



Diseño Curricular
Formación Docente
Nivel Primario
Provincia del Neuquén

MESA CURRICULAR DE NEUQUÉN
EDUCACIÓN INICIAL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

DISEÑO CURRICULAR
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORIDADES

GOBERNADOR: Dr. Jorge Augusto Sapag

VICEGOBERNADORA: Dra. Ana Pechén

MINISTRO DE EDUCACIÓN: Dr. Jorge Tobares

**SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN A CARGO DE LA
PRESIDENTA DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN:**
Prof. Patricia L. Ruiz

VOCALÍA RAMA INICIAL PRIMARIA Y ESPECIAL: Prof. Marisa
Yazmín Mortada.

VOCALÍA RAMA MEDIA TÉCNICA Y SUPERIOR: Prof. Ramón
Norberto Ramos.

VOCALÍA ELECTA POR LOS CONSEJEROS ESCOLARES: Prof.
Silvana Cinat

VOCALÍA RAMA PRIMARIA EN REPRESENTACIÓN DOCENTE:
Prof. Eli Roos

VOCALÍA RAMA MEDIA EN REPRESENTACIÓN DOCENTE: Prof.
Selva Villagrán

COORDINADOR PEDAGÓGICO

DE ENSEÑANZA INICIAL Y PRIMARIA: Prof. Danilo Casanova

DE ENSEÑANZA MEDIA, TÉCNICA Y SUPERIOR: Prof. Delia Inés
Arias

DIRECTORA GENERAL DE ENSEÑANZA SUPERIOR: Lic. María
Laura Güidoni

MESA CURRICULAR PROVINCIAL

COORDINADORA: Susana L. Barco

ASISTENTE DE COORDINACIÓN: Sandra V. Romero

REPRESENTANTE DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA SUPERIOR: Alejandro Robledo

REPRESENTANTES DE ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén): Fermina Rivas

REPRESENTANTE DE NIVEL PRIMARIO: Teresa Gómez

REPRESENTANTES DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE:

IFD N° 1 (CUTRAL CÓ): Beatriz Moreno, María de los Ángeles Gravino.

IFD N° 2 (CHOS MALAL): Hebe Incaminato, Pablo Leguizamón.

IFD N° 3 (SAN MARTÍN DE LOS ANDES): Laura Alfieri, Roberto Pompei.

IFD N° 4 (NEUQUÉN): Jorgelina Ayala, Claudia Bastías.

IFD N° 5 (PLOTTIER): Roberto Gutiérrez, Raquel Merino, Virginia Pérez.

IFD N° 6 (NEUQUÉN): Carlos Pedrotti, Alicia Lafleche, Sergio Espósito.

IFD N° 7 (LAS LAJAS): Hilda Rodríguez, Ema Jiménez.

IFD N° 8 (JUNÍN DE LOS ANDES): Roxana Fraticola, Gustavo Finochietti, Paula Crismancich

IFD N° 9 (CENTENARIO): Natalia Lagos, Silvia Juncos, Graciela Martínez.

IFD N° 10 (LONCOPUÉ): Raúl Lagos, Erica Bulgarelli, Roxana Martínez

IFD N° 12 (NEUQUÉN): Mónica Katz, Estela Dávila, Verónica Fallik.

IFD N° 13 (ZAPALA): Néstor Bais, Néstor Rodríguez, Fernando Robledo.

Escuela Superior de Música: Gustavo Davico.

Escuela Superior de Bellas Artes: Celeste Venica, Cristina Mancilla.

ÍNDICE

Notas aclaratorias

1. PRESENTACIÓN	11
2. MARCO GENERAL	16
2.1. Fundamentos políticos, ideológicos, pedagógicos y epistemológicos del plan	16
3. MARCO REFERENCIAL (constructos teóricos)	23
3.1. Concepción de currículo	23
3.2. Concepción de escuela	26
3.3. El docente como trabajador político pedagógico	29
3.4. Los sujetos de la formación	30
3.5. Las prácticas esperadas como núcleos sustantivos del diseño	32
♦ Prácticas esperadas referidas a lectura crítica de la realidad y toma de postura frente a la misma.	33
♦ Prácticas esperadas referidas a la comunicación y el fortalecimiento de vínculos con los pares, con los alumnos y sus padres.	35
♦ Prácticas esperadas referidas a un vínculo crítico y reflexivo con los conocimientos.	36
♦ Prácticas esperadas referidas a saber enseñar.	38
♦ Prácticas esperadas referidas a trabajo docente y cuidado de la salud.	40
4. LAS INSTITUCIONES FORMADORAS Y SUS FUNCIONES	43
4.1. La Formación Docente Continua:	43
4.2. Instancias de la Formación Docente Continua	44
♦ Formación Inicial Institucionalizada	44
♦ Formación del Docente Graduado	45
♦ Formación de los Docentes Graduados Noveles	48
4.3. Extensión	48
4.4. Investigación	50
5. LA ESTRUCTURA DEL DISEÑO CURRICULAR	52
5.1. Centralidad de la práctica	53
5.2. Atravesamientos político, epistemológico e intersubjetivo-comunicacional	55
♦ Atravesamiento epistémico	55
• Acerca del Conocimiento	55
• Acerca de la Realidad	56
• Lo epistemológico como eje del diseño curricular	57
• Acerca de la práctica docente y pedagógica	59
• Conocimiento y contenido escolar	60
• Conocimiento científico	61
• El entrelazamiento con el eje político y el eje intersubjetivo	62
♦ Atravesamiento Político	62

◆ Atravesamiento Intersubjetivo y Comunicacional	65
5.3. Perspectivas de Derechos Humanos, Intercultural, de Género y Socio-ambiental	68
◆ Los Derechos Humanos	68
• Participación	69
• Integralidad	69
• Espíritu crítico	69
• El diálogo	70
◆ Acerca de la perspectiva intercultural	70
◆ Sobre la perspectiva de género	72
◆ La perspectiva ambiental en la formación docente	74
5.4. Los campos que conforman el diseño	77
5.5. La relación entre los Campos	79
5.6. Dinámica del Diseño Curricular	82
5.7. El Mapa Curricular	86
5.8. Cuadro con cargas horarias para estudiantes	89
5.9. Correlatividades y Régimen Académico	90
5.10. Formatos curriculares	90
6. EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE	93
6.1. Acerca de la práctica	95
6.2. La práctica como espacio de articulación	98
6.3. Espacios curriculares de la práctica	98
◆ Práctica I	99
◆ Práctica II	104
◆ Residencia I	107
◆ Residencia II	110
7. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL: FUNDAMENTOS PARA LA PROBLEMATIZACIÓN, COMPRENSIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN	114
7.1. Sobre el nombre y el sentido del campo	114
7.2. Saberes y conocimientos que integran el Campo	116
◆ La práctica educativa y la necesidad de saber	116
◆ Lo epistémico como eje de la Formación General	117
◆ Lo intersubjetivo/comunicacional como eje de la Formación General	118
◆ Lo político como eje de la Formación General	120
7.3. Espacios curriculares del Campo de la Formación General: Fundamentos para la problematización, comprensión y transformación de la educación	122
Primer año	
◆ Constitución de la subjetividad en contextos escolares	122
◆ Enfoque histórico político de la educación argentina	123
◆ Enfoque sociocultural de la educación	125
◆ Conocimiento	127
◆ Didáctica general	128
◆ Espacio de experimentación estético- expresiva	130

Segundo año	
◆ Instituciones educativas	133
◆ Aprendizaje	134
◆ Nuevas tecnologías en la enseñanza	136
Tercer año	
◆ Problemáticas y perspectivas pedagógicas	137
◆ Derechos humanos: educación sexual integral y relaciones de género	131
Cuarto año	
◆ Historia socio política latinoamericana y argentina	140
◆ Filosofía de la educación	142
◆ Legislación educativa y derechos laborales docentes	142
◆ Derechos humanos: educación intercultural	144
8. Campo de la Formación Específica	145
8.1. Fundamentos generales del área Matemática	147
◆ La concepción de Matemática que nos orienta	149
◆ La actividad matemática como asunto de la enseñanza	149
◆ Acerca de los espacios curriculares y algunas "tensiones" que supone su definición	151
8.2. Fundamentos generales del área Lengua	153
◆ Sobre una definición de Lengua	154
◆ Sobre el proceso de consolidación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) como disciplina científica	154
◆ Sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad	156
◆ Sobre la transversalidad de la Lengua en el currículo y las prácticas de lectura y escritura académicas	157
◆ Sobre Literatura y Formación de Lectores	158
◆ Sobre la Alfabetización Inicial	159
8.3. Fundamentos generales del área de las Ciencias Sociales	161
8.4. Fundamentos generales del área de las Ciencias Naturales	165
◆ Algunas tensiones del abordaje curricular: de las Ciencias Naturales de los científicos a la ciencia escolar	166
◆ Algunas tensiones de la Didáctica de las Ciencias Naturales.	170
◆ Hacia las prácticas esperadas en la Formación Inicial Institucionalizada en el campo de las Ciencias Naturales	172
8.5. Espacios curriculares del Campo de la Formación Específica	173
Primer año:	
◆ Lectura, escritura y oralidad	173
◆ Análisis de las experiencias en las disciplinas escolares	174
Segundo año	
◆ Sujeto de la educación primaria	176
◆ Lenguajes artísticos	177

◆ Didáctica de la Matemática	179
◆ Didáctica de la Lengua	181
◆ Didáctica de las Ciencias Sociales	183
◆ Didáctica de las Ciencias Naturales	184
Tercer año	
◆ Problemática de la enseñanza en la educación primaria	185
◆ Alfabetización inicial: lengua escrita y sistema de numeración	186
◆ Didáctica de la Matemática II	187
◆ Literatura y formación de lectores	189
◆ Didáctica de las Ciencias Sociales II	191
◆ Didáctica de las Ciencias Naturales II	192
Cuarto año	
◆ Didáctica de la Matemática III	193
◆ Didáctica de la Lengua II	193
◆ Didáctica de las Ciencias Sociales III	194
◆ Didáctica de las Ciencias Naturales III	195
9. ESPACIOS DEL RECORRIDO DE FORMACIÓN QUE INVOLUCRAN MÁS DE UN CAMPO: ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN ESTÉTICO EXPRESIVA, LENGUAJES ARTÍSTICOS, TALLERES DE INICIO Y CIERRE, ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	196
9.1. Fundamentación del Área Estético Expresiva	196
9.2. Talleres de articulación: iniciales y de cierre	201
◆ Taller de Inicio: "Eligiendo la Docencia" (primer año)	201
◆ Taller de Inicio relacionado con la Educación Primaria (segundo, tercero y cuarto años)	202
◆ Talleres de Cierre: Problemática y Desafíos de la Formación Docente (primero y cuarto años); Problemática y Desafíos de la Educación primaria (segundo y tercer años)	202
9.3. Espacios de Definición Institucional	203
10. REQUISITOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR	204
10.1. Criterio general	204
10.2. Campo de la Formación General	204
10.3. Campo de la Formación en la Práctica Docente	205
10.4. Campo de la Formación Específica	207
10.5. Condiciones Varias	208
11. ACERCA DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR	209
12. BIBLIOGRAFÍA	210
13. ANEXOS	225
13.1. Anexo I: Sobre la perspectiva de género	225
◆ Sobre la categoría de género	226
◆ Sobre la perspectiva de género en educación	228
13.2. Anexo II: Algunas consideraciones acerca de la interculturalidad	232

◆ ¿Qué propone la Confederación de Organizaciones Mapuce?	237
◆ ¿Por qué debe ser Intercultural la Provincia del Neuquén?	238
◆ Pero Neuquén, imás que bicultural es multicultural!	239
◆ ¿Qué es, entonces, educarse interculturalmente?	240
◆ Un Sistema Educativo Intercultural para un Neuquén Intercultural	240
13.3. Anexo III: Acerca de las prácticas de lectura y escritura de textos académicos	242
◆ La enseñanza de la lectura y escritura de textos académicos	242
◆ Acerca de enseñar a leer y a escribir "en" las disciplinas curriculares	243
◆ Acerca de la articulación entre la propuesta y los documentos curriculares	244
13.4. Anexo IV: Debates en torno a la integración educativa y a la discapacidad	246
◆ Diversidad e integración educativa	246
◆ Integración sujeto-alumno con discapacidad a la escolaridad común y su relación con la escuela especial	251
13.5. Anexo V: Sistematización aportes realizados por los maestros, directivos de escuelas primarias, graduados y padres	256
◆ Síntesis sistematización aportes realizados por los maestros de las escuelas primarias de la provincia del Neuquén realizaos en años: 1988-2005-2006. (Primera parte)	256
◆ Anexo VI: Síntesis sistematización aportes realizados por los maestros de las escuelas primarias de la provincia del Neuquén realizados en 1988-2005-2006. (Segunda parte)	259
◆ "Sistematización de los aportes enviados por las escuelas y Departamentos de Aplicación de Institutos Superiores de Formación Docente acerca de las prácticas de Enseñanza en el Tercer Ciclo de la Escuela Primaria Neuquina"	260
◆ Primera sistematización de las entrevistas realizadas a directivos docentes y graduados.	267
◆ Sistematización de entrevistas a directivos, docentes, alumnos y padres	269

Notas aclaratorias

Este diseño, producido en forma participativa, obedece a un código del plan acordado entre todos. Pero la escritura de los documentos fue realizada por pequeños grupos de docentes de distintos Institutos de Formación Docente. Esta polifonía se refleja en la escritura y ha sido respetada para permitir el reconocimiento de las voces de los docentes. No se trata de una cuestión formal de estilo sino una decisión de política curricular.

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

Este documento curricular incorpora la perspectiva de género. No obstante, la redacción del mismo mantiene la norma lingüística. Esto obedece a lo engorroso que suele resultar la lectura de los usos en femenino y masculino. Bajo esa consideración optamos por mantener el uso habitual y pretendido universal del masculino. Asumimos que esta aclaración lejos está de resolver las dificultades que aún tenemos para pensar el lenguaje como uno de los lugares donde se perpetúan relaciones desiguales de y entre los géneros. Asumimos también que aún nos queda mucho por desnaturalizar acerca de esta compleja institución que ha hecho mella en nuestros sistemas simbólicos de los cuales no nos resulta fácil abstraernos todavía. En todo caso, asumimos la incompletud a la hora de postular la perspectiva de género en todas sus posibilidades y complejidades.

1. PRESENTACIÓN

Brevemente contextualizaremos el proceso de elaboración curricular. La provincia de Neuquén, como es sabido, no aceptó la ley Federal de Educación. Sus docentes, de todos los niveles del sistema educativo, opusieron una resistencia activa a la misma. Una de las consecuencias de ello fue que Neuquén llegara al 2008 con distintos planes de estudio para cada Instituto de su jurisdicción, algunos de vieja data, otros recién estrenados. La provincia cuenta con trece Institutos de Formación Docente, distribuidos en el ámbito territorial. En cuatro de ellos se forman Profesores de Enseñanza Inicial además de los Profesores de Enseñanza Primaria; en otro dos, profesores de Lengua y Literatura para el Nivel Medio de Enseñanza; en un tercer profesorado, profesores de Matemática y Geografía para el mismo nivel; en un único instituto se forman profesores de Enseñanza Especial; en la Escuela Superior de Bellas Artes se forman docentes para Nivel Primario, Medio y Superior con dos orientaciones, y dos Escuelas Superiores de Música preparan para la enseñanza en los distintos Niveles de Educación.

A comienzos de 2008, en el marco de la ley Nº 26.206, por indicación expresa del INFD, las autoridades de ese entonces del CPE designaron a docentes de distintas especialidades para conformar la Comisión Patagónica en la que estarían representadas las provincias de la región. Los docentes neuquinos nos opusimos a la propuesta de Nación, fundamentados en el hecho de un proceso que no vislumbraba rasgos participativos, dado que no hubo mecanismo de convocatoria a todos los docentes de los Institutos de Formación Docente. Es de destacar que entre las experiencias participativas que reivindicamos los docentes de esta provincia como una valiosa tradición se cuentan el PEP (Plan Educativo Neuquino de fines de los 80) y el currículo para el Nivel Inicial a principios de los '90. Reclamamos entonces la constitución de una Mesa Curricular de Neuquén integrada por representantes de todos los Institutos, elegidos por votación en cada uno de ellos (atendiendo no a su especialidad y antecedentes académicos, sino a su capacidad para llevar la voz de su Instituto y con ella la de sus compañeros), entendiendo que la tarea del diseño curricular forma parte del trabajo docente y su compromiso político. La Mesa quedó integrada por dos o tres representantes por Instituto de Formación Docente; una representante de Nivel Inicial, otra de Nivel Primario; dos representantes gremiales y representantes de las Escuelas Superiores de Bellas Artes, de Música y del Instituto de Formación Docente Nº 4 (Educación Especial).

Uno de los aspectos también acordados con las autoridades del Consejo Provincial de Educación, representados por la Directora General de Enseñanza Superior, fue la Resolución de estabilidad laboral (aprobada en julio de 2008 por voto unánime de todos los vocales). Esta norma garantizó a los docentes que, fueran cuales fueran los cambios curriculares, nadie sufriría mengua en el número de horas a su cargo. A su vez, dicha Dirección dispuso la afectación de doce horas pagas por docente representante de Instituto y los viáticos necesarios para el traslado dentro de la provincia para asistir a las reuniones de

la Mesa Curricular. Este año 2009, y a efectos de optimizar los procesos institucionales de participación docente, se definieron ocho jornadas institucionales (agregadas a las preexistentes) dedicadas exclusivamente al tratamiento y discusión de los documentos producidos por la Mesa, así como la realización de Foros con los docentes de Didáctica de la Lengua, de las Ciencias Naturales, de las Ciencias Sociales, de la Matemática y de las Artes, de todo el ámbito provincial. Cada Instituto de Formación Docente llegó a contar con dos representantes y los de mayor plantel docente, tres. Esta descripción de las condiciones de trabajo es para señalar, por un lado, la consideración de la tarea en la mesa como un trabajo docente; por otro, cómo desde el inicio se fueron discutiendo y acordando las condiciones de representatividad y participación de los docentes y, finalmente, cómo desde el comienzo se fueron entramando tareas, dispositivos de sostén de las mismas, movimientos permanentes de los representantes hacia la mesa y hacia el conjunto del profesorado de los institutos, así como también otras instancias de consulta con estudiantes y docentes de otros niveles.

En relación con los requerimientos de la Nación respecto del Decreto 144 de Validez de Títulos, vale recordar que en setiembre de 2008, en reunión mantenida con la Directora del INFD -Prof. Vollmer- en defensa de las definiciones provinciales en torno al proceso participativo de la Mesa Curricular Provincial y considerando que nuestro proceso había comenzado más tarde que el de otras jurisdicciones, acordamos que la fecha para la presentación del presente documento sería la máxima estipulada por el Decreto de la Presidencia, vale aclarar, el 30 de julio de 2009.

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

Actualmente, los docentes de distintos institutos incluyen paulatinamente y en la medida en que avanza la construcción del documento, nuevos contenidos, nuevos enfoques y nuevas prácticas.

La Ley 26.206 sancionada en diciembre de 2006 establece la duración de cuatro años para la formación de docentes en los Institutos de Formación Docente, sean éstos profesores para cualquiera de los siguientes niveles: Inicial, Primario y Medio de Enseñanza; al mismo tiempo indica que esta ley entrará en vigencia en el inicio del curso lectivo de 2009.

La situación de los planes de estudio vigentes en los Institutos de Formación Docente, a comienzos de 2008, era altamente variada y compleja. Como fue dicho, cada Instituto tenía un plan de estudios diferente, gestado en cada institución. Algunos de ellos habían modificado sus planes en los últimos diez años, otros comenzaban a poner en vigencia un nuevo plan, otro procedía

del PTFD, que al momento del cambio jurisdiccional introdujo modificaciones. Es decir que el panorama era de alta fragmentación curricular, a lo que se sumaban las realidades sociales locales, las historias institucionales, el número de estudiantes que en ellos cursan estudios, el número y formación de los docentes a cargo de las cátedras, etc.

Para continuar con las heterogeneidades, recordemos que Neuquén, como la mayoría de las provincias patagónicas, es una zona a la que permanentemente llegan contingentes de migrantes del resto del país, así como un número considerable de inmigrantes de países hermanos, quienes se suman a pobladores establecidos hace dos o tres generaciones y a integrantes de los Pueblos Originarios de estos territorios. La población se concentra en el departamento Confluencia, particularmente en Neuquén y el gran Neuquén que totaliza unos 314.793 habitantes según el censo de 2001. El número de escuelas rurales es de 69, muchas con multigrado y/o multisala. Recordemos, además, que la integración de niños con discapacidades se efectúa en todas las escuelas.

Es en este contexto que se produce la creación de la Mesa Curricular que desde sus inicios se define como participativa, entendiendo por participación real –siguiendo a María Teresa Sirvent¹–, aquella por la cual las instituciones y sus miembros involucrados en un proceso de cambio y transformación, actúan directamente en dichos procesos y en la toma de decisiones sobre los mismos. Este proceso implica un ejercicio de poder real en relación con los objetivos y modos de acción propuestos para desarrollar la propuesta que se genera, sea en la instancia de formulación de la misma como en su seguimiento y evaluación. La inclusión de distintos actores sociales permite la aparición de voces y perspectivas distintas enriqueciendo el proceso y por lo tanto el producto (el plan de estudios en este caso) ya que hay que construir consensos y acuerdos entre los involucrados en dicha producción. A tales fines, desde el inicio los Institutos arbitraron formas varias de consulta a sus docentes, estudiantes, egresados, maestros de la zona de influencia de cada establecimiento, docentes jubilados, directivos, recuperando también experiencias realizadas por docentes de distintos niveles educativos. Somos conscientes que el proceso participativo se ve limitado por una imposición temporal prevista en la disposición nacional, que establece para la provincia de Neuquén el 30 de julio de 2009 como fecha máxima para la presentación del plan. No obstante ello, entendemos que este período temporal inicia un proceso que no se cierra con la presentación del documento curricular: el diseño curricular es un diseño en proceso y éste es su punto de partida.

La Mesa Curricular optó por realizar una nueva propuesta que entrañara un cambio real del currículo en lugar de producir un “maquillaje” de los planes anteriores. Por lo tanto, no había que proceder sólo a la extensión y redistribución de estudios, sino al planteo total de un nuevo currículo que generara un plan de estudios que, respetando las características e historia de las distintas formaciones de grado en vigencia, procurara una formación equivalente en todos los Institutos de Formación Docente, dando lugar a un plan de validez provincial. Se trataba entonces de proponer otros modos de enseñar, otros contenidos (entramados, no aislados) y otras prácticas para

contribuir a la formación de docentes que respondan no sólo a las condiciones educativas de hoy, sino que puedan enfrentar una variedad de situaciones que eventualmente se les presentarán. Desde un comienzo también tuvimos presente la importancia de considerar que el período de estudios que concluye con la legitimación del nuevo docente para ocupar un cargo no incluye la necesaria formación permanente del mismo. De allí se deriva la necesidad de generar perspectivas y acciones que posibiliten que esta formación permanente se instale y ejecute.

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

Entendemos que los documentos curriculares –planes y programas– constituyen el aspecto documental de un currículo, que establecen un punto de referencia común a partir del cual las prácticas curriculares los "reescriben". El currículo en proceso permanente permite eludir la cosificación del documento curricular y reivindica su carácter de proceso y no exclusivamente de producto. Esto genera la necesidad de una evaluación permanente del proceso y de los actores involucrados, así como de los modos que reviste la enseñanza. Es decir, que no es algo de una vez por todas establecido sino una dinámica permanente. Podríamos decir que estamos en el momento inicial de un proceso de construcción permanente que demanda participación real no solo para la elaboración del plan, sino en el proceso curricular en toda su extensión.

Este documento, producido colectivamente, ha tenido en cuenta ciertas características de los planes de estudio en su carácter de documentos curriculares.² Si el plan de estudios da cuenta de del trayecto a recorrer por

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

² Plan de Estudios: documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas etc.), experiencias (pasantías, trabajos de campo, tesis, etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, incumbencias del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas. En la últimas dos décadas se incluye una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su organización y alcances, como así también el perfil de egresado que se espera plasmar. (Barco, 2006:49).

parte del estudiante, éste ha de conocer no el simple listado de asignaturas a cursar, sino también los fundamentos de su selección, convirtiéndose en una guía para sus estudios. Considerando que en este tramo de su aprendizaje del oficio docente está incluida la problemática curricular, el propio documento debería ser un objeto de estudio por su parte. Gustavo Bombini, hablando de los planes de clase, los propone como “guiones conjeturales”³. Corre por nuestra cuenta el volver conjetural al plan de estudios, intentando convertirlo en un espacio para pensar y pensarse dentro de las prácticas, como propone el citado autor.

Tras la intención de convertir al plan de estudios en una herramienta más en manos del estudiante, es que hemos procurado una forma de redacción desenvarada en los documentos hasta ahora producidos, apelando a una escritura llana, sin afanes de erudición, pero sin renunciar a los necesarios fundamentos.

Las formas participativas demandan más tiempo, pero se apoyan en la democratización que implican. Para mostrar la laboriosidad del procedimiento se ofrece un ejemplo: en las reuniones de la Mesa –que han tenido lugar una vez por mes y que han demandado de dos o tres días de trabajo concentrados en un mismo lugar– se formulan propuestas que son llevadas por los representantes de cada Instituto de Formación Docente a sus respectivos establecimientos. Allí consultan con sus compañeros, les informan de lo trabajado y vuelven a la próxima reunión con acuerdos tomados para consensuar en la Mesa. En el intervalo entre una y otra reunión se dispuso de una página web donde se adjuntaron los documentos y se produjeron intercambios de opiniones, se aportaron textos, etc. Además de estas actividades, hemos contado con asesoramiento externo de parte de reconocidos especialistas, así como la consulta permanente de textos, documentos etc.

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

³ En resumen, el “guión conjetural” se presenta como un género que reemplaza a la planificación, no en lo burocrático, sino en la manera de pensar la práctica de enseñanza y la relación con el conocimiento. Es un instrumento que le sirve al alumno para organizar su propia práctica y, a la vez, reflexionar sobre ella. Es, fundamentalmente, un espacio para pensar acerca de la práctica y pensarse dentro de la práctica. (Bombini, 2006).

2. MARCO GENERAL

2.1. Fundamentos políticos, ideológicos, pedagógicos y epistemológicos del plan

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

Martínez Bonafé (1998:230)

Como se expresa en la Introducción, no podríamos inscribirnos en este proceso de transformación curricular que nos convoca a repensar la educación y la formación de docentes del conjunto de los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, sin apelar en primera instancia a la memoria; ejercicio en el que cobra sentido y consistencia esta propuesta curricular que deviene de una práctica participativa, articulada, flexible y abierta.

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

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

Estos intentos se caracterizaron por negar la posibilidad de considerar los problemas de la educación como problemas sociales y políticos, instituyéndolos como problemas técnicos, opción que obliga a tomar partido más por razones instrumentales que por principios de democracia y justicia social. Siguiendo a A. Pérez Gómez, nosotros creemos que *"los fenómenos educativos (...) cuando pierden la dimensión alternativa o utópica que va más allá del estado actual de las cosas pierden su especificidad y se convierten en un simple proceso de socialización reproductora. La utopía no supone la afirmación ingenua y optimista de un futuro ideal diseñado y programado desde el presente, sino la necesidad de indagar y proyectar más allá de las restricciones interesadas del statu quo, incluso desde el propio desencanto que producen las insatisfacciones del presente"* (Pérez Gómez, 1991:50-51). En ese momento, y partiendo de la convicción que la formación docente es una práctica ético-política, estimábamos (y lo seguimos afirmando), que pensar seriamente la solución de los problemas centrales del Sistema Formador suponía diseñar políticas que se propusieran mejorarlo, dando atención a dichos problemas y no generando estrategias para el despliegue de una competencia selectiva que "acredite" a algunos pocos. Si

bien no realizaremos en este punto el detalle del desarrollo de estas políticas en la Nación y en nuestra provincia, el efectuar la reconstrucción de estos procesos nos permite ver algunas rupturas, pero, particularmente, continuidades, como:

1. Cada gestión educativa, en un contexto de recambios permanente de autoridades, utilizó estrategias diferentes, desde la presión y la amenaza hasta la apelación a responsabilizar a los docentes del deterioro del sistema educativo.

2. Pero, más allá de la modalidad de la gestión, las constantes fueron:

a. Sobre plazos y ritmos:

La urgencia en los plazos para la transformación como mecanismo para justificar la resignación de la participación. Sustentada en una ideología eficientista se trazarían los ritmos y los ámbitos adecuados de institucionalización de la participación.

b. Reducción de la transformación a lo institucional y a la amenaza o presión de la acreditación y validación. Emergencia de una ideología de la resignación, del escepticismo y la institucionalización de la moral pragmática con expectativas recostadas en la racionalidad costo-beneficio. Se debilitan las solidaridades intergrupales y se fortalecen los intereses particulares. Se privatizan las responsabilidades y las consecuencias de los actos.

c. El Estado opta por reducir su capacidad estatal de crear las condiciones para reafirmar colectivamente la responsabilidad por la dirección del sistema formador y se la cede a los institutos. Con ello ya no nos sentimos inscriptos en términos de una comunidad amplia de sentidos o proyectos compartidos, sino en una sociedad basada en reglas de juego en donde cada uno maximiza su interés.

d. Se nos invitaba a liberarnos de antiguas celdas para, luego, ser censurados y reprimidos si no nos situábamos (por medio de un esfuerzo dedicado, continuo, de por vida y vigilado) en los nichos confeccionados por el nuevo orden. La libertad sólo era para encontrar nuestro propio nicho y establecernos en él, siguiendo fielmente las reglas y las modalidades de conducta correctas y adecuadas a esa ubicación (nueva técnica del poder).

e. Los embates de las políticas educativas neoliberales sembraron un cambio de sentido de "lo público" y promovieron la configuración de nuevas subjetividades alejadas de la posibilidad de pensar lo público como un mundo común, un lugar de reunión de todos en el que las cosas pueden apreciarse desde distintas perspectivas (Barco, 2002).

En este marco, se produjo la fragmentación del sistema formador neuquino, sumando mayor deterioro a los efectos negativos que produjo la Ley Federal de Educación en el conjunto del sistema.

En Diciembre de 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación con la pretensión de unificar el sistema educativo en todo el país, al tiempo que busca

garantizar el derecho personal y esencial a recibir trece años de instrucción obligatoria, desde la sala de cinco años hasta el secundario. Además, restablece la tradicional división entre escuela primaria y secundaria, que había sido alterada con la Ley Federal de Educación sancionada durante el gobierno menemista.

A partir de esta nueva ley, se reconoce a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Además se sostiene a la educación como una prioridad nacional y como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. No obstante, con la mantención de la Ley de Financiamiento Educativo se continúa ligando la educación a los cambios macroeconómicos, lo cual implica que las inversiones en este campo seguirán los ciclos económicos de crisis y crecimiento habituales de la Argentina. Es decir, crecerá la inversión en educación sólo cuando exista crecimiento económico y aumente la recaudación. Por otra parte, sigue la fuerte presencia de los representantes de los sectores confesionales, los del denominado "tercer sector" y se destacan, especialmente, los representantes de la facción burguesa que se beneficiaron a partir de la convertibilidad.

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

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

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

Sin explayarnos en una mirada histórica exhaustiva, el recorrido efectuado tanto en este apartado como en la introducción, nos ha permitido

identificar algunos hitos desde donde reconocernos. Ello explica, en parte, nuestro marco político-pedagógico con relación a la educación en general y con la formación docente en particular.

Toda práctica histórica es una práctica social que incorpora valores que están presentes en los sujetos que construyen con sus intervenciones la historia. Este rasgo particular expresa la naturaleza política y portadora de valores de las prácticas pedagógicas. Por esta razón, reconocemos al sistema formador como un espacio de ejercicio del derecho a la educación en el sentido más amplio de la expresión, lo cual presupone la defensa de una política educativa vinculada a los valores de justicia social y educativa y a la democracia social y educativa. Por esta razón, la institución formadora no puede dejar de considerarse como el escenario de pujas y prácticas contrastantes, donde las contradicciones son una oportunidad siempre abierta para recrear sentidos y significados. Por lo tanto, defendemos y pugnamos por la vigencia de lo público en esos espacios.

El contenido de lo público constituye una cuestión compleja y problemática pues suele asociarse a lo estatal como gestión,⁴ a lo abierto al público o al territorio a abandonar.⁵ De ninguna manera, podemos dejar de asumir que lo público involucra la dimensión estatal, pero es más que lo estatal, y, a la vez, no es otra cosa que lo estatal. Defendemos la idea de que lo público involucra la dimensión estatal en tanto sigue siendo un punto decisivo de poder, un lugar de construcción de la dominación pero también de la disputa; un lugar para la producción y circulación de ideas. Habrá que registrar que el grado de desarrollo de lo público no es, está siendo; por lo tanto es una construcción siempre en tránsito, en el que múltiples aspectos (conflicto, conquista, derrota, imposición, ruptura, etc.) inciden en su configuración. Ese espacio público y de lo público, el sistema formador y la institución formadora, siempre están sujetos a los avatares de las relaciones de fuerza, de las estrategias y de los azares, por lo que siempre exige de sus integrantes, participación, decisión, producción, distribución y apropiación del poder y del conocimiento. Defender lo público es favorecer y respaldar espacios caracterizados por los procesos de desarrollo del libre pensamiento, de participación real y de reconocimiento de lo diverso, implica ensanchar márgenes de acción para prácticas transformadoras para construir otro futuro posible, de allí que se constituya en un terreno de lucha y sus fronteras tengan un carácter móvil. La defensa de lo público constituye un acto político; pues es estar a favor de un modelo educativo de integración y no de contención social y de focalización, es defender el interés general de la justicia social frente al privado, es respaldar un espacio que puede garantizar el derecho a la

⁴ En la Ley Federal de Educación, la distinción entre los ámbitos público y privado en materia educativa se reduce a un problema de gestión. De este modo, el concepto de lo *público* se amplía, incluyendo también a la educación privada. El supuesto que subyace es que toda educación es pública, por lo que se le reconoce al sector privado el derecho a participar en igualdad de condiciones del presupuesto educativo.

⁵ Como territorio a abandonar es la posición que predominó durante la década de los '90, durante la cual el repudio a lo público alimentaba, por un lado, la idea del Estado mínimo por concebirlo como la fuente de todos los males y, por otro lado, el fortalecimiento de la sociedad civil, en quien se depositaba la confianza y el lugar de las soluciones.

educación como derecho de ciudadanía, es acordar la manera deliberativa y participativa acerca del interés común.

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

Un sistema formador como el que procuramos colabora con el proceso de ciudadanía para la producción del presente y del futuro. Explicitamos nuestro rechazo al dedo acusador de los 90 que culpaba a los docentes de incapaces con saberes obsoletos.

Considerar a la formación docente como parte del proceso de ciudadanía es reconocer a nuestros alumnos con el derecho a la cosa pública. La relación con la cosa pública los constituye como ciudadanos. La ciudadanía representa un derecho capacitador, imperfectamente progresivo, para el acceso a la vida pública que define a alguien con exigencia de justicia. Por lo tanto, la ciudadanía no es sólo un problema formal o legal sino práctico. Es una forma de vida pública, de cultura cívica que supone una praxis contextualizada. Se abraza entonces la convicción de que *"la ciudadanía es un proceso constructivo que incluye la posibilidad de construir (siempre conflictivamente) los valores y prácticas que definen su propia esfera de acción"* (Gentili).

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

Esta visión social y menos estatista de la ciudadanía y del docente-ciudadano exige crear o recrear, durante la formación inicial, las bases culturales de la participación para la construcción de formas alternativas de poder y de acceso al conocimiento, lo cual requiere disponer de criterios para intervenir en las prácticas sociales. Ello no significa que quede vedado el conflicto, las posiciones múltiples y la deliberación de respuestas públicas para problemas comunes pero, sí exige posicionarse y asumir el desafío ético y

político que entraña el carácter constitutivamente político de la acción educativa. Desde esta mirada, formar es, entonces, "ayudar a formarse" atendiendo a que la formación implica búsquedas y trayectorias personales que habilitan la construcción de caminos propios. Como afirma Ferry, *"Aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal"* (Ferry, 1997:13). Camino que, no es menor decirlo, siempre se realiza con otros. Como bien plantea la línea francesa, la formación es en realidad, autoformación mediada; *"realizar una formación no es más que, en el mejor de los casos, una ocasión para formarse"* (Ferry, 1990)⁶. Nadie puede hacerlo exclusivamente a través de medios propios, ni tampoco por dispositivos ni merced a instituciones o personas.

