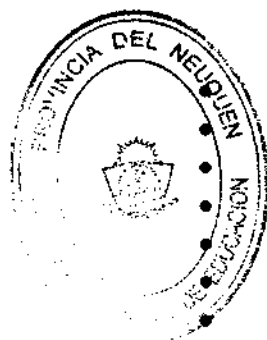
Los contenidos escolares (objetos de enseñanza) se determinan sobre la base de complejos y conflictivos procesos sociales de selección/inclusión-exclusión y transformación de esos saberes de diferentes campos expresivos, científicos, tecnológicos que se consideran centrales, relevantes y significativos.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

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

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

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



- Lectura, escritura y oralidad
- Análisis de las experiencias en las disciplinas escolares
- Didáctica de la Matemática
- Didáctica de la Lengua
- Literatura y formación de lectores
- Didáctica de las Ciencias Sociales
- Didáctica de las Ciencias Naturales
- Psicología del Sujeto de la Educación Primaria
- Problemáticas de la Enseñanza en la Educación Primaria
- Lenguajes Artísticos
- Alfabetización Inicial: lengua escrita y sistema de numeración

La articulación de estos espacios con otros vinculados a los campos de la formación general y de la práctica, contribuirá a la comprensión de la práctica desde su complejidad y a resolver algunos problemas relacionados con los proyectos que construyan los estudiantes, como propuestas de enseñanza que partan de problemas de la realidad y que permitan intervenciones y análisis de la misma. Dichas propuestas serán alimentadas por una selección de contenidos -vinculados intra e interáreas-, que se constituyan en herramientas que permitan a los alumnos comprender dichos problemas y -potencialmente- intervenir en torno a ellos⁴².

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

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

13.1. -Fundamentos generales del área matemática

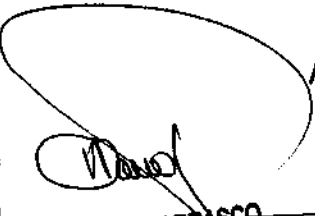
Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la construcción de esos contenidos.

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

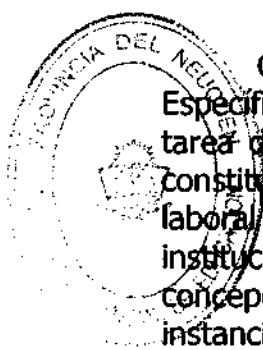
Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento...

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

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Delia Lerner

 Como se ha expresado en el escrito introductorio del Campo de la Formación Específica, esta propuesta toma como finalidad la formación para el desempeño de la tarea docente en un nivel específico del sistema, en este caso, el nivel primario y constituye la instancia de preparación para la tarea que antecede a la inserción laboral de los maestros. Sin embargo, este tramo de formación inicial institucionalizada, sólo constituye una de las instancias formativas dentro de la concepción más amplia y abarcativa de formación docente continua. En tanto instancia inicial de formación, su peculiaridad consiste en que se centra en los saberes básicos⁴³ que facultan a un sujeto para comprender la realidad educativa y operar en ella. (PTFD)

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

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

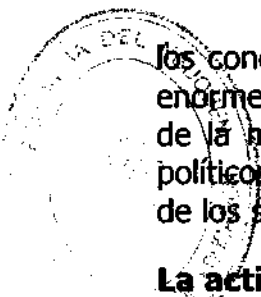
Esta propuesta de formación inicial se afirma en la convicción de que los futuros maestros aprenden matemática, no sólo atendiendo a las consideraciones desde el punto de vista disciplinar, sino también cuando tienen que establecer cuál es el campo de problemas que da sentido a un conocimiento matemático, cuando analizan los procedimientos y formas de representación asociados a una noción, cuando estudian las variables didácticas que se pueden movilizar para lograr un aprendizaje. Para ello es necesario que los estudiantes se aproximen a las características de la actividad matemática, puedan preguntarse qué es, en qué consiste, para qué sirve hacer matemática, que reconozcan su carácter histórico, que reflexionen acerca de la finalidad de enseñar y aprender los contenidos de esta disciplina en la escuela.