Tal vez, como dice Paulo Freire, el hecho de percibirse en el mundo, con el mundo y con los otros, nos pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él sino es la de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la historia.

Por todo ello, la defensa de la escuela pública para la formación docente como territorio del ejercicio del derecho a la educación para una ciudadanía plena se torna en la base fundadora de nuestra propuesta curricular. Propuesta en la cual el conocimiento, inscripto en los principios expresados, se entiende como dispositivo histórico y social y no como mero producto natural. Concepción que nos invita al abordaje de los problemas relacionados con lo epistemológico en relación estrecha al poder y al orden político. Como afirma Foucault, *"poder y saber se implican directamente uno a otro (...) No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder."* (Foucault, 1979:93).

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

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

Estas convicciones nos animan a pensar el proceso pedagógico como ruptura y construcción consciente, como proceso de subversión cognitiva en términos de Bourdieu, de elaboración crítica en términos de Gramsci (Barco, op. cit.). Ello implica soñar, parafraseando a M. Bonafé, con la conquista de la autonomía para pensar el propio pensamiento, para reflexionar sobre el conocimiento que elaboramos en la actividad de la enseñanza; conocimiento

⁶ El autor también plantea una característica contradictoria de esta relación, en los siguientes términos: *"tanto para los enseñantes como para muchos otros trabajadores sociales la tarea de formarse es paradójica, ya que hay implícita cierta contradicción que contiene la inextricable confusión de lo personal y el rol social"*

unido a la acción, confiando en nuestra propia capacidad para integrar de un modo coherente en nuestra práctica cotidiana –entendida como praxis– lo que pensamos, lo que sentimos y lo que hacemos.

3. MARCO REFERENCIAL (constructos teóricos)

3.1. Concepción de currículo

Tal como se afirma en la presentación, al hablar de currículo lo hacemos en el sentido propuesto por Alicia de Alba, y distinguimos claramente entre documentos curriculares y currículo como integridad que capta e incluye las prácticas que tienen lugar en el propio desarrollo del documento curricular o plan de estudios (también definido anteriormente).

Recalamos el carácter de hipotético del plan –siguiendo a Stenhouse– (Stenhouse, 1984) y su condición de referente necesario a partir del cual las prácticas operan como “reescritura” de la propuesta. El plan está sujeto así a una doble y opuesta visión: desde la perspectiva determinista que concibe al plan como algo acabado al que tienen que ajustarse los docentes, puede sugerir una paulatina distorsión y degradación del mismo en las prácticas curriculares; si se lo ve como un punto de partida para una construcción en proceso, entonces se lo percibe como fuente de maleabilidad adaptativa de la propuesta inicial a las condiciones complejas y cambiantes de la realidad. La primera opción determina la cosificación del documento y a partir de ello su escasa operatividad en las prácticas curriculares que lo llevan a constituirse en una rémora para el accionar docente.

Un análisis que sólo comprendiera la cantidad, correlación e interconexión de asignaturas de un plan, sería meramente descriptivo y casi fenoménico, no descartable pero sí limitado en sus alcances. Se podría continuar planteando la congruencia entre los fundamentos que proporciona y el desarrollo que plantea. Pero se puede ir más allá: si lo que se busca es entender la concepción y la lógica que preside el plan, para entender el por qué de las disciplinas que lo integran, el concepto de código curricular acuñado por Lundgren (Lundgren, 1992) permite avances considerables. Para este autor, código curricular es el conjunto homogéneo de principios acerca de cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse los conocimientos y destrezas. Procuraremos, entonces, explicitar en qué nos basamos y cómo procedemos para organizar este documento curricular.

En principio, no partimos de plantearnos qué materias incluir y en qué orden hacerlo, lo que generaría una simple colección de asignaturas a modo de ínsulas. Tampoco de un perfil que parece condensar una suma de virtudes. No adherimos al planteo de competencias que aluden más a conductas individuales observables que a la puesta en acto de prácticas sociales, categoría mayor en la que se incluyen las prácticas docentes y pedagógicas. Nos referimos en cambio, a prácticas esperadas, que son todas aquellas prácticas que constituyen o deberían constituir el trabajo docente. Están definidas por lo que hace o debe hacer un maestro en ejercicio, su práctica docente que, siguiendo a Achilli entendemos como *“el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente”* (Achilli, 1997). Los modos en que esperamos que actúe un docente

constituyen una red compleja y multidimensional de actividades y relaciones que incluyen –pero no se limitan– a las prácticas pedagógicas en sentido estricto. Son aquellas que desde el punto de vista curricular funcionan como orientadoras de la formación, señalando hacia dónde vamos. Prácticas esperadas como futuros docentes que no constituyen un mero listado en el plan, sino que se advierten en las propuestas de trabajo para el estudiante.

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

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

Desde los años '20 del siglo pasado, emerge un objeto de estudio propio del campo pedagógico: las disciplinas escolares (Chervel, 1991). Las mismas están constituidas por los conocimientos y saberes cuya selección se ha descrito, así como de una secuencia de los mismos adaptada a las posibilidades de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes, de los que derivan perspectivas generales para su enseñanza. Este conjunto de conocimientos y procedimientos se denomina disciplinas escolares, en las cuales opera el proceso de transposición didáctica estudiado por Chevallard (1991) en el campo de los conocimientos matemáticos. En síntesis, lo que se enseña no es –en el caso que nos ocupa– “la” Didáctica, “la” Historia de la Educación, sino un recorte particular que de estos campos disciplinares se realiza y que no se plantea como un segmento aislado sino como una secuencia entramada de saberes y conocimientos organizados, presentados de acuerdo con las posibilidades estimadas del sujeto de aprendizaje. Estas disciplinas escolares no se constituyen de una vez para siempre: son constructos situados (Goodson, 1995).

De acuerdo con lo anteriormente expresado, el plan elaborado no sólo presentará los espacios curriculares en sus distintas modalidades, sino también las relaciones y atravesamientos que se establecen entre los mismos. La lógica que lo preside no es lineal sino relacional, lo que genera una dinámica que permite captar el proceso que se desarrolla en el tramo de la formación inicial institucionalizada. Pero estas relaciones no son casuales ni azarosas: a partir del eje del plan –que en este caso está constituido por el Campo de la Formación en la Práctica Docente– es que se plantean las relaciones y sus reciprocidades.

"El eje está constituido por los conocimientos, saberes y prácticas centrales de la carrera en cuestión y los sentidos que a ellos atribuyen los elaboradores del plan. Se entiende por eje de plan una matriz generativa distribucional al interior del diseño, constituido por concepto/s clave/s que vertebran los elementos nodales de cada asignatura. También pueden estar constituidos por tipos de prácticas, orientadas por valores que son sustantivos para la formación del egresado. La lógica que organiza al eje se vuelve configurativa del diseño. Los ejes son pensados tanto en función del campo o los campos disciplinares que la carrera abarca, como de las prácticas profesionales a desarrollar por el egresado y las características del estudiante que cursará la carrera." (Barco, 2005:47-72).

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

Habiendo acordado en todo lo anterior, correspondía establecer acuerdos institucionales que enmarcaran el cambio a producir. Entre ellos figuraría la decisión acerca de quiénes habrían de participar en dicha elaboración, los modos de consulta a distintos actores institucionales o no, la determinación de plazos de elaboración y una clara estipulación de cuáles serían las modificaciones sustantivas esperadas.

Para establecer el punto de partida de la modificación y sus alcances, se nos presentó una disyuntiva entre dos situaciones básicas que se plantean a la hora de modificar un plan. La primera, parte de la necesidad de actualizar contenidos, modificar correlatividades etc., dejando en pie la lógica con que el plan fue elaborado y supone un mejor desarrollo de prácticas profesionales ya establecidas. La segunda, en cambio, opera desde la disconformidad con la formación profesional y/o académica previa, con los modos en que el plan fue diseñado, pudiendo sumarse a ello la desactualización de contenidos disciplinares.

Si el cambio deseado es un ajuste de lo vigente, puede graficarse la situación del siguiente modo:

Se parte de las asignaturas existentes

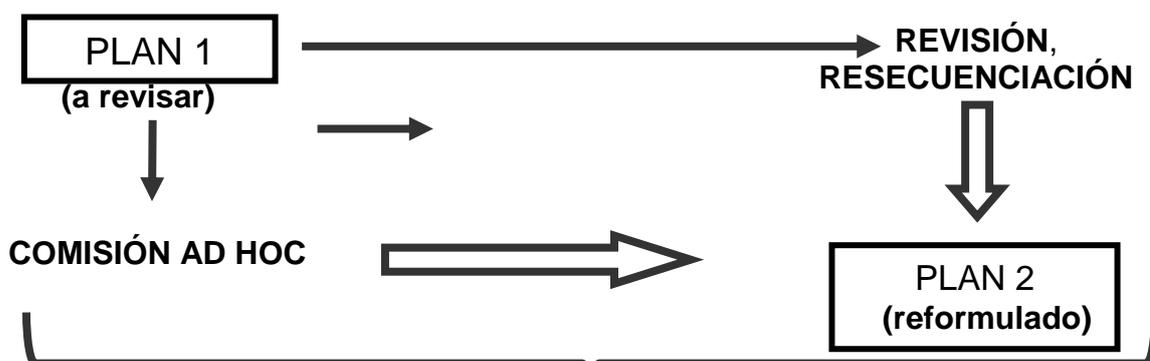


FIGURA 1

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

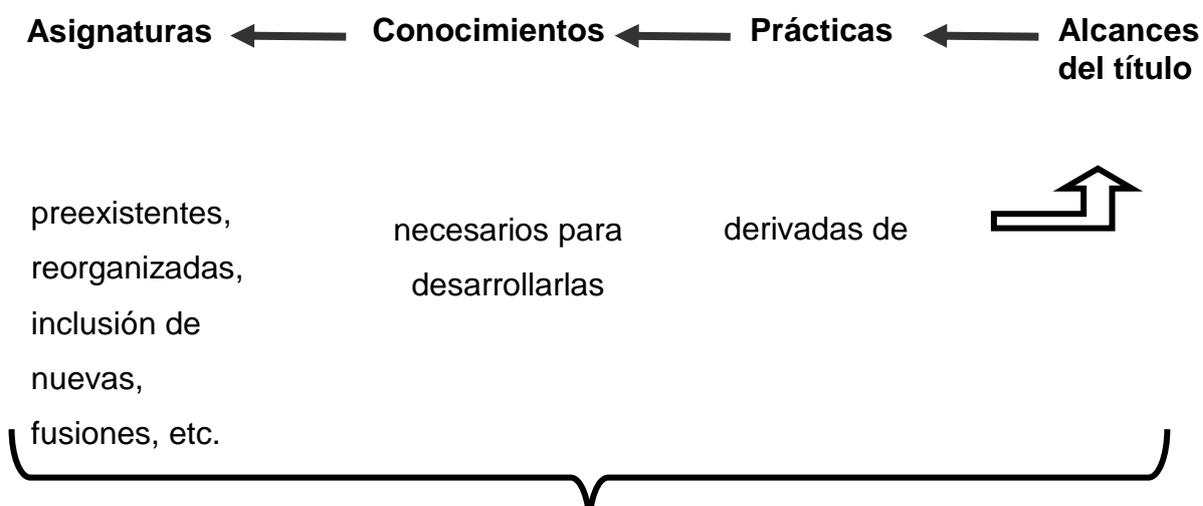


FIGURA 2

A esta altura del documento, queda claro que nuestra opción fue la segunda de las aquí señaladas.

3.2. Concepción de escuela

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

alumnos que a ella concurren y oportunidades para amplios sectores vulnerables que todavía ven en la escuela las posibilidades de un progreso.

Todo esto responde a una imagen de la escuela herencia de su conformación como institución en el contexto del proyecto de la modernidad. En ese momento, la escuela fue pensada para formar los ciudadanos necesarios para constituir el estado nación. En ese momento la lectura, la escritura y el cálculo eran los elementos estructurales del capital cultural básico y necesario para constituir al ciudadano de la república moderna. Desde allí hasta el declive del Estado de Bienestar, la formación del ciudadano describió un arco que fue de la formación de un ciudadano ilustrado a la de uno crítico, activo y comprometido con el cambio de la sociedad. Es que la escuela tiene que ver, al mismo tiempo, con la trasmisión de una herencia cultural a las nuevas generaciones, con conservar parte de la tradición, y también tiene que ver con el cambio, con la formación de las nuevas generaciones para que puedan recrear más libremente esa herencia y hacerse un lugar propio y original. *"La escuela es un lugar privilegiado en el que se transmite el capital cultural existente al tiempo que se puede ofrecer la oportunidad para transformarlo, enriquecerlo y ponerlo en cuestión"* (Schlemenson, 1996).

Es así que se ha caído la ilusión civilizatoria de la escuela (Duschatzky, 2001) que pretendía formar un sujeto igual ante la ley, portador de una moralidad compartida alrededor de los valores nacionales, capaz de delegar en el Estado los poderes de representación y participar en el bien común. Por otro lado, aquella escuela añorada por nuestros mayores y que tenía como una de sus finalidades la de instituir identidades homogéneas pierde sentido en un momento en que se reconoce y valora la diversidad.

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

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

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

humano: de un lado, el proyecto político de la sociedad a la que pertenecen los sujetos y, por otro lado, el proyecto personal de los sujetos comprendidos en la educación.”(Severino, s/d).

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

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

Repensar la escuela significa abrir la mirada al conocimiento científico como una construcción social, como el producto de un proceso dialéctico complejo donde intervienen factores culturales, socio-políticos, psicológicos (Entel, 1988) y al mismo tiempo valorar el aporte que la ciencia y la tecnología pueden realizar desde una perspectiva liberadora y transformadora (Cullen, 1997). Para ello es necesaria la creación de perspectivas y espacios públicos que relacionen, articulen e integren los saberes que circulan en las escuelas y en el contexto social.

Repensar la escuela significa concebirla como el lugar donde se convierte en acción el análisis crítico de la veracidad del conocimiento impartido, el reconocimiento de la carga ideológica en él implicada, su validación social y la aceptación como tal. Lugar de debate y revisión acerca de qué enseñamos y si merece ser enseñado a los sujetos de aprendizaje situados históricamente y en relación a la estructura del poder.

Repensar la escuela es reconocerla también como ámbito de formación de los futuros docentes, como un espacio de producción de conocimientos pedagógicos y distribución de conocimientos válidos y significativos.

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

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

Precisamente por todo lo antedicho, es que hay que volver a poner la lente en los rasgos centrales de la escuela, y lograr que esa misma lente, grande y aguda nos habilite a mirarla en nuestro presente, con los cambios que ella requiere y que puede hacer. Por eso, hay que volver a decir que hay aspectos de la escuela que aún deben modificarse profundamente. Sería deseable que ella pudiera generar una relación más democrática con el conocimiento, con la norma, con la autoridad; valorar una relación con el mundo que autorice nuevas perspectivas y preguntas; y también que logre abrirse a los cambios que traen los individuos que forman parte de ella, sin hacer "seguidismo" acrítico ni tampoco ponerse a la defensiva como si se tratara de una amenaza.

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

3.3. El docente como trabajador político pedagógico

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

(F. Tonucci)

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

El acto de educar implica posicionamientos frente a la realidad social, es decir, toma de posiciones con relación a los grupos de poder. Beneficiamos a unos grupos o a otros al definir posiciones. Esto implica reconocer la no neutralidad de la educación. Aún por omisión se hace política. Los posicionamientos se hacen presentes en las prácticas y los discursos, en las ideas y las acciones. Reconocer la conflictividad, las contradicciones, la lucha por el poder, la desigualdad y la exclusión social, las relaciones de dominación y el lugar de la educación, es parte de lo político, entendido por ello no lo político partidario sino la consideración entre otras cuestiones de los principios de

igualdad, los derechos humanos, los mecanismos de participación ciudadana, etc.

La escuela, ámbito de trabajo del docente, es uno de los espacios sociales en los que se ejercita otro elemento fundamental de lo político: la participación. El docente, entonces, es un trabajador que toma decisiones y ejercita la participación en espacios públicos que muchas veces exceden a la escuela.

Podría pensarse entonces que el trabajador político pedagógico debería poder situarse con autonomía y compromiso en los espacios sociales y en las instituciones educativas desde una toma de posición y decisión política fundada. Y al hablar de decidir, de posicionarse, nos referimos también a la necesidad de hacerlo al trabajar con la selección, organización y comunicación de ese objeto de trabajo principal que es el conocimiento.

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

3.4. Los sujetos de la formación

Aludiremos aquí a aspectos que no hayan sido desarrollados en otros apartados y con los que obviamente, no entran en contradicción, sino que constituyen una ampliación sobre sesgos no abordados en otros capítulos del presente diseño.

Nuestro punto de partida son las ideas, conceptos y concepciones que emergen de la propuesta que impulsamos. Más que efectuar lecturas de concepciones para identificar cuál o cuáles se aproximan a éstas, optamos por explicitar lo que pensamos, sin perjuicio de coincidir o antagonizar con los desarrollos sobre el tema.

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

Los profesores tienen por cometido proporcionar el encuadre y el entramado de experiencias formativas para los estudiantes. Por constituirse en orientadores o enseñantes, es necesario que organicen las prácticas formativas a partir de una racionalidad crítica. ¿Qué otra cosa constituye dicha racionalidad si no se asienta en la capacidad para transformar las propias concepciones del mundo y a partir de allí modificar ciertas prácticas? Si coincidimos en esta necesidad, reconoceremos también que no puede llevarse a cabo sin la transformación –que involucra aprendizajes– por parte de los sujetos de aquellos puntos de vista reconocidos como insuficientes para explicar y transformar parcelas de lo real.

Los estudiantes de los Institutos de Formación Docente, en tanto destinatarios directos, son concebidos como sujetos con autonomía y protagonismo para erigirse en co-responsables de la constitución de su identidad profesional. No pueden ser objeto de una concepción bancaria en el sentido freireano, sino sujetos dotados de la capacidad de juicio para elucidar los sentidos involucrados en la construcción de la identidad docente, para convalidar y oponer significados en juego y por lo tanto, para esgrimir su protagonismo político. La impronta orientadora de los profesores del profesorado dialoga y se tensiona con la potencialidad de los estudiantes. De dicho juego de tensiones resultará el impacto de la formación en el colectivo de estudiantes, así como en cada uno de ellos, a la vez que proporcionará los elementos para la revisión y transformación de las prácticas formativas.

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

Es necesario tener en cuenta que se trata de un estudiantado en su mayoría adulto, constituido a partir de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas, y movilizado por intereses a partir de los cuales incursiona en el proceso formativo. Algunos de esos intereses tienen que ver con la necesidad de relación con el mundo del trabajo, que suele operar como una de las razones de la elección de la carrera. En dicha motivación pueden reconocerse aspectos políticos, éticos y estéticos. Por lo expuesto, se considera relevante la elucidación de los intereses y necesidades mediatas e inmediatas que movilizan a los sujetos de la formación. Tanto para reconocer la distancia que guardan con lo que la impronta formativa pretende, como para enriquecer los proyectos de vida de los estudiantes, o bien, contribuir a esclarecerlos y dotarlos de perfiles más nítidos.

Los formadores son quienes deberán cuidar y promover su participación en las distintas esferas de su funcionamiento. Una invitación a ser parte activa de una organización institucional que va recreándose en su necesidad de cambiar ciertas prácticas excluyentes y fortalecer aquellas que permiten vivenciar un clima democrático y cooperativo, desde el ingreso a la carrera. En

este marco, se reconoce la autonomía de todos los estudiantes y la co-responsabilidad asumida por los mismos respecto de su proceso formativo.

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

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

3.5. Las prácticas esperadas⁷ como núcleos sustantivos del diseño

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

Se habla de prácticas esperadas haciendo hincapié en lo que se pretende o espera que los maestros puedan hacer en su trabajo cotidiano: red compleja y multidimensional de actividades y relaciones que incluyen pero no se limitan a las prácticas pedagógicas⁸ en sentido estricto y que pueden ser abordadas para

⁷ En cada uno de los apartados correspondientes a las distintas *prácticas esperadas* hemos tomado ejemplos de los distintos relevamientos realizados por los integrantes de la Mesa Curricular. Se reconocerán entonces: aportes de maestros de inicial y primaria recogidos en los encuentros organizados por Aten y en entrevistas y/o encuestas realizadas por los integrantes de la mesa, contribuciones de los profesores de los institutos recogidas en las jornadas de trabajo sobre lo curricular, dichos de padres recuperados en entrevistas y reuniones y apreciaciones vertidas por estudiantes de los IFD.

⁸ Según lo expresado en concepto de Achilli que se cita en "Espacios curriculares de la práctica" de este documento.

su comprensión y para la intervención desde diversas dimensiones (política, ideológica, pedagógico-didáctica, filosófica, etc.)⁹.

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

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

Es pertinente aclarar en este punto que, atento a la inmensidad de aportes recibidos, sólo van a textualizarse algunas citas para cada categorización, intentando representar en ellas a todas las localidades de la provincia. No obstante, los distintos actores han participado reflexionando y debatiendo con relación a las prácticas esperadas para un maestro neuquino en el contexto actual, reiterándose opiniones, demandas y expectativas. En cada uno de los apartados correspondientes hemos tomado ejemplos de los distintos relevamientos realizados por los integrantes de la mesa curricular. Se reconocerán entonces: aportes de maestros de inicial y primaria recogidos en los encuentros organizados por ATEN y en entrevistas y/o encuestas realizadas por los integrantes de la mesa, contribuciones de los profesores de los institutos recogidas en las jornadas de trabajo sobre lo curricular, dichos de padres recuperados en entrevistas y reuniones y apreciaciones vertidas por estudiantes de los Institutos de Formación Docente. La totalidad de los aportes se han recogido y sistematizado para esta tarea curricular, obrando a disposición de los Institutos de Formación Docente.

◆ PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

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

Los maestros se enfrentan cotidianamente a tareas que los implican como sujetos sociales y, en tal sentido, políticos; es en esta circunstancia que se fundamenta la necesidad de leer la realidad con sentido crítico para, a partir de dicha lectura, intervenir desde la práctica en la búsqueda de finalidades educativas que esperamos sean comprometidas con la democratización del saber y los intereses de los sectores populares. Hoy más que nunca se torna necesario revalorizar el lugar del maestro como trabajador político cultural que

⁹ Con un sentido aclaratorio, podemos aquí tomar los aportes de Alicia De Alba quien, refiriéndose al Currículum, analiza como dimensiones generales a la social amplia (cultural, política, económica, social e ideológica), la institucional y la didáctico-álculo (De Alba, 1995).

–contribuyendo en la transmisión de la cultura desde una perspectiva crítica– la recrea, teniendo en claro que su trabajo se desarrolla en torno a “las” culturas y no a “la” cultura.

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

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

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

A modo de ejemplo, algunos aportes recibidos dicen:

✓ *“... que sigan teniendo capacidad de criticidad, de continuar trabajando la propuesta pedagógica”*(Maestra de Centenario).

✓ *“... que se sostengan en fundamentos políticos, epistemológicos y pedagógicos sólidos”*(Profesor de Loncopué).

✓ *“... ver el contexto con el que trabajan los chicos... o ver cuáles son las dificultades... cómo se mueven en el recreo, cómo se mueven en el aula, porque ahí sí, tienen más llegada con el chico, conocen la realidad de cada uno. Enseñar a aprender a reclamar y enseñar a reclamar... Estamos en la cultura del ‘dame’ y eso cuesta. Hay que enseñar a pensar, eso no es perder el tiempo”*(Maestras de Neuquén capital, Esc. N° 198 y 311).

✓ *“... que le den herramientas intelectuales a las clases populares para su emancipación”*(Profesor de San Martín de los Andes).

✓ *“... revalorizar la función social del docente desde su formación y en la perspectiva de una educación transformadora... Garantizar el inicio de la democratización en la formación docente mediante la participación de todos los sectores y agentes implicados”* (Docentes de Plottier).

✓ *“... la función social que debería asumir la escuela y no debería haber abandonado nunca es la de enseñar”*(El Chañar, Maestros).

✓ *"... una escuela democrática, inclusiva, inserta en el contexto, participativa, atendiendo la diversidad"* (Junín, Seccional; El Chañar, Maestros; Zapala, Maestros).

✓ *"... una transposición didáctica desde una mirada científica desde una cosmovisión de igualdad y justicia social, generadora de espacios reales donde pensar, construir desde una lectura de la realidad consensuada. Pensar la escuela con una estructura organizacional horizontal, desechando las actuales estructuras jerárquicas"* (Junín, Seccional).

✓ *"... la escuela debe dar las herramientas a los niños y jóvenes para que sea un ciudadano crítico y responsable y pueda pensar y reflexionar y participar activamente en todos los órdenes de la vida"* (Zapala, Maestros).

✓ *"... incorporar a la formación docente un espacio curricular acerca de la integración de los niños con discapacidades en la Escuela Primaria Común"* (Junín, Maestros).

✓ *"... tener presente la realidad de las escuelas rurales: la particularidad de los multigrados"* (Junín, Maestros).

✓ *"... contar con los espacios de formación de acuerdo a las necesidades sustantivas que tenemos en el interior de la provincia"* (Junín, Maestros).

✓ *"... formación de la construcción colectiva a partir de una idea de diversidad con origen en diferentes contextos, posibilidades individuales, instalando la pregunta, generando nuevas propuesta, la reflexión sobre la propia práctica"* (Zapala, Seccional).

◆ PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

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

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

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

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

la participación democrática y la consideración de cada uno más por sus posibilidades que por aquello de lo que adolece.

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

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

A modo de ejemplo, algunos aportes recibidos expresan:

✓ *"... se necesita saber sobre relaciones humanas, no teoría sociológica, sino la parte humana, el tacto, hay que saber tratar por ejemplo a los padres cuando vienen enojados"* (Maestra de Neuquén).

✓ *"... que posibiliten el trabajo en red"* (Profesor de Loncopué).

✓ *"... que tenga habilidades para entablar relaciones/vínculos con pares y con los niños en contextos complejos"* (Profesor de San Martín de los Andes).

✓ *"... que reconozca el potencial de los chicos y contribuya a desarrollarlo, que los ampare, los comprenda, construya buenos vínculos y enseñe sin prejuicios"* (Madre de Neuquén).

✓ *"... que sea abierta a la comunidad y se conecte con espacios de valor cultural e institucional" (museos, teatros, municipios, comercios), que integre a los padres y los mantenga informados"* (Padres de Neuquén con relación a la escuela y a los maestros que desean).

✓ *"... que mantenga comunicación con los padres, aumente el nivel de diálogo con ellos, les informe lo bueno y no sólo lo malo de sus hijos"* (Madre de Neuquén).

◆ PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

Un vínculo crítico y reflexivo con los conocimientos¹⁰

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

¹⁰ A los efectos de profundizar el análisis de las categorías, se han desarrollado en forma separada ésta y la siguiente, pero es necesario aclarar que esto sólo puede ser realizado a los fines que hemos explicitado: el análisis. Esto es así en tanto el saber y el saber enseñar resultan pares dialécticos que cobran sentido al conformar una totalidad: la forma hace también al contenido.

lugar es posible enfrentar la práctica espontánea y la práctica con rigor metódico, acercándonos a la práctica científica.

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

Podrán incluirse como prácticas esperadas:

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

A modo de ejemplo, algunos aportes recibidos dicen:

✓ *"... necesitamos mirarnos y evaluarnos dentro de las instituciones ya que las falencias que observamos en los residentes también las vemos en nuestras propias prácticas"* (Docentes de Nivel Inicial de Neuquén).

✓ *"... que sepan situarse en los espacios sociales amplios y en las instituciones educativas desde una toma de posición política construida desde el conocimiento"* (Maestros y profesores de Cutral-Có).

✓ *"... que recreen y no repitan. Que posean conocimientos teóricos-prácticos de las disciplinas. Que den respuesta a los problemas cotidianos con autonomía. Que se habiliten como pensadores y creadores"* (Profesores de San Martín de los Andes).

✓ *"... las prácticas de residencia que se piensan formalmente en escuelas podrían ser pensadas de otras maneras, en otros espacios o en distintos espacios que se compartirían en distintos momentos, en equipos de trabajo que elaboren, desarrollen y reflexionen alrededor de un proyecto, tarea. Es importante que la práctica se analice, que sea reflexionada y que vuelva a proyectarse sobre el camino transitado, que se planteen, también desde allí, desarrollos teóricos disparados por esos análisis"* (Profesores de Centenario).

✓ *"... jornadas extendidas en la escuela, que sean recreativas, informativas, educativas para padres y niños. Talleres de teatro, música, valores, alimentación, etc."* (Añelo, maestros).

✓ *"... aprendimos más de otros docentes en ejercicio que de la institución formadora"* (Zapala, Seccional).

✓ *"... de aquellos docentes con compromiso social que nos invitaban a preguntarnos"* (Zapala, Seccional).

✓ *"... nuestra formación de "omnipotentes" que no nos permite ver nuestro fracaso en la práctica de la enseñanza ni favorecer trabajo con el otro"* (Zapala, Seccional).

✓ *"... incorporar la cultura de la pregunta, trabajar más cooperativamente, generar reflexión y análisis crítico en nuestros estudiantes y docentes"* (Junín, maestros).

◆ PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

Saber enseñar

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

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

Estamos hablando no de un activismo sin sentido ni direccionalidad, ni de una batería de coloridas herramientas metodológicas, sino de un hacer consciente de los maestros en torno a organizar propuestas que permitan a los alumnos acceder al conocimiento, y esto implica –ciertamente– saber sobre el contenido a enseñar, saber sobre quienes están en situación de aprender y, también, saber sobre distintos modos o puertas de entrada al conocimiento.

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

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

A modo de ejemplo, algunos aportes recibidos dicen:

✓ *"... que los maestros en sus prácticas se acerquen a los lenguajes artísticos, que jueguen con sus estudiantes"* (Profesor de San Martín de los Andes).

✓ *"... la Formación Docente debería habilitar espacios de creación e imaginación"*(Maestro de Cutral Có).

✓ *"... conocimientos y prácticas que nos lleven a saber hacer y saber estar en la escuela"*(Alumno de Cutral Có).

✓ *"... debe haber un equilibrio entre la didáctica y el contenido"*(Residente de Centenario).

✓ *"... que se puedan correr de lo prescriptivo y lo normativo, planteando alternativas creativas y/o innovadoras"* (Profesor de Loncopué).

✓ *"... hay que tener seguridad en la propuesta de trabajo. Si estoy segura de lo que hago, no me dejo avasallar"*(Maestra de la Escuela N° 311).

✓ *"... que haga algo para ayudar a los niños que no van a la escuela" (haciendo cumplir su obligatoriedad), que respete el derecho de los alumnos, que acompañe a los alumnos y a sus familias interviniendo para solucionar problemas, que no discrimine, que sea inclusiva, que cree proyectos que reivindiquen la igualdad, que se haga cargo del fracaso escolar, que pueda prever cómo incluir a los niños que quedan excluidos por la edad"*(Padres de Neuquén).

✓ *"... que pueda comunicar a partir de la utilización de diversos lenguajes"*(Chos Malal, Instituto de Formación Docente).

✓ *"... es sumamente importante incluir en esta formación docente el espacio de la práctica en lo estético expresivo como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje en nuestras escuelas"*(Junín, maestros).

✓ *"... que contribuyan al diseño de proyectos de vida" (individuales y comunitarios), que sean conscientes de su influencia en la formación de subjetividades"*(Profesores de Loncopué).

✓ *"... revisar en nuestra formación y práctica aspectos relacionados con violencia física y verbal, género, interculturalidad, sexualidad, temas que se deben trabajar en todas las instituciones"*(Chañar, maestros).

✓ *"... rescatar también el lugar del adulto dentro de la figura del enseñante, el lugar del límite necesario para generar aprendizajes"*(Chañar, maestros).

✓ *"... se aspira a que los Institutos de Formación generen espacios de capacitación que permitan a los Docentes regresar a los mismos"*(Chañar, maestros).

✓ *"... incluir un maestro ayudante de cátedra en la formación del docente"*(Añelo, maestros).

✓ *"... incorporar una dupla docente en situaciones problemáticas en aprendizaje, conducta, etc."*(Añelo, maestros).

✓ "... consideramos importante reinstalar el ejercicio de la memoria, la lectura comprensiva, el análisis, la síntesis y otras" (Junín, maestros).

✓ "... promover prácticas en parejas pedagógicas" (Zapala, Seccional; Junín, maestros).

✓ "... que se incorporen maestros en el área de prácticas" (Zapala, Seccional).

✓ "... en los dos últimos años de la carrera armar una dupla pedagógica con un docente de instituto de formación y un maestro de grado o de jardín según la modalidad" (Junín, maestros).

✓ "... la práctica educativa pensada desde el compromiso, la participación, desde una participación real, conformando equipos pedagógicos, construyendo estrategias innovadoras y diferentes" (Junín, seccional).

◆ PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

Trabajo docente y cuidado de la salud

Si consideramos al docente como trabajador político pedagógico, la necesidad de conocer sus derechos y sus obligaciones resulta insoslayable. La lucha en defensa de los derechos, de la dignidad, por un salario justo, pone a los docentes frente a un trabajo consciente, crítico y organizado con conocimientos sobre legislación.

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

Cabe agregar que las prácticas esperadas aquí implican:

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

A modo de ejemplo, algunos aportes recibidos dicen:

✓ *"... las condiciones de trabajo de los maestros y de los practicantes son: escasas para la investigación, sobre exigidas; (ponen de manifiesto) individualismo, fragmentación y alienación; (hay) falta de conocimiento de las problemáticas del grupo, soledad; el aula (aparece) como trinchera". Vinculado con este diagnóstico, proponen para la formación inicial: "... trabajo en equipo; contextualizar lo macro: procesos históricos, función de la escuela; incluir como materias: derechos humanos, sexualidad, leyes laborales; mayor investigación de la realidad en la que van a insertarse; posicionamiento político pedagógico; prever relaciones interinstitucionales, interdisciplinarias y legales"* (Maestras de Centenario).

✓ *"... las prácticas esperadas deben tender a: ...preservar la salud física y síquica propia; mantener distancia con los problemas; cuidarse; conocer derechos y obligaciones y trabajar por la defensa de los mismos. Participar de lo gremial y afrontar los efectos de las medidas que inciden en la escuela y la comunidad"* (Profesores de San Martín de los Andes).

✓ *"... Hay que saber cómo actuar frente a la violencia"* (Docentes y padres, Jardín N° 17).

✓ *"... Lo que hace falta es compromiso y responsabilidad"* (Padres, Escuela N° 311).

✓ *"... trabajo en conjunto, previo y durante la residencia docente, realizar talleres previos, aumentar la carga horaria y extender a las zonas rurales"*(Añelo, maestros).

✓ *"... que el trabajo sea entre el alumno, profesor y docente"* (Añelo, maestros).

✓ *"... trabajar sobre valores tales como: responsabilidad, participación, cooperativismo, solidaridad"*(Zapala, maestros).

✓ *"... incluir en la formación la elaboración de adecuaciones curriculares, que se pueda pensar al alumno discapacitado en las aulas"* (Zapala, Seccional).

✓ *"... no hay profundización y complejización de contenidos. En la preparación de temas disciplinares hay indiferencia, comodidad e individualismo, sin exigencia ni esfuerzo en el proceso de enseñanza - aprendizaje"*(Junín, Seccional).

✓ *"... incluir la formación en los jardines desde los 45 días de vida hasta los tres años"*(Añelo, maestros).

✓ *"... capacitación docente continua obligatoria y gratuita"* (Añelo, maestros).

✓ *"... el residente debe conocer en su trayecto de formación: los documentos curriculares en vigencia, y el Estatuto del Docente"*(Junín, maestros; Chañar, maestros; Zapala, Seccional).

✓ *"... trabajar sobre los miedos a trabajar, revisar las prácticas. Pensar en aulas 'abiertas'" (Zapala, Seccional).*

4. LAS INSTITUCIONES FORMADORAS Y SUS FUNCIONES

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

- ◆ La Formación Docente Continua
 - La Formación Inicial
 - La Formación de los Docentes Graduados
 - La Formación de los Docente Graduados Noveles
- ◆ La Extensión
- ◆ La Investigación Educativa

4.1. La Formación Docente Continua

Se retoma aquí el concepto que se expresaba en los documentos del PTFD¹¹, cuando aludía a *"el proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto decide comenzar a capacitarse para la profesión docente, pero que continua a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse."* Este proceso gira en torno a su preparación para el desempeño de la tarea docente y se conforma a través de la enseñanza y el aprendizaje de los "saberes" necesarios que esta tarea demanda.

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

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

Esos saberes permitirán al docente intervenir en situaciones específicas, siempre multicondicionadas y caracterizadas por la simultaneidad de acontecimientos, en contextos determinados, que delimitan de muy diferente manera su trabajo. Por ello, el trabajo docente es siempre un trabajo de construcción y no de aplicación y requiere no la repetición o reproducción, sino

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

la permanente revisión de sus decisiones pedagógicas, de la complejidad de las mismas así como su correlato con los objetivos que se propone.

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

4.2. Instancias de la Formación Docente Continua

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

Formación Inicial Institucionalizada: Por considerar que el aprendizaje de “ser maestro” empieza tempranamente es que no hablamos, como es habitual, de formación inicial refiriéndonos al tramo correspondiente a los Institutos de Formación Docente, sino que lo 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 habitus hechos cuerpo.

Así, la formación inicial institucionalizada constituye la instancia en la cual los sujetos alumnos de los Institutos de Formación Docente se apropian de los conocimientos básicos e indispensables que le permiten iniciarse en su práctica laboral como docente.

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

◆ Formación Inicial Institucionalizada

La formación inicial institucionalizada es una de las funciones históricas de las instituciones formadoras y se constituye en la tarea indiscutible de los Institutos de Formación Docente. Definida por los procesos de apropiación de saberes que permitirán analizar, comprender, intervenir y transformar la práctica docente, requiere advertir que esos saberes se construyen a partir de los aprendizajes anteriores de los sujetos alumnos y profesores.

Esta formación inicial institucionalizada no podrá, por tanto, desconocer la biografía del sujeto en formación y de los sujetos formadores y esto comprende, entre otras cosas, aprendizajes y prácticas de aprendizaje, enseñanzas y prácticas de enseñanza, validaciones y prácticas de validación de

esos saberes, construidos a lo largo de toda la vida, en el sistema escolar y fuera de éste, explícitos o implícitos.

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

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

◆ **Formación del Docente Graduado**

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

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

La revisión y reflexión sobre la práctica docente, la producción de saberes a partir de la misma, las características de los contextos en que se realiza así como el desarrollo de los conocimientos científicos y pedagógicos y la presencia de nuevas tecnologías, hacen necesaria que la formación sea continua y en un marco político-pedagógico sustentado en la lucha por condiciones laborales dignas.

En el marco del PTFD, se consideraba que *"Con respecto a las otras instituciones educativas, lo específico de los Institutos de Formación Docente continua es el hecho de que allí se realizan tareas pertinentes a la capacitación continua de educadores, que se expresan en un determinado proyecto curricular-institucional"*¹².

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

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

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

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

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

¹² RECOMENDACIÓN Nº 21/ RECOMENDACION Nº 30/97 C.F.C y E. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Febrero, 1992

escenarios e identidades: (...) programas que integran a docentes y padres de familia, o a docentes y alumnos, o a docentes y personal administrativo, etc., pueden permitir avances y rupturas necesarios."

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

Así, los Institutos de Formación Docente promoverían:

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

◆ Formación de los Docentes Graduados Noveles

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

- Por un lado, encontramos a los docentes graduados que aún no han ingresado en el campo laboral: Esos docentes requieren especial atención por su distanciamiento de la formación inicial, pero a la vez por su distanciamiento con la tarea docente concreta que –potencialmente– podrían estar realizando. Tal como lo señalan diversas experiencias¹³, los Institutos de Formación Docente pueden actuar efectivamente sobre esa condición de ajenidad en la que se los ubica respecto al sistema educativo.
- Respecto a los docentes que recién comienzan a ejercer su trabajo, señala De Lella (Op. Cit.): “es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las practicas cotidianas..., las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo.”

4.3. Extensión

Si bien esta función se incluye en la de Formación Continua, tiene algunas particularidades específicas.

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

- La relación de los Institutos de Formación Docente con la comunidad será prioritariamente una relación constituida en torno al conocimiento, en tanto manera de relacionarse con la realidad en todas sus dimensiones (subjetiva, social, cultural, política, entre otras), de interpretarla y de transformarla.

¹³ Entre ellos, el taller: “El primer trabajo en la docencia: ¿Expectativas que predicen?... Reflexiones y propuestas desde los docentes noveles”.(Mateo, Muneta, Descalzo y López)

A partir de esta experiencia se genera un proyecto de investigación (sobre las producciones elaboradas desde cada uno de los talleres que integran el programa: “Sistematización de los conflictos de las primeras prácticas - Los maestros “nuevos” en la Ciudad de Neuquén; Estrategias y Percepciones. (título provisorio) Mateo, Muneta, Fallik. y un programa de extensión: Programa de Graduados.

- Por otro lado, se entiende como una relación de comunicación, de diálogo, en la que todos los sujetos son activos en cuanto a la apropiación y resignificación de este conocimiento, están involucrados en procesos colectivos de prácticas, razonamiento, pensamiento y crítica. Esto no significa desconocer que la comunicación rara vez es simétrica, en el sentido de "entre iguales" y armoniosa, "no conflictiva"; por eso vamos a considerar a la comunicación dialógica como un encuentro, antes que como un acuerdo: un encuentro donde los que se encuentran cargan con sus memorias, sus conflictos, sus diferencias. *"El diálogo es entendido no tanto como acuerdo, como suceso o proceso en el cual los sujetos llegan a una situación de total armonía, sino como suceso o proceso de encuentro entre los sujetos, desde horizontes culturales diferentes...una relación que permite su transformación mutua"*. (Huerigo: web).

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

- Partir del conocimiento de aquello que es sentido como núcleo problemático por algunos sectores de la comunidad que den lugar a la comunicación. Para que estos sectores se involucren en la apropiación y producción de nuevos significados que los dignifique efectivamente, debemos conocer el campo de significación desde el cual nos comunicamos. A los Institutos de Formación Docente esto les permitirá aproximarse a *"prácticas que es necesario incorporar y valorar, así como otras percepciones y otras preguntas –e incluso otros vacíos– a las que es preciso atender, a sus preocupaciones; sus preguntas y sus expectativas; a sus conocimientos y sus desconocimientos..."* (Kaplún: 1989)
- Construir y reconstruir una relación con la ciencia y con núcleos significativos del saber social, democratizarlos, volver público y colectivo lo que es privilegio individual o particular, para enriquecer la interpretación crítica de la realidad, de los problemas cotidianos, de la propia vida.
- Finalmente, la extensión deberá poner énfasis en los procesos de socialización de las prácticas culturales existentes, de modo de producir sucesivas instancias de subjetivación, de apropiación y de instrumentación de las condiciones objetivas, con el fin de volver a las prácticas sociales para transformarlas (Saviani, 1988).

Hay que considerar que las acciones que concreten esta idea de extensión pueden ser múltiples y variadas.¹⁴

¹⁴ Como ejemplo de lo que se ha venido trabajando desde los IFD podemos citar al Proyecto: *La escuela y comunidad: nuevos escenarios para la interacción cultural*; que incluía subproyectos tales como *El arte en la escuela*; *El barrio y la salud*; *Recuperación de la historia del barrio y su gente* y *Recuperación de las narrativas orales del barrio* (Gamondi, Millán, Zalazar, Sanz, Ferrari, Sabella, Palezza).

4.4. Investigación

Finalmente, se hará referencia a la función de investigación de los Institutos de Formación Docente, entendiéndola como la generación de nuevo conocimiento de modo sistemático. Al respecto, cabe realizar algunas acotaciones que a continuación se desarrollan.

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

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

Importa señalar que resulta prioritario que los conocimientos producidos incluyan, expliciten, sistematicen y teoricen los saberes generados en dicha práctica; que arraiguen en la realidad en que la misma se lleva a cabo para *"consolidarse como marcos de referencia que la orienten"*¹⁵. La construcción de objetos de investigación no puede ignorar sus interdependencias y relaciones histórico-contextuales (Achilli: 2002).

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

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

Estos procesos, permiten a los sujetos involucrados ir construyendo una actitud diferente frente al mundo, a partir de la cual lo construido como natural, cotidiano, obvio, puede enfrentarse con un pensamiento más crítico, más reflexivo, más creativo que permita a su vez *"ir definiendo con más precisión*

¹⁵ Res. 21

sus propias preocupaciones e intereses” (Fallik, Mateo, Muneta, 2006). A la vez, posibilitan –desde los distintos posicionamientos– otra relación con el conocimiento, con los procesos de generación, de circulación, de validación.

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

Sin renunciar a la defensa de nuestro derecho a la producción de conocimiento en los Institutos de Formación Docente, a su sentido en cuanto se relaciona con la necesidad política de un pensamiento docente crítico y reflexivo y a la producción de conocimientos habitualmente “no legitimados”, a la posibilidad de definir nuestras propias preocupaciones e intereses – habitualmente no contemplados en los márgenes de lo oficial– deben pronunciarse con toda claridad los requisitos que permitan la función de investigación. Por ser una función relativamente nueva, no podrán desconocerse las condiciones básicas que el Estado deberá disponer. Se está hablando de recursos materiales, de tiempo y formación, de organización institucional, entre otras cosas.

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

5. LA ESTRUCTURA DEL DISEÑO CURRICULAR

En el presente diseño hemos procurado atender a las demandas presentadas por los distintos Institutos de Formación Docente respecto del carácter fragmentario de la estructura curricular anterior. Tradicionalmente los diseños mostraron espacios curriculares como compartimientos estancos en los que se podía advertir que la práctica, concebida residualmente y al final del plan, actuaba como el espacio en el que en el estudiantado operaba una suerte de insight gestáltico por el cual "armaba" la totalidad del rompecabezas planteado por un currículo de colección. Esto reforzaba la clásica escisión entre teoría y práctica, planteada tanto por los docentes como por los egresados y, en estos particularmente, como un obstáculo para sus desempeños ulteriores. Modificaciones posteriores originaron dos efectos-defectos: al plantearse transversalidades a modo de subsanar la falta de relación entre espacios, las mismas tenían su enunciado sobre el papel pero no se generaban espacios, modos y tiempos apropiados para su verificación. Otra respuesta fue la generación de espacios de convergencia de asignaturas generalmente relacionados con alguna forma de prácticas. Con ello se lograba la reedición del esquema inicial criticado, pero en lugar de un espacio de insight final, se producía más de uno, es decir, se generaba una suma de parcialidades. Hemos procurado pues, realizar un diseño que permita superar dificultades anteriores, conscientes que no sólo es necesario buscar una organización topológica y cronológica superadora, sino que es igualmente necesario modificar los modos de la enseñanza en los Institutos de Formación Docente para no generar un cambio gatopardesco. También advertimos que la necesaria aprobación del diseño es un momento formal y que lo que se inicia es un proceso complejo de construcción curricular referenciado en el documento y reelaborado en las prácticas.

Si bien mucho se ha dicho acerca del bajo impacto de la formación inicial institucional, hay quienes, como es el caso de Perrenoud (2001:503-523), consideran que en la formación inicial misma es que se forman hábitos profesionales y no en el ejercicio docente. De allí la importancia de proporcionar al estudiantado un trayecto formativo en el que desarrolle desde el inicio esquemas prácticos sólidamente fundados.

En función de ello es que el Campo de la Formación General incluye no sólo la apoyatura de la formación en este tramo, dada por conceptos de la Sociología, Filosofía, Antropología, Historia, Pedagogía, Didáctica Y Política Educativa; sino también los modos en las que éstas se entran y relacionan al interior del campo y con los otros campos del plan. No constituyen un currículo de colección sino, que con un criterio de límites permeables de clasificación y enmarcamiento (Bernstein, 1998) habilitan una malla relacional por la que transitan conocimientos y saberes, docentes y alumnos. Se trata entonces, de ubicarse en una postura crítica de análisis de la realidad –con particular acento en las prácticas que en ella acontecen– desde la perspectiva que claramente enunciara Horkheimer quien afirma respecto de la crítica que es *"El esfuerzo intelectual, en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple*

hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes (...) el esfuerzo por armonizar entre sí y con las ideas y mitos de la época los sectores aislados de la vida social; por separar uno de otro el fenómeno y la esencia, por investigar los fundamentos de las cosas; en una palabra, por conocerlos de una manera definitivamente real." Horkheimer (2003:287-288).

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

5.1. Centralidad de la práctica

Tradicionalmente bajo la denominación de áreas o campos se han organizado en los diversos diseños modos de agrupar dominios de conocimientos. Lo usual ha sido diferenciarlos a partir de sus aportes a la formación general. 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 desarrollan. 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 la Formación en la Práctica Docente** 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 la Formación en la Práctica Docente, 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.

La articulación de los espacios de la práctica 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.

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 Formación en la Práctica Docente y resultarán enriquecidos y tensionados por el 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.

Habiendo considerado la práctica como eje de la formación, es necesario contemplar su multidimensionalidad. En este sentido, pensamos la práctica educativa como conformada por las dimensiones epistémica, intersubjetiva-comunicacional y política, por lo tanto dichas dimensiones se convierten en ejes que atraviesan toda la propuesta de este diseño curricular: la organización del mismo y el modo en que se fue constituyendo, la forma en que concebimos al currículo y su desarrollo, las prácticas institucionales y de enseñanza que se pretenden propiciar y los contenidos que se sugieren en cada uno de los espacios, se encuentran atravesados por ellos. Asimismo, esta densa trama que se va tejiendo, se enriquece con las perspectivas intercultural, de género, de educación ambiental, de derechos humanos que son convocadas desde distintos espacios curriculares, trabajos de campo y prácticas diversas. Cada una de ellas se constituye en un lugar desde donde mirar analíticamente cada objeto de estudio, cada práctica social.

5.2. Atravesamientos político, epistemológico e intersubjetivo-comunicacional

◆ Atravesamiento epistémico

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

● Acerca del Conocimiento

El conocimiento ha sido descrito como algo a lo que hay que acceder o adquirir, como un bien deseable, ya cerrado, elaborado externamente y en instancias previas al trabajo de docentes y alumnos. Esta concepción sienta sus raíces en la filosofía positivista que fundamentó la organización de la instrucción pública a fines del siglo XIX recibiendo también la herencia del enciclopedismo. Traducido a lo escolar, implica la selección de una gran cantidad de contenidos identificados con culturas que aparecen como paradigmáticas.

Así, y desde la lógica de la modernidad, el conocimiento fue articulado como una sumatoria de productos acumulables con el objeto de alcanzar el dominio del mundo, transformándose en una mercancía más. Aquello que podríamos pensar como constituyente de la humanidad en cuanto tal, pudo pasar así a ser parte de los bienes sobre los cuales algunos grupos hegemónicos reclaman propiedad a partir de la definición de los criterios de

validación, de las formas de circulación y de los modos de producción del conocer.

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

Este proceso de conocer, tanto si lo consideramos desde la perspectiva subjetiva como desde la socio-cultural, no se da en el vacío, incluso la búsqueda misma sólo se inicia a partir de lo que se sabe: conjunto heterogéneo de conocimientos (científicos, cotidianos, propios del saber popular, entre otros), prácticas, ideas más o menos articuladas y prejuicios que –en su conjunto– develan a la vez que ocultan intereses y complejas redes de poder. Puestos a buscar, los seres humanos contamos con algunas herramientas que hemos ido adquiriendo en nuestra vida social: las preguntas y los enigmas que nos acicatean provienen también de la lucha y la contradicción entre lo conocido y lo desconocido. Los intereses que se mueven en torno al conocimiento traslucen una marcada impronta socio-histórica: los modos y los objetos del conocer no son únicos e inmutables sino, por el contrario, manifiestan en sí las contradicciones presentes en el contexto en el que se actualizan.

El problema del conocimiento es primordialmente, y tal como venimos delineando, el problema del poder: qué es lícito conocer, cómo es fiable conocer, a quiénes es justo transmitir el conocimiento, quiénes tienen autoridad para hacerlo. Estas no son preguntas que tengan respuestas unívocas; comprender este entramado de relaciones debiera ser tarea fundamental en la formación de docentes como trabajadores intelectuales si los y nos imaginamos haciéndose y haciéndonos cargo de nuestra tarea en la búsqueda de la democratización del conocimiento.

La naturalización de la idea que el conocimiento es para unos pocos significó, para los sectores populares, la desvalorización del saber gestado a partir de la propia práctica y la imposibilidad de acceder al conocimiento legitimado por grupos dominantes. Desde estas primeras aproximaciones, queda claro que conocimiento y desigualdad social son esferas necesariamente relacionadas en tanto caracterizamos al mismo como una práctica social.

Así, la igualdad de derechos a conocer y participar críticamente en la construcción de conocimientos, constituye una herramienta más en la búsqueda de una sociedad más justa.

● **Acerca de la Realidad**

Abrir el debate en torno al problema del conocimiento implica, afortunadamente en muchos casos, hacerlo también en torno a la cuestión de

la realidad; decimos afortunadamente porque en muchos casos esa realidad se nos aparece como algo dado de una vez y para siempre y en tal sentido inmodificable, por lo tanto pocas veces reclama nuestra intervención en la búsqueda de su transformación. Por ello, la posibilidad y la necesidad de la transformación la estamos planteando como parte del sentido de la tarea de enseñar. Con relación a este punto, partimos de afirmar que la realidad es compleja por sus multideterminaciones, por su constante devenir y por lo tanto para conocerla es preciso apelar a un modo complejo de pensar (Morín, 1990: 421 y ss.). Siguiendo a E. Morín, sostenemos que en lo que concierne a complejidad, hay dos polos problemáticos: uno empírico y otro lógico; el primero hace referencia a que nada en el Universo está aislado, todo está en relación y es en este sentido que resulta imposible conocer el todo sin apelar al conocimiento de las partes o –en sentido inverso– conocer la parte sin hacer referencia al todo. El segundo representa la imposibilidad de la teoría (los sistemas explicativos construidos) de dar respuestas de manera acabada a los problemas planteados por la realidad. *"Todo ha nacido a través de encuentros aleatorios. Debemos, pues, trabajar con el desorden y con la incertidumbre y nos damos cuenta que trabajar con el desorden y la incertidumbre no significa dejarse sumergir en ellos; es, en fin, poner a prueba un pensamiento enérgico que los mire de frente"* (Morín, 1990:427). Concebir el problema de la realidad desde esta perspectiva, lleva consigo una manera particular de comprender la dinámica social fuertemente relacionada con la racionalidad de la indeterminación y no con la de la necesidad. Pensar al conocimiento y a la formación docente desde la perspectiva del paradigma de la complejidad implica, entre otras cuestiones, aspirar a la superación de la división de saberes en disciplinas desvinculadas entre sí, para apostar a una comprensión integradora de los problemas y objetos de enseñanza en la misma.

• **Lo epistemológico como eje del diseño curricular**

Tal como se expresa en el apartado 5.1. "Centralidad de la Práctica", la práctica se constituye en el eje del diseño curricular y es en ese entramado en el que se anuda el eje epistémico; podría decirse entonces que el problema epistémico es significado aquí desde el modo en que se está entendiendo a la práctica.

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

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

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

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

De igual modo, además de la manifestación de este eje en los diversos espacios curriculares, la formación docente que estamos delineando implica la configuración de prácticas al interior de los institutos que promuevan la constitución de sujetos críticos, reflexivos, autónomos en su vínculo con el conocimiento; que puedan formularse preguntas; que sean capaces de involucrarse en forma activa en la producción de conocimiento, entendiéndolo como algo propio que requiere de su intervención. Los nexos que como sujetos construimos con el mismo se conforman a partir de las prácticas cotidianas – incluyendo las institucionales– que dejan huellas, marcándonos en forma concreta al definir qué es conocimiento para nosotros y cómo es posible conocer.

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

Por último, planteamos su presencia fundante en el modo de diseñar esta propuesta curricular –en su lógica o guión–, en las maneras en que proponemos articular teoría y práctica, en el uso que esperamos se haga de los conocimientos en la acción y en la reflexión sobre dicha acción. Expresamos así un posicionamiento y una aproximación a lo que entendemos por conocer y al lugar que le damos al conocimiento en el trabajo del maestro a cuya formación esperamos contribuir.

• Acerca de la práctica docente y pedagógica

La práctica docente está indisolublemente ligada al conocimiento: enseñar es trabajar con el conocimiento. En este sentido, tradicionalmente se ha abonado la idea del maestro como transmisor de productos culturales, asignándole la tarea de seleccionar algunos, ordenarlos y armar estrategias diversas para que los estudiantes entren en contacto con los mismos, aprendiéndolos. Ciertamente es que este es un modo reduccionista de pensar la tarea docente, fundamentado en una concepción tecnicista de la educación que asigna a los expertos –pedagogos, científicos– la tarea de producir conocimiento y a los enseñantes la de reproducirlo transmitiéndolo.¹⁶

Compatible con este principio, vislumbramos el argumento asentado en la posibilidad de aislar forma de contenido en aquello que se enseña: se piensa que el contenido a enseñar es el conocimiento científico producido en los campos específicos de los que se trate, asumiendo que la forma que el mismo puede o requiere asumir depende –básicamente– de las características de los destinatarios de la enseñanza. Con relación a esta discusión, admitimos que tal separación, si bien es posible a los fines analíticos, resulta irrealizable en la práctica: aquello que se enseña resulta también de la forma en que se lo enseña, la forma hace también al contenido. Los maestros se encuentran comprometidos en la elaboración de productos culturales en el propio proceso de transmisión del conocimiento; en este sentido afirmamos que producción y transmisión de conocimiento constituyen procesos íntimamente vinculados.

Uno de los modos en que nos interesa pensar dicho compromiso es en el análisis de la propia concepción de conocimiento y de ciencia que se infiere de –e interfiere en– las formas de enseñanza: como algo ajeno o como algo que involucra a los maestros, como algo definitivo o como proceso, como una práctica social o como constructo neutro y abstracto.

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

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

Entendemos que la tarea docente implica no sólo la puesta en acto de la enseñanza, sino también la reflexión sobre el conocimiento elaborado en la misma y vinculado a los objetos a enseñar y a los modos construidos para

¹⁶ Con relación a esta cuestión, María Saleme dice respecto del trabajo de los docentes y su vínculo con el conocimiento: *"Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente"* (Saleme, 1997).

hacerlo. Ubicarnos en esta perspectiva nos permite discutir con aquella concepción que ubica a los maestros en un lugar subalterno con respecto al conocimiento, para pensarlos como sujetos en la conquista de su propia autonomía respecto de lo impuesto como valioso para ser enseñado.

"La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución" (Giroux, 1990:176). Implica poner en cuestión la división social del trabajo al interior del sistema educativo que tiene su correlato en las relaciones entre elaboración del conocimiento y práctica de enseñanza¹⁷.

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

• Conocimiento y contenido escolar

Señalamos que hablar de conocimiento significa ineludiblemente hablar de poder, lo cual nos lleva a preguntarnos cuáles son los significados establecidos como válidos para ser convalidados como verdaderos y también valiosos para ser enseñados y a quiénes (a qué grupos, a qué clases) beneficia este modo constituido como dominante de comprender la realidad. Enseñar unos conocimientos y no otros, de unos modos y no de otros, además de remitir a cuestiones didácticas –en sentido estricto– apela a las intencionalidades educativas que deseamos imprimir a la práctica pedagógica. Es en este sentido que Contreras Domingo afirma que la práctica educativa es una práctica humana *"en la que unas personas ejercen influencias sobre otras (...). Estas influencias, (...) se ejercen, de una parte, en relación de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumnos, y de otra, responden a una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables (...). No se puede ser indiferente ante el tipo de interacción que se establece entre profesor y alumnos, ni ante lo que se les pretende enseñar y cómo"* (Contreras Domingo, 1990:16).

Ahora bien, los conocimientos validados como legítimos en función de las relaciones de dominación social que circulan en el ámbito escolar, no suelen aparecer –justamente– como ligados a redes y relaciones de poder sino, por el contrario, *"los contenidos académicos son presentados generalmente con carácter de verdaderos y en ese sentido se puede decir que transmiten visiones de mundo 'autorizadas' (con autoridad), las cuales constituyen el rayado de*

¹⁷ Véase: Martínez Bonafé, Jaime (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila Editores, cap. 11.

cancha en el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones, ya sea aceptando, rechazando o construyendo conocimientos. La importancia de la relación de los sujetos con los contenidos escolares reside, justamente, en que éstos son presentados como los 'verdaderos' conocimientos, implicando una cierta autoridad por medio de la cual, a la vez, definen implícitamente lo que no es conocimiento válido. Es por la fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos, que se dificulta por igual a maestros y alumnos identificar como conocimiento válido sus propios conocimientos marginales que están presentes también en el aula. Los contenidos académicos definen así los límites de lo válidamente cognoscible a partir de la experiencia escolar y en esa medida definen 'autorizadamente' lo que es el mundo para el sujeto" (Edwards, s/d).

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

• Conocimiento científico

Refiriéndonos en particular al conocimiento científico, la concepción que adjudica a la ciencia la verdad incuestionable, aunque debatida desde diversos ángulos en ámbitos académicos, tiene fuerte preponderancia hoy en el sentido común. La verdad aparece allí por un lado, como ligada a la aplicación del método científico, a la cuantificación, a la exactitud y, por otro, a la autoridad. Si apuntamos a la formación de sujetos curiosos, deberíamos poder incidir en estas nociones, desmitificando ideas de "verdad" ancladas en la modernidad y sujetadas al paradigma positivista. En este sentido, historizar los avatares del desarrollo de la ciencia puede contribuir a desacralizarla, comprendiéndola como práctica social ligada a relaciones de poder que aparecen atravesando todas las decisiones atadas a su producción y socialización; por ejemplo –de manera casi transparente aunque no exclusivamente allí– en el presupuesto que se asigna a unas u otras investigaciones.

Por otra parte, sería deseable el acompañamiento de los alumnos en la construcción de una actitud de vigilancia epistemológica que implica la

posibilidad de someter a crítica los propios saberes, valorar la pregunta por el conocimiento y el cuestionamiento permanente de los dogmatismos; características éstas que, aunque muchas veces se pierden a partir de las múltiples transposiciones y de la difusión masiva, resultan valiosas a la hora de pensar en la formación de sujetos sociales en general y maestros en particular.

- **El entrelazamiento con el eje político y el eje intersubjetivo**

Abordar los problemas vinculados al conocimiento implica apelar a cuestiones de orden histórico-político a las que hacíamos referencia más arriba y también a imperativos del orden de lo comunicacional e intersubjetivo; es por esta razón que aunque estos ejes o atravesamientos aparecen aquí –a los fines analíticos– tratados de manera individual, se torna ineludible afirmar la necesaria interrelación o interpenetración de cada uno de ellos en los restantes, teniendo como eje aglutinador a la práctica. Con relación al entramado con lo político nos hemos referido, por ejemplo, a las relaciones de poder sobre las que se asientan la producción y circulación de conocimientos. No hay saber que se sostenga si no está avalado por algún dispositivo de poder. Cualquier saber, para tener reconocimiento público, requiere de la intervención del poder encarnado en grupos hegemónicos que establecen cómo es fiable conocer, qué es deseable conocer, qué es lo verdadero. *"Hubo (y sigue habiendo) una voluntad generalizada de hacernos creer que la verdad no tiene nada que ver con el poder. O, dicho de otra manera, que quien ejerce el poder no posee la verdad o que quien posee la verdad, no ejerce poder, ya que la verdad –se supone– es un ámbito privativo de la ciencia. Sin embargo, mientras se ejerce el poder se trata de hacer valer las verdades propias y suelen rechazarse las ideas ajenas como falsas. El poder siempre se ejerce en nombre de ciertas verdades. Por otra parte, quienes consiguen imponer verdades están apoyados en algún tipo de poder. Pero como el poder tiene mala prensa, los modernos quisieron seguir manteniendo la antigua patraña de que la verdad no tiene nada que ver con el poder. No obstante, tal como lo señala Michel Foucault, existen estrechas relaciones, por ejemplo, entre investigación jurídica, metodología científica y formas cotidianas de buscar la verdad, es decir, entre dispositivos de poder y formas de acceso a la verdad"* (Díaz, E. 2009:web).

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

- ◆ **Atravesamiento Político**

Podríamos definir a la política como el conjunto de acciones humanas destinadas a la producción de las condiciones materiales y simbólicas de

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

Reconocer la conflictividad, las contradicciones, la lucha por el poder, la desigualdad y la exclusión social, las relaciones de dominación y la historicidad de los procesos socio-culturales en curso -entre otras dimensiones- implica sostener la urgencia de la transformación de nuestros actuales modos de vida. En este encuadre, el lugar de la educación que sustentamos es parte de lo político porque el educar conlleva posicionamientos frente a la realidad social, es decir, la toma de posición en relación a los grupos que disputan el poder. Estos posicionamientos implican el lugar activo de la educación en dichos procesos, su imposible neutralidad. Beneficiamos a unos grupos u a otros en las decisiones cotidianas, aun por omisión, en tanto los posicionamientos se hacen presentes en las prácticas y los discursos, en las ideas y las acciones. También es parte de lo político el reconocimiento del derecho a la participación de todos los que están vinculados con el quehacer educativo, lo que incluye su ejercicio efectivo (y el proceso de elaboración de este documento así lo intenta).

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

Sin embargo, estos procesos de reproducción cultural no están dados de una vez y para siempre: encuentran en su desarrollo ideas y prácticas que los transforman y modifican desde la intervención de sus actores y es, entonces, que la escuela puede pensarse como un espacio de producción de nuevos

significados y prácticas culturales. En tal sentido, es necesario comprender que *"son determinados sujetos los que se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, espacios, instituciones"* (Rockwell-Ezpeleta, 1983:12), resistiendo en muchas ocasiones, a la imposición de significados y prácticas y aportando, por lo tanto, a la construcción de otras prácticas, otra escuela.

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

Además, debería agregarse que –dado que una sociedad no puede concebirse sin un código común, un lenguaje compartido que articule la producción de reglas de juicio, instrumentos de medida y de comparación (Palamidessi, 2001) – la trasmisión cultural en la escuela es transformadora cuando pasa a ser una actividad consciente, sistemática, programada y reflexiva que vincula esta necesidad de compartir significados culturales con el trabajo político de construcción de la igualdad. Este proyecto transformador para realizarse necesita contar con docentes capaces de decidir, informadamente, sobre los contenidos escolares y los modos en que se enseñan. En otro apartado del presente documento, ya nos hemos extendido sobre el docente como trabajador político-pedagógico, pero es importante enfatizar que su trabajo se desarrolla principalmente en torno al conocimiento porque queremos llamar la atención sobre las implicaciones morales de las desigualdades sociales dentro de nuestra forma actual de capitalismo y su reproducción en el cotidiano de las escuelas.

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

La subjetividad práctica permite ver la dimensión política de los procesos formativos y llama la atención sobre la acción de los sujetos sobre la construcción de la realidad. Así definida como modo de hacer, la subjetividad

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

◆ **Atravesamiento Intersubjetivo y Comunicacional**

Quisiéramos explayarnos brevemente sobre los sujetos, la subjetividad y la intersubjetividad porque la dimensión social de "lo educativo" exige reconocer y tensionar la emergencia de los sujetos y la constitución de modos peculiares de la subjetividad, en tanto producto de la compleja trama de las relaciones que establecen entre sí, de las disputas por el poder, de las posiciones que se ocupan en el espacio social, de los modos objetivados de relaciones –configurados como instituciones–; etc.

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

Así consideramos la configuración de subjetividades, las acciones de los sujetos y el entramado intersubjetivo, pensando en la naturaleza misma de la actividad educativa; en tanto práctica social. Pensamos con la intención de develar los sentidos que la informan y que a veces oculta, de desnaturalizar lo naturalizado y de orientar unas u otras interacciones en función de decisiones que siempre deben elaborarse sobre sólidos conocimientos y al que subyacen opciones éticas.

Lo que podríamos denominar dimensión intersubjetiva del currículo se orienta a:

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

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

Distinguimos las anteriores desde el sentido que adquieren para quienes elaboramos el presente diseño.

Por otro lado, entendemos la dimensión subjetiva como la organizada en base a concepciones que definen los propósitos y acciones a partir de las cuales se construye el sentido de intervención en el mundo. Desde esta perspectiva, la dimensión de sujeto puede pensarse más allá de la individualidad y reconocerse como sujeto a lo que podemos denominar sujetos colectivos en tanto individualidades que confluyen en acciones e intenciones compartidas, siendo éstas percibidas por otros –sujetos– como una unidad diferente de las propias. Tal confluencia confiere unidad de comportamiento a diversos grupos, que los hace aparecer como subjetividad ante el nosotros.

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

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

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

Así entendidas, subjetividad e intersubjetividad, se encuentran imbricadas de modo que cuando ahondamos en una, no podemos menos que reconocer a la otra. Lo relacional define las categorías, por lo tanto la dimensión subjetiva –propia de los sujetos– y la dimensión intersubjetiva –de las relaciones y mutua incidencia– son caras de una misma moneda. Reconocemos que todos los maestros trabajamos con cierta intención en la

escuela, adquiriendo ribetes y alcances que seguirán obrando en la interioridad de los niños, eventualmente bajo nuevas formas, transformando incluso las propias intenciones de origen. Ello es posible debido a que la dimensión subjetiva actúa reconociendo los sentidos que llegan a su encuentro e incorporando nuevos sentidos, intenciones y acciones a lo que le es comunicado. En la recreación interna de las experiencias de interacción social emergen las novedades; al menos una parte de dicha recreación puede escapar a la aceptación de un modelo externo o a la mera copia. Por ello, lo que denominamos subjetividad contiene elementos contradictorios en sí mismos al coexistir en ella las atribuciones de sentido otorgadas por el propio sujeto y los sentidos emanados de los entornos sociales. De esta manera, la expresión de la subjetividad hacia el mundo, exteriorizada a través de acciones y pensamientos vehiculizados por el lenguaje, contienen una amalgama propia de la coexistencia contradictoria de elementos que pugnan en el interior de cada sujeto.

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

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

Educar, entonces, en el contexto de la formación tiene también este cometido: articular la escisión sujeto-mundo a través de la orientación consciente de las acciones por parte de éste y de develar los sentidos que impregnan y hasta ocultan las distintas visiones del mundo que se dirimen en el espacio social. Ser sujeto, bajo estas condiciones, significa "portar intención consciente", al menos en función de los sentidos que primariamente hemos elucidado. No haremos en este apartado alusión a los aspectos inconscientes de

la esfera subjetiva y de los sujetos, reservando su tratamiento para el Campo de la Formación General, en el que nos explayaremos al respecto.

Lo expuesto hasta aquí nos conduce nuevamente a focalizar en la idea central que estructura el presente diseño como lo es la de la centralidad de las prácticas, concebidas aquí en su sentido más amplio. Partiendo de las reflexiones anteriores volvemos a reconocer la pertinencia de articular el Campo de la Formación en la Práctica Docente como estructurante y como pivote de los otros campos, pero esta vez a partir del protagonismo de los sujetos individuales y colectivos, como generadores de prácticas. Todas las acciones humanas, aún aquellas que se hallan orientadas hacia el sí-mismo, se manifiestan en su doble naturaleza material y simbólica. Toda práctica se expresa como una unidad que contiene esta doble naturaleza. El aspecto simbólico contiene lo que más arriba hemos denominado significados, es decir, que los hechos, los pensamientos, las acciones significan algo. Pero significan algo para los sujetos y estos significados son a su vez comunicables, por lo que pueden ser dichos y comprendidos en sus sentidos.