La concepción de Matemática que nos orienta

Asumimos una perspectiva que concibe a la matemática como un producto cultural y socio-histórico al entender que sus producciones están atravesadas, en cada momento, por las concepciones de la sociedad en la que surgen y son el resultado de la interacción entre las personas que se reconocen como pertenecientes a una misma comunidad. Esta mirada impone la consideración de los modos en que

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN


Los conocimientos matemáticos se transforman en un bien social disponible para las enormes mayorías, es decir, en una matemática para todos y todas. Esta concepción de la matemática al alcance de todos los seres humanos supone posicionamientos políticos y morales en tanto se juegan en ella procesos ligados a la democratización de los saberes matemáticos.

La actividad matemática como asunto de la enseñanza

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

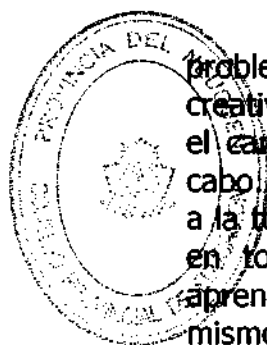
Concebimos la resolución de problemas como fuente, lugar y criterio de la elaboración del saber (Charnay, 1994) y asumimos que el trabajo con problemas no se agota en su resolución sino que es necesario, también, un proceso de reflexión que integre el análisis de las estrategias y los procedimientos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

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

En este sentido, un problema es una situación que un individuo o grupo quiere o necesita resolver y para la cual no dispone, en principio, de un camino rápido y directo que le lleve a la solución. Ello produce un reto que implica siempre un grado de dificultad apreciable y que debe ser adecuado al nivel de formación de la persona o personas que se enfrentan a él. Si la dificultad es muy elevada en comparación con su formación matemática, desistirán rápidamente al tomar conciencia de la frustración que la actividad les produce. Por el contrario, si su resolución no presenta una dificultad apreciable, ya que visualizan desde el inicio cuál debe ser el proceso a seguir para llegar al resultado final, esta actividad no será un problema para ellos sino un simple ejercicio. De este modo podemos decir que la actividad que para algunos alumnos puede concebirse como un problema, para otros no pasa de ser un mero ejercicio. Este reconocimiento constituye un punto central al pensar la enseñanza de la matemática porque supone la consideración explícita de la perspectiva del sujeto de aprendizaje en el proceso de construcción del conocimiento matemático.


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.



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

Al ubicarnos en el contexto del aula y considerándola como espacio de producción de conocimientos, enseñar matemática implica, primordialmente, tratar de que los alumnos puedan construir con sentido los conocimientos matemáticos.

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

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

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

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

ESCOPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

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

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

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

Acerca de los espacios curriculares y algunas “tensiones” que supone su definición

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

En este sentido, aquí proponemos resolver este dilema extensión - profundidad priorizando en este trayecto formativo inicial un trabajo sistemático sobre un conjunto determinado de campos temáticos de la Matemática y sobre el diseño, puesta a prueba, evaluación y ajuste de estrategias de enseñanza de un conjunto determinado de contenidos escolares, trabajo que tenga un carácter orientador con respecto al estudio de los restantes campos temáticos de la disciplina y al trabajo de diseño, implementación y evaluación que el maestro realizará de manera continua en el curso de su trabajo profesional sobre otros contenidos escolares.

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

- Para 1º año:
 - **ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN LAS DISCIPLINAS ESCOLARES.** Formato curricular: taller.
- Para 2º año:
 - **DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA I.** Formato curricular: asignatura
- Para 3º año:
 - **DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA II.** Formato curricular: asignatura/tutoría
 - **ALFABETIZACIÓN INICIAL: LENGUA ESCRITA Y SISTEMA DE NUMERACIÓN.** Formato curricular: módulo
- Para 4º año:
 - **DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA III.** Formato curricular: ateneo didáctico

13.2.- Fundamentos generales del área Lengua

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

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

Esta propuesta curricular ubica a la Práctica como eje de la formación. Entendemos, de esta manera, que la construcción de los saberes propios de la práctica profesional sólo es posible si se toma dicha práctica -la práctica real y efectiva, la que tiene lugar cotidianamente en las escuelas- como objeto de estudio. Por eso nos referimos a una formación inicial cuyos contenidos son permanentemente reelaborados a lo largo del ejercicio profesional, considerando la necesidad de que

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

esos contenidos iniciales sean enriquecidos con los nuevos saberes que se producen en los campos científico y pedagógico y con la permanente revisión crítica de la práctica concreta.