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

Desde el marco epistemológico y político que hemos adoptado y siguiendo a Cullen, *"uno no se comunica porque sabe expresarse o está bien informado, sino porque está socializado..."* Así la educación humana es comunicación en cuanto acontece, la complejidad de los signos y símbolos que nos contextualizan como humanos y que contextualizamos desde nuestra humanidad, refieren y son referentes de la mismidad y otredad humanas. Lo comunicacional, entonces, desborda lo lingüístico para conformar la esfera de lo cultural y la marca distintiva de la hominización. Así entendida *"sin educación la comunicación es ciega...sin comunicación la educación es vacía"*.

5.3. Perspectivas de Derechos Humanos, Intercultural, de Género y Socio-ambiental

◆ Los Derechos Humanos

La formación docente en DD.HH. parte de premisas que pueden resumirse así:

- Todos los hombres nacen iguales en dignidad y derechos.
- Debe transformarse la estructura de la sociedad para asegurar a cada uno de sus miembros el goce pleno de sus derechos inherentes a su condición de persona.

- El educador es agente de cambio necesario en el proceso hacia aquella meta ideal.

Resultaría por tanto absurdo –y perfectamente estéril–, disponer de un espacio para la formación en DD.HH. en los Institutos de Formación Docentes, si su diseño curricular no legitima como propias estas premisas.

• Participación

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

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

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

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

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

• Integralidad

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

b) La formación en DD.HH. involucra como un todo a los diversos niveles existenciales del educando: intelecto, sensibilidad, afectos, valores, acciones.

• Espíritu crítico

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

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

La actitud crítica permitirá a los estudiantes adquirir la capacidad de descubrir y analizar, sin mediación alguna, las violaciones a los DD.HH.; de desarticular los mecanismos –propios y ajenos– tendientes a naturalizar dichas

violaciones; de proponer alternativas que contribuyan a la defensa y promoción de los DD.HH.

• El diálogo

El instrumento privilegiado para la aplicación de los principios metodológicos descriptos, será el diálogo. No diálogo como envase, o como molde para entregar un contenido. Diálogo como fuente de conocimientos, como generador de nuevas actitudes, como articulador de relaciones interpersonales –a las que habrá que sanear– aún a riesgo de poner en crisis los roles institucionales clásicos.

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

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

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

◆ Acerca de la perspectiva intercultural

"La escuela primaria constituye un campo privilegiado para promover inclusiones y exclusiones y también para legitimar representaciones de encuentro o desencuentro entre un 'nosotros' monocultural y un 'ellos' que ocupa el lugar de la diferencia"

Raúl Díaz

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

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

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

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

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

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

Plantearse una educación intercultural es estar dispuesto a resolver cuestiones vinculadas a políticas sociales y económicas además de pasar un tiempo en ese "entre dos" no resuelto, es decir instalarse en el espacio entre lo ya dado y lo aún no, lo no todavía.

◆ Sobre la perspectiva de género

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

Guacira Lopes Louro (2004)

A partir de la década del 70, desde sectores de la academia se generaron investigaciones, estudios y producciones que han puesto en circulación nuevas perspectivas críticas. Entre ellas, derechos humanos, perspectiva de género, estudios sobre nuevas masculinidades y diversidad sexual. Estos estudios ligados al accionar del amplio y diverso movimiento de mujeres han logrado instalar en las agendas públicas nuevas perspectivas y demandas de ciudadanía plasmadas en marcos jurídicos internacionales, nacionales y provinciales.¹⁸

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

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

Las cuestiones de género no son *"...un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción en la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de*

¹⁸ Algunos de estos importantes instrumentos son la Convención por la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW); Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer: Convención de Belem do Pará; Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673; la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150; la Ley Provincial Ley N° 2222 de Promoción y Garantía de la Salud Sexual y Reproductiva de Mujeres y Hombres, con sus modificatorias; la Ley Provincial N° 2302 de Protección Integral de Niñez y Adolescencia; la Ley Provincial la Protección y asistencia contra los actos de violencia familiar N° 2212 y su modificatoria mediante la Ley 2360 que obliga al CPE a incorporar estas temáticas en los currícula de formación docente.

la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia. La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres, ni está dirigida exclusivamente a ellas. Tratándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida, lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital”(Gamba, 2007:120).

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

En los primeros momentos de la escasa investigación educativa feminista, resultó relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal y, en los países de América Latina, a la alfabetización básica. Sin embargo, si bien la cuestión del acceso a la educación formal aún hoy está lejos de ser saldada –tanto en cuestiones de alfabetización como en algunos espacios educativos de fuerte inscripción tecnológica– la investigación se volcó rápidamente hacia la “caja negra”¹⁹ de los procesos cotidianos escolares.

Así, los resultados fueron consistentes en mostrar la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el “currículum formal” prescripto por la administración educativa, como en el llamado “currículum oculto” constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones, y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado “currículum omitido” que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral²⁰. Se indagó profusamente, entonces, la baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de texto (mayoritariamente representadas, cuando lo estaban, en rol de madres o maestras); la invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica; las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños; el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula; la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad, y muchas otras dimensiones curriculares que abonaron la hipótesis de que la escuela no solamente contribuía a la perpetuación de las desigualdades de clase (investigada largamente en el marco de las teorías de la reproducción), sino también de las desigualdades entre mujeres y varones, a la

¹⁹ Deseamos explicitar que, si bien mantenemos la frase “cajas negras” por ser la empleada en el contexto al cual hacemos referencia, es necesaria su problematización dado que la misma contiene cierto sesgo racista que de ningún modo compartimos.

²⁰ Esta fructífera distinción entre currículum explícito, oculto y omitido estructura el trabajo del Wellesley College for Research on Women: “How schools shortchange girls” (*Cómo las escuelas estafan a las chicas*), publicado en 1992 y elaborado sobre la base del análisis de alrededor de 1300 informes y publicaciones sobre la experiencia escolar de las niñas y jóvenes.

vez que proveía elementos irremplazables en la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación.

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

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

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

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

Como en un doble movimiento, parece pertinente reclamar transversalmente para el nuevo currículo de la formación docente la presencia, la visibilidad, la autorización y la igual valoración de todos los colectivos minorizados, entre ellos, el de las mujeres. Pero, a la vez, resulta imperioso gestar espacios específicos que permitan la profundización de las temáticas emergentes de este campo de estudios.

Se trata –en definitiva– de intentar generar dispositivos que tiendan a la justicia curricular.

◆ **La perspectiva ambiental en la formación docente**

La Educación Ambiental (EA), como campo formal, tiene ya una historia de más de 35 años. Podemos considerar como punto de partida a los primeros años de la década de 1970, con la Conferencia de Estocolmo (1972) como hito fundante de la conciencia a nivel mundial sobre la degradación del medio ambiente, el agotamiento de los recursos y, en particular, sobre la importancia de la EA como un medio privilegiado para revertir el deterioro ambiental.

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

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

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

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

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

En síntesis, el campo de la EA es un campo en construcción, heterogéneo, contradictorio y donde se juegan, en definitiva, cuestiones de poder. Existe un discurso "oficial" que intenta incorporar una EA lavada de toda perspectiva crítica, impregnada de la visión que tienen los países centrales sobre la crisis ambiental, es decir una crisis eminentemente ecológica, que amenaza el sostenimiento de la calidad de vida del habitante del mundo desarrollado en un futuro más o menos cercano.

Aquí sostenemos otra concepción y hacemos nuestras palabras del Manifiesto por la Vida:

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

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

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

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

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

Es conveniente alertar acerca de que el uso de la sensibilización y concientización, tan enunciadas y reclamadas, suele no profundizar en la

lectura política conflictiva del mundo social, en la medida que se toma al ambiente como el mundo físico (Caride, 2001). En este caso se trata de cambiar conductas individuales, modificar hábitos, se considera al ambiente fuera de los juicios de valor que lo atraviesan y de los intereses humanos que se ponen en juego. Se trata, entonces, de comprender las relaciones entre el sistema socio-económico y los problemas ambientales y para eso se torna indispensable recurrir al concepto de conflicto que permite vincular los intereses en torno a los problemas ambientales.

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

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

En contraposición, aquí estamos proponiendo una educación ambiental que:

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

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

5.4. Los campos que conforman el diseño

¿Por qué nuestro diseño habla de "campos"?

La mención de "campo" refiere a una elección que configura una perspectiva política, moral y estética del mundo. Lo entendemos desde la lógica

relacional, *"Pensar en términos relacionales o de relaciones"* (Bourdieu-Wacquant, 2005). Esta perspectiva colabora en varios sentidos en la tarea de "diseñar" nuestro currículo, puesto que su interpretación enriquece diferentes dimensiones del proceso de estructuración del mismo.

Siguiendo a Bourdieu, la metáfora inicial de que un campo se puede comparar a un espacio de juego –dado que el estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores opera como definitorio de su propia estructura– explica las vinculaciones entre los diferentes actores y agentes sociales puestos a "jugar" la constitución de la propia Mesa Curricular. Así, estudiantes y profesores, maestros de ambos niveles educativos, han jugado (con su participación en espacios, tiempos y posiciones diversos) la hechura de este diseño, que se conforma jugando entre lo manifiesto y lo oculto, entre lo posible y lo imaginable, entre la realidad de lo que hoy hacemos y la prospectiva de lo se reescribirá en nuestras futuras prácticas formativas.

Las mismas discusiones y debates al interior de la Mesa Curricular pueden leerse como la puesta en juego de las tensiones provenientes de variadas instituciones y actores educativos y sociales (con sus distintos intereses y estrategias de predominio). Tensiones que resultan en este currículo, en tanto éste es producto de un complejo proceso de negociaciones para llegar al consenso. Creemos que las mismas son inevitables dentro del campo de la Formación Docente, atento a que las diversas tradiciones, enfoques y perspectivas que lo conforman, pujan por ser tenidas en cuenta y explicitadas en cada uno de los pasajes discursivos o espacios curriculares del presente diseño. Entendemos que los modos de organizar este debate, así como la forma que ha tomado la realización del presente documento, contribuyen a hacer visibles estas luchas sin negar las contradicciones a las que nos exponemos como sujetos políticos, autores.

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

Otro de los aspectos que favorecen inscribir nuestra tarea en el concepto de campo es la potencia del mismo como amplificador de nuestras intenciones, nominando como tales a los agrupamientos de espacios curriculares que conforman este diseño. Cuando titulamos y demarcamos los tres campos en que la Formación Docente se materializa para su estudio como carrera de Nivel Terciario nos amparamos en que el concepto de campo *"puede emplearse en diferentes niveles de 'agregación': en la universidad, en el conjunto de las disciplinas o la facultad de ciencias humanas, en la economía, etc. (...) considerada como una unidad relativamente autónoma"* (Bourdieu-Wacquant, 2005). De allí que no sólo consideramos pertinente su vinculación con esta tarea de diseño sino que lo creemos significativo para cada uno de los actores

que participamos en su producción. Tenemos presente, en cada caso, que también alude a la vigencia de las luchas por la conservación o la transformación de la configuración de las fuerzas sociales que le dan sentido y significación sociales. Su relevancia final queda sujeta a las futuras prácticas docentes que le den historicidad a su puesta en acto.

5.5. La relación entre los Campos

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

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

- La primera, referida al modo en que se organiza el currículo puesto que define la posibilidad de acercarnos a los propósitos propuestos para la formación. El desafío es posibilitar “hacer uso” del conocimiento tanto es sus formas como en su constitución y construcción. En este sentido, el abordaje de temas o problemas construidos a partir de situaciones de realidad educativa y escolar deberían ser analizados desde los marcos conceptuales de una disciplina o de manera multidisciplinaria según se requiera. Procuramos romper la inercia de las asignaturas posibilitando un trabajo cualitativamente distinto a través de la construcción de formas de organización de los contenidos que tiendan a superar la fragmentación y a facilitar la comprensión e interpretación de los problemas de la práctica desde los cuerpos teóricos vinculados a los mismos.
- La segunda manera de entender la estrecha vinculación e interdependencia entre contenido y metodología es la que refiere a los modos de presentar, enlazar, y evaluar las producciones académicas

tanto de los estudiantes como de los docentes que trabajan en las aulas de la formación. De esta forma, las actividades vinculadas a la Investigación, la Extensión y la Formación Continua de docentes graduados presentes en las instituciones formadoras, son experiencias formativas cuyo tenor conceptual y práctico hace al contenido formativo tanto como las opciones en que son presentadas y construidas.

En cualquier caso, deberíamos tener en cuenta a lo largo de todo el trayecto de la Formación Docente la revisión de la experiencia formativa previa y las matrices de aprendizaje de los estudiantes tanto como las diversas modalidades que propician el acercamiento de docentes y estudiantes con la intencionalidad de promover la apropiación crítica del saber.

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

Esta imagen, lejos de ser entendida como una imagen que anula las singularidades o impide la emergencia de las lógicas y conceptualizaciones propias, actúa aportando a las formas, contenidos y sentidos necesarios para el desarrollo de los campos curriculares de la Formación General y de la Formación Específica. Así, los ejes estructurantes del Campo de la Formación en la Práctica Docente (político, epistémico, intersubjetivo-comunicacional) se transponen a los otros dos campos y se definen a su interior tomando la configuración particular del Campo de la Formación General y/o del Campo de la Formación Específica.

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

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

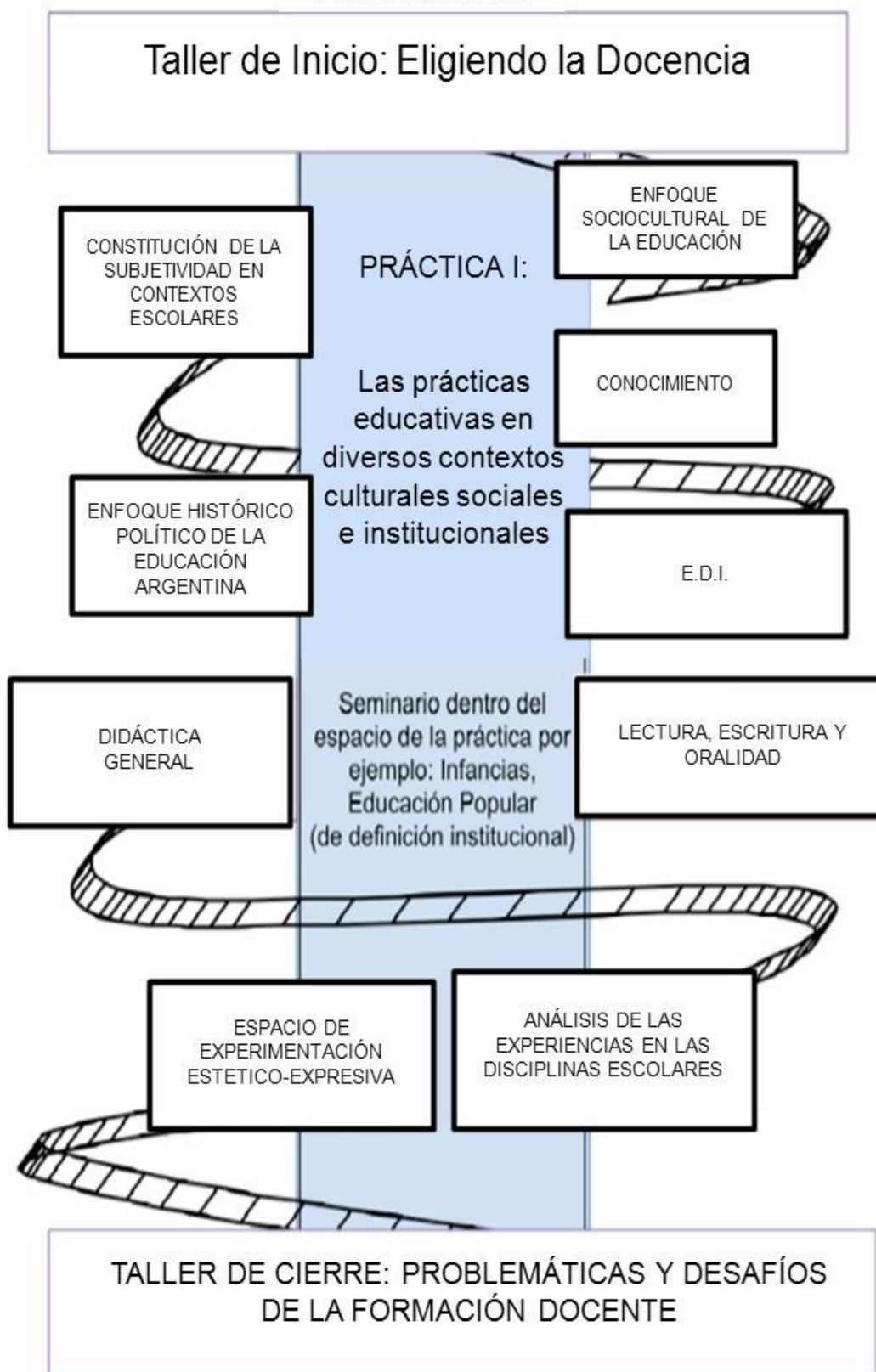
En síntesis, el diseño todo se constituye en una propuesta relacional de todos los espacios curriculares. El Campo de la Formación en la Práctica Docente opera como eje central del diseño: los otros dos campos permiten con sus aportes desentrañar en qué supuestos descansan las mismas, proponer

nuevas perspectivas, entendimientos y significados, para luego dar lugar a la elaboración de alternativas, su puesta en acto y así generar prácticas alternativas a las vigentes. A su vez, como se plantea en el apartado del Campo de la Formación en la Práctica Docente, éstas aportan no solo acciones para ser analizadas, sino que también poseen su propia carga de contenidos. No se trata suponer que el Campo de la Formación en la Práctica Docente no posee su propia carga teórica ni ignorar que los aspectos teóricos generan prácticas también: la espiral dialéctica ya aludida se organiza a través de todo el currículo.

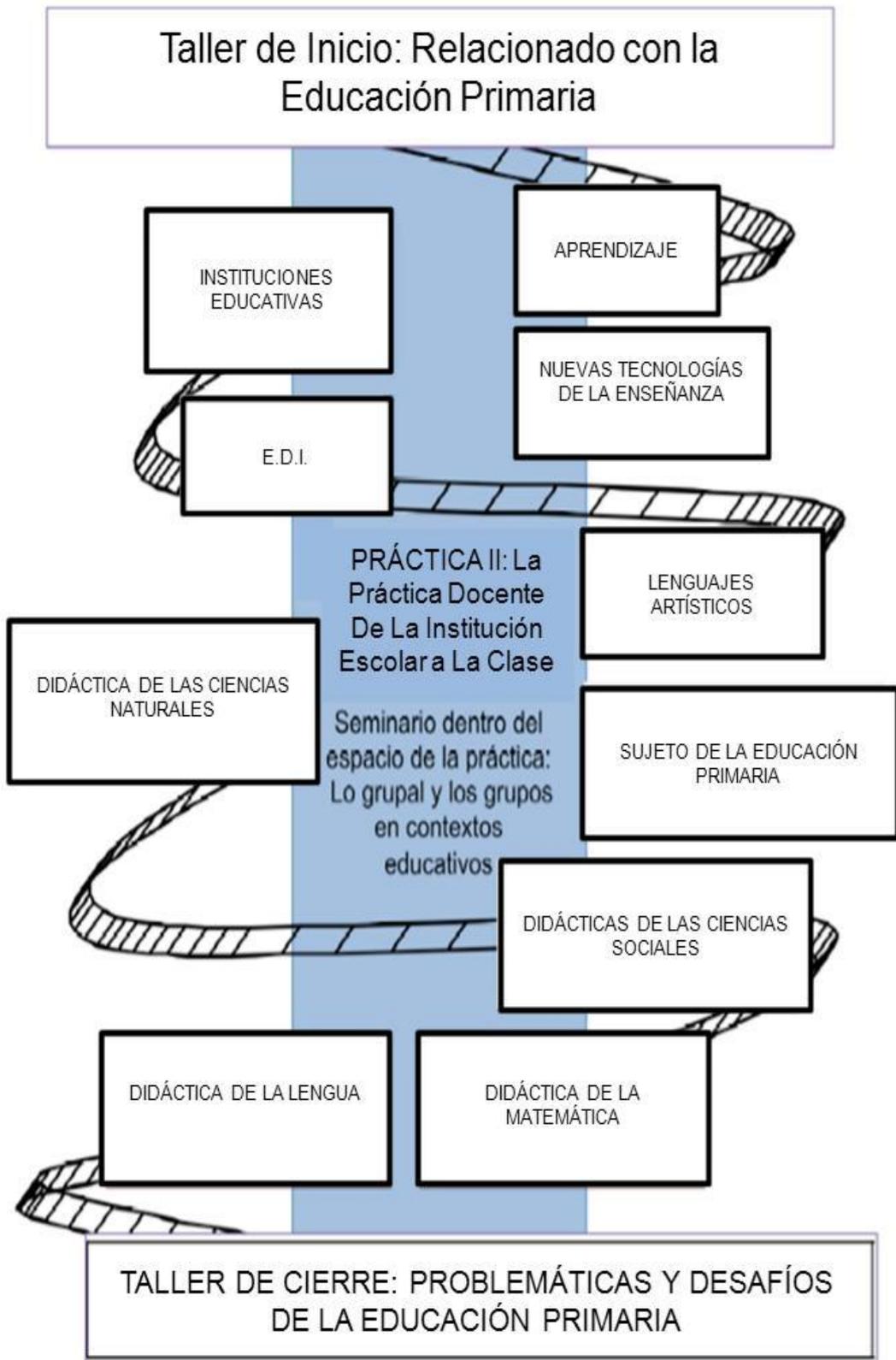
Aunque la evaluación del plan en su puesta en acto debe ser permanente (una suerte de acompañamiento reflexivo a su desarrollo en el tiempo) esta evaluación debe considerar que el documento curricular no constituye un patrón respecto del cual comparar los desarrollos ulteriores, ya que las prácticas curriculares generan modificaciones permanentes respecto del diseño presentado: *"las prácticas curriculares reescriben permanentemente los documentos curriculares"*, según hemos afirmado con anterioridad. El documento inicial es un referente, pero el currículo en su totalidad es un proceso. Así como los Espacios de Definición Institucional (EDI) permiten a cada Instituto ubicar en ellos cuestiones de interés para la realidad escolar específica de cada uno de ellos, del mismo modo el diseño tendrá la necesaria movilidad intrínseca como para permitir sus ajustes y adaptaciones a cada realidad local y sus posibilidades. La existencia de un diseño unificado no supone la ignorancia de las heterogeneidades locales.

5.6. Dinámica del Diseño Curricular

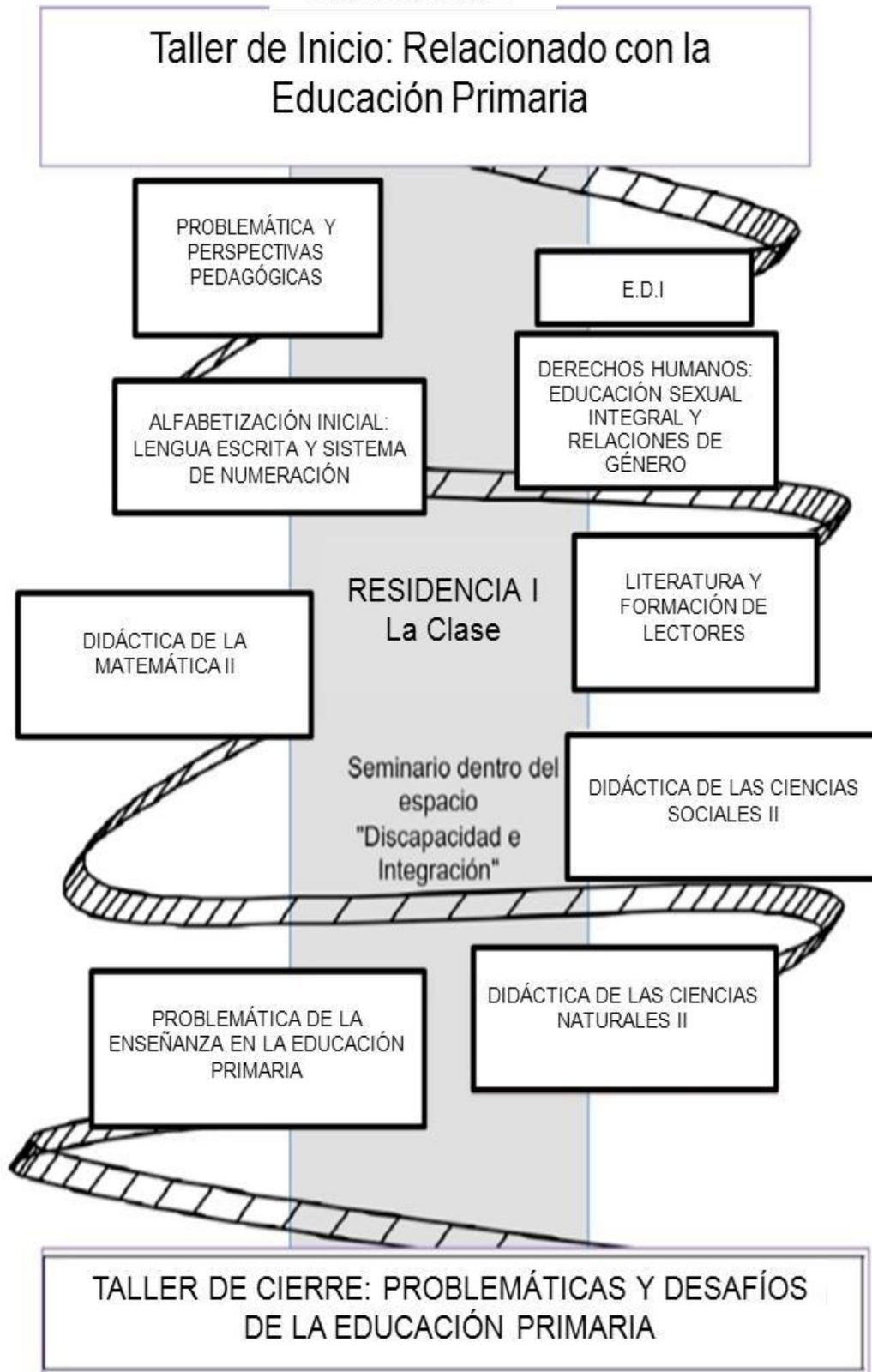
PRIMER AÑO



SEGUNDO AÑO

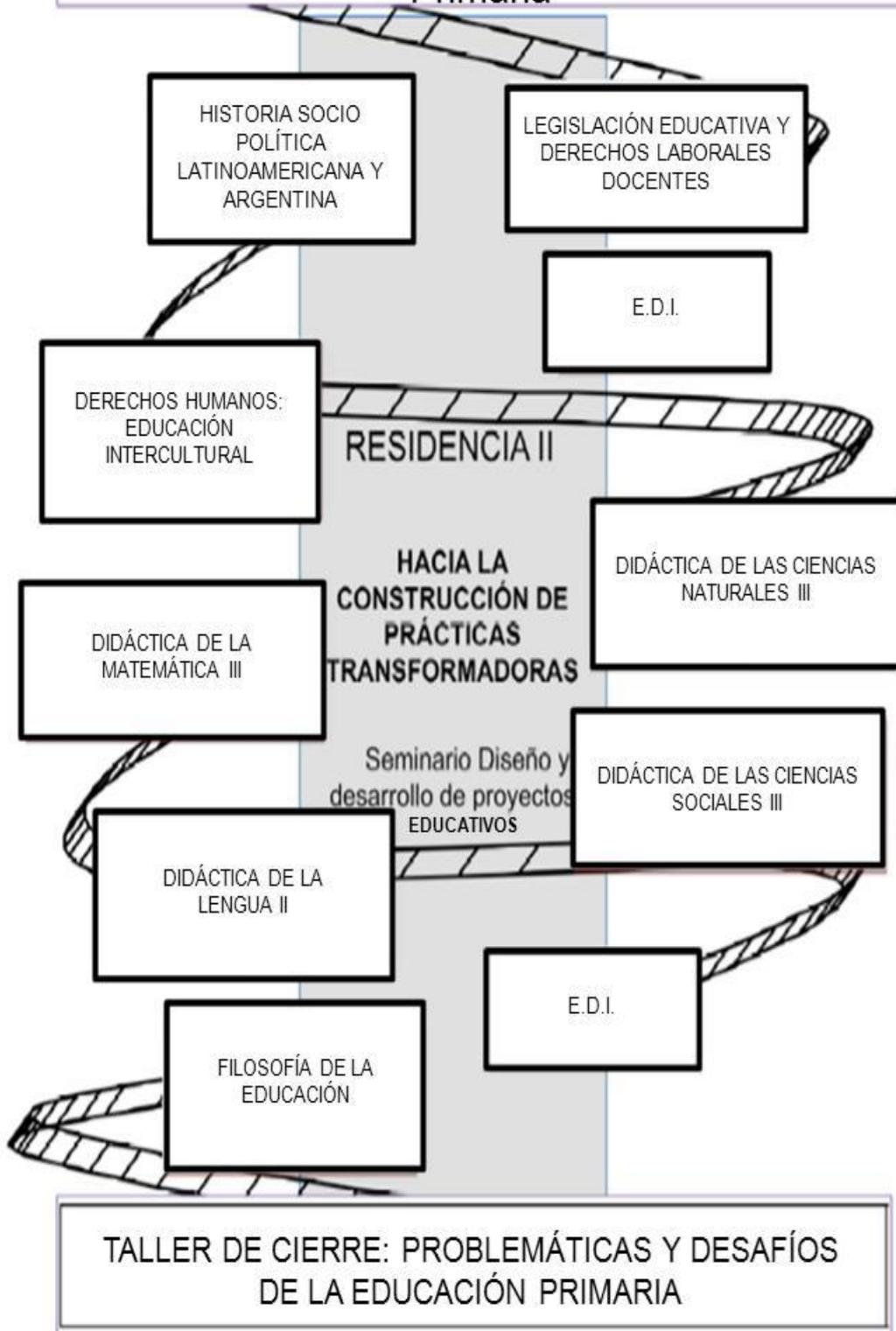


TERCER AÑO



CUARTO AÑO

Taller de Inicio: Relacionado con la Educación Primaria



5.7. El Mapa Curricular

PRIMER AÑO				
PRIMER CUATRIMESTRE	CARGA HORARIA	SEGUNDO CUATRIMESTRE	CARGA HORARIA	
Espacio de articulación: Taller eligiendo la docencia : 1 semana	CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS ESCOLARES	4 hs	ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN	6 hs
	Formato Módulo		Formato Curricular: Módulo	
	ENFOQUE HISTÓRICO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA	6 hs	CONOCIMIENTO	6 hs
	Formato Curricular: Asignatura		Formato Curricular: Módulo	
	EDI	2 hs		
	Formato Curricular: Taller o Seminario Opcional			
	DIDÁCTICA GENERAL			3 hs
	Formato Curricular: Asignatura			
	LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD			3 hs
	Formato Curricular: Taller			
	ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN ESTÉTICO-EXPRESIVA (1)			3 hs
	Formato Curricular: Taller			
	PRÁCTICA I Las prácticas educativas en diversos contextos culturales, sociales e institucionales. Seminario dentro del espacio de las prácticas de definición institucional, por ejemplo: Infancias, Educación Popular			6 hs
Formato Curricular: Taller				
ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN LAS DISCIPLINAS ESCOLARES (2)			4 hs	
Formato Curricular: Taller				
TOTAL HORAS CUATRIMESTRALES	31 hs	TOTAL HORAS CUATRIMESTRALES	31 hs	

Espacio de la práctica carga anual aproximada a cumplir en el campo: 64 hs

(1) Espacio compartido por profesores de diferentes lenguajes expresivos : musical, visual , corporal , teatral y títeres

(2) Espacio Compartido por un Profesor de cada una de las didacticas especificas (Cs Sociales, Cs Naturales, Lengua y Matemática).

SEGUNDO AÑO				
PRIMER CUATRIMESTRE	CARGA HORARIA	SEGUNDO CUATRIMESTRE	CARGA HORARIA	
Espacio de articulación: TALLER INICIAL Relacionado con la educación primaria 1 semana	INSTITUCIONES EDUCATIVAS	6 hs	APRENDZAJE	4 hs
	Formato Curricular: Módulo		Formato Curricular: Módulo	
	EDI	2 hs	NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA	3 hs
	Formato Curricular: Taller o Seminario Opcional		Formato Curricular: Taller	
	LENGUAJES ARTÍSTICOS			3 HS
	Formato Curricular: Taller			
	PRÁCTICA II: La Práctica Docente De La Institución Escolar a La Clase Seminario dentro del espacio de la práctica: Lo grupal y los grupos en contextos educativos			6 hs
	Formato Curricular: Taller			
	SUJETO DE LA EDUCACION PRIMARIA			3 HS
	Formato Curricular: Asignatura			
	DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA			4 HS
	Formato Curricular: Asignatura.			
	DIDÁCTICA DE LA LENGUA			4 HS
	Formato Curricular: Asignatura			
DIDÁCTICA DE LAS CS. SOCIALES			4 HS	
Formato Curricular: Asignatura				
DIDÁCTICA DE LAS CS. NATURALES			4 HS	
Formato Curricular: Asignatura				
TOTAL HORAS CUATRIMESTRALES	36	TOTAL HORAS CUATRIMESTRALES	35	

Espacio de la práctica, carga anual aproximada a cumplir en el campo: 96 hs

TERCER AÑO				
PRIMER CUATRIMESTRE	CARGA HORARIA	SEGUNDO CUATRIMESTRE	CARGA HORARIA	
Espacio de articulación: TALLER INICIAL Relacionado con la educación primaria 1 semana	PROBLEMÁTICAS Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS	EDI	2 hs	
		Formato Curricular: Taller o Seminario Opcional		
		Formato Curricular: Asignatura	DERECHOS HUMANOS: EDUC. SEXUAL INTEGRAL Y RELAC. DE GÉNERO	2 hs
	Formato Curricular: Asignatura	Formato Curricular: Taller	Espacio de articulación: TALLER DE CIERRE 1 SEMANA	
	ALFABETIZACIÓN INICIAL: LENGUA ESCRITA Y SISTEMA DE NUMERACIÓN	4 hs		
	Formato Curricular: Módulo	DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA II		4 hs
	Formato Curricular: Asignatura/Tutoría			
	LITERATURA Y FORMACIÓN DE LECTORES	4 hs		
	Formato Curricular: Asignatura/Tutoría	DIDÁCTICA DE LAS CS. SOCIALES II		4 hs
	Formato Curricular: Asignatura/Tutoría			
	DIDÁCTICA DE LAS CS. NATURALES II	4 hs		
	Formato Curricular: Asignatura/Tutoría	PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACION PRIMARIA		3 hs
	Formato Curricular: Asignatura			
	RESIDENCIA I: La Clase Seminario dentro del espacio "Discapacidad e Integración"	6 hs		
	Formato Curricular: Taller			
TOTAL HORAS CUATRIMESTRALES	33 hs	TOTAL HORAS CUATRIMESTRALES		33 hs

Espacio de la práctica carga anual aproximada a cumplir en el campo: 192 hs

CUARTO AÑO					
PRIMER CUATRIMESTRE	CARGA HORARIA	SEGUNDO CUATRIMESTRE	CARGA HORARIA		
Espacio de articulación: TALLER INICIAL Relacionado con la Educación Primaria 1 SEMANA	HISTORIA SOCIO POLITICA LATINOAMERICANA Y ARGENTINA	4 hs	LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y DERECHOS LABORALES DOCENTES	Espacio de articulación: TALLER DE CIERRE Problemática y Desafíos de la Educación Primaria 1 SEMANA	
	Formato Curricular: Asignatura		Formato Curricular: Taller		
	DERECHOS HUMANOS: EDUCACIÓN INTERCULTURAL	2 hs	EDI		3 hs
	Formato Curricular: Taller		Formato Curricular: Taller o Seminario Opcional		
	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	3 hs	EDI		3 hs
	Formato Curricular: Asignatura		Formato Curricular: Taller o Seminario Opcional		
	DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA III				3 hs
	Formato Curricular: Ateneo (Epocal)				
	DIDÁCTICA DE LAS CS. SOCIALES III				3 hs
	Formato Curricular: Ateneo (Epocal)				
	DIDÁCTICA DE LAS CS. NATURALES III				3 hs
	Formato Curricular: Ateneo (Epocal)				
	DIDÁCTICA DE LA LENGUA II				3 hs
Formato Curricular: Ateneo (Epocal)					
RESIDENCIA II: Hacia la construcción de prácticas transformadoras. Seminario Diseño y Desarrollo de Proyectos Educativos			6 hs		
TOTAL HORAS CUATRIMESTRALES	27 hs	TOTAL HORAS CUATRIMESTRALES	27 hs		

Espacio de la práctica carga anual aproximada a cumplir en el campo: 192 hs

5.8. Cuadro con cargas horarias para estudiantes

	CAMPO FUNDAMENTACIÓN GENERAL	CAMPO FORMACIÓN ESPECÍFICA	CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE	EDI	TOTAL
1º AÑO	544	224	192	32	992
2º AÑO	208	704	192	32	1136
3º AÑO	96	736	192	32	1056
4º AÑO	192	384	192	96	864
TOTAL POR CAMPO	1040	2048	768	192	4048
PORCENTAJE POR CAMPO	25,70%	50,60%	19%	4,70%	100%
TOTAL HORAS CÁTEDRA DEL PLAN: 4048					
TOTAL HORAS RELOJ DEL PLAN: 2698,67					

5.9. Correlatividades y Régimen Académico

Este aspecto fue trabajado con la representación de todos los IFD de la provincia dando lugar al Régimen Académico Marco (Resol. del C.P.E. N° 1110/11).

5.10. Formatos curriculares

Los espacios curriculares que conforman el Diseño de la Formación Docente se organizan en relación a una variedad de formatos que, considerando su estructura conceptual, las finalidades formativas y su relación con las prácticas docentes, posibilitan formas de organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación diferenciales.

La coexistencia de esta pluralidad de formatos habilita, además, el acceso a modos heterogéneos de interacción y relación con el saber aportando una variedad de herramientas y habilidades específicas que en su conjunto enriquecen el potencial formativo de esta propuesta curricular.

El diseño curricular se organiza atendiendo a los siguientes formatos: asignatura, seminarios, talleres, ateneos, tutorías y módulos.

Asignatura: Se define como la organización y la enseñanza de marcos disciplinares y sus derivaciones metodológicas, brinda modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento.

Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la interpelación de datos estadísticos, la preparación de informes y el desarrollo de la comunicación oral y escrita, entre otros.

Para la evaluación se propone la acreditación a través del desarrollo de exámenes parciales y finales.

Seminario: Son instancias académicas de estudio en profundidad de problemáticas y/o aspectos relevantes para la formación docente desde una perspectiva disciplinar o multidisciplinar. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemáticas, el análisis, la profundización, la comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación.

Por ello se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan la indagación, el análisis, la construcción de problemas y formulación de hipótesis o supuestos explicativos, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas, la exposición y socialización de la producción. Institucionalmente se podrá acordar el desarrollo de aproximaciones investigativas de sistematización y complejidad creciente de 1º a 4º años.

Para la acreditación se propone un encuentro "coloquio" con el docente titular que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de un informe, ensayo o monografía y su defensa oral.

Taller: Se constituye en un espacio de construcción de experiencias orientadas a promover la resolución práctica de situaciones a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa.

Son instancias reflexivas que permiten analizar las prácticas, identificar los obstáculos y contradicciones, reconocer logros y experiencias.

Los talleres²¹ (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (...). Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas.

El taller, por su dinámica, tiene carácter flexible; su proceso depende de los objetivos, de los participantes, del tipo de actividades que se desarrollan.

Sugiere un abordaje metodológico que promueva el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo, vinculados al desarrollo de la acción profesional.

Para la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva según las condiciones establecidas para cada taller. Pueden considerarse: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

Ateneo: Es un espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos relacionados con la Práctica Docente y Residencia.

Se concibe al ateneo como una instancia de formación que se caracteriza por constituirse en un espacio de construcción, reflexión, socialización y profundización de conocimientos, en estrecha relación con las prácticas docentes. Se insiste, desde este lugar, en el tratamiento articulado de los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógicos y propuestas para la enseñanza de cada disciplina en la escuela.

Se considera que este abordaje debe desarrollarse en un contexto grupal de aprendizaje, en el que se seleccionen y elaboren alternativas de resolución a problemas específicos y/o a situaciones singulares –preferentemente vinculadas al recorrido de los estudiantes en los espacios de Residencia– con aportes de marcos teóricos que permitan enriquecer y profundizar esos procesos. De este modo, en el ateneo se hace factible la consideración articulada de las vicisitudes singulares de las prácticas cotidianas y las necesidades y las demandas de los contextos institucionales en los cuales dichas prácticas se inscriben, instalando una permanente interrelación entre la práctica docente y la reflexión teórica.

Se sugiere un abordaje metodológico que permita intercambiar, a la vez que ampliar, posiciones y perspectivas entre estudiantes, docentes de las

²¹ Landreani, Nélica (1996), "El Taller, un espacio compartido de producción de saberes", *Cuadernos de Capacitación Docente N° 1*. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación.

escuelas asociadas, docentes de prácticas y docentes del Campo de la Formación Específica de las instituciones formadoras.

Tutorías: Espacio de conocimiento que se construye en la interacción, la reflexión y el acompañamiento durante el recorrido de las prácticas de Residencia. La tutoría abre en particular un espacio comunicacional y de intercambio donde la narración de experiencias propicia la reflexión, la escucha del otro, la reconstrucción de lo actuado y el diseño de alternativas de acción. El tutor y el residente se involucran en procesos interactivos múltiples que permiten redefinir las metas e intencionalidades en cada etapa de la propuesta de Residencia.

Módulo: Es un espacio que parte de un problema o conjunto de problemas o temáticas que se presentan en la realidad educativa y se recortan de ella para ser estudiados –independientemente de su “pertenencia” al cuerpo de una u otra disciplina que pudieran plantearlo– para tomarlo como totalidad y abordarlo desde los múltiples enfoques posibles. Las disciplinas están presentes, pero no desde su lógica propia, sino desde la de la problemática que requiere de ellas para ser comprendida.

El eje temático o problemático central que proporciona unidad a sus contenidos y actividades necesita para su conformación de un conjunto de conocimientos articulados provenientes de diferentes campos de conocimiento. Se apunta así, a superar la fragmentación y a facilitar la comprensión e interpretación de los problemas de la realidad educativa desde los cuerpos teóricos vinculados a los mismos.

Los problemas, situaciones y objetos que se presentan cotidianamente en el trabajo del maestro no aparecen “por disciplina” sino que requieren del uso conjunto de todos los conocimientos disponibles para abordarlo. Un análisis adecuado de las situaciones es crucial a la hora de intervenir y este modo de análisis que requiere tomar diversas dimensiones y perspectivas debe ser enseñado. El modo en que se organice la enseñanza –y no sólo el “qué”, con el cual hay una relación de condicionamiento mutuo– define la posibilidad de acercarnos a los propósitos propuestos para la formación.

La concentración de cargas horarias permite el estudio intensivo de los contenidos definidos y la integración de contenidos y perspectivas.

6. 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 individuos²², 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

²² En este caso, reconocemos que todas las prácticas individuales son sociales en tanto los seres humanos nos constituimos como tales a partir de la vida cotidiana en contacto con otros sujetos, con la historia, con la realidad social en su conjunto.

práctica es, por lo tanto, lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente informada o moralmente comprometida” (Carr, 1996:96)²³.

En esta propuesta, la práctica educativa “situada”²⁴ es entendida como un caso particular de la práctica social *“punto de partida y punto de llegada de la práctica educativa”* (Oliveira, 1990:2) y que, como toda práctica social, puede considerarse estructurada por los “habitus” en el sentido que explicita Bourdieu²⁵. Así, la práctica educativa se explica en función de los fines que persigue, de los mundos que busca construir, de los sueños que pretende realizar. Definida como una forma de intervención en el mundo, como una experiencia específicamente humana, dicha práctica *“nunca fue, es o puede ser neutra, ‘indiferente’.”* (Freire, 1999:95). Decir esto sería poco si no agregáramos que hacemos referencia a una práctica educativa comprometida con la humanización. La aspiración es contribuir a la formación de sujetos-enseñantes críticos en el sentido de *“no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes”* (Horkheimer, 1973:24). Por lo tanto, se comprende que las actuaciones en el medio social tienen que ser necesariamente transformadoras y sustentadas en principios sociales, científicos y éticos.

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 contextualizadas), 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**²⁶. Esto supone su construcción como objeto de conocimiento y como campo de intervención, razón por la cual incluye tanto 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 porqué 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

²³ Entendiendo lo moral no como conjunto de tradiciones impuestas por la costumbre, sino como conjunto de valores que movilizan el pensar, el sentir y el actuar del sujeto no siempre ni necesariamente en un sentido de conservación de lo establecido.

²⁴ Inscripta en un contexto histórico y socio-político determinado.

²⁵ *“es decir, se trata de suposiciones que han sido interiorizadas por el sujeto a través de su historia. Es lo social que se ha incorporado de forma durable a modo de segunda naturaleza (...) Así tiende a engendrar todas las conductas que llama de “sentido común”* (Vior, Misuraca, Insaurralde, 1997:30).

²⁶ Véase en este Diseño el apartado “La centralidad de la práctica”.

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).

6.1. Acerca de la práctica

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

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

Las prácticas de la enseñanza constituyen un período en el cual los estudiantes tienen que discurrir entre el instituto formador y la escuela, el trabajo de alumno y el de maestro; vale la pena considerar entonces las

tensiones que involucran estos múltiples requerimientos atendiendo a la construcción de vínculos saludables entre las instituciones involucradas. En este sentido, es de destacar que *"el individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza"* (Hargreaves, 1998:189). Conscientes de la misma es que se propone el **trabajo colaborativo** como un modo de desarrollar una matriz de trabajo solidario y cooperativo que genere un estilo diferente de ver la realidad escolar y actuar en ella. Por esta razón es que las tareas en los espacios de la práctica se complementan y articulan con un trabajo colaborativo en la Formación Docente²⁷, 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 para el logro de un fin. En este caso, centrado en la formación docente (tanto inicial institucionalizada, si se piensa en los estudiantes; como permanente y continua, si se piensa en los 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 procedimiento²⁸. 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 a constituirse en

²⁷ Cabe destacar que en el Instituto de Formación Docente N° 9 de Centenario (Neuquén) el equipo de Observación, Práctica y Residencia ha realizado avances tanto teóricos como prácticos en torno al Trabajo Colaborativo, muchos de los cuales han sido tomados para la construcción de este Campo de las Prácticas.

²⁸ Al respecto, véase Feldman, D. (2004).

rituales vacíos de sentido, formando parte de las etapas de observación-indagación sobre las prácticas docentes.

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, 1997:61). 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 colaborativa²⁹ supone entender a la formación docente como problema y responsabilidad compartida, apuntando a una jerarquización del maestro como co-formador³⁰. 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,

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

³⁰ Sobre esta cuestión, véanse las sugerencias en el apartado correspondiente a las condiciones laborales, en particular lo correspondiente al reconocimiento salarial.

apunta a poner en juego una actitud de indagación. Según Amanda Toubes³¹, 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.

6.2. La práctica como espacio de articulación

Es necesario recordar 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 a cada uno de los espacios de la práctica correspondientes.

6.3. Espacios Curriculares del Campo de la Formación en la Práctica Docente Práctica

Este documento presenta los distintos espacios curriculares correspondientes al Campo de la Formación en la Práctica Docente 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

³¹ Toubes, Amanda: Conferencia dictada en el curso "La formación permanente como condición de la práctica docente" organizado por ATEN.

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 éste que –desde una perspectiva aplicacionista– la ubica como colofón o consecuencia lograda a partir de adquisiciones teóricas previas.

En cuanto a la organización de espacios curriculares se propone:

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

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

3er año: **RESIDENCIA I: La clase**

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

PRIMER AÑO

PRÁCTICA I

Eje articulador: Las prácticas educativas en diversos contextos culturales, sociales e institucionales

Formato Curricular: Taller

Año: Primero

Horas cátedra semanales: seis

Régimen: anual

Presentación

Lo educativo puede materializarse en prácticas muy diversas y, aunque la escuela representa desde la modernidad el modo dominante de comprender a la educación, reconocemos que no es el único. Esta verdad quizás requiera de un estudio emprendido desde el campo pedagógico y hacia la comprensión del campo social más amplio en el sentido de reconocer los modos de construcción, validación y transmisión de los conocimientos en contextos no escolares. Pero no para llevar hacia ellos las formas consagradas por la escuela, sino justamente a la inversa, para que la escuela los reconozca como constitutivos de las subjetividades, en tanto éstas se hallan socialmente entramadas en los mismos e incluso resultan de ellos. 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 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.

Núcleos de trabajo sugeridos:

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

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

Acerca de las infancias en contextos...

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

la homogeneidad de la experiencia y de la vida de los niños en la actualidad, resulta necesario señalar –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, 2006:20). 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 2302³² (y con otras normas nacionales e internacionales referidas al tema), que reconozcan a niñas y niños como sujetos de derecho. 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 niño se tiene 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 socio-culturales.

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 la Formación General se abordará la temática grupal, desde el Campo de la Formación en la Práctica Docente 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 indagación³³

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

³² Se refiere a la ley provincial N° 2302/99 de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia.

³³ El espacio "Enfoque socio cultural de la educación" perteneciente al campo de la Formación General aborda también esta temática.

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 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, 1983:15). La observación es una herramienta importante para conocer la realidad social, pero también lo son las interpretaciones y reconstrucciones teóricas que quien investiga realiza acerca del tema estudiado.

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

Es preciso aclarar que los géneros arriba presentados 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

Eje articulador: La práctica docente: de la institución escolar a la clase

Formato Curricular: Taller

Año: Segundo

Horas cátedra semanales: seis

Régimen: anual

Presentación

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

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 sugeridos:

- ✓ 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 escolares³⁴

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 – forma parte del saber acerca de la escuela y es necesario considerarlo para pensar la enseñanza. Por otro lado, y desde una perspectiva etnográfica, cobra importancia lo que acontece en la vida cotidiana de las escuelas, buscando comprender lo que los sujetos hacen y los sentidos que atribuyen a sus afanes cotidianos.

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

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 *"contribuyan 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).

³⁴ Esta temática se vincula con el espacio denominado "Instituciones Educativas" correspondiente al campo de la Formación General.

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 socio-culturales. 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 necesidades³⁵, 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 socio-cultural 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 institucionales, etc.
- Indagación de la realidad institucional en contexto: recorridos del barrio, contactos con otras instituciones vinculadas a la escuela.
- La dinámica institucional: la clase y los grupos (tareas, sujetos, espacios, vínculos, discursos). Aproximación a su conocimiento mediante distintas prácticas de indagación.
- La clase, la práctica de enseñanza, la planificación como guión conjetural. Primeras intervenciones pedagógicas en la escuela.
- Permanencia en la escuela a partir de la figura del ayudante/pareja pedagógica/trabajo colaborativo con el maestro.
- Análisis y reflexión de la práctica.

³⁵ Ver el concepto de Sirvent, María T. acerca de necesidades objetivas y subjetivas.

RESIDENCIA I

Eje articulador: De la residencia docente: la clase

Formato Curricular: Taller

Año: Tercero

Horas cátedra semanales: seis

Régimen: anual

Presentación

Este espacio de la práctica, denominado Residencia I, 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 (1990:58): *"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"*. 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 duda el

conocimiento recibido, evitando quedar atados a explicaciones preformadas, para advertir las múltiples dimensiones de los problemas que se dan dentro y fuera de dicha institución y para relacionar situaciones particulares con situaciones histórico-sociales más generales, así como ahondar en propuestas didácticas a elaborar.

Núcleos de trabajo sugeridos:

- ✓ 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 hipercríticos; mientras que a la hora de revisar sus planes apelan a las teorías aprendidas, en sus prácticas actualizan sus propios habitus³⁶.

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 –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.

³⁶ Sanjurjo, Liliana: exposición realizada en Neuquén, 29 de abril de 2009.

RESIDENCIA II

Eje articulador: Hacia la construcción de prácticas transformadoras

Formato Curricular: Taller

Año: Cuarto

Horas cátedra semanales: seis

Régimen: anual

Presentación

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

Dice C. Castoriadis: *"el proyecto (...) es una praxis determinada considerada en sus vínculos con lo real, en la definición concreta de sus objetivos, en la especificación de sus mediaciones. Es la intención de una transformación de lo real guiada por una representación del sentido de esta transformación, que toma en consideración las condiciones reales y anima una actividad. No se trata entonces de un mero abordaje técnico de la realidad, sino que lo que busca es la transformación de la misma. Ese sentido, esa significación que adquiere para quienes están involucrados en el mismo, es lo que lo convierte verdaderamente en proyecto en tanto proyección de ideales respecto del futuro. Por acotadas que sean sus metas, un proyecto adquiere relevancia y escapa de convertirse en una nueva pieza en la burocratización de las instituciones, si está anudado a un deseo de construir algo distinto y mejor para el futuro; si está ligado, en definitiva, a una mirada prospectiva sustentada en convicciones pedagógicas y sociales"*²² (Castoriadis, 2001:37).

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

Mediante los mismos se pone énfasis en la comprensión del contenido (y en las posibilidades de intervención que genera su apropiación) y no en la acumulación; se abordan los contenidos de manera diferente y desde diversos puntos de vista y no se atomizan la enseñanza ni el aprendizaje. Por otra parte,

trabajar en las instituciones educativas por proyectos implica establecer vínculos con teorías y prácticas pedagógicas que promueven la investigación, la interacción y la integración de los contenidos escolares.

Núcleos de trabajo sugeridos:

- ✓ 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.

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: 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 finalizarán su primera etapa dentro de la formación permanente provistos de una elaboración propia –de un documento– que dará cuenta de su peculiar mirada sobre ciertas parcelas de lo educativo.

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

A su vez, y desde la perspectiva de la institución formadora, dichos proyectos deberían articular la Formación Docente con la Extensión y la Investigación, brindando herramientas para vincular la Formación Inicial Institucionalizada 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.

7. 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 la Formación en la Práctica Docente 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.

7.1. 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", 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*"³⁷. 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

³⁷ Diccionario de la Real Academia Española

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 centrarnos 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 educativa, en la intención y sentido que 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.

7.2. 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 misma³⁸.

La práctica docente se caracteriza por ser altamente compleja y diversa. Su complejidad y diversidad devienen, 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 la Formación en la Práctica Docente). 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: ¿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 éste sea referido al mismo campo de lo pedagógico– o a elementos provenientes del campo artístico; es menester que el futuro docente pueda

³⁸ Con relación a la crítica y siguiendo a Horkheimer, entendemos que la misma es "el *esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por deducirlos genéticamente; por separar uno del otro el fenómeno y la esencia; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real*" (Horkheimer, 2003:287-288).

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 que aporta 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 otros³⁹.

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 socio-históricos 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

³⁹ Al respecto, véase lo desarrollado con relación al Atravesamiento Epistémico en el apartado “Estructura del Diseño Curricular”.

sucede, por ejemplo, al propiciar la lectura de la realidad en términos de complejidad y –en referencia específica al campo social– en términos de conflicto, proceso y multicausalidad en los espacios denominados: “Enfoque Socio-cultural de la Educación”, “Instituciones Educativas”, “Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina”, entre otros. Por otra parte, y con relación a estos 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 institucionalizada– sino también en el interjuego entre la subjetividad y los objetos de conocimiento. Lo que nos conduce a considerar los procesos intrapsíquicos y cognitivos de los sujetos.

Con relación a los espacios en los que el problema de la subjetividad y la intersubjetividad será abordado en su complejidad, por ejemplo: Enfoque Socio-cultural de la Educación, Construcción de la Subjetividad en Contextos Educativos, Derechos Humanos y Educación Intercultural; la intención es aportar a la construcción de subjetividades y al análisis y la comprensión del modo en que se constituyen las subjetividades mismas ya que éste será un asunto que requiera atención privilegiada en el trabajo docente. Este propósito se convierte en una perspectiva sustentada en el trabajo “entre todos” en torno al conocimiento. Para esta tarea, los principios antropológicos y filosóficos de la

educación serán la materia indispensable que el Campo de la Formación General ha de disponer para ser tomada en cada uno de los espacios curriculares, materializándose así en proyectos y tareas educativas.

Asimismo, espacios curriculares en los que la Pedagogía y la Didáctica aparecen como las disciplinas a ser trabajadas⁴⁰, nos invitan a educarnos y educar, es decir, a definir qué es la educación en términos de subjetividades; a articular la escisión sujeto-mundo a través de la orientación consciente de las acciones, develando los sentidos que impregnan y hasta ocultan las distintas visiones del mundo que se dirimen en el espacio social y que entran en juego en la constitución de las subjetividades. Por ello, también resulta de relevancia 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"*⁴¹. Sostenemos aquí la necesaria articulación con el eje Político, en tanto es imposible comprender contenidos e

⁴⁰ Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas, Didáctica General.

⁴¹ "El carácter experiencial de la comunicación humana, así como el carácter multipolar, polifacético, de la experiencia; hace que aparezcan elementos connotativos en las significaciones subjetivas que tienen los contenidos para los sujetos" (Contreras Domingo, 1997:146).

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 lenguajes⁴², 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 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, ésas 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

⁴² “el lenguaje no es sólo vocabulario y gramática, el lenguaje es un sistema de recursos para construir significados (...) nos proporciona una semántica que es la que nos posibilita crear similitudes y diferencias entre los significados; puesto que cualquier concepto o idea en particular tiene sentido en términos relacionales con otras ideas o conceptos” (Lemke, 1997).

transformación social debiera encontrarse y debatirse, ya que allí, indudablemente, entra en disputa.

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

Desde este eje se habilita un cuestionamiento claro a la formación del futuro docente pensada a partir de un espacio de intervención universal, integrado, común, homogéneo, con estudiantes asexuados y neutrales. Por el contrario, la complejidad de su futuro (actual) espacio de inserción 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)⁴³.

La definición precedente sitúa al espacio de formación docente institucionalizada, y específicamente al Campo de la Formación General, en el terreno de una intervención pedagógica profundamente política por su carácter intencional y 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 resquicio de la diferencia con quienes nos precedieron, para inscribir lo nuevo, la transformación de lo dado, un espacio de libertad que promueva el abandono de lo heredado, desde el ejercicio de 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.

⁴³ Citado por Tadeu da Silva en La poética y la política del currículo como representación. *Cuadernos de Pedagogía*. Rosario: Año II, Nº 4, 1998.

7.3. Espacios curriculares del 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 socio-culturales.

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

Núcleos de trabajo sugeridos:

Los Sujetos de la educación

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

Sujetos y Escuela

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

- ✓ Los nuevos modos de producción de la subjetividad en la escuela. Agentes subjetivantes. Los lazos sociales. El cuidado del “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 joven cuya historia personal se cruza con la historia social y política de nuestro país. Una instancia de la formación general que promueva recuperar el pasado colectivo de la docencia argentina, para reflexionar sobre las características de un presente cargado de estereotipos sobre las maestras y maestros en general, y con sus particularidades según pertenezca al Nivel Primario o 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.
- ✓ 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

- ✓ 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 niños, familias y comunidades de diferentes grupos sociales.

Cultura, Educación y Biología

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

CONOCIMIENTO

Formato Curricular: Módulo

Año: Primero

Horas cátedra semanales: seis

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.
- la toma de conciencia de las características del propio vínculo con el conocimiento y su relación con la práctica pedagógica.
- el 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.

- el reconocimiento de la necesidad de construir una mirada alerta en relación a los marcos ideológicos de los conocimientos que circulan en la escuela y en general en la sociedad, entendiendo que la práctica escolar puede favorecer la formación de sujetos críticos o ser meramente reproductora de las condiciones materiales y simbólicas existentes.

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

Núcleos de trabajo sugeridos:

Aproximaciones al conocimiento

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

Diferentes perspectivas acerca del conocimiento

- ✓ Enfoques filosóficos: concepciones acerca de la existencia de la realidad y de la posibilidad de conocerla.
- ✓ Distintas formas del conocimiento: ciencia y conocimiento cotidiano.
- ✓ La epistemología como indagación acerca del conocimiento científico: modelo de ciencia dominante y aproximación a las 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 cuales se resignifica su capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención, a partir de los contextos y sujetos en situación.

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

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

Orientan estos sentidos interrogantes tales como: ¿por qué la enseñanza es una práctica que compromete social y moralmente a quien la realiza?, ¿qué necesita saber un maestro para poder enseñar?, ¿en qué sentido la enseñanza constituye una práctica compleja?, ¿cuáles son los debates centrales actuales que plantea la acción didáctica desde una Perspectiva Crítica?, ¿qué definiciones y especificidades requiere pensar la enseñanza como práctica situada en el Nivel Inicial y en el Nivel Primario?

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

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, como hipótesis de trabajo.

- ✓ Componentes del Currículo. Análisis de Diseños Curriculares para en Nivel Inicial y Primario.

Configuraciones didácticas para Nivel Primario y Nivel Inicial

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

La Evaluación y la Enseñanza

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

ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN ESTÉTICO-EXPRESIVA

Formato Curricular: Taller

Año: Primero

Horas cátedra semanales: tres

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 guión (currículum), sentimos pánico escénico al enfrentarnos con el auditorio (alumnos)"* (Sarason, 2002). Si acordamos con su propuesta 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 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 arte.
- ✓ La experiencia estética y las artes como formas de conocimiento.
- ✓ Los lenguajes artísticos como modos de comunicación.
- ✓ Teatro: Sensopercepción - Juego Dramático - Sujeto Personaje - Rol - Acción - Tiempo - Espacio. Juego teatral. Improvisación - Creatividad. Comunicación. Cruce e integración de lenguajes. Recepción, valoración y crítica de las producciones en diversos contextos (áulico, espacios culturales y otros).
- ✓ Títeres: El Títere: Objeto-personaje. Construcción plástica del hecho dramático. Formas animadas. Espacio bidimensional y tridimensional. Técnicas de manipulación. Movimientos, disociación. Equilibrio. Construcción dramática desde el actor y su transferencia al títere. El espacio simbólico. Espacio del actor. Espacio del títere. Acción física, desplazamientos. Intención. Mirada. Transferencia de acción al títere. Uso dramático de la voz. Transferencia al personaje-títere.
- ✓ Música: Elementos, formas y estructuras básicas de la música a partir de expresiones musicales populares y/o académicas de diferentes contextos socio-culturales. Imitación, improvisación, concertación. Recursos expresivos en la interpretación musical, aplicación práctica de los conceptos de agógica, dinámica, articulación y fraseo. La obra musical y su contexto. Distinción y uso de recursos expresivos, formales y estilísticos. Relaciones con otras expresiones culturales del hombre.
- ✓ Educación Física: Lo sensorial. La corporeidad. El sujeto corporal. El movimiento y la construcción espacio-temporal. El cuerpo y el entorno. El juego como integrador de los diferentes lenguajes expresivos. Capacidades perceptivo-motrices. Percepción de sí mismo: sensación, percepción, esquema corporal, imagen corporal, actitud postural, lateralidad, respiración, relajación. Percepción del entorno: percepción y orientación temporal y espacial. Percepción de objetos. Capacidades y habilidades motrices: en qué consisten y su desarrollo, modelos. Sensopercepción: la calidad del movimiento.
- ✓ Educación Visual: Elementos que estructuran los códigos según los modos de comunicación y representación. Lo visual. La percepción. La comprensión. La representación. Signo, señal y símbolo. Los elementos del lenguaje. El juego. El juego en las obras de arte del siglo XX. La imagen en diferentes ámbitos, formas de circulación. Imagen y medios de comunicación. Denotación y connotación. Texto y contexto. Arte, cultura y sociedad.

SEGUNDO AÑO

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Formato Curricular: Módulo

Año: Segundo

Horas cátedra semanales: seis

Régimen: cuatrimestral

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

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

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

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

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

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

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

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 construidos, 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 socio-culturales (también las teorías) lo que permite una profundización tanto analítica como crítica de los contenidos propios del módulo.

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

Núcleos de trabajo sugeridos:

Aproximaciones al concepto de aprendizaje

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

Aproximaciones a las teorías contemporáneas del aprendizaje

- ✓ Enfoques generales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Derivaciones y aportes a las teorías del aprendizaje.
- ✓ Conductismo
- ✓ Gestalt
- ✓ Teoría Psicogenética
- ✓ Teoría Socio-histórica
- ✓ Teorías Cognitivas

Aportes de la psicología al estudio de las relaciones de género

- ✓ El aprendizaje de los estereotipos y relaciones de género en distintos espacios educativos. Expectativas diferenciadas acerca de los aprendizajes de niñas y niños.
- ✓ El grupo como matriz y modelador, como espacio de construcción de subjetividades, de comunicación e intercambio de culturas. La comunicación y la cultura como mediaciones en los procesos educativos

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA

Formato Curricular: Taller

Año: Segundo

Horas cátedra semanales: tres

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. Éstas están implicadas en las propuestas didácticas y por lo tanto en las maneras en que se promueva la reflexión en el aula se abre un espacio comunicacional que permite la construcción del conocimiento y se genera un ámbito de respeto y ayuda en los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender.

Núcleos de trabajo sugeridos:

- ✓ Los niños y las TICs: uso de la Web y nuevas formas de intermediación cultural.

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

TERCER AÑO

PROBLEMÁTICAS 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 enriquecer la mirada y el discurso pedagógico.

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

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

Desde diversos paradigmas los pedagogos han intentado explicar en qué consiste este acontecer que denominamos educación, cuáles son sus características y cuáles sus relaciones con lo socio-cultural. 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.

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 la 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.
- ✓ 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 ello 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:

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

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

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

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

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

- ✓ La construcción de la democracia en América Latina: un proceso de modernización⁴⁴ 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.

⁴⁴ Siguiendo los aportes de Horacio Tarcus, "modernización" refiere a los procesos de transformación de una fase capitalista o modelo social de acumulación a otro y de una forma de estado o régimen político a otro, transiciones que son vividas y significadas por la ideología dominante como pasajes de lo arcaico a lo moderno, de lo menos racional a lo más racional, de formas menos desarrolladas a formas más desarrolladas. En nuestro caso, despojamos a este concepto de sus connotaciones evolucionistas (véase Horacio Tarcus, "La crisis del estado populista. Argentina 1976-1990, *Revista Realidad Económica*, N° 107, 1992, 1 de abril al 15 de mayo de 1992, pp. 40-67).

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.

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 dé cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político-pedagógica conlleva.

Esta conjunción deberá tender a la realización de una lectura analítica y crítica de la realidad educativa en sus diversas dimensiones, promoviendo una mirada específica sobre los fenómenos educativos, con especial referencia a

Argentina y América Latina y un compromiso por la transformación hacia formas más justas dentro del quehacer educativo y social.

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

Núcleos de trabajo sugeridos:

Estado y políticas públicas.

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

Legislación referida al niño y el adolescente

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

Política educativa y trabajo docente

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

DERECHOS HUMANOS: EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Formato Curricular: Taller

Año: Cuarto

Horas cátedra semanales: dos

Régimen: cuatrimestral

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

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

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

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

8. CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

En el trayecto formativo el estudiante irá apropiándose de saberes, conocimientos, estrategias que conformarán sus esquemas de acción⁴⁵ 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 Formación General: Problematización, Comprensión y Transformación de la Educación y el Campo de la Formación en la Práctica Docente. Anudados a estos espacios curriculares se constituye el Campo de la Formación Específica, generando interacciones entre los 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.

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 institucionalizada 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 otras.

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

- los contenidos que se enseñan,

⁴⁵ En palabras de Piaget (1969): *"Llamaremos esquemas de acción a lo que, en una acción, es de tal manera transponible, generalizable o diferenciable de una situación a la siguiente o dicho de otra manera a lo que hay de común en las diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción"*.

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

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

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

Pensar el aula como un espacio complejo en el que se entran distintas perspectivas, supone poner en evidencia ciertos supuestos epistemológicos y de construcciones metodológicas que le atribuyen sentido y especificidad a las distintas áreas disciplinares. En este mismo sentido, cabe pensar que la complejidad planteada supone la necesidad insoslayable de realizar un trabajo colaborativo de los espacios curriculares específicos (Didácticas Específicas) con una propuesta didáctica global (Didáctica General), sin olvidar su vinculación estrecha con un proyecto político, cultural y pedagógico⁴⁶.

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 y 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– y 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; encuadradas en la dinámica de un currículo propio del nivel.

Constituyen el Campo de la Formación Específica los siguientes espacios curriculares:

- Lectura, Escritura y Oralidad
- Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares

⁴⁶ La complejidad de la enseñanza plantea desafíos cuyas respuestas sólo pueden elaborarse desde un trabajo conjunto entre las Didácticas Específicas y la Didáctica General. La mirada de la Didáctica General significa la posibilidad de retomar algunas problemáticas de la enseñanza tales como: formulación de proyectos de organización de las escuelas, abordaje de las problemáticas de comunicación intergeneracionales, análisis sobre los sistemas de evaluación, estudios y desarrollos sistemáticos sobre cuestiones metodológicas, entre otras temáticas (Davini, 1996).

- Didáctica de la Matemática
- Didáctica de la Lengua
- Literatura y Formación de Lectores
- Didáctica de las Ciencias Sociales
- Didáctica de las Ciencias Naturales
- Sujeto de la Educación Primaria
- Problemática 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 Formación en la Práctica Docente, 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 ellos⁴⁷.

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.

8.1.- 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...

⁴⁷ Párrafo extraído del apartado 5.1. "Centralidad de la Práctica" de este mismo documento.

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

Delia Lerner (1996:98)

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 básicos⁴⁸ 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 institucionalizada 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 formulan, 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 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,

⁴⁸ Al definir los saberes de la formación inicial como "básicos", no estamos diciendo que sean saberes "simples" o "elementales", sino que se trata de seleccionar aquellos saberes estrictamente pertinentes a los fines de la capacitación inicial para la tarea, sin pretender agotar el universo de los saberes porque, al concebirse la formación como un proceso continuo, se entiende que habrá instancias posteriores donde estos saberes deberán ser profundizados.

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 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 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.

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, Sadovsky expresa: *"Un concepto no puede ser caracterizado a través de su definición. [...] Las prácticas abarcan una muy amplia gama de actividades que se despliegan a propósito de los conceptos y que, en definitiva, los constituyen. [...] Son constitutivos de un concepto los problemas que dan lugar a su emergencia, las comparaciones entre distintas resoluciones, las conjeturas que se puedan formular, las discusiones que se puedan sostener, los nuevos problemas que surgen a partir de esas discusiones, los límites que se puedan establecer en el sentido de poder establecer qué tipos de problemas el concepto no permite resolver"*.

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.

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.** 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

8.2.- 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 del 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 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 y de 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. (2003:11)

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 socio-culturales"* (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 socio-cultural 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 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 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 sintácticos 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, 2001:26)

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 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 currículo y las prácticas de lectura y escritura académicas**

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

(Tolchinsky y Simó, 2001:92-93)

Es innegable que la Lengua como área de conocimiento posee un carácter netamente transversal en el currículo por varios motivos, pero sobre todo, porque todas las asignaturas están mediatizadas por las prácticas del lenguaje y se construyen epistemológicamente gracias a él. Y toda la actividad de enseñanza y de 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 socio-culturales e ideológicos). Enseñar una disciplina implica, entonces, habilitar el acceso a su mundo conceptual a través de la interpretación y la producción de sus textos en su función epistémica. Finalmente, esto requiere que en cada espacio curricular de los 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.

Gianni Rodari afirma que *"una palabra lanzada al azar en la mente produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños"* (Rodari, 1993:9) de ahí la significativa importancia de lo que 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.

En este marco se considera la creación de un espacio curricular orientado a la Literatura y formación de lectores en el que los alumnos del profesorado conozcan y reflexionen sobre la literatura infantil y las prácticas didácticas que a ella se orientan.