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

En el presente documento expondremos una introducción sintética sobre algunas cuestiones respecto de la enseñanza de la lengua que nos posibilitará, en un futuro desarrollo, analizar otros aspectos esenciales en profundidad y detalle.

≤

Sobre una definición de lengua

"Las operaciones creadoras sobre el plano del lenguaje estructuran el pensamiento y la personalidad, colaborando en la socialización y realización singular de cada individuo, en el grupo y en la comunidad."

(Actis, B.: 2003,p.11)

Aunque el lenguaje humano se estudia desde la antigüedad clásica, aún no se ha podido dar cuenta de muchos fenómenos que constituyen ese complejo sistema. Por eso es que muchas definiciones pueden establecerse en torno al concepto de lengua. Partiremos de la idea de que la lengua es ante todo, una construcción cultural y social de usos comunicativos que forman parte de la acción humana y que nos permite construir el pensamiento y el mundo. Esta definición está en concordancia con un propósito fundamental en la enseñanza de la lengua: el desarrollo comunicativo del alumno y su formación para la participación en las relaciones y valores socio-culturales.

Son muchas las disciplinas o subdisciplinas que se ocupan de la comunicación humana. La sociolingüística, la etnografía, la pragmática, la teoría de los actos de habla, la lingüística del texto, el análisis del discurso "se diferencian de las teorías gramaticales en no ser inmanentistas, es decir, en considerar las formas gramaticales en tanto que son usadas, están impregnadas de contenidos socioculturales" (Tusón Valls, 1994). Las diversas concepciones de la lengua condicionan la elección de metodologías y de dispositivos de intervención docente. Una vez que hemos aceptado que el uso lingüístico está determinado por la realidad sociocultural y que la diversidad es inherente a todos los grupos sociales, hemos dado lugar a los conceptos de "variedad lingüística" y "adecuación", que desplazaron la atención sobre lo "correcto" y lo "incorrecto" y el énfasis puesto en la enseñanza de la norma.

Hemos comprendido que el lenguaje es acción y que, por lo tanto, aprender una lengua implica no sólo conocer el sistema sino también los principios o máximas

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



que orientan el uso. Por otra parte, partimos de la consideración de que el texto no es una suma de palabras o de oraciones sino una unidad semántica que cumple una función específica en un contexto determinado. En resumen, un buen usuario no sólo debe desarrollar su competencia lingüística sino también su competencia comunicativa y las instituciones escolares deben ofrecer diversidad de experiencias comunicativas para su desarrollo. En concordancia con este propósito, no se espera que en las clases de lengua formemos "especialistas en lingüística" sino usuarios competentes y autónomos de su lengua

Sobre el proceso de consolidación de la didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) como disciplina científica

Pensamos que la didáctica de la lengua de reciente creación como disciplina autónoma y científica se nutre de otras muchas disciplinas configurando así un campo de estudio complejo. En este sentido, recordemos que la Didáctica de la lengua y la literatura (DLL) ha sufrido un proceso de consolidación caracterizado por un lado, en un cambio de paradigma de "enseñar contenido" (centrado en contenidos de aspectos de normativa o de historiografía de la literatura) a "enseñar comunicación" (formación lingüístico- comunicativa); y por otro lado, ha tenido que ajustar su alcance con otras disciplinas que tratan cuestiones próximas en cuanto a los temas de análisis pero desde otras perspectivas: lingüística, pedagogía, psicología o sociolingüística. (Mendoza Fillola, 2003). Es decir, la DLL no es sólo lingüística aplicada como tampoco una didáctica específica (o una especialización de la pedagogía) sino que constituye su propio objeto de estudio centrado en el espacio de interacción de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de la lengua. (Camps, 1993) Además, este campo de acción tiene bases epistemológicas propias. Constituye de este modo, un campo interdisciplinar, pues se nutre de otras disciplinas a la vez que es autónoma. En este sentido, por ejemplo, vemos que la DLL no enseña contenidos lingüísticos teóricos como tales ni solamente didácticos (de la didáctica general): los contenidos se centran en la adaptación y selección de contenidos lingüísticos y literarios en forma conjunta con contenidos de las teorías del aprendizaje.