◆ Sobre la Alfabetización Inicial

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

Paulo Freire en Pedagogía del Oprimido

Desde la antigüedad la alfabetización ha sido entendida como la enseñanza de la lectura y la escritura y durante años también las prácticas de alfabetización fueron diferentes. Esto se debe a que leer y escribir son verbos cambiantes porque se trata de construcciones sociales y culturales. 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: didáctica, 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 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 provean 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 (Lerner,1996).

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, 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

8.3. Fundamentos generales del Área de las Ciencias Sociales

El escenario social actual se caracteriza por significativos cambios. La nueva "modernización"⁴⁹ 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

⁴⁹ Siguiendo los aportes de Horacio Tarcus, nos apropiamos críticamente del concepto de modernización porque entendemos que es el más adecuado para dar cuenta de los procesos de transformación de una fase capitalista a la siguiente y de una forma de Estado a otra forma siguiente; transiciones que son vividas y significadas por la ideología dominante como pasajes de lo arcaico a lo moderno, de lo menos racional a lo más racional, de formas menos desarrolladas a formas más desarrolladas. Despojamos a este concepto de sus connotaciones evolucionistas (véase Horacio Tarcus, *La crisis del estado populista. Argentina 1976-1990*, *Revista Realidad Económica*, N° 107, 1992, 1 de abril al 15 de mayo de 1992, pp. 40-67). A las contribuciones de Horacio Tarcus y a los efectos de complejizar la noción de "modernidad", agregamos algunas ideas del filósofo y sociólogo polaco, Zygmunt Bauman, para quien la fase actual de la modernidad se caracteriza por la "fluidez" o la "liquidez". Con ello los sólidos que son sometidos a la disolución son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivas –las estructuras de comunicación y coordinación- entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas (Zygmunt Bauman. *La modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE, 2003)

ello obligados a sufrir las transformaciones que se desatan en la localidad en la cual viven— el espacio real se cierra a gran velocidad.⁵⁰

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 como refugio (o basurero, como aclara el autor) para quienes quedan afuera de las vías de intercambios intensivos.⁵¹ 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.⁵² 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.⁵³ 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*”.⁵⁴

⁵⁰ Zygmunt Bauman (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁵¹ Castel, Robert (1993). De la peligrosidad al riesgo. En: *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta, pp. 219-243.

⁵² Castel, Robert (1996). “El advenimiento de un individualismo negativo”, *La Ciudad Futura*, Documentos de Trabajo, Buenos Aires, junio de 1996, pp. 8-17.

⁵³ Hopenhayn, M. (1994) *Ni apocalípticos ni integrados*. Santiago: Fondo de Cultura Económica

⁵⁴ Ídem, p. 20.

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.

Se procura contribuir, en la etapa de la formación inicial institucionalizada, al desarrollo de una racionalidad⁵⁵ crítica, teórica y autocrítica que dialogue con una realidad que se le resiste. Ello posibilitaría levantar muros contra la fuerza normalizadora del sentido común tan ligada al conformismo cognitivo, a las ideas sin examen y a las creencias oficiales.

Aproximarse a la enseñanza de la enseñanza de las Ciencias Sociales exige, entre otros aspectos, pensar en términos de estructuras conceptuales su objeto, o sea, la dinámica de la realidad social.

Este presupuesto exhorta a desarrollar planteos que permitan procesar la acción en términos teórico-prácticos, instalando la relación conocimiento-valores para colaborar a generar una matriz interpretativo-analítica que ayude a desmitificar o deconstruir⁵⁶ los conocimientos "espontáneos" del sentido común (teorías implícitas).

⁵⁵ Siguiendo los aportes de Edgar Morin, se puede distinguir entre racionalidad y racionalización. La *racionalidad* es el juego, el diálogo incesante entre nuestro espíritu que crea las estructuras lógicas, que las aplica al mundo y que dialoga con ese mundo real. La racionalidad, de algún modo, no tiene jamás la pretensión de englobar la totalidad de lo real dentro de un sistema lógico, pero tiene la voluntad de dialogar con aquello que lo resiste. Por otra parte, la *racionalización* -término empleado para aludir a la patología, según Freud y por muchos psiquiatras- consiste en querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. Y todo aquello que contradiga a este sistema coherente es descartado, olvidado, puesto al margen, visto como ilusión o apariencia. (Edgar Morin (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, pp. 101-102.) Desde este punto de vista, la racionalidad se instituye en condición de posibilidad o de obstáculo de una relación simplificadora o compleja entre las partes. De modo que la racionalidad no se constituye en un punto de llegada, sino en la condición para la definición de un contenido nuevo para la trama pedagógico-didáctica.

⁵⁶ Deconstruir consiste en mostrar cómo se ha construido un concepto cualquiera a partir de procesos históricos, mostrando que lo claro y evidente dista de serlo, puesto que es histórico y relativo.

No se trata de construir fórmulas generales y esquemáticas o tipologías de pasos prefijados, sino de estimular perspectivas que permitan explorar la complejidad de la realidad social y su enseñanza. Se apunta a pensar desde la potencialidad de la realidad y su dinámica como objeto de enseñanza, sin encerrarla en estructuras que clausuren la posibilidad de problematizar lo dado.

Por lo tanto, el centro de la preocupación debería estar colocado en la búsqueda de ruptura de límites en las posibles lecturas de la dinámica de la realidad social, para ubicar la mirada en horizontes más amplios de manera que pueda ser posible superar el problema de los contextos no teorizados. Sólo así sería posible la transformación del conocimiento en conciencia.

Ello implica, en el proceso de formación docente, participar e intervenir para que el futuro docente vincule la adscripción teórica en relación con cuestiones vinculadas al enseñar y al aprender, con las estructuras conceptuales de la disciplina, con la estructura cognitiva del sujeto y con los componentes operacionales. Implica dotar de sentido teórico o conceptual las decisiones para la intervención; es desarrollar el conocimiento para la intervención para una cultura profesional basada en el pensamiento estratégico por encima del simple aplicador de fórmulas.

Por lo tanto, a la hora de revisar las cuestiones sustantivas de los procesos formativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales nos preguntamos qué es relevante y qué no lo es. Algunas preguntas pueden colaborar en la búsqueda de respuestas: a) ¿Cuáles son los encuentros y los desencuentros entre la práctica escolar de la enseñanza de las Ciencias Sociales y lo que enseñamos en los profesorados? b) ¿Qué contenidos y con qué metodología debemos enseñar para que los futuros maestros estén en condiciones de enseñar Ciencias Sociales? Esto nos remite a instalar una nueva agenda en la Didáctica de las Ciencias Sociales sin desconocer que la enseñanza es una actividad práctica que siempre se realiza a la luz de alguna concepción de lo deseable y lo posible. En este marco, creemos que no sólo se trata de una reforma programática sino paradigmática que concierne a nuestra aptitud y actitud para posicionarnos frente al conocimiento. Alguna vez señaló Michel Montaigne, filósofo francés del siglo XVI, "*vale más una cabeza bien puesta que una repleta*". Es decir, no tiene sentido la acumulación de saberes si no se dispone de un principio de selección y de organización que le otorgue sentido y de una aptitud general para plantear y analizar problemas.

En este sentido, enseñar a enseñar Ciencias Sociales implica preguntarse acerca de la naturaleza de los saberes en función de las decisiones que tendrán que tomar los futuros maestros. Ni saber normalizado que prefigure la acción ni racionalidad técnica que deduce la acción, sino saberes que fortalezcan los esquemas de decisión. Por lo tanto, la formación inicial institucionalizada debería aportar saberes vinculados con la multidimensionalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, o sea, en torno a la:

- DIMENSIÓN SOCIO-POLÍTICA: la enseñanza de las Ciencias Sociales constituye un problema socio-político pues la selección, el enfoque de los contenidos y la propuesta epistemológica y metodológica están fuertemente articulados con una base valorativa acerca de qué tipo de

sujeto deseo ayudar a formar y para qué tipo de sociedad. Esta dimensión presupone reflexionar en torno al para qué de la enseñanza de las Ciencias Sociales

- DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA-DISCIPLINAR: la enseñanza de la lectura de la dinámica de la realidad social se inscribe, entre otros aspectos, en marcos teóricos –paradigmas, teorías sociales y conceptos estructurantes– que condicionan las explicaciones e interpretaciones. Esta dimensión tiene que ver con reflexionar en torno a una serie de presupuestos teóricos acerca del conocimiento, la objetividad, la sociedad, el tiempo, el espacio, etc. para programar los diferentes aspectos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la lectura de la realidad social.
- DIMENSIÓN DE LA ENSEÑANZA PROPIAMENTE DICHA U OPERATIVA: la enseñanza de las Ciencias Sociales constituye un problema de transposición didáctica. Las disciplinas sociales enseñadas no son idénticas a las de los investigadores. Se necesita una creación a la medida de las finalidades escolares y de las características de los alumnos. Esto significa tener que considerar criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos, recursos didácticos y estrategias de intervención pedagógica.

De modo que las fuentes interdependientes que ofrecen referentes para el análisis, construcción y reconstrucción de las prácticas y para la toma de decisión para la intervención son de tipo socio-antropológica, epistemológica, didáctica y psicológica.

En síntesis, de lo que se trata es de rescatar el carácter inacabado del conocimiento y de la formación, privilegiando la forma de razonamiento sobre las reglas del conocer. Sólo así, la formación inicial institucionalizada contribuirá a que el sujeto pueda apropiarse del saber acumulado en una perspectiva de construcción de futuro y que no confunda los horizontes posibles con una sola realidad viable.

8.4. Fundamentos generales del área de las Ciencias Naturales

"Toda cultura científica debe comenzar por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático, por un conocimiento abierto y dinámico (...)"

Gastón Bachelard

Durante las últimas décadas se ha puesto en cuestión el lugar relegado que tiene la enseñanza de las Ciencias Naturales en las escuelas, el desinterés generalizado por aprender ciencias, la fragmentación de saberes elaborados en

trayectorias escolares que no están ajenos a los diversos contextos sociales, culturales y políticos. En esta multiplicidad se van conformando las diversas biografías escolares⁵⁷ portadoras de representaciones sociales acerca de las ciencias que bosquejan *"la imagen de una ciencia desvinculada de los condicionamientos históricos (...) que le niega autonomía a los jóvenes impidiendo o dificultando la posibilidad de participación fundamentada sobre las implicancias sociales del conocimiento científico y relegando toda consideración en la comunidad de los expertos"* (Wolovelsky, 2008).

En primer lugar, es importante recuperar el planteo de Laura Fumagalli (1993) en relación al *"derecho a aprender ciencias, el deber social de la escuela de distribuir conocimientos científicos y por último el valor social del conocimiento científico"* para posibilitar una enseñanza de las Ciencias Naturales renovada y reestructurada que promueva el acceso a la cultura científica como un derecho de todos y todas. Acceder a una cultura científica no implica incorporar saberes cerrados y estancos en franca disociación con la cultura humanista. Sabemos el fuerte debate que genera pensar únicamente en términos de "las dos culturas"⁵⁸ (Snow, 1959). Por ello, acceder a una cultura científica implica comprender que el diálogo es posible y necesario para situar la condición humana en el cosmos, la tierra y la vida. Tal como lo plantea Morin (2000) *"conocer lo humano es sustraerlo del Universo y situarlo en él. Estamos a la vez dentro y fuera de la naturaleza: somos seres cósmicos, físicos, biológicos, culturales, cerebrales y espirituales"*.

Este corrimiento del lugar que los humanos ocupamos en la naturaleza da un sentido humanizante y transformador de la realidad y favorece a la construcción de subjetividades y de diversas miradas en relación a las Ciencias Naturales. Quizás por ello, se torna fundamental comenzar a preguntarse y dar cuenta de la cuestión dialógica que se establece entre los diversos aspectos que sustentan las bases del diseño curricular en Ciencias Naturales para la formación inicial institucionalizada.

♦ **Algunas tensiones del abordaje curricular: de las Ciencias Naturales de los científicos a la ciencia escolar**

La diversidad de la naturaleza es de tal magnitud que aproximarse a su estudio implica situar a las Ciencias Naturales en un contexto cultural y epocal, en donde científicos y científicas imaginaron y desplegaron una variedad enorme de teorías e investigaciones que posibilitaron la comprensión de un mundo complejo, dinámico y en interacción. De tal manera, es posible concebir que las ciencias *"no pueden separarse de la aventura humana. Ellas, participan de la creación de sentido con el mismo título que el conjunto de las prácticas"*

⁵⁷ Las biografías escolares son el resultado de complejas internalizaciones durante la vida escolar de los sujetos. Si bien, no se desconoce que su espectro es bien amplio, ya que hace al sujeto en su totalidad, se focaliza la mirada en las matrices vinculadas a las Ciencias Naturales

⁵⁸ En 1959 C. Snow publica *Las dos culturas y la revolución científica* en donde plantea que en la sociedad moderna coexisten dos subculturas con códigos, normas y valores distintos: la científico-tecnológica y la humanista. Posiblemente esto tuvo un gran impacto en la imagen de ciencia y en los modos irreconciliables de dialogar de las dos culturas.

humanas (...) la cultura es profundamente histórica, tejida de relatos referentes del pasado"(Prigogine)⁵⁹.

El campo de las Ciencias Naturales, tal como se conoce en la actualidad, es tan amplio y variado que su distinción epistémica se encuentra vinculada al surgimiento de la ciencia moderna. Desde esta perspectiva, la organización de las disciplinas científicas responde a criterios que *"lejos de reflejar el orden natural de la ciencia en su relación con el mundo natural y social, son la expresión de construcciones históricas que involucran procesos de institucionalización, profesionalización e industrialización de la actividad científica durante los últimos siglos"*(Kreimer, 2003).

Al considerar las disciplinas científicas como construcciones culturales e históricas podemos pensarlas en relación a las categorías que definen una cierta imagen de ciencia y de conocimiento científico. La imagen de una ciencia que es resultado de unos pocos genios aislados y que está muy presente en el imaginario social⁶⁰ se contrapone a la otra imagen más real en donde se muestra que los científicos son sujetos sociales plenos de dudas, conflictos e intereses. Esto permitiría *"extremar el argumento acerca del carácter ordinario de la ciencia, bajándola del santuario y situándola en pie de igualdad con cualquier otra actividad social"*⁶¹ (Kreimer, 2005).

A lo largo de la historia ha ido cambiando la concepción respecto de cómo se genera el conocimiento científico y esto ha influido en las decisiones sobre su enseñanza. A partir de Kuhn (1962) se produce una importante ruptura con el Positivismo Lógico y comienza a plantearse una concepción de ciencia en el marco de cosmovisiones científicas o *paradigmas*. Éstos dan cuenta de las distintas imágenes y categorías sobre el mundo natural que – construidas a partir de metáforas, criterios de racionalidad y posiciones filosóficas– edifican un marco conceptual, metodológico y axiológico de las Ciencias Naturales que, a su vez, pone en juego el modo de interpretar la realidad natural.

Si bien el significado acerca de qué son los paradigmas ha sido (y continúa siendo) un intenso debate, diversos autores han diferenciado tres grandes cosmovisiones o paradigmas: la cosmovisión griega o pre-moderna, la clásica o moderna y la posmoderna o tardomoderna.

El paradigma pre-moderno sostuvo una idea de *Kosmos* que dominó la imagen del Universo hasta la Revolución Científica de los siglos XVI y XVII. Para Aristóteles *"la finalidad de la ciencia es revelar las causas de los entes. La teleología –es decir, la orientación hacia un fin último y perfecto en los objetos– es inmanente a los objetos; en la naturaleza no existe el azar o la casualidad sino el orden y la regularidad"* (Díaz, 2000). Esto se manifiesta en la gran

⁵⁹ Citado por Olimpia Lombardi en el artículo "Prigogine: ciencia y realidad", *Revista Hispanoamericana de filosofía*, Vol. XXX, Nº 90 (diciembre 1998)

⁶⁰ Para Ester Díaz *"El imaginario, no es la suma de todas las imaginaciones singulares...es el efecto de una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales (...) Cuando el imaginario se libera de individualidades cobra forma propia y por una especie de astucia del dispositivo se convierte en un proceso sin sujeto. Tiene dinámica propia. Se instala en las distintas instituciones que componen la sociedad"*

⁶¹ Kreimer escribe el prólogo del libro de Knorr Cetina, *La fabricación del conocimiento*, UNQ.

síntesis aristotélica que reúne en un todo coherente y unificado las ideas acerca del Universo, el movimiento de los planetas y de los cuerpos, las transformaciones de las sustancias, el nacimiento, evolución y desarrollo de los seres vivos.

En el ámbito de la investigación didáctica diversos autores (Driver, Pozo, Jiménez Aleixandre, Gené, Sequeiros, González Galli) consideran que las concepciones de los docentes y estudiantes en torno a las ideas biológicas, físicas y geológicas dan cuenta de la existencia extendida y persistente de explicaciones teleológicas, organicistas y finalistas muy vinculadas al pensamiento aristotélico.

Con el surgimiento de la modernidad se dan profundas transformaciones⁶² en todos los ámbitos que se plasma en grandes reestructuraciones teóricas, nuevos problemas y una nueva cosmovisión. La Revolución Científica de los siglos XVI y XVII trajo aparejada una nueva imagen del universo: una máquina. Esta visión mecanicista de la naturaleza supuso la búsqueda de leyes causales, reversibles y deterministas. Galileo afirma que *"la naturaleza está escrita en un lenguaje matemático"* y ésta será la clave para interpretar el mundo natural.

Durante los siglos siguientes las investigaciones de biólogos, físicos, químicos, geólogos, meteorólogos, paleontólogos y astrónomos⁶³ fueron configurando la nueva imagen del Universo bajo el ideal de la ciencia clásica que enfatizaba los factores de equilibrio, regularidad, búsqueda de certezas, confianza en la razón, formulación de una ética universal y la creencia en el progreso social como consecuencia del desarrollo científico. Para E. Morin (1990) el ideal de la ciencia clásica está basado en el paradigma de la simplicidad *"que pone orden en el universo, y persigue al desorden"* bajo los principios de la reducción, la simplificación y la disyunción.

Durante el siglo XIX es destacable la profesionalización y especialización disciplinar y el desarrollo del Positivismo. Éste despliega una filosofía y una visión empirista e inductivista de la ciencia que tiene continuidad durante gran parte del siglo XX con el Empirismo Lógico o Neopositivismo. Su ideal de una ciencia unificada se expresa bajo los criterios de neutralidad y objetividad que supone que todo conocimiento y teoría se deriva de la observación pura y de la inducción a partir de datos empíricos. De esta manera, los conocimientos son neutrales y de validez universal, con lo cual se entiende al método científico como un conjunto de reglas fijas cuya aplicación caracteriza a la investigación.

Estas imágenes han estado presentes (y siguen estando) en los currículos escolares y en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Gil Pérez y Vilches (2005) denominan estas concepciones "imágenes folk o naif" que se

⁶² Koyré (1994) plantea el nacimiento revolucionario de la ciencia moderna a partir de la ruptura y destrucción del pensamiento aristotélico. *"El nacimiento de la ciencia moderna es concomitante a una transformación -mutación- de la actitud filosófica, de una inversión del valor atribuido al conocimiento intelectual"*.

⁶³ Analizando los paradigmas podemos encontrar hermosos ejemplos para trabajar en el aula: las controversias entre geocentrismo/heliocentrismo, fijismo/evolucionismo, catastrofismo/uniformismo, flogisto/combustión, etc. nos aportan un riquísimo panorama que da cuenta de una imagen de ciencia en constante tensión y debate.

alejan notoriamente de la forma como se construyen y evolucionan los conocimientos científicos y que, por otra parte, provocan desinterés y rechazo. Estas "deformaciones conjeturadas" están muy vinculadas entre sí y son descontextualizadas, individualistas, elitistas, empírico-inductivistas, ateóricas, rígidas, algorítmicas, infalibles y analíticas.

Durante el siglo XX se mantiene la importancia de la comprobación mediante la experimentación, pero se comienzan a cuestionar algunos supuestos (como la carga teórica de la observación, el papel provisional de la teorías científicas, la neutralidad de la ciencia, entre otras) dando cuenta que es imposible la existencia de un método científico único y universal tal como lo propugnaron los neopositivistas. La "obsesión por el método científico"⁶⁴ entró en crisis a partir de la obra Kuhn. Desde entonces surgieron numerosas críticas de las tesis del empirismo lógico y una proliferación de trabajos en Historia y Sociología de la Ciencia posibilitaron comprender el *carácter cultural, histórico y social de las ciencias* y con ello, la complejidad y pluralidad del saber científico y de las metodologías de investigación. Estos aspectos se tornan relevantes para la organización de propuestas didácticas que consideren el conocimiento de la "naturaleza de la ciencia"⁶⁵ (Ardúriz, Bravo, Mathews, Duschl) dado que posibilitan una ruptura con las imágenes de ciencia marcada por el sentido común y una epistemología espontánea. Mathews, menciona que esta ruptura implica que la ciencia no ha sido reconocida adecuadamente en la instrucción científica y, entonces, *"la aparente incapacidad de instrucción para instruir se ha convertido en un enigma"*⁶⁶.

Por otra parte, a partir de la crisis de la imagen clásica de las ciencias se producen nuevas reestructuraciones teóricas. Por un lado, las ideas evolucionistas que rompen con el pensamiento teleológico, la Teoría de la Relatividad que pone en tensión los conceptos de espacio-tiempo, la Mecánica Cuántica con la incertidumbre y la indeterminación, la Termodinámica con la entropía y los principios irreversibles, la Física del desequilibrio y la Teoría del Caos con el azar y la inestabilidad. Por otro lado, el surgimiento de la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy), el Paradigma de la Complejidad (Morin) y el aporte de científicos (Prigogine, Atlan, Maturana y Varela, entre otros) que buscaron sobrepasar las fragmentaciones heredadas del pasado y fundamentaron una nueva cosmovisión científica basada en la autoorganización, la modelización, la Teoría de la Información, la prioridad de los procesos sobre los elementos descriptivos, la flecha del tiempo, la autopoiesis, los sistemas abiertos y la emergencia, que es más favorable al pensamiento complejo. Para Morin (1990) *"la dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado, la solidaridad de los fenómenos"*

⁶⁴ Flichman (1998) denomina de esta manera al trabajo de los filósofos de la ciencia por encontrar y desarrollar "un único método científico, válido en toda época y para toda sociedad que pretenda hacer genuina ciencia" y que a su vez sirviese como criterio de demarcación de la ciencia y pseudociencia.

⁶⁵ "Conjunto de ideas de la epistemología, la historia de la ciencia y la sociología de la ciencia que se consideran valiosas para la enseñanza de las ciencias naturales." (Ardúriz-Bravo)

⁶⁶ La ruptura del modelo positivista de la ciencia (incluso para nosotros profesores/as de los IFD) implica una profunda revisión de la práctica docente, es decir, la mayoría de nosotros hemos sido formados como docentes desde estas tradiciones de enseñanza y por lo tanto, una ruptura con dichas matrices generan incertidumbre e inseguridad.

entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” para que pueda emerger una nueva manera de conocer.

Esta nueva cosmovisión debe fundamentar una enseñanza que posibilite el cambio de un paradigma simple y reduccionista de interpretación del mundo hacia otro basado en la complejidad para poder *“superar el encasillamiento disciplinar y organizar una propuesta didáctica más globalizadora”* (Merino, 1998). De esta forma se podrá superar el pensamiento unidireccional (causa-efecto) hacia la multicausalidad (red de relaciones), estableciéndose así la organización del medio desde el enfoque sistémico (Merino, 1998). Los conceptos estructurantes de *sistema, unidad, diversidad, interacción y cambio* constituyen referentes válidos para articular la amplia gama de contenidos de las Ciencias Naturales y las relaciones posibles entre ellos, facilitándole al docente la tarea de organizar el área. Gagliardi⁶⁷ los denomina *conceptos estructurantes o metaconceptos* dado su alto poder de integración multidisciplinar.

◆ **Algunas tensiones de la Didáctica de las Ciencias Naturales.**

Dos cuestiones fundamentales ponen en tensión la propuesta curricular para la formación docente: una de ellas está dada por la complejidad y variedad de disciplinas científicas que integran el área de las Ciencias Naturales y la otra se vincula a la emergencia de la Didáctica de las Ciencias como disciplina autónoma (Izquierdo, 1989; Duschl, 1990; Gil-Pérez, 1993 y 1996; Mellado y Cariacedo, 1993; Porlán, 1998; Adúriz-Bravo, 2002).

Noste (2005) plantea que *“las instituciones formadoras deben asegurar una formación científica básica en el campo de las Ciencias Naturales que permita racionalizar el discurso, es decir, que se enseñe a pensar más allá de los contenidos, hacia conocimientos que no se reduzcan sino que se integren”*. Para Palma (2008) es importante que en la formación se den los lineamientos básicos que consideren la enseñanza de las ciencias como un *discurso metacientífico*, es decir, como una *“construcción a partir de la ciencia (...) que es el resultado de las perspectivas interdisciplinarias que surgen de los estudios sobre las ciencias”*.

Suele haber una distancia bastante importante entre la producción y avance de los conocimientos científicos y lo que se enseña en las escuelas; si bien no es la finalidad de los y las docentes enseñar todos estos nuevos conocimientos, sí lo es posibilitar una visión que permita tomar posición analítica y crítica ante la información emergente para contribuir a una construcción de saberes que revaloricen y recreen la relación escuela-ciencia-tecnología-ambiente y sociedad. No existe un consenso entre los diversos autores acerca del concepto de *“alfabetización científica”* (Fourez, Bybee, De Boer, Hodson, Gil Pérez, Vilches, Aikenhead) pero se puede decir, en forma

⁶⁷ Para Gagliardi los conceptos estructurantes permiten la transformación del sistema cognitivo cuando se adquieren nuevos conocimientos y se cambia el sistema de significación *“permitiendo incorporar cosas que antes no se tomaban en cuenta o se les daba otro significado”*.

amplia, que es el acceso a la cultura científica lo que posibilita una participación ciudadana, con sentido crítico, en una sociedad como la actual.

La pregunta *¿para qué enseñar ciencias naturales en la formación inicial institucionalizada?* dispara diferentes argumentos. Rassetto, Abad y Ayuso (1999) plantean que *"cuando los maestros enseñan Ciencias Naturales ponen en juego conocimientos, concepciones y actitudes sobre la ciencia y sobre la forma de aprenderla y de enseñarla. Estos saberes aparecen como resultado de años de escolarización, de formación profesional específica, del ejercicio docente y de una práctica cotidiana como sujeto social que interactúa con procesos y productos de la ciencia y tecnología"*. Asimismo, Gil Pérez, Carrasco y Furió (1998) sostienen que la práctica docente en ciencias debe comenzar conectando a los profesores con sus ideas, comportamientos y actitudes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, dado que muchas veces revelan una aceptación *"acrítica de lo que siempre hacen en el aula"*, lo cual funciona como un obstáculo para plantear una enseñanza de las ciencias renovada. Para superar los obstáculos proponen orientar la tarea docente como *"un trabajo colectivo de innovación, investigación y formación permanente"* para terminar con lo que llaman *"una visión simplista de la enseñanza de las ciencias"*.

Porlán, García y del Pozo (1997) proponen un modelo didáctico basado en el *principio de de la investigación en la escuela* según el cual *"la investigación de problemas relevantes es la estrategia didáctica más adecuada para favorecer la evolución y desarrollo tanto de estudiantes como de profesores"*. Este modelo se enmarca en la interacción de la perspectiva constructivista, sistémica y crítica; dado que favorece la construcción de un conocimiento profesional epistemológicamente fundamentado basado en la interacción e integración de los saberes disciplinares, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas, las rutinas y guiones didácticos.

Sabemos que el conocimiento científico llega a las escuelas a través de los diseños curriculares, la producción editorial (manuales, textos escolares, libros de divulgación, revistas escolares, etc.) y también a través de los medios de comunicación, el arte, el cine y la literatura. Muchos de ellos nos muestran conocimientos fosilizados, ahistóricos, acríticos, concentrados y centralizados en una sola visión del mundo, en una sola posición y en una única concepción de ciencia. Nos ofrecen miradas convergentes y disciplinadoras (todos debemos pensar lo mismo y de la misma manera, así esta escrito cual "principio de autoridad")⁶⁸. Según Datri *"los textos o manuales utilizados para la enseñanza de las ciencias contribuyen, tanto a la cristalización de numerosas aprensiones –por ej. el sexismo y el racismo– como a la deshistorización de la propia ciencia y a la desestructuración del/la discente en tanto sujeto/a crítico/a; consignando mediante censuras, supresiones, ocultamientos, el silencio, el olvido y una imagen mítica de la ciencia congruente con el modelo racional de explicación de creencias"*.

⁶⁸ *"Según el principio de autoridad, algo es verdad o mentira, según quien lo diga: papá, el presidente, la bula, el decreto, el director del instituto. En ciencias, en cambio, uno puede cuestionar, debe hacerlo (...) debe preguntar ¿por qué?, aún en el caso de que por el momento no pueda responder a la pregunta"* (Marcelino Cereijido)

De más esta decir que no hay una única concepción de ciencia y esta discusión debe estar presente para evitar los recetarios didácticos y la naturalización de tradiciones de enseñanza de las ciencias bajo la mirada inefable de un método estandarizado con reglas únicas presentadas al principio de todo inicio al estudio de las Ciencias Naturales.

Los conocimientos de la Didáctica de las Ciencias Naturales dan fundamentos para hacer críticas a los modelos tradicionales de enseñanza que *"ignora casi por completo el proceso de generación de ideas, enfocando su atención casi exclusivamente en el producto final de la ciencia (...) Es posible generar una educación en las ciencias cuyo foco sea el proceso de construcción de las ideas, a fin de que los estudiantes comprendan a fondo el significado del conocimiento científico. (...) Hay aspectos fundamentales de la actividad científica que pueden ser incorporados al aula y que mejoran y enriquecen el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. De primerísima importancia en el aula (...) son los aspectos empírico, metodológico, abstracto, social y contraintuitivo de la ciencia"* (Gellon).

◆ **Hacia las prácticas esperadas en la Formación Inicial Institucionalizada en el campo de las Ciencias Naturales**

Es importante la elaboración de un marco teórico que posibilite crear sentido a las prácticas escolares y oriente a los alumnos a *aprender a enseñar ciencias*. Los estudiantes de los institutos de formación docente deberían aprender produciendo rupturas con sus conocimientos previos⁶⁹, con la intención de que puedan construir miradas que tengan en cuenta las condiciones de producción del discurso científico y didáctico. De esta manera, se pretende contribuir a la formación de sujetos críticos para una práctica que reconozca el valor educativo de las Ciencias Naturales en la formación integral de los niños.

Desde los aspectos disciplinares se espera lograr aprendizajes que le permitan organizar los distintos modos de interrogarse, de pensar y modelar⁷⁰ los fenómenos naturales y artificiales e identificar problemas en la realidad para que puedan ser interpretados y tensionados a la luz de los distintos modelos. La psicología cognitiva plantea propuestas que caracterizan la ciencia en el aula como una actividad cognitiva y discursiva, en donde los modelos de sentido común, los modelos de ciencia escolar y los modelos de ciencia erudita interactúan permitiendo una complejización de los fenómenos en estudio.

Desde los aspectos didácticos se espera lograr una visión lo más amplia e integral posible de las principales problemáticas en el campo de las Ciencias Naturales para que puedan elaborar propuestas áulicas que propicien la *construcción metodológica*, entendida como *"un acto creativo de articulación*

⁶⁹ *"Los/as alumnos/as, lejos de ser recipientes vacíos, llegan al aula con ideas que son fruto de sus experiencias previas. Sobre la base de estas ideas y de sus interacciones con la realidad física y social del aula, los alumnos construyen nuevos conocimientos"* (Gellon)

⁷⁰ Si bien la palabra modelo se usa con varios sentidos, en esta instancia se considera que los modelos tienen una base lingüística y representacional, son heurísticos y son fácilmente asimilables a las metáforas (Palma, 2008)

*entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 1996). Con ello, se posibilita la construcción de una praxis que pueda resignificar *qué es la ciencia, para qué enseñar ciencias* ya que de ello dependerá *qué enseñemos y cómo lo enseñemos*, en un proceso continuo de retroalimentación que no puede desvincularse de los grupos a los cuales esa enseñanza está orientada.*

Asimismo, en el recorrido en la formación inicial institucionalizada se espera que los contenidos de las Ciencias Naturales y su didáctica se articulen con los otros campos de la formación para poder reformular, ampliar, interpelar y cuestionar el “enseñar” Ciencias Naturales en la escuela primaria.

8.5. Espacios curriculares del Campo de la Formación Específica

PRIMER AÑO:

LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD

Formato Curricular: Taller

Año: Primero

Horas cátedra semanales: tres.

Régimen: anual.

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

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

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

Núcleos de trabajo sugeridos:

- ✓ Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- ✓ La lectura como práctica social. Propósitos del lector. La dimensión social, su función y sentido pragmático. La lectura de diferentes géneros discursivos y diferentes secuencias textuales. La construcción discursiva del enunciador y del enunciatario. La construcción del referente. Relaciones entre los procesos de escritura y de lectura. Texto, contexto y paratexto. Representaciones sociales de lectura. Representaciones en la historia y en el ámbito académico. Los textos académicos: entre la exposición y la argumentación. Estrategias discursivas de los textos académicos. Lectura de textos literarios.
- ✓ La escritura como práctica social. El proceso de escritura: planificación, elaboración y revisión recursiva de los textos. La práctica de escritura de diferentes géneros discursivos. La escritura en ámbitos académicos. La escritura de exposiciones en el ámbito académico. Las respuestas de parcial. La exposición de un tema. La escritura argumentativa. La función epistémica de la escritura.
- ✓ La lengua oral en contextos informales y formales. Aspectos relevantes de la oralidad. Literatura de tradición oral. La narración oral. Propuestas de comprensión y producción de textos orales, formales e informales y del ámbito académico.

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Formato Curricular: Taller

Año: primero

Horas cátedra semanales: cuatro

Régimen: anual

La formación para la enseñanza de una disciplina escolar requiere que se parta de los problemas en torno a la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos y las propias concepciones y creencias construidas desde las trayectorias escolares previas.

En ese sentido, la propuesta de este taller se orienta a que los futuros maestros puedan, por un lado, leer críticamente las experiencias vividas en relación a las prácticas de enseñanza de los contenidos escolares que, por constituirse en modelos implícitos, pueden ser reproducidas posteriormente desde el lugar del enseñante si no media un proceso de reflexión orientado a la deconstrucción y resignificación de dichas concepciones y creencias.

Por esta razón, y como consecuencia de lo anterior, concebimos este espacio de taller como una oportunidad para instalar algunas preguntas acerca de los saberes, haciendo énfasis en el reconocimiento de su carácter histórico y

cultural e iniciando el proceso de reflexión sobre la finalidad de enseñar y aprender en la escuela.

Núcleos de trabajo sugeridos:

Desde Lengua

- ✓ Análisis y revisión de las matrices de enseñanza de la Lengua basadas exclusivamente en aspectos descriptivos y normativos que, a su vez, presuponen determinadas concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de lectura y escritura, de Lengua y de Literatura. Esta revisión propone instalar una nueva lógica según la cual los saberes lingüísticos, lejos de ser desechados, son retomados en una construcción que los resignifica.

Desde Matemática

- ✓ La resolución de problemas y la actividad matemática. Análisis de distintos procedimientos, modos de validación y formas de representación. El lugar del problema. El juego en la actividad matemática.

Observación: Se sugiere hacer énfasis en un trabajo con problemas en los que se pongan en juego el tratamiento de algunos conceptos geométricos correspondientes al campo conceptual del espacio tales como: relaciones espaciales entre objetos y en desplazamientos; elementos, clasificación y propiedades de figuras y cuerpos.

Desde Ciencias Sociales

- ✓ Análisis y revisión de los enfoques⁷¹ en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde las experiencias de aprendizaje escolar.
 - Perspectiva androcéntrica
 - Perspectiva etnocéntrica y nacionalista
 - Perspectiva naturalista
- ✓ Nuevos temas y nuevas preguntas.
 - Perspectiva de género
 - Perspectiva de la interculturalidad
 - Perspectiva socioambiental
- ✓ Análisis de las propuestas editoriales.