Una perspectiva histórica de los estudios lingüísticos sobre el lenguaje y la comunicación nos permitirá conocer la complejidad de este objeto de conocimiento al que hacemos referencia, por un lado, y del campo de acción de la enseñanza de la lengua, por otro. El reconocimiento de los marcos de producción y las tradiciones de disciplinas constituyen un aporte importante en la descripción del marco epistemológico de la didáctica de la lengua.

El cambio de paradigma de "enseñar contenido" a "enseñar comunicación" supone un cambio en la actividad didáctica pues parte de la idea de que la lengua es un vehículo de comunicación, por lo tanto, presupone aprender a usarla. Por ello, desde los enfoques sociopragmáticos se entiende que el objetivo central es formar usuarios competentes, capaces de relacionarse en contextos diversos, de regular sus discursos, de negociar los significados. En este sentido, la configuración de la didáctica de la lengua como un espacio autónomo se plantea de manera paralela a la constitución de lo que se denomina el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Éste se sustenta sobre tres ejes fundamentales. En primer lugar, en la teoría

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



constructivista del aprendizaje. En segundo lugar, sobre una concepción tanto de la lectura y la escritura como prácticas sociales, contextualizadas y situadas. Por último, sobre una teoría del lenguaje como textualidad o discursividad que incluye los conceptos de coherencia, cohesión, adecuación, la morfosintaxis y la normativa. Entre las múltiples implicancias que se derivan de este enfoque podemos considerar como fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1971) y sus siguientes aspectos formativos: la competencia lingüística, entendida como la capacidad de formular enunciados sintáctica y léxicamente adecuados; la competencia discursiva, como el conocimiento del tipo de texto adecuado a cada situación; la competencia textual, como la posibilidad de construir un texto bien organizado; la competencia pragmática, como la capacidad de lograr un determinado efecto intencional; y la competencia enciclopédica, es decir, el conocimiento del mundo.

Sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad

"Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideren peligrosa o injusta.....".

(Lerner: 2001, p.26)

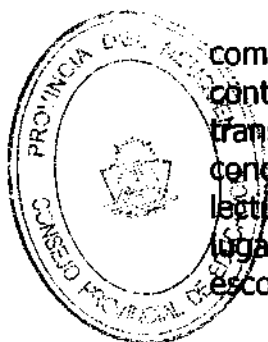
A pesar de que el propósito fundamental de la escuela ha sido, desde sus inicios, la formación de lectores y escritores, son pocos los niños y jóvenes que se reconocen como tales. Lerner plantea que la escuela debe incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito. Para ello, urge cambiar los contenidos tradicionales: la normativa, la sintaxis, la gramática deben ceder el lugar de privilegio que han ostentado durante décadas. La autora propone reconceptualizar el objeto de enseñanza y cambiar los saberes lingüísticos por las prácticas de lectura y escritura, es decir, los quehaceres del lector y del escritor. (Lerner, D.2001)

Entre la versión actual de la lectura escolar y la versión social de la lectura hay diferencias flagrantes. De todas maneras, recordemos que ambas versiones no pueden ser un reflejo fiel una de otra pues la versión escolar de la lectura siempre está mediatizada por los propósitos didáctico-pedagógicos. Lerner sostiene que es necesario crear en la escuela una versión de la lectura que se aproxime mucho más a la práctica social, es decir, crear en la escuela condiciones didácticas para que ésta funcione como una microsociedad de lectores y escritores. Para esto, el desafío de darle sentido a la escritura y la lectura debe adquirir un carácter institucional, que trascienda los límites del aula.

Entre las diferentes modalidades de trabajo áulico, se apuesta fuertemente por el trabajo en proyectos. La esencia del trabajo en proyectos es que el alumno se vea

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



comprometido en una tarea en la que el producto final es un objeto concreto. En el contexto de la realización de un proyecto, la oralidad, la lectura y la escritura se transforman en verdaderos objetos de aprendizaje puesto que cumplen una función concreta para la realización de un objetivo que el alumno reconoce y valora. Así, la lectura, la escritura y la oralidad adquieren un doble propósito que es, en primer lugar, comunicativo y, en segundo lugar, didáctico (la enseñanza de algún contenido escolar) en un contexto situado.

Las prácticas comunicativas orales son fundamentales en la interacción cotidiana. Los niños traen a la escuela los usos coloquiales y familiares construidos en sus contextos sociales y culturales. Por ello, la escuela debe proveerles contextos de uso y formas específicas que diversifiquen y enriquezcan su desempeño oral.