Desde Ciencias Naturales

Se pretende lograr una reflexión acerca de la naturaleza de la ciencia para que se puedan valorar las producciones que enriquecen los aspectos culturales de la misma. Se proponen los siguientes tópicos de análisis:

⁷¹ Entendemos a los "enfoques" como los modos de concebir la realidad social y las prácticas que de ellos derivan.

- ✓ Representaciones sociales de la ciencia y de la actividad científica en distintas fuentes (libros y manuales, comics, películas y dibujos animados) para tensionar con las imágenes de ciencia presentes en las escuelas.
- ✓ La divulgación científica y la construcción social de la ciencia para valorar y analizar críticamente la credibilidad de las fuentes. Analizar de qué manera los medios de comunicación inciden en la divulgación científica.
- ✓ Aproximación a una definición de ciencia y tecnología desde diversos aspectos y en distintos momentos históricos. Delimitación del objeto de estudio de las Ciencias Naturales desde lo metodológico, empírico, abstracto y social.
- ✓ Analizar las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente. Las nuevas tecnologías en la educación científica. Los fundamentos axiológicos.

SEGUNDO AÑO

SUJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Formato Curricular: Asignatura

Año: Segundo

Horas cátedra semanales: tres

Régimen: anual

La especificidad de la Educación Primaria requiere que se aborde la constitución de la subjetividad del niño considerando que no se nace sujeto, sino que esta constitución tiene lugar con un otro que posibilita la inscripción en la cultura, no exenta de tensiones y contradicciones.

El desarrollo de esta asignatura permitirá, por un lado, articular los conocimientos que son propios del nivel con la construcción de saberes alrededor del sujeto que aprende, atendiendo a su multidimensionalidad. Por otro lado, contribuirá a un cambio de posicionamiento del lugar prescriptivo, regulador, homogeneizante y productor de exclusiones que derivan de los modelos psicológicos evolutivos, para plantear abordajes desde un paradigma histórico-socio-cultural. En este sentido, deberíamos entender que el sistema educativo constituye el campo social –aunque no es el único– en que se concretiza la inscripción cultural; formateando los cuerpos, regulando el pensamiento y el discurso.

Núcleos de trabajo sugeridos:

- ✓ Concepción de sujeto: vínculos primarios. La función de simbolización. La construcción de la identidad personal.
- ✓ Sujeto de deseo: estructuración del aparato psíquico. La sexualidad infantil y su relación con el inconsciente. Los modos peculiares de consecución del placer durante los años de la infancia. Vínculos interhumanos y pedagógicos. El deseo de saber.

- ✓ Sujeto epistémico: la inteligencia como proceso de adaptación. Estructura y génesis. La inteligencia práctica, representativa y operatoria. Los factores que inciden en el desarrollo cognitivo. Construcción del conocimiento y conflicto cognitivo. El desarrollo intelectual de los niños del nivel primario.
- ✓ Sujeto Social: la doble línea del desarrollo: natural y cultural. El origen social de los procesos psicológicos superiores. Los instrumentos de mediación en el desarrollo infantil. Implicancias educativas de la Zona de Desarrollo Próximo.
- ✓ Constitución subjetiva del género y de la corporeidad. La práctica social del juego. La imaginación y la creatividad.
- ✓ Subjetividad y escuela: los "otros" significativos para el niño en el contexto escolar. El lugar simbólico de la mirada del docente. La posición docente como "otro" en la constitución psíquica de niños y adolescentes.

LENGUAJES ARTÍSTICOS

Formato Curricular: Taller

Año: Segundo

Horas cátedra semanales: tres.

Régimen: anual.

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

El ser humano es su cuerpo, su voz, su ritmo interior, su imaginación, su capacidad de simbolización. Es lo que piensa y vive diariamente en el marco de un contexto socio-cultural determinado y a partir de ese mundo puede expresarse a través de diferentes lenguajes, enriquecer su vida y la de los demás, ampliar sus expectativas, variar criterios, reflexionar, equivocarse y volver a empezar.

La complejidad de la comprensión de los lenguajes artísticos en sus aspectos básicos involucra el despliegue de capacidades de dominio de los mismos, lo cual implica tener en cuenta:

- el aspecto productivo centrado en lo material (cuerpo, sonidos, herramientas, soportes) en la exploración de medios y modos;
- los aspectos sintácticos-pragmáticos en el reconocimiento de signos y modos de organización de los lenguajes;
- el aspecto centrado en la observación/percepción, en el reconocimiento y la sensibilización de los sentidos y las emociones; y
- la apreciación centrada en la complejidad de aspectos semánticos y de interpretación (entorno natural y cultural).

En este espacio se intenta que los estudiantes comprendan que la intención educativa de las actividades artísticas es la de favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas, sensoriales, de lenguaje, sociales y afectivas que

involucran todos los aspectos mencionados anteriormente a la vez que se sensibilicen, intuyan y especulen con la construcción de mensajes abiertos, polisémicos, descubriendo su papel como espectadores y/o como productores.

Núcleos de trabajo sugeridos:

❖ **Teatro:**

El cuerpo como instrumento. Juego dramático - Situación teatral. Personaje. Espacio. Tiempo. Texto dramático. El conflicto. Formas teatrales colectivas. La improvisación. Dinámica de lo grupal. Abordaje de textos propuestos y/o creados por el grupo. Representación. El desarrollo de la capacidad de receptor críticamente. Diversas formas escénicas. El teatro y otras artes en la región.

❖ **Títeres:**

Sistema de Signos. Objeto cotidiano. Objeto simbólico. Objetos imaginarios. Objeto mediador de una idea. Exploración sensorial funcional. Identificación con el objeto. Transformación. Juego dramático con el objeto transformado. El títere en la escena. Nociones de dramaturgia. Del cuento al hecho dramático. La puesta en escena.

❖ **Música:**

Sonido. Cualidades. Formas y selecciones organizativas: ritmo, melodía, armonía. Forma. Textura. Género. Estilos. Influencia del y en el ambiente socio-natural. El cuerpo como productor sonoro. Voz hablada y cantada. Técnicas básicas de la expresión vocal. Instrumentos musicales convencionales y no convencionales. Música, culturas y sociedades; tradiciones musicales. Medios de expresión y modos de comunicación. Apreciación y recepción.

❖ **Educación Física:**

El cuerpo en movimiento. El cuerpo y sus expresiones. Espacio, tiempo y energía. Cualidades de movimiento. Movimiento, gesto y actitud. La expresión corporal y la danza. Aprendizaje social. Aprendizaje vivencial.

❖ **Educación Visual:**

La expresión infantil y juvenil y los mensajes visuales. La cualidad táctil. Producción de signos visuales desde el juego de la materia y el color. Los medios y modos convencionales y no convencionales. Los materiales, los soportes y las herramientas. Producción de obras plásticas desde la realización tridimensional. Espacio y movimiento en la representación bidimensional y tridimensional. La figura humana en la representación artística. El esquema corporal. El autoconocimiento y el reconocimiento corporal como modelos en la Historia del Arte. Los modos de realización del lenguaje visual con las realizaciones paradigmáticas del arte contemporáneo. Identidad y mixtura de los lenguajes plásticos y visuales. Artes visuales y nuevas tecnologías.

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

Formato Curricular: Asignatura

Año: Segundo

Horas cátedra semanales: cuatro

Régimen: anual

Este espacio curricular del segundo año de la formación propone una capacitación en el diseño, puesta a prueba, evaluación y reajuste de estrategias para la enseñanza de determinados contenidos matemáticos que están presentes en el Diseño Curricular del Nivel Primario. En este punto adoptamos como supuesto de trabajo que la didáctica debe construirse en torno a los contenidos de la disciplina.

Partimos de considerar que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia el conocimiento matemático puro dentro de la estructura disciplinar y cruzándolo con los propósitos de su enseñanza en el Nivel Primario. Por lo tanto, enseñar un contenido requiere la realización de un análisis didáctico del mismo y esto supone tanto manejo experto del conocimiento, como manejo experto de sus condiciones de apropiación en contexto escolar. Por ello sugerimos unificar, en este espacio curricular, el tratamiento articulado de los contenidos de la enseñanza, de las condiciones de su apropiación y de los criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a contenidos específicos.

El desafío para el estudiante, que no es experto en Matemática, es aprender por una doble conceptualización. Entendemos esa doble conceptualización en dos fases: hecho didáctico y hecho matemático. Esto supone la realización de dos sistematizaciones simultáneas, lo que requiere que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos poniendo en acto los marcos teóricos propios de la Didáctica de la Matemática.

Estas situaciones de doble conceptualización son situaciones que persiguen un doble objetivo: lograr, por una parte, que los futuros maestros construyan conocimientos sobre el objeto de enseñanza y, por otra parte, que elaboren conocimientos referidos a las condiciones didácticas necesarias para que sus futuros alumnos puedan apropiarse de dicho objeto (Delia Lerner: 2003).

La preparación metódica para diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar estrategias de enseñanza no se agota en las actividades mencionadas en párrafos anteriores, sino que también se entrama con una tarea de campo, vinculada al espacio de articulación con el espacio Práctica II, tarea que puede incluir, además, primeros desempeños docentes.

Núcleos de trabajo sugeridos:

Para este espacio curricular se propone el abordaje de algunos ejes centrales del currículum de Nivel Primario tales como la Medida y el Espacio. Con

respecto al último, se sugiere trabajar sólo cuestiones vinculadas a su enseñanza, en una propuesta de trabajo que entrame la “recuperación” de algunas actividades geométricas trabajadas en el Taller Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares, con un fuerte trabajo de reflexión sobre las mismas para analizarlas didácticamente.

Como en los actos de medir convergen naturalmente conceptos vinculados a los números, a la geometría y al mundo físico, sugerimos analizar el problema de la medida y de las diferentes magnitudes; incluyendo su tratamiento como contenido escolar y la naturaleza aproximativa de la medida y sus consecuencias.

Al medir magnitudes continuas se hace necesario ampliar el campo numérico introduciendo el conjunto de los números racionales. A partir de la necesidad de su presentación, sugerimos la caracterización de dicho conjunto, el análisis de las rupturas que supone dicho proceso de ampliación en los niños y el tratamiento de los obstáculos epistemológicos y didácticos que es necesario considerar en dicho proceso.

◆ **Eje: El Espacio y su enseñanza.**

<u>DIMENSIÓN DISCIPLINAR</u>	<u>DIMENSIÓN DIDÁCTICA</u>
Se recuperan aspectos estudiados en 1º año.	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboración de propósitos. – Los juegos como recurso de enseñanza. – Tipos de espacio. – Elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de relaciones espaciales. – Elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de cuerpos y figuras.

◆ **Eje: La Medida y su enseñanza**

<u>DIMENSIÓN DISCIPLINAR</u>	<u>DIMENSIÓN DIDÁCTICA</u>
<ul style="list-style-type: none"> – Magnitudes y cantidades – Perímetro, Área y Volumen: unidades convencionales y no convencionales. – Medidas de longitud – Medidas de área. – Medidas de volumen. – Equivalencias entre medidas. – Relaciones de equivalencia entre masa, volumen y peso. 	<ul style="list-style-type: none"> – Secuenciación para la enseñanza de la longitud. – Secuenciación para la enseñanza del área. – Secuenciación para la enseñanza del volumen. – Los errores de los chicos. – Modos de intervención docente. – Elaboración de secuencias didácticas. – Las discusiones en la clase de

	matemática.
--	-------------

♦ **Eje: Los Números Racionales y su enseñanza**

<u>DIMENSIÓN DISCIPLINAR</u>	<u>DIMENSIÓN DIDÁCTICA</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Los Números Racionales. - Relación de equivalencia. - Relación de orden. - Representación en la recta numérica. - Propiedad de densidad. - Operaciones: suma, resta, multiplicación, división. - Propiedades de las operaciones. - Porcentaje. - Probabilidad. - Proporcionalidad - Cálculo mental. - Algoritmos alternativos. - Algoritmos convencionales. - Problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Secuencia para la enseñanza del concepto. - Obstáculos en la enseñanza de los números racionales (Q): <ul style="list-style-type: none"> -Las rupturas en el proceso de ampliación de N a Q. -Los distintos sentidos de las fracciones. Contextos discreto y continuo. -Las distintas representaciones de los números racionales. - Los algoritmos de las operaciones en Q desde la perspectiva del cálculo mental. - Análisis de las producciones de los chicos. - La intervención docente y la evaluación. - Elaboración de secuencias didácticas - Algunos elementos de la Teoría de Situaciones (Brousseau): <ul style="list-style-type: none"> - La institucionalización. - Variables didácticas de una situación. - Los roles del maestro.

DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Formato Curricular: Asignatura

Año: Segundo

Horas cátedra semanales: cuatro

Régimen: anual

Este espacio curricular entiende que la Didáctica de la Lengua constituye un campo de estudio interdisciplinar ya que se nutre de otras disciplinas, a la vez que es autónoma pues constituye su propio objeto de estudio centrado en el espacio de interacción de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de la Lengua. Desde esta perspectiva, este espacio curricular no enseña contenidos lingüísticos teóricos como tales ni solamente didácticos (de la Didáctica General): los contenidos se centran en la adaptación y selección de

contenidos lingüísticos y literarios en forma conjunta con contenidos de las teorías del aprendizaje.

Una perspectiva histórica de los estudios lingüísticos sobre el lenguaje y la comunicación nos permitirá conocer la complejidad de este objeto de conocimiento 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. Por ello, los estudios sobre las teorías lingüísticas entran en este recorrido disciplinar evocadas desde los modelos pedagógicos que las retoman para sustentar especificidades en la enseñanza de la Lengua y, por estas características, serán contenidos fragmentarios pero, no por esto, banalizados.

Finalmente, la configuración de la Didáctica de la Lengua como un espacio autónomo se plantea de manera paralela a la constitución de lo que se denomina el Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de la Lengua. Éste se sustenta sobre algunos ejes fundamentales que constituyen un modelo didáctico particular. En primer lugar, en la teoría constructivista del aprendizaje. En segundo lugar, sobre una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales, contextualizadas y situadas. Por último, sobre una teoría del lenguaje como textualidad o discursividad.

Por todo lo anteriormente expuesto, este espacio curricular intenta abordar articuladamente los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógico-didácticos y propuestas de enseñanza de la Lengua para el nivel primario.

Núcleos de trabajo sugeridos:

En este espacio se pretende partir del estudio de un marco general de análisis de los diferentes aportes teóricos que recibe la Didáctica de la Lengua (en tanto posee un objeto de estudio autónomo e interdisciplinar), así como del análisis de las propuestas actuales para abordar la enseñanza de la Lengua, junto con los propósitos de la misma. Para este espacio se sugiere, además, el estudio de:

- ✓ Didáctica de las Prácticas de Oralidad,
- ✓ Didáctica de las Prácticas de Lectura,
- ✓ Didáctica de las Prácticas de Escritura en contexto escolar y de revisión de las mismas,
- ✓ Didáctica de la Ortografía y de la Gramática,
- ✓ Proyectos institucionales de intervención.

Se propone abordar cada dimensión focalizando el análisis en: las especificidades propias de cada práctica, los criterios de diseño de actividades, las estrategias de enseñanza de trabajo áulico, el estudio de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas, las condiciones didácticas,

los propósitos de enseñanza y la evaluación. Esta propuesta de trabajo para la enseñanza de la Lengua presupone una permanente interrelación entre la práctica docente y la reflexión teórica.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Formato Curricular: Asignatura

Año: Segundo

Horas cátedra semanales: cuatro

Régimen: anual

La construcción de una Didáctica de las Ciencias Sociales y la determinación del carácter propio de los conocimientos de sus contenidos exige relevar los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales, su objeto de estudio, las disciplinas que integran el campo, los límites de la objetividad, la relación con los valores postulando sus implicancias didácticas. La permanente fecundación entre la teoría y la práctica pedagógica permite construir el discurso didáctico e iniciarse en el análisis de la realidad social con un enfoque explicativo y globalizador operando con las categorías estructurantes, las perspectivas de análisis y los procedimientos básicos de las disciplinas que integran el área.

Por lo tanto, transitar el proceso de formación para la enseñanza de las Ciencias Sociales exige construir respuestas a preguntas tales como: ¿por qué hablamos de Ciencias Sociales?, ¿desde qué perspectiva teórica abordar el estudio de su objeto con el objetivo de resignificar el aporte al análisis y la comprensión de los procesos sociales y contribuir al desarrollo en los alumnos de las capacidades para pensar, analizar, comprender y desempeñarse adecuadamente en el mundo actual a partir de una actitud reflexiva, participativa y crítica?, ¿cómo superar la mirada ingenua que reduce el conocimiento social al mero registro de lo que se ve?, ¿cómo aportar a superar las diferencias entre el conocimiento científico y el cotidiano sobre la realidad social?, entre otras.

Núcleos de trabajo sugeridos:

El campo de las Ciencias Sociales

- ✓ Origen de las Ciencias Sociales. La Geografía y la Historia en el siglo XX: corrientes, aportes epistemológicos y contribuciones para la enseñanza.

Las dimensiones política y epistemológica

- ✓ Por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales desde una perspectiva teórica crítica. La realidad social como objeto de estudio. Modelos explicativos de la sociedad y su dinámica: Teorías del Orden y del Conflicto. Conceptos estructurantes para conocer la realidad social: sujeto, tiempo histórico, espacio social. Principios explicativos de las Ciencias Sociales:

multicausalidad, complejidad, interjuego de escala de análisis, cambio/continuidad.

Cambios y continuidades en la configuración territorial argentina

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Formato Curricular: Asignatura

Año: Segundo

Horas cátedra semanales: cuatro

Régimen: anual

La finalidad de la Didáctica de las Ciencias Naturales en la formación docente es la de proponer:

- Un saber didáctico que permita a los alumnos poner a prueba y evaluar estrategias de enseñanza de las Ciencias Naturales que promuevan el aprendizaje de los alumnos en la Escuela Primaria.
- Un saber disciplinar que integre contenidos en sus tres dimensiones que se complementan y retroalimentan, a saber:
 - Un saber disciplinar de las Ciencias Naturales, así como el conocimiento sobre los aspectos epistemológicos, históricos y sociales del modo de producción de las Ciencias Naturales, las interacciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad, los paradigmas vigentes en cada momento histórico y los obstáculos epistemológicos presentes en dicho proceso.
 - Un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales que integre contenidos que permitan reconceptualizar el lugar de la Didáctica de las Ciencias Naturales, los distintos modelos didácticos planteados en la enseñanza de las ciencias y las concepciones de aprendizaje que las sustentan, así como la caracterización de la enseñanza de las ciencias en el contexto escolar.
 - Un saber que permita enseñar el discurso de la ciencia (saber leer, escribir y hablar ciencias) para una mejor comprensión del mundo y además contribuya a resolver problemas con implicaciones sociales que involucren cuestiones científicas.

Núcleos de trabajo sugeridos

- ✓ La Didáctica de las Ciencias Naturales: una disciplina emergente. ¿Qué son las Ciencias Naturales? Los metaconceptos o conceptos estructurantes. La concepción de ciencia. Paradigmas básicos. Los modelos de enseñanza de las ciencias. Análisis de los modelos desde las fuentes epistemológicas, filosóficas y didácticas que retroalimentan a los mismos.

- ✓ Análisis del Diseño Curricular de la Escuela Primaria. Lectura de los textos escolares a la luz de los textos científicos. Análisis de la transposición didáctica y elaboración de textos adecuados a los grados y ciclos de la escuela primaria para la enseñanza de otro tipo de conocimiento: el conocimiento escolar. Análisis de las concepciones alternativas, preconcepciones, ideas intuitivas, ideas previas, representaciones.
- ✓ Ciencia, Tecnología y Sociedad: unas relaciones complejas. Las nuevas tecnologías en la educación científica. Los fundamentos axiológicos.

TERCER AÑO

PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Formato Curricular: Asignatura

Año: Tercero

Horas cátedra semanales: tres

Régimen: anual

En este espacio curricular se abordarán las problemáticas relacionadas con las prácticas de enseñanza en el trayecto formativo de la Educación Primaria.

En las instituciones de enseñanza los conocimientos se trabajan con intención didáctica, es decir, se ponen en acto construcciones metodológicas integradas por la relación docente, alumno/a y conocimiento, con fines de enseñanza. Problematizar estas cuestiones es uno de los propósitos esenciales de este espacio curricular.

Núcleos de trabajo sugeridos:

- ✓ La Educación Primaria: tradiciones en la construcción histórica del campo de conocimiento didáctico y curricular.
- ✓ La estructura curricular de la Educación Primaria en la Provincia del Neuquén. La organización por ciclos.
- ✓ La organización de contenidos. La integración de contenidos. Contenidos básicos o nuevos lenguajes y expresiones culturales. La evaluación ciclada.
- ✓ Prácticas de enseñanza en el nivel: criterios de intervención en el aula, organización didáctica de la clase.
- ✓ Proyectos institucionales y áulicos.
- ✓ "Las otras primarias": enseñanza en ámbitos rurales, domiciliarios, hospitalarios. La escuela primaria de jornada extendida.
- ✓ La integración de niños/as con discapacidades. Abordaje interinstitucional. Abordaje en equipo. Relaciones y articulaciones entre Educación Especial y Educación Común.

- ✓ Adaptaciones curriculares: mitos y realidades. Documentos curriculares. Práctica educativa y evaluación. Reglamentación.

ALFABETIZACIÓN INICIAL: LENGUA ESCRITA Y SISTEMA DE NUMERACIÓN

Formato Curricular: Módulo

Año: Tercero

Horas cátedra semanales: cuatro

Régimen: anual

Tal como se anticipara en el escrito de presentación del Campo de la Formación Específica, este espacio curricular está destinado al estudio de las prácticas de la alfabetización inicial y lo concebimos como un módulo porque el estudio de este campo supone el reconocimiento de una problemática que, por su complejidad, requiere de un tratamiento diferenciado. En esta propuesta se integran la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas sociales de la lengua escrita y del sistema de numeración.

Partimos de la consideración del valor social que reviste el uso de estos sistemas de representación y reconocemos que, tanto la lengua escrita como el sistema de numeración, ofrecen desde el punto de vista infantil numerosas oportunidades de interacción porque son objetos culturales que tienen la particularidad de estar sumamente presentes en el mundo social. Ambos conviven en los contextos de uso; por ello, tratando de superar el uso escolarizado que ha guiado su tratamiento por separado, asumimos el desafío de abordar la problemática de su enseñanza de manera articulada.

Núcleos de trabajo sugeridos:

- ✓ La alfabetización como objeto multidisciplinar, como proceso colaborativo, como problema teórico y político.
- ✓ Algunos sistemas de representación de uso social:
 - La lengua escrita
 - El sistema de numeración
- ✓ Caracterización de cada uno de ellos. Relaciones entre oralidad y escritura.
- ✓ Las primeras aproximaciones de los niños a los sistemas de representación:
 - La alfabetización inicial en la familia y en la escuela. Alfabetización emergente y temprana.
 - Las hipótesis que los niños construyen acerca de nuestro sistema de numeración decimal escrito. Los criterios de comparación. Aportes de las investigaciones.
- ✓ Análisis de las prácticas habituales de enseñanza.
 - Métodos y nuevas perspectivas en la enseñanza de la lengua escrita.

- Caracterización de los distintos enfoques de enseñanza del sistema de numeración.
 - ✓ La enseñanza de los sistemas de representación.
 - Las intervenciones didácticas en torno al proceso de conceptualización.
 - Algunos criterios para organizar la tarea en el aula: Actividades de rutina. Actividades variadas de lectura y de escritura con distintos textos y con el sistema de escritura. El texto literario.
 - La producción e interpretación de notaciones numéricas y las situaciones didácticas vinculadas a la relación de orden y a las operaciones. El uso de portadores numéricos. El análisis de las regularidades como fuente de progreso en la comprensión de las leyes del sistema de numeración.
 - ✓ El diseño como hipótesis de trabajo. Secuencias de actividades, proyectos áulicos e institucionales.
-

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA II

Formato Curricular: Asignatura/Tutoría

Año: Tercero

Horas cátedra semanales: cuatro

Régimen: anual

Este espacio curricular del tercer año de la formación propone continuar la capacitación en el diseño, puesta a prueba, evaluación y reajuste de estrategias para la enseñanza de las operaciones básicas, presentes en el Diseño Curricular del Nivel Primario.

Atendiendo a las particularidades de este objeto de conocimiento y considerando que la comprensión de la organización interna de nuestro sistema de numeración decimal escrito constituye la base sobre la que habrá de construirse la aritmética, proponemos el cursado de este espacio curricular en paralelo al módulo que aborda la problemática de la alfabetización inicial, entendiendo que este recorrido ayudará a los estudiantes a comprender la estrecha relación que vincula nuestro sistema de numeración con las operaciones básicas.

En su tratamiento se intentará propiciar el establecimiento de relaciones que permitan reconocer, por un lado, a la suma y a la resta dentro del entramado del campo conceptual aditivo y, por el otro, a la multiplicación y la división como estructuras multiplicativas dentro del campo conceptual multiplicativo. Se abordará de este modo la problemática del sentido de las operaciones involucradas al trabajar el significado de las mismas en cada conjunto numérico, las formas de calcular sus resultados y el análisis formal de sus propiedades. Asimismo, se analizará la problemática ligada a la construcción de algoritmos alternativos de cálculo y el lugar del cálculo mental.

Para este recorrido proponemos recuperar y profundizar los supuestos epistemológicos y didácticos que orientaron las propuestas de trabajo para el espacio Didáctica de la Matemática de segundo año. En continuidad con el tipo de tratamiento dado a los tópicos de esa asignatura, sugerimos abordar la problemática de la enseñanza de las cuatro operaciones básicas proponiendo situaciones que impliquen un aprendizaje por doble conceptualización (en el sentido de Delia Lerner), a partir de las cuales los futuros maestros logren construir conocimientos, tanto sobre las estructuras aditivas y multiplicativas, como de las condiciones didácticas que suponen su apropiación en contexto escolar.

La preparación metódica para diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar estrategias para la enseñanza de las cuatro operaciones a lo largo de todo el recorrido de la escolaridad primaria, se entrama con una tarea de campo vinculada al espacio de articulación de la Práctica III, correspondiente al primer recorrido de la Residencia Pedagógica.

Núcleos de trabajo sugeridos:

♦ El campo de las estructuras aditivas

<u>Dimensión disciplinar</u>	<u>Dimensión didáctica</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Suma y resta. - Cálculo mental en \mathbb{N} y en \mathbb{Q} - Propiedades de las operaciones. - Algoritmos alternativos. - Problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza mediante la resolución de problemas. - Los sentidos en la estructura aditiva. - Los juegos como recurso de enseñanza. - Los algoritmos de las operaciones desde la perspectiva del cálculo mental. - Secuenciación para la enseñanza de la suma y de la resta. - Algunos elementos de la Teoría de Situaciones (Brousseau): <ul style="list-style-type: none"> - La institucionalización. - Variables didácticas de una situación. - Análisis de las producciones de los niños. - Los errores de los chicos. Modos de intervención docente. - Las discusiones en la clase de Matemática.

◆ El campo de las estructuras multiplicativas

<u>Dimensión disciplinar</u>	<u>Dimensión didáctica</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Multiplicación y división. - Cálculo mental en N y en Q. - Propiedades de las operaciones. - Algoritmos alternativos. - Problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza mediante la resolución de problemas. - Los sentidos de la multiplicación y la división. - La enseñanza de las multiplicaciones básicas (tablas de multiplicar). - Los juegos como recurso de enseñanza. - Los algoritmos de las operaciones desde la perspectiva del cálculo mental. - Secuenciación para la enseñanza de la multiplicación. - Secuenciación para la enseñanza de la división. - Análisis de las producciones de los chicos. - Algunos elementos de la Teoría de Situaciones (Brousseau): <ul style="list-style-type: none"> - La institucionalización. - Variables didácticas de una situación. - Los roles del maestro - La intervención docente y la evaluación.

LITERATURA Y FORMACIÓN DE LECTORES

Formato Curricular: Asignatura/Tutoría

Año: Tercero

Horas cátedra semanales: cuatro

Régimen: anual

Este espacio curricular 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.

Núcleos de trabajo sugeridos:

- ✓ El concepto de Literatura: ficción, connotación, polisemia, intertextualidad. El concepto de Literatura Infantil y Juvenil.
- ✓ La constitución del campo de la Literatura Infantil y Juvenil. Breve historia de la Literatura Infantil en la Argentina. Autores.
- ✓ El mediador adulto. Su formación como lector. Los criterios para la selección de textos para niños: la calidad estética, la lectura como construcción de sentido y la concepción de infancia. Ideología y temas tabúes en la Literatura Infantil. El canon literario escolar.
- ✓ El libro como objeto cultural y comercial. Educación no formal y literatura. Experiencias en la Argentina. Políticas oficiales, bibliotecas populares, planes de lectura, estrategias de promoción del libro. Las prácticas de taller de lectura y escritura en estos contextos.
- ✓ Los niños y la lectura de textos literarios. Espacios y tiempos para el desarrollo de la lectura placentera de textos literarios. La escuela como sociedad de lectura. La formación literaria del niño lector. La producción de textos literarios. La exploración de las posibilidades expresivas del lenguaje.
- ✓ La Narración: historia y discurso. La mirada y la voz del narrador, el tiempo de la narración, la polifonía. Cuentos de autor. Otros textos narrativos: la novela para niños, el mito, la leyenda.
- ✓ La Lírica. Proceso de gustación poética. Nociones de versificación. Poesías de raíz folklórica: nanas, rimas, rondas infantiles. Canciones y juegos, trabalenguas y adivinanzas. Poesía de autor. Los juegos con el lenguaje en la poesía infantil: exploración lúdica del ritmo y la rima: onomatopeyas, retahílas, trabalenguas, hechizos y conjuros.
- ✓ El Teatro. La formación del espectador teatral. Los criterios para la selección de la obra teatral: el conflicto, la acción, el texto, la escenografía, la iluminación, el vestuario, etc.
- ✓ La relación texto-ilustración. La lectura del texto y la lectura de la imagen. Autor e ilustrador. Libro-álbum. Libro-objeto. El trabajo didáctico con el libro.
- ✓ Didáctica de la Literatura. Diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de enseñanza de textos literarios.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II

Formato Curricular: Asignatura/Tutoría

Año: Tercero

Horas cátedra semanales: cuatro

Régimen: anual

Si bien las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales revisten larga data, su didáctica específica es un campo aún en formación, en el cual convergen los aportes de especialistas provenientes de varias disciplinas. Allí los licenciados en Ciencias de la Educación interactúan con historiadores, geógrafos, sociólogos y antropólogos, que ingresan al campo desde su objeto de enseñanza y con psicólogos educacionales y epistemólogos que lo hacen desde el estudio de las características del sujeto cognoscente. La mirada pedagógica, en diálogo con esos aportes, tiene la responsabilidad de enfatizar el sentido formativo del área para contribuir desde allí a la producción de criterios de elaboración de propuestas de enseñanza. Para lo cual, en la formación, es necesario participar e intervenir para que se vincule la adscripción teórica de cuestiones vinculadas al enseñar y al aprender con las estructuras conceptuales de la disciplina, con la estructura cognitiva del sujeto y con los componentes operacionales.

Núcleos de trabajo sugeridos:

La dimensión del sujeto que aprende

- ✓ Los alumnos de la escuela primaria: posibilidades y limitaciones en el proceso de apropiación de las nociones sociales.
- ✓ La representación infantil del mundo social. Su incidencia en la tarea educativa.
- ✓ Proceso de construcción de las nociones temporales y espaciales. Reflexiones en torno a lo cercano y lo lejano. La recuperación de los saberes previos como momento ineludible del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- ✓ Una agenda escolar de problemas socioterritoriales del mundo actual.
- ✓ Algunos ejes temáticos organizadores: la reestructuración capitalista y los procesos de reorganización territorial; transformaciones políticas recientes; desigualdad, pobreza y exclusión social; desarrollo y medio ambiente; gestión territorial y políticas territoriales.

La dimensión didáctica de la enseñanza

- ✓ Los contenidos de la enseñanza como problema teórico y práctico. Los contenidos de Ciencias Sociales en los documentos curriculares de Neuquén y de Río Negro: contenidos básicos comunes, eje organizador, núcleo organizador. ¿Enseñar problemas o problematizar los contenidos? Criterios para la selección de los contenidos. Criterios para la organización de los

contenidos: criterio científicista, lógica de la disciplina. Organización de los contenidos a partir de la definición de problemas relevantes de la vida social: propuesta pluridisciplinaria, multidisciplinaria e interdisciplinaria. El lugar instrumental de los conceptos en la estructuración del contenido.

- ✓ La tarea de planificar: la programación de la enseñanza como hipótesis de trabajo. Momentos de la secuencia didáctica. Estrategias didácticas. La utilización de fuentes diversas (materiales, imágenes fijas, imágenes en movimiento, orales, escritas). El diseño de actividades y la elaboración de materiales de estudio. Análisis de la propuesta editorial. Las prácticas evaluativas en el área de Ciencias Sociales.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES II

Formato Curricular: Asignatura/Tutoría

Año: Tercero

Horas cátedra semanales: cuatro

Régimen: anual

El por qué, para qué, el qué y cómo se enseñan las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria son algunas de las preguntas que encuentran respuesta en la formulación de un diseño didáctico. La elaboración de un diseño didáctico es el resultado de una toma de decisiones que parte, en primer lugar, de preguntarnos la importancia de las Ciencias Naturales en el contexto escolar.

Partamos de la idea que la actualización del saber disciplinar es fundamental para organizar el marco teórico que posibilitará adecuar una propuesta didáctica evitando actividades estereotipadas, muchas de las cuales generan obstáculos en el aprendizaje. Para esto es necesario trabajar en la formación docente formas y estrategias que favorezcan la comprensión de los posibles grupos de alumnos que vivencien en la práctica docente.

Núcleos de trabajo sugeridos:

- ✓ Elaboración y análisis de diseños didácticos: análisis de planes de clase, proyectos y unidades didácticas.
- ✓ Selección, secuenciación y organización de los contenidos escolares. Criterios de selección. Elaboración de propósitos. Estrategias de enseñanza. Análisis de las estrategias de aprendizaje. Evaluación: estrategias y marco teórico.

CUARTO AÑO

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA III

Formato Curricular: Ateneo didáctico

Año: Cuarto

Horas cátedra semanales: tres

Régimen: anual/epocal

El Ateneo se centrará en un estilo dialógico de construcción de conocimiento a través de la planificación, supervisión, re-elaboración, conducción, problematización, seguimiento de las prácticas y reflexión del proyecto de enseñanza del área del conocimiento matemático para la Educación Primaria, su puesta en marcha y reflexión sobre la práctica áulica propia de la Residencia.

El formador acompañará y supervisará la propuesta de enseñanza de los contenidos matemáticos planificados por los residentes en la institución formadora y concurrirá a la institución destino para llevar a cabo el seguimiento y reflexión en y sobre la práctica de enseñanza en la Escuela Primaria.

Núcleos de trabajo sugeridos:

Para la selección de la temática disciplinar sugerimos priorizar las necesidades vinculadas a los proyectos que estén realizando los estudiantes en el espacio de la Práctica. Se sugiere incluir núcleos de trabajo que apunten a la elaboración y desarrollo de proyectos que vayan más allá del aula para guardar coherencia con lo planteado para la Residencia II.

Asimismo, consideramos oportuno proponer el tratamiento de algunos tópicos que convenga profundizar o retomar (atendiendo a las particularidades del recorrido formativo de los estudiantes). A modo de ejemplos se proponen: "El campo conceptual del espacio y su enseñanza", "La proporcionalidad y su enseñanza" o "La enseñanza de la Probabilidad y la Estadística en la escuela primaria".

DIDÁCTICA DE LA LENGUA II

Formato Curricular: Ateneo didáctico

Año: Cuarto

Horas cátedra semanales: tres

Régimen: anual/epocal

El Ateneo se centrará en un estilo dialógico de construcción de conocimiento a través de la planificación, supervisión, re-elaboración, conducción, problematización, seguimiento de las prácticas y reflexión del proyecto de enseñanza del área del conocimiento de la Lengua para la Educación Primaria, su puesta en marcha y reflexión sobre la práctica áulica propia de la Residencia.