Según afirma Gloria Pampillo, " el oral, el escrito y la imagen inciden en la conciencia y en el pensamiento, originando en ellos rasgos diferentes, además de influir en las relaciones sociales, en la formación de la opinión pública y hasta en la concepción misma de lo que amplios grupos consideran lo real" (Pampillo, 2008). Es imposible pensar en lengua escrita sin pensar en la oralidad, puesto que entre ellas se establecen relaciones de complementariedad, de entrecruzamiento y tensión.

Sobre la transversalidad de la lengua en el currículum y las prácticas de lectura y escritura académicas

"A diferencia de lo que sucede en el área de lengua, en la cual debe cuidarse que se cree la necesidad comunicativa para que tenga sentido producir diversos tipos de textos, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para cubrir necesidades que ya existen."

(Tolchinsky y Simó: 2001,92-93)

Es innegable que la lengua como área de conocimiento posee un carácter netamente transversal en el currículo por varios motivos, pero sobre todo porque todas las asignaturas están mediatizadas por las prácticas de lenguaje y se construyen epistemológicamente gracias a él. Y toda la actividad de enseñanza.-aprendizaje se desarrolla en un proceso interactivo de comunicación. Por ello, la práctica del lenguaje en la formación integral del alumno futuro docente constituye así un aspecto fundamental. Desde la perspectiva de los docentes, el presente diseño intenta instalar un proceso de formación permanente (que supone diversas prácticas y dispositivos de reflexión y revisión), por ello, se propone la necesidad de concebir a todas las disciplinas como un discurso abierto a recibir miradas que lo enriquezcan y resignifiquen.

Desde este lugar, entendemos que en el presente diseño, cada disciplina da cuenta de sus sistemas conceptuales y metodológicos a través de discursos propios que suponen maneras particulares de leerlos y escribirlos y que presuponen, además, conocimientos que se activan en la lectura y en la escritura (no sólo lingüísticos y retóricos sino también socioculturales e ideológicos). Enseñar una disciplina implica, entonces, habilitar el acceso a su mundo conceptual a través de la interpretación y la producción de sus textos en su función epistémica. Finalmente, esto requiere que en

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



cada espacio curricular de los tres campos que plantea el diseño, se enseñen las prácticas de lectura y escritura propias del discurso que las configuran.

Sobre Literatura y Formación de lectores

"Así como la desnutrición deja marcas insalvables en la constitución de la persona, la pobreza simbólica también lo hace. Por eso la lectura literaria es importante, porque deja marcas persistentes e invisibles en los seres humanos. Por ello debemos como sociedad preguntarnos: ¿favorecemos el acercamiento placentero a los chicos y los libros?, ¿tienen los chicos igual facilidad de acceso al arte que a la televisión?, ¿cuántos de nuestros chicos han visto una verdadera obra de títeres o de teatro?, ¿cuántos docentes leen sistemática y apasionadamente a sus alumnos uno y otro día en los millones de aulas del país? En las concretas respuestas a interrogantes similares, en los actos que cotidianamente se realizan o no, se está jugando silenciosa y efectivamente lo que seremos como sociedad en las próximas décadas."

M. Leiza y M. Duarte (2007)

En la escuela tiene lugar el encuentro fundante entre los niños y la literatura. El docente, que posibilita y marca este encuentro, requiere de una formación que le permita convertir ese momento en el inicio de un camino lector que recorrerán sus alumnos y que significará la inclusión de ellos en "el gran tapiz de la cultura" que describe G. Montes. El rol de mediador/provocador que tendrá que asumir el futuro docente no es de ninguna manera neutral sino que supone una rotunda toma de posición sostenida en sus propias representaciones sobre el rol docente y la función de la literatura en la constitución de las subjetividades y de las sociedades.

Este espacio curricular, entonces, debería poner en contacto a los alumnos del profesorado con las complejidades que configuran este objeto de conocimiento llamado "literatura infantil": la especificidad del texto literario, su dimensión estética, la construcción histórica del campo, la relación literatura y escuela, literatura infantil e ideología, concepciones de infancia y literatura, el canon literario, la formación de lectores, los criterios de selección de textos y otras cuestiones igualmente importantes.