El formador acompañará y supervisará la propuesta de enseñanza de los contenidos del área planificados por los residentes en la institución formadora y concurrirá a la institución destino para llevar a cabo el seguimiento y reflexión en y sobre la práctica de enseñanza en la Escuela Primaria.

Núcleos de trabajo sugeridos:

Para la selección de la temática disciplinar sugerimos priorizar las necesidades vinculadas a los proyectos que estén realizando los estudiantes en el espacio de la Práctica. Se sugiere incluir núcleos de trabajo que apunten a la elaboración y desarrollo de proyectos que vayan más allá del aula para guardar coherencia con lo planteado para la Residencia II.

Consideramos oportuno proponer una continuidad con el espacio de Didáctica de la Lengua I, de segundo año, para el tratamiento de temáticas que no hayan podido ser abordadas o que ameriten mayor profundización. Se insiste, desde este lugar, en el tratamiento articulado de los marcos de referencia disciplinares y didácticos, proponiendo el estudio desde ambas dimensiones, para establecer modos de intervención pedagógico-didáctico y propuestas de enseñanza de la Lengua. Desde esta perspectiva, se propone instalar una permanente interrelación entre la práctica docente y la reflexión teórica.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES III

Formato Curricular: Ateneo didáctico

Año: Cuarto

Horas cátedra semanales: tres

Régimen: anual/epocal

Si partimos concibiendo al ateneo como una modalidad de capacitación que se caracteriza por ser un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes, creemos que debe ser un contexto grupal de aprendizaje, en el que se aborden y busquen alternativas de resolución a problemas específicos y/o situaciones singulares, enriquecido con aportes bibliográficos pertinentes. De este modo, en el ateneo se hace factible la consideración articulada de las vicisitudes singulares de las prácticas cotidianas y las necesidades y las demandas de un contexto institucional.

Núcleos de trabajo sugeridos:

Se sugiere incluir núcleos de trabajo que apunten a la elaboración y desarrollo de proyectos que vayan más allá del aula para guardar coherencia con lo planteado para la Residencia II.

- ✓ Evaluar en Ciencias Sociales, todo un desafío: sin dudas, el problema de la evaluación (en el sentido más amplio del término) es uno de los temas menos resueltos y de más compleja consideración. Además, la evaluación en el área de las Ciencias Sociales tiene cierta especificidad y dificultad si

se busca cierta coherencia con los nuevos planteos teóricos y psicológicos. Por esta razón, en este espacio curricular, se procura abordar, bajo la modalidad de ateneo, el problema de la evaluación en las Ciencias Sociales.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES III

Formato Curricular: Ateneo didáctico

Año: Cuarto

Horas cátedra semanales: tres

Régimen: anual/epocal

El Ateneo se centrará en un estilo dialógico de construcción de conocimiento a través de la planificación, supervisión, re-elaboración, conducción, problematización, seguimiento de las prácticas y reflexión del proyecto de enseñanza del área del conocimiento de las Ciencias Naturales para la Educación Primaria, su puesta en marcha y reflexión sobre la práctica áulica propia de la Residencia.

El formador acompañará y supervisará la propuesta de enseñanza de los contenidos del área planificados por los residentes en la institución formadora y concurrirá a la institución destino para llevar a cabo el seguimiento y reflexión en y sobre la práctica de enseñanza en la Escuela Primaria.

Núcleos de trabajo sugeridos:

Se sugiere incluir núcleos de trabajo que apunten a la elaboración y desarrollo de proyectos que vayan más allá del aula para guardar coherencia con lo planteado para la Residencia II.

- ✓ Los componentes de la situación didáctica: Docente - alumno - Objeto de conocimiento según los modelos didácticos. Relación multi-dimensional de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- ✓ La unidad didáctica en Ciencias Naturales cómo hipótesis de trabajo:
 - Organización y secuenciación de la Unidad Didáctica: Tiempo, especificidad, ciclo, etc.
 - Fundamentación didáctica y disciplinar: Ejes, propósitos, intencionalidades.
 - Articulación entre contenidos y actividades según las finalidades y los momentos de la clase. La evaluación como proceso.

9. ESPACIOS DEL RECORRIDO DE FORMACIÓN QUE INVOLUCRAN MÁS DE UN CAMPO: ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN ESTÉTICO EXPRESIVA, LENGUAJES ARTÍSTICOS, TALLERES DE INICIO Y CIERRE, ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

9.1. Fundamentación del Área Estético Expresiva

"Si las obras de arte sirven como estímulos y son capaces de motivarnos, es...porque toda obra reúne características que son propias del hombre... y que debemos conocer en alguna medida."

Carmelo Saitta, músico.

Una formación que apunte a la totalidad de la personalidad no puede dejar de lado, en la relación de conocimiento, el aspecto estético de la comprensión del mundo que implica el goce y la alegría de poder ver más allá de lo impuesto en pos de la eficiencia o lo redituable.

Lo estético ha dejado de ser considerado una teoría de la belleza para ser *"una construcción social, una mirada que dibuja la realidad, un modo de interrogación del tiempo presente para construir la forma de lo real"*⁷².

*"Toda educación se expresa en una estética, pone en juego modos de dividir y compartir lo sensible y lo inteligible, ofrece unas categorías de la experiencia sensible, opera sobre los cuerpos y hace cuerpos, regula emociones y nos introduce en unos particulares regímenes de experiencia y de conocimiento"*⁷³. Estas palabras de Frigerio y Dicker ilustran la complejidad de la relación educación-estética-subjetividad. En una primera aproximación a esta relación es posible subrayar que toda acción educativa encierra en sí una postura respecto a lo estético. También podemos advertir que las prácticas educativas constituyen experiencias y éstas, "dejan huellas". Ante una nueva situación (como podría ser una nueva experiencia educativa), surgen nuevas huellas que se superimponen en las anteriores, posibilitando continuidades, rupturas, problematizaciones. Gabriela Golstein, señala al respecto: *"La vida, la educación, los encuentros afortunados inscriben en cada sujeto cierto valor de experiencia, y cada nueva experiencia, implica la incorporación de otras impresiones estéticas que eventualmente se mezclan, se confunden o se superimponen y hasta alteran esas primeras impresiones estéticas"*⁷⁴.

Nos interesa definir al Área Estético Expresiva como un espacio para explorar, establecer relaciones entre aspectos del orden de lo sensible que

⁷² Carli, S. "Ver este tiempo. Las formas de lo real" en Dussel, I. y Gutierrez, D. (Comp.) (2006). *Educación la Mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial- Flacso- Osde.

⁷³ Frigerio, G. y Dicker, G. (2007). "Educar: (sobre) impresiones artísticas", Serie seminario del CEM. Del estante editorial.

⁷⁴ Frigerio, G. y Dicker, G. (2007). op.cit., p. 57.

propinan conocimientos en la educación en general y en la escuela en particular.

Si bien lo educativo trasciende a lo escolar, es posible advertir que en las prácticas escolares se "actúan" concepciones educativas y con ello, una posición estética. El concepto de estética, nos remite etimológicamente al griego, *aisthesis* que significa "sensación, sensibilidad". Es posible entonces, concebir a la estética como "fabricación de lo sensible".

Suele apreciarse la presencia de "lo estético" en los objetos, sobre todo en las obras de arte, a partir del efecto que produce en los receptores en términos de "goce estético". Las cualidades estéticas de los objetos quedarían manifiestas mediante el disfrute, el placer, el goce con el que los sujetos captan la presencia de esos valores del objeto o de la obra. Pero no pretendemos negar la existencia del goce estético sino resignificar su sentido.

El valor estético no está en las propiedades de los objetos sino que es producto de nuestras subjetividades (esto involucra tanto al creador de ese objeto como al espectador en tanto sujetos situados social, histórica, política y culturalmente).

Como afirma García Canclini, "*no hay propiedades inalterables en los fenómenos simbólicos*". Este mismo autor agrega "*Lo estético debe buscarse más que en las propiedades de ciertos objetos (las obras de arte) o en las actitudes de ciertos hombres (los artistas) en el estudio de las relaciones sociales entre los hombres y los objetos*"⁷⁵.

Lo estético del objeto, entonces, está sólo en lo que el sujeto saca de sí mismo desde su sensibilidad como sujeto sociocultural y no en las cosas; lo bello no es una cualidad de los objetos sino un efecto de la relación que el sujeto establece con el objeto desde un contexto social, histórico, político y cultural de valoración o interpretación particular. Es la sensibilidad la que descubre sus objetos y ve en ellos lo que ella ha puesto.

La artificial dicotomía entre arte y ciencia conllevó a una jerarquización, una apreciación atrofiada donde lo artístico queda relegado a un segundo plano, un pasatiempo, algo menor para quienes no pueden desarrollarse intelectualmente según lo "esperado", es decir, según el parámetro lógico-matemático del positivismo.

La función cognitiva de las artes es ayudar a aprender a observar el mundo, ofrecer una manera de conocer, tanto una manera de aplicar la imaginación como de exploración de nuevas posibilidades. Es la raíz de la autonomía individual, el mirar hacia nuestro interior de la subjetividad desarrollando el libre juicio de procedimientos y reglas preceptivas.⁷⁶

El educar la mirada se orienta a la construcción de identidades, las valoraciones estéticas del mundo. La escuela puede fortalecer la cultura visual

⁷⁵ García Canclini, N. (1986). *La producción Simbólica - Teoría y Método en Sociología del Arte*. México: Siglo XXI.

⁷⁶ Dussel, *op. cit.*

como modo de integración social de construcción del currículo reduciendo la desigual distancia entre saberes, cultura y escuela.

Según Eisner, en el proceso de creación se estabilizan ideas, imágenes que serían evanescentes de no ser inscriptas en un material. La capacidad de pensar metafóricamente requiere dar oportunidades frecuentes de utilizar el uso poético del lenguaje. Ver es parte de comprender una parte del mundo. Considerado instrumentalmente, se obstaculiza el reconocimiento que consiste en agregar una "etiqueta" a lo visto o establecer las cualidades del campo visual. Dar oportunidades es crear tareas para practicar capacidades, aptitudes orientadas al desarrollo de la mente. Un campo disciplinar es un marco de referencia, estructuras, esquemas, teorías por las que el mundo se experimenta, organiza y comprende.⁷⁷ El campo estético expresivo entonces nos lleva a una comprensión diferente de lo real con una gran capacidad emancipadora.

La educación artística fomenta el desarrollo de la mente por la experiencia resultante de la creación, la percepción de las formas expresivas, la captación de la sutileza, de la sensibilidad. Las artes enseñan a los niños a prestar atención a las características del entorno, a los productos de su imaginación, a expresar respuestas emocionales, a lograr una percepción pausada que permite observar frenando la aceleración que provoca la visión centrada en la eficacia y la economía del tiempo/energía propias de la cultura capitalista.⁷⁸

La enseñanza artística puede considerarse basada en las disciplinas para crear, apreciar, comprender el contexto histórico y los valores que ofrece la obra de arte. Puede fomentar la comprensión de la cultura visual decodificando la forma de arte como texto a leer e interpretar, sin la diferenciación entre "bellas artes" y "cultura popular". Puede significar la resolución creativa de problemas, abordando problemas prácticos, analizando supuestos, tradiciones, problemas de trascendencia social buscando métodos técnicamente eficaces pero estéticamente satisfactorios. Puede orientarse a la expresión personal creativa, donde el arte es un medio de desarrollo del ser humano, factor de emancipación que como vía de expresión al impulso creativo permite expresar ideas con un beneficio educativo y terapéutico. La educación artística también puede considerarse una preparación para el mundo laboral. Los defensores de esta postura hablan de competitividad, iniciativa, creatividad como aptitud superior del trabajador productivo que integra imaginación, planificación, cooperación y destrezas. Otras posturas defienden las artes en función del desarrollo cognitivo que permite desarrollar significados metafóricos, observar las más sutiles diferencias entre relaciones cualitativas, las posibilidades imaginativas y la flexibilidad. También se supone que mejoran el rendimiento escolar y que integradas permite la conexión entre diversos significados.⁷⁹

Las prácticas artísticas hacen visibles aspectos del mundo que otras formas de visión no pueden revelar. Esta capacidad de ver el mundo es un

⁷⁷ Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

⁷⁸ Eisner, *op.cit.*

⁷⁹ Eisner, *op.cit.*

logro y da a la experiencia cualidades que genera significados intrínsecamente satisfactorios.

En cuanto al campo de las representaciones, el músico Carmelo Saitta afirma que la obra artística *"es siempre virtual, una forma de estímulo de lo que llamamos el campo de la representación simbólica. Es siempre una forma de actividad mental diferente que no sólo tiene como finalidad establecer nexos entre lo real y lo ideal, sino también la de ayudarnos a formar una imagen integrada de la realidad, una imagen totalizadora del hombre y de su universo"*⁸⁰.

Al hablar de formas de representación nos referimos a los diferentes mecanismos a través de los cuales los sujetos pueden manifestar en el ámbito de lo público sus concepciones: *"Son los vehículos a través de los cuales los conceptos que son visuales, cinestésicos, olfativos, gustativos y táctiles adquieren la condición de públicos, condición que puede adoptar la forma de palabras, imágenes, música, matemática, danza, etc."*⁸¹.

Las formas de representación siempre implican una elección del modo en que queremos expresar, hacer público lo que pensamos. Esto supone el uso de diferentes sistemas sensoriales a la vez que la evocación de procesos psicológicos variados.

Actuamos desde una doble perspectiva: como creadores y como críticos. Creadores, en tanto generamos ideas y diseñamos cómo manifestarlas y críticos, en tanto podemos analizarlas y revisarlas en el contexto de lo público.

El ámbito escolar es propicio para experimentar con otras formas de conocimiento, otras formas de representación diferentes a las empleadas cotidianamente. Para experimentar con otras formas de conciencia es necesario interactuar con eventos musicales, visuales, teatrales, etc.

Es importante destacar que los conceptos que los sujetos elaboramos surgen de la interacción con el entorno, de experiencias vinculadas a lo sensorial y, en este punto, las obras artísticas pueden aportar mucho.

Para poder realizar una educación artística de los niños no es suficiente la formación que puede brindar el profesor de Ed. musical, Ed. plástica o Ed. física de la escuela primaria en nuestro sistema educativo. La escasa carga horaria que tienen frente a los alumnos por curso no la garantiza. Los maestros de grado de nivel inicial y primario son quienes tienen que recibir una completa formación artística a la largo de los cuatro años de cursado para poder transmitir a los alumnos los valores artísticos o estéticos, y trabajar con los profesores específicos del área.

El arte es un posicionamiento frente a la realidad que nos permite comprender y transformar la sociedad. Lograrlo es resultado del esfuerzo, constancia y dedicación que necesita la creación de oportunidades, la interacción social y la guía del maestro.

⁸⁰ Saitta, C. "El dilema para el docente de arte: Educación para la adaptación o educación para la libertad", *Revista Novedades Educativas*. s/d

⁸¹ Documento curricular de la cátedra TALLER EXPRESIVO del Profesorado de Enseñanza Básica del PTFD, IFD N° 12, elaborado bajo la coordinación de Javier Simón, 1994, p. 4.

En este diseño curricular provincial se incorporan por primera vez el Lenguaje Teatral y el Lenguaje del Títere y esta acción responde al reconocimiento y valoración de los mismos en la formación del futuro docente.

El Teatro es, sin dudas, vehículo de humanización y desde el principio de los tiempos le ha brindado al ser humano la oportunidad de decirse y de decir... Le ha ofrecido un espejo en el cual mirar su imagen interna. Ha jugado un rol fundamental en los procesos de autoconstrucción de las personas y las sociedades. La representación teatral se caracteriza por unificar todas las artes y promueve entre ellas procesos interactivos de experiencias estéticas de síntesis. Los estudiantes que vivencian juegos dramáticos y construyen aprendizajes estético-expresivos tienen, desde la escuela, una invaluable oportunidad de desarrollar gran parte de su mundo interno, sus capacidades relacionales y el pensamiento divergente.

El Lenguaje del Títere es deconstructor-integrador de narrativas del arte. Toma el Teatro, la Literatura, la Plástica, la Música y las integra, las resignifica presentándose como una disciplina de convergencia de otras. Un nuevo lenguaje que posibilita en múltiples dimensiones la capacidad perceptiva del sujeto para expresar mensajes connotativos. Desde sus orígenes, el Títere estuvo vinculado a la relación del sujeto con su entorno. Es un medio del cual se vale para ligarse al mundo exterior, para interpretarlo y también como vehículo para manifestarse. En el títere se abre un campo muy rico de diversas experiencias donde cualquier individuo puede explorar, buscar, rastrear, descubrir, recuperar y acceder a formas de expresión que enriquezcan su relación consigo mismo, con lo que lo rodea y con sus semejantes.

Con la inclusión de estos lenguajes se pretende ampliar la dimensión de lo artístico hacia aspectos vinculados con la capacidad de creación, de proyección, de novedad y de conocimiento tanto individual como colectivo.

Creemos que el docente en formación debe transitar, en su proceso de aprendizaje, espacios donde desarrollar estos lenguajes para la revalorización, desarrollo y conciencia de la propia subjetividad y, así, generar y potenciar su capacidad creadora y juicio crítico y otorgar sus propios significados a la elaboración de mensajes que le permitan establecer con sus alumnos una y múltiples versiones de la realidad para elaborar estrategias didácticas que potencien estas mismas capacidades en sus alumnos.

La formación artística y estética de docentes de educación inicial y primaria estará orientada, entonces, a ofrecer situaciones de enseñanza y de aprendizaje que, por un lado, problematicen las concepciones estéticas y artísticas de los estudiantes y, por el otro, propicien el acercamiento y la participación en nuevas experiencias estéticas y artísticas (tanto como espectadores y/o productores) como un modo de contribuir a una formación crítica, enmarcada en los posicionamientos que sustentan este diseño curricular.

9.2. Talleres de articulación: iniciales y de cierre

En el presente Diseño Curricular se propone la incorporación de un Taller de Inicio y un Taller de Cierre por año. Éstos estarán a cargo de los docentes de los espacios curriculares correspondientes a cada año.

La modalidad de taller implica la construcción colectiva de conocimientos que será orientada hacia la elaboración de algún tipo de producción.

Señalaremos el sentido de los talleres como espacios curriculares sin el desarrollo de los núcleos temáticos a incluir –contenidos– dado que los mismos emergen de consideraciones más generales, tales como los enfoques o perspectivas disciplinares en los que se inscriben, intereses de los alumnos, problemáticas emergentes, etc.

♦ Taller de Inicio: “Eligiendo la Docencia” (primer año)

Este taller significa el inicio de la formación sistemática. Es el recibimiento que hace la institución al ingresante, que ofrece una primera aproximación a la realidad educativa e institucional, contextualizada en el momento histórico de su decisión de ser maestro.

Todo sujeto es portador de una determinada concepción del mundo más o menos coherente y, en particular, ciertas referencias relativas a la escuela, el enseñar, el aprender, etc. Referencias adquiridas en su trayecto biográfico a partir de experiencias desarrolladas en instituciones educativas. Ello dota a cada uno de ciertos “juicios” que para la formación sistemática pueden constituirse en verdaderos “a-priori”. Desde el punto de vista subjetivo, además, cada sujeto desarrolla en su biografía, en tanto sujeto social, expectativas e idearios respecto de la formación que desea emprender. En el mismo coexisten, además, conceptos, juicios, ideales, metas personales, utopías, etc.

Proponemos una reflexión sobre lo que significa ser estudiante de Formación Docente en el Nivel Terciario en el contexto actual: ¿Quiénes somos? ¿Por qué estamos acá? Pensar en torno a sus responsabilidades como intelectuales les permitirá reconstruir algunas nociones acerca del trabajo docente. Al compartir y elucidar lo que se piensa, siente, anhela, proyecta en relación con la temática educativa se genera acercamiento sincrético a algunas problemáticas o tensiones resultantes de abordar sistemáticamente “lo educativo”.

Es un espacio donde se pone en acto el modo en que pensamos la propuesta de formación en lo relativo a la concepción de conocimiento y el vínculo de los sujetos con el mismo: cómo acercar a los estudiantes al trabajo con la pregunta; la actitud tolerante frente a la ansiedad que genera la provisoriedad de la respuesta; una lectura de la realidad en términos de complejidad y –en referencia específica al campo social– en términos de conflicto, proceso y multicausalidad.

Supone también la vivencia del trabajo grupal como un modo de aprender que demanda la escucha hacia el pensamiento diferente y exige el debate y la argumentación, de especial valor para estas carreras.

Por último, consideramos oportuno en este espacio, trabajar sobre algunas cuestiones vinculadas a su organización como estudiante que se constituya en un aporte a su permanencia en la carrera.

♦ **Taller de Inicio relacionado con la Educación Primaria (segundo, tercero y cuarto años)**

Todos los talleres iniciales tienen por objetivo realizar la apertura a un nuevo ciclo lectivo, atendiendo a las particularidades del mismo.

La intención será la de proveer un acercamiento sincrético a las temáticas y problemáticas que se presentarán en los espacios curriculares correspondientes al año respectivo, no como una sumatoria de temas, sino a través de la propuesta de núcleos problemáticos en los que se articulen los enfoques previstos. Por ello, será multidisciplinario y requerirá de la participación –al menos– del conjunto de los profesores de dicho año. Pretende generar una mirada anticipatoria que provea de preguntas e inquietudes que luego serán retomados.

La modalidad de taller asegura una participación activa y comprometida de los estudiantes a partir de la reflexión que permitan las herramientas provistas hasta el momento por la formación; tendiente a la “toma de consciencia” respecto de los avances realizados, a los desafíos pendientes y apuntando a su enriquecimiento de manera espiralada. Pueden desencadenarse dichos procesos a través de problemáticas para cuyo tratamiento se generen debates en los cuales esgrimir lógicas argumentativas.

Los contenidos de cada Taller se definirán en cada oportunidad atendiendo a estas intencionalidades básicas. Especial atención requiere la preparación de estos talleres, que supone consensos mínimos entre los docentes involucrados (cada año pueden incorporarse docentes conforme los estudiantes avanzan en el Plan).

♦ **Talleres de Cierre: Problemática y Desafíos de la Formación Docente (primero y cuarto años); Problemática y Desafíos de la Educación primaria (segundo y tercer años)**

El objetivo de estos talleres al finalizar cada año es el de ofrecer un espacio de integración en el que sea necesario abordar una –o varias– temática o problemática desde las múltiples perspectivas a las cuales se han ido acercando los estudiantes hasta el momento. El énfasis estará puesto en una mirada articuladora, con eje en las relaciones entre los diversos objetos de conocimiento y marcos teóricos, y su tensión con las prácticas. Se aspira a construir síntesis provisorias que posteriormente serán resignificadas a medida que se avance en el trayecto curricular.

Estos talleres tienen por intención ir recuperando el proceso creciente de transformación y/o consolidación de los supuestos iniciales de los estudiantes, tensionados por las lógicas trabajadas en los espacios curriculares cursados hasta el momento.

Por ello, todos los talleres integradores se trabajan articuladamente, al menos entre aquellos profesores involucrados en la coordinación de los espacios curriculares próximos al trayecto de los estudiantes.

En los mismos se procurará explorar y cuestionar las hipótesis sobre lo educativo a las que hayan arribado los estudiantes, su lógica, su grado de coherencia y de posibilidad, así como la naturaleza de los componentes transformadores de prácticas que puedan existir en las mismas.

9.3. Espacios de Definición Institucional

Los Espacios de Definición Institucional (E.D.I.) abordarán problemáticas definidas institucionalmente como relevantes y serán organizados bajo el formato de taller o seminario. Podrán presentarse a los alumnos como electivos, debiendo los mismos optar entre una de dos o más posibilidades ofrecidas por la institución para tal espacio correspondiente al año de que se trate. De acuerdo al relevamiento realizado y a las necesidades vinculadas a la formación docente expresadas en las distintas instancias de consulta, se sugieren –entre otras– las siguientes temáticas: Manejo y Cuidado de la Voz, Ruralidad, Educar en la Recreación, El arte en la escuela, Realización de material didáctico, etc.

10. REQUISITOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

10.1. Criterio general

La designación será de bloques horarios de 6 (seis), 12 (doce) ó 24 (veinticuatro) horas cátedra indivisibles cuya carga se conformará con el cumplimiento de: tareas de dictado de clases, reuniones intra e interáreas, tareas de extensión y/o investigación, trabajo colaborativo con escuelas y jardines, tareas conjuntas en espacios de la práctica y/o de articulación, proyectos institucionales y otros.

Se realizarán designaciones de bloques de 6 (seis), 12 (doce) ó 24 (veinticuatro) horas según corresponda por año, por comisión; por ejemplo: Didáctica General 1º "A": corresponde la designación del profesor en 12 (doce) horas cátedra.

Para iniciar la implementación del plan se realizará la reasignación de todas las horas correspondientes al mismo, de Primero a Cuarto año, constituyéndose éste en un requisito para la puesta en marcha del Diseño.

10.2. Campo de la Formación General

◆ Para espacios curriculares de 3 (tres) ó 4 (cuatro) horas anuales, la designación es de 12 (doce) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- 3 (tres) ó 4 (cuatro) horas anuales de dictado de clases.
- 3 (tres) ó 2 (dos) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- 3 (tres) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (Prácticas de lectura y escritura académica; Docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- 3 (tres) horas para Extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o Investigación.

◆ Para espacios curriculares de 6 (seis) horas cuatrimestrales, la designación es anual de 12 (doce) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- 6 (seis) horas cuatrimestrales de dictado de clases.
- 3 (tres) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- 3 (tres) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (Prácticas de lectura y escritura académica; Docentes noveles y otros).

noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.

- 6 (seis) horas para Extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o Investigación en el cuatrimestre que no se dicta clases.

◆ Para espacios curriculares de 3 (tres) ó 4 (cuatro) horas cuatrimestrales, la designación es de 12 (doce) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- 3 (tres) ó 4 (cuatro) horas cuatrimestrales de dictado de clases que compartirán con dictado de clases en espacios curriculares de 2 (dos) ó 3 (tres) horas del Campo de la Formación General (taller, asignatura, seminario o EDI).
- 3 (tres) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- 3 (tres) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (Prácticas de lectura y escritura académica; Docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- 6 (seis) horas para Extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o Investigación en el cuatrimestre que no se dicta clases.

10.3. Campo de la Formación en la Práctica Docente

◆ Para todos los espacios del Campo de la Formación en la Práctica Docente se designarán:

- A) 1 (un) Profesor de la práctica por cada curso y año y;
- B) Profesores de la práctica por curso y año: varía la cantidad de cargos designados en relación a la cantidad de alumnos⁸².

• Para los espacios Práctica I y Práctica II se designarán:

- A) 1 (un) profesor con 12 (doce) horas cátedra, distribuidas de la siguiente manera:
 - 6 (seis) horas anuales para dictado de clases.
 - 3 (tres) horas para trabajo colaborativo: talleres y/o seminarios con alumnos y maestros, observación de clases, orientación en proyectos y planificaciones, etc.

⁸² La normativa actual prevé (además de la pareja pedagógica a cargo de cada curso o comisión) la designación de un Profesor Auxiliar de Práctica por cada veinte alumnos practicantes o residentes. Estimamos que este es el criterio que debe seguirse.

- 3 (tres) horas para Extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o Investigación.
- B) Profesores de la práctica por curso por año: varía la cantidad de cargos designados en relación a la cantidad de alumnos. Se designarán profesores por año y por curso con 12 (doce) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:
- 6 (seis) horas anuales para dictado de clases.
 - 3 (tres) horas para trabajo colaborativo: talleres y/o seminarios con alumnos y maestros, observación de clases, orientación en proyectos y planificaciones, etc.
 - 3 (tres) horas para Extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o Investigación.

• Para los espacios Residencia I y Residencia II se designarán:

- A) 1 (un) profesor con 24 (veinticuatro) horas cátedra, distribuidas de la siguiente manera:
- 18 (dieciocho) horas anuales para dictado de clases y trabajo en las instituciones a las que asistan los estudiantes.
 - 3 (tres) horas para trabajo colaborativo: talleres y/o seminarios con alumnos y maestros, observación de clases, orientación en proyectos y planificaciones, etc.
 - 3 (tres) horas para Extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o Investigación.
- B) Profesores de la práctica: varía la cantidad de cargos designados en relación a la cantidad de alumnos. Se designarán profesores con 12 (doce) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:
- 9 (nueve) horas anuales para dictado de clases y trabajo en las instituciones a las que asistan los estudiantes.
 - 3 (tres) horas para Extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o Investigación.

Podrán ser nombrados para cubrir las horas de Profesor de prácticas los aspirantes que tengan título de Enseñanza Primaria, Inicial o títulos equivalentes.

10.4. Campo de la Formación Específica

♦ Se designarán profesores con 12 (doce) horas cátedra que compartirán el espacio "Análisis de las experiencias en las disciplinas escolares" (primer año) y la didáctica específica correspondiente a cuarto año, distribuidas de la siguiente manera:

- Dictado de clases, ateneos, acompañamiento a los estudiantes y trabajo en las instituciones a las que asistan.
 - Reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (Prácticas de lectura y escritura académica; Docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
 - Para Extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o Investigación.
- ◆ Se designarán profesores con 12 (doce) horas cátedra para las didácticas específicas de 2º y 3º año y para el espacio curricular "Alfabetización inicial: escritura y sistema de numeración" (tercer año) distribuidas de la siguiente manera:
- 4 (cuatro) horas anuales de dictado de clases y/o acompañamiento a los estudiantes y trabajo en las instituciones a las que asistan.
 - 2 (dos) horas dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
 - 3 de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (Prácticas de lectura y escritura académica; Docentes noveles y otros)
 - 3 (tres) horas para Extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o Investigación.
- ◆ Para espacios curriculares de 3 (tres) horas anuales, la designación es de 12 (doce) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:
- 3 (tres) horas anuales de dictado de clases.
 - 3 (tres) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
 - 3 (tres) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (Prácticas de lectura y escritura académica; Docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
 - 3 (tres) horas para Extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o Investigación

Observación: La distribución de horas es estimativa y será readecuada según las necesidades institucionales, sosteniendo la indivisibilidad de los bloques horarios y la garantía de las tareas de dictado de clases, trabajo articulado, extensión y/o investigación.

10.5. CONDICIONES VARIAS

- 1) Se designarán 2 (dos) profesores con 12 (doce) horas cátedra que compartirán el "Espacio de experimentación estético-expresiva" de primer año y "Lenguajes artísticos" de segundo año y el espacio "Residencia I" de tercer año, en el acompañamiento y asesoramiento a estudiantes en la elaboración de sus propuestas de enseñanza, participación en talleres en el espacio de práctica, participación en los EDI.

Se designarán 2 (dos) profesores con 12 horas cátedra que compartirán el "Espacio de experimentación estético-expresiva" de primer año y "Lenguajes artísticos" de segundo año y "Residencia II" de cuarto año, en el acompañamiento, participación en talleres en el espacio de la práctica, participación en los EDI y asesoramiento a estudiantes en la elaboración de sus propuestas de enseñanza y proyectos.

Estas designaciones corresponden a cuatro lenguajes expresivos.

- 2) Para aquellas situaciones particulares, tanto de instituciones como de docentes, se realizarán designaciones de 6 (seis) horas indivisibles cuyas tareas serán distribuidas a criterio de la institución incluyendo siempre el dictado de clases.
- 3) En el caso de las asignaturas Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Sociales I de segundo y tercer año respectivamente, se propone el trabajo en pareja pedagógica. Esto no excluye otras asignaturas.
- 4) Deberá contemplarse la situación laboral de los maestros de escuelas o jardines donde asisten los estudiantes, en el marco de los espacios de las prácticas y el trabajo colaborativo con dichas instituciones.
- 5) Para el caso del módulo "Alfabetización Inicial: escritura y sistema de numeración" (de tercer año) se debe designar un docente del área de Lengua y uno del área de Matemática, que compartirán ese espacio trabajando en pareja pedagógica para posibilitar el abordaje de la problemática de la alfabetización inicial desde la perspectiva de las dos disciplinas.

11. ACERCA DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Dada la concepción de currículo explicitada en el actual diseño, consideramos ineludible y valiosa la evaluación permanente del plan de estudios, atendiendo a la modificación de las demandas o nuevos desafíos provenientes del contexto y de la reflexión permanente sobre nuestras propias prácticas, lo que permitirá la identificación de ajustes necesarios.

- Se prevén evaluaciones parciales y totales, las cuales permitirán realizar las adecuaciones y modificaciones necesarias.
- Para ello, se sugieren instancias de coevaluación entre los sujetos participantes tales como:
 - Reuniones con los equipos docentes y alumnos.
 - Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados.
 - Encuestas abiertas a los directivos y docentes de escuelas/jardines que reciben practicantes.
 - Entrevistas a los equipos docentes responsables de cada una de las instancias curriculares.
 - Seguimiento de los alumnos (rendimiento académico, índices de retención, etc.).
 - Análisis de la articulación entre las funciones de formación, de extensión y de investigación y de las problemáticas generales de orden institucional.

Además de establecer las adecuaciones institucionales particulares, se espera instalar espacios de intercambio interinstitucional habituales entre las instituciones formadoras a los efectos de definir las necesidades de cambios provinciales generales en la formación docente.

12. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2002). *Manifiesto por la vida. Por una ética para la Sustentabilidad*. Buenos Aires: CTERA-EMV.
- Achilli, M. (1997). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación docente*, N° 1, Universidad Nacional de Rosario.
- _____ (2002). *Investigación y Formación docente*. Base de la conferencia desarrollada en el III Encuentro Nacional de Docentes que hacen Investigación (Escuela Marina Vilte-CTERA, AMSAFE, CTA). Santa Fe, Abril en www.publicacionesemu.com.ar
- Adúriz-Bravo, A. Mercè Izquierdo, A. (2002). Acerca de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, N° 3.
- Adúriz-Bravo Agustín (2005). *Una introducción a la naturaleza de la ciencia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Aisenberg, Beatriz (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos, un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Altable, Charo (2000). *Educación sentimental y erótica*. Madrid: Miño y Dávila.
- Alvarado, Maite y otros (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO/ Manantial.
- _____ (2003). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- Arcuri, Andrea L. (2007). Trabajo colaborativo en la formación docente: relato de un una experiencia de enseñanza y de aprendizaje colectivo en AA.VV. *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, cap. VII.
- Argentina. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria.
- Arnaiz Sánchez, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva*, en: www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico.
- BÁCERNA, Fernando y MÈLICH, Joan Carles (2001). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Bachelard G. (1993). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.
- Bajtin, Michail (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. Cap. V: El problema de los géneros discursivos.
- Bale, John (1989). Los jóvenes geógrafos y el mundo dentro de sus cabezas en *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: MEC-Morata, cap. I.
- Baquero y otros (2002). *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Barco, S. (2002). *El futuro de la educación de adolescentes, jóvenes y adultos*. s/d.
- Barco, S. (2006). Del orden, poderes y desórdenes curriculares. En: Barco, S. (Coord.); Ickowicz, M.; Iuri, T.; Trincheri, A. (2006). *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo*. Neuquén: EDUCO. Cap. II, pp. 47-72.
- Barco, S (Coord.); Ickowicz, M; Iuri, T; Trincheri, A. (2005). *Universidad, docentes y prácticas*. Neuquén: EDUCO - UNCo.
- Barthes Roland (2003). *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales. *Los conceptos clave en la didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia*, Nº 21. Barcelona: Grao.
- Bermell, María de los Ángeles (1993). Interacción Música y Movimiento. *La Formación Del Profesorado*, Ed. Mandala, Universidad De Valencia
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría e investigación crítica*. Madrid: Morata.
- Bignami, Ariel. *El Origen Del Arte*. Praxis Artística y Realidad.
- Bleichmar, Silvia (2005). *La Subjetividad en Riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Bofarull, M. T. et al. (2001). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.
- Bombini, G. (2006). Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Córdoba.
- Bombini, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995). *Respuesta por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática. Traducción realizada por Fregona y Ortega. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