Acompañando este trayecto de formación, es necesaria la presencia constante de la reflexión sobre las prácticas didácticas en relación con la literatura en el nivel y la interpelación de ciertas prácticas cristalizadas que a menudo "traicionan la literatura" acercándola al terreno del utilitarismo pedagógico. Dichas reflexiones deberán traducirse en la posibilidad de diseñar propuestas didácticas que signifiquen experiencias enriquecedoras de lectura literaria y que habiliten la construcción y discusión de sentidos.

Gianni Rodari afirma que "una palabra lanzada al azar en la mente produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y

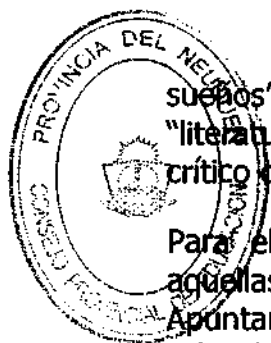
ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Bases
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

RESOLUCIÓN Nº 1528
EXPEDIENTE Nº 4025-01596/08.



sueños" (Rodari, 1993:9) de ahí la significativa importancia de lo que llamamos "literatura infantil". Por eso es fundamental plantear la necesidad de formar un lector crítico desde la más temprana edad.

Para ello, resulta imprescindible situarse en un marco de pluralidad y eliminar aquellas pautas inamovibles que representan un criterio exclusivamente adulto. Apuntar a la apertura y la flexibilidad que apoye la proyección del yo del lector infantil.

Sobre la Alfabetización inicial

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo.... Los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres.

(Paulo Freire en Pedagogía del oprimido)

Desde la antigüedad la alfabetización ha sido entendida como la enseñanza de la lectura y la escritura, y durante años también las prácticas de alfabetización fueron diferentes. Esto se debe a que leer y escribir son verbos cambiantes porque se trata de construcciones sociales y culturales. Por supuesto que en los años transcurridos muchas cosas se modificaron en torno a estos verbos, podríamos decir que uno de los hechos más importantes consiste en haber pasado de entender la alfabetización como una serie de habilidades a entenderla como un conjunto de prácticas culturales.

Esta concepción se origina a partir de la década de 1980 como resultado de las investigaciones de distintas disciplinas, es desde este momento cuando se entiende la alfabetización como un campo multidisciplinar que debe abordarse atendiendo a distintas dimensiones: didáctico pedagógica, social, política, histórica, cultural.

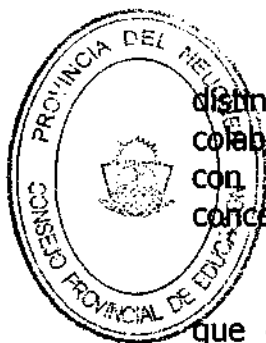
Concebir la amplitud del campo nos permitirá avanzar en propuestas que respondan mejor al carácter complejo del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura.

También, como resultado de estas investigaciones, es que conocemos que los niños saben y reflexionan sobre la lengua escrita antes de ingresar a la escuela primaria.

Estos conocimientos tienen relaciones con la lengua oral, pero también son específicos sobre el aspecto convencional-gráfico, sobre aspectos pragmáticos, discursivos, textuales de la lengua escrita. Estos saberes se fueron construyendo por medio de prácticas comunicativas que los niños mantienen en su entorno familiar y social. Ahora bien, las condiciones sociales y culturales determinan la desigual apropiación de la lengua escrita y en consecuencia la diversidad con la que ingresan a primer grado; precisamente esta diversidad es la que debe constituirse en una ventaja pedagógica porque se alfabetiza mejor con diversidad de textos, cuando se adoptan distintas modalidades de lectura y escritura, cuando se lee y se escribe en

ES COPIA


ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



distintos portadores y con distintas funciones, cuando se alfabetiza con la colaboración de la familia, cuando en definitiva, se asume que los niños se relacionan con la lengua escrita de manera diferente y que compartir con otros esas conceptualizaciones facilitan el proceso.

Este proceso se da durante toda la escolaridad básica, por lo que es necesario que en el primer ciclo se creen las condiciones para que los niños hablando, escribiendo, leyendo y escuchando avancen en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, para que progresivamente puedan ejercer prácticas comunicativas que les permitan tener cada vez más autonomía, adecuación, precisión y control sobre sus intervenciones y comprensión sobre las de los otros.

En este sentido es que la alfabetización como proceso escolar tiene que ser sistemático, ya que la escuela, que es la responsable de garantizar este aprendizaje, ha de proponer contenidos y formas de hacer que sean coherentes, adecuados a los contextos socio culturales e institucionales, cuidadosamente secuenciados en el tiempo y precisamente articulados.

Un modelo didáctico cuyo contenido a enseñar son las prácticas sociales de la lectura y la escritura en su etapa inicial, caracteriza las situaciones de enseñanza como aquellas que a partir del planteamiento de problemas, posibilita reelaborar los contenidos escolares para que los educadores proveen toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en el aprendizaje del contenido a enseñar.

Enseñar desde este modelo, es promover la discusión sobre los problemas planteados, es orientar hacia la resolución colaborativa de las situaciones problemáticas, es diseñar situaciones de enseñanza a partir de variados recursos y formas de organización de los niños, es alentar la formulación de hipótesis para avanzar en la conceptualización del objeto de conocimiento, es recrear situaciones de la vida social de los niños para que ellos se formulen nuevos problemas que no se hubieran formulado fuera de la escuela.

Finalmente, un espacio para la lectura, para los iniciadores en la lectura. Leer literatura no sólo enseña a leer sino que además las múltiples lecturas de gran cantidad de textos literarios contribuyen en el conocimiento de sí mismo, a pensarse y ser sujetos de su propia vida. Michèle Petit (1999) sostiene que la tarea del mediador es tender puentes; en el caso de quien enseña alfabetización inicial, los textos literarios tienen que ver con la recuperación de las primeras palabras que son fundantes de mundos posibles. Leer, hablar, escuchar y escribir cuentos, adivinanzas u otros textos literarios permite establecer relaciones entre el juego, la lectura y la escritura. Jugar es el inicio del espacio poético: tejer palabras, anudarlas, repetirlas....

Ese espacio lúdico va construyendo la identidad del niño, su creatividad, también ampliará su horizonte de inquietudes e intereses y le permitirá organizar su imaginario. Este imaginario dialogará con los mundos posibles que los buenos libros le muestran.

El espacio curricular alfabetización se propone colaborar en la formación de un maestro en el ser y en el saber hacer. Un docente que se apropie del conocimiento disciplinar y que trabaje relaciones con las otras disciplinas conceptualizará sus prácticas en forma colectiva. Esta acción compartida, convocada por el saber,

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



coopera en la revalorización de las prácticas sociales de la lectura y la escritura, en la configuración de las prácticas docentes y contribuye en la reconstrucción de una escuela promotora de conocimientos.

3.- Fundamentos generales del área de las ciencias sociales

El escenario social actual se caracteriza por significativos cambios. La nueva "modernización" construye lazos más débiles entre la sociedad civil y el Estado, favoreciendo una cultura más pragmática e individualista. Junto a ello, se desenvuelve un creciente descreimiento en la organización colaborativa como espacio de construcción de alternativas y se impone, como parte de la conducta, el cálculo costo-beneficio. La racionalidad más signada por el autointerés se convierte en el correlato inevitable. De esta manera, la configuración de una sociedad más compleja junto con la declinación de los compromisos colectivos y la pérdida de certezas forja como valor cultural "el estar bien", la preocupación por el yo. Cambia la constitución del lazo social. La sociabilidad es más voluble y cambiante. La racionalidad de identificación-lealtad es sustituida, en la mayoría de los casos, por la racionalidad-intercambio o costo-beneficio.

La permanencia o la continuidad están escindidas por el fluir de la novedad. Las diferencias se disfrazan de elecciones. La "vida zapping" hace que todo pierda intensidad. La velocidad y la corta duración son el signo de una nueva época.

Los usos del tiempo y del espacio son tan diferenciados como diferenciadores. Paralelamente a las dimensiones planetarias emergentes de los negocios, las finanzas, el comercio y el flujo de información, se pone en marcha un proceso localizador de fijación del espacio. Lo que para unos es globalización, para otros es localización. En un mundo en el que "los globales" dan el tono e imponen las normas que regulan la vida social, económica y cultural, ser local es un indicio de degradación social.

Para el mundo de los 'globalmente móviles', el espacio es ahora una entidad más bien laxa, fácilmente atravesada en sus dos versiones, la real y la virtual. Para el de los 'localmente sujetos', imposibilitados de desplazarse y por ello obligados a sufrir las transformaciones que se desatan en la localidad en la cual viven, el espacio real se cierra a gran velocidad.

La reducción del espacio comporta la aniquilación del paso del tiempo. Los 'globalmente móviles' viven en un presente perpetuo; tanto su pasado como su futuro se presentan como una sucesión de episodios debidamente aislados. Están permanentemente ocupados y por ende escasos de tiempo. Viven en el tiempo, el espacio no rige para ellos porque toda distancia puede ser recorrida al instante. Por su lado, los "localmente sujetos" están aprisionados por el peso de un tiempo innecesariamente extenso y extensamente innecesario. Viven en el espacio -denso, intocable, impermeable- que subsume el tiempo y lo deja en una posición de inmovilidad. En este tiempo nada acontece.

Asimismo, nos encontramos, siguiendo a Robert Castel, ante el modelo de una sociedad "dual", una sociedad con doble velocidad en la que coexisten sectores hipercompetitivos sujetos a la racionalidad económica y sectores marginales útiles

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despliegue
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Como refugio (o basurero, como aclara el autor) para quienes quedan afuera de las vías de intercambios intensivos. La tendencia que emerge, más que segregar a los sectores "improductivos" o reintegrar, más o menos a la fuerza, mediante políticas asistencialistas, trata de asignar a los individuos destinos sociales diferentes en función de su capacidad para asumir las exigencias de la competitividad y de la rentabilidad.

Ahora bien, para Castel, la exclusión inserta en el mundo contemporáneo no conlleva un principio de recomposición de la sociedad que dé lugar a nuevas formas de reconocimiento e identidad. Los excluidos están hasta tal punto atomizados que su existencia misma pone en cuestión la concepción de que la sociedad debe existir como un todo. Al segregarse a una parte de la comunidad de las vías sociales de producción, de utilidad y de reconocimiento, se dibuja un tipo de sociedad que ya no está conformada por miembros que puedan ser considerados semejantes. En suma, la exclusión confina al exilio a una parte de la población respecto de la sociedad y la ciudadanía.

Se observan dos perspectivas divergentes que conforman una misma tendencia. Una de ellas induce a reconocer la fragmentación social como una realidad inexorable; la otra es la aceptación de un nuevo tipo de totalización, promovida por la transnacionalización de la economía y el impacto rearticulador de las nuevas tecnologías y de la floreciente industria cultural. A nivel mundial, la nueva conformación del escenario económico ha llevado a agudizar los procesos de fragmentación social que ya se venían perfilando en las últimas décadas, "consagrando un statu quo en el que se yuxtaponen, sin diluirse, los (internacionalmente) integrados y los (nacionalmente) excluidos".

En este marco, nos enfrentamos al dilema de enseñar a enseñar Ciencias Sociales. Y si pretendemos no inscribirnos en una formación de tipo transmisiva con orientación normativa, básicamente, tendremos que preguntarnos cómo formar sin conformar; cómo enriquecer la formación sin adoctrinar, cómo formar sin esperar la similitud; ¿dónde está el eje?: ¿en el enseñar (privilegia el eje profesor-saber)?; ¿en formar (privilegia el eje profesor-estudiantes)? o ¿en aprender (privilegia el eje estudiantes-saber)?

Enseñar implica un proceso de construcción perspectivizado que potencia las miradas, las abre a sus múltiples sentidos y a sus infinitas posibilidades. Por ello, no hay neutralidad. Concebir a la enseñanza como una síntesis de opciones es disponerla como una práctica ético-política si bien esto no siempre es evidente y, en ocasiones, se torna un supuesto imperceptible. Admitir el proyecto de enseñar como un acto de hacer opciones es fijarlo como una práctica fundada en valores, irreducible a un conjunto de competencias. Es un proceso constructivo, no exento o libre de tensiones, conflictos y debates.

Reconocer la peculiaridad del proceso de enseñar exige una formación que aporte instrumentos intelectuales y prácticos tendientes a su desnaturalización para reconocer el largo y complejo proceso de institucionalización. Se trata, parafraseando a Edgar Morin, de armar cada mente en el combate vital para la lucidez, para aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas.

ES COPIA

ANA MARÍA CARRASCO
Directora General de Despacho
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN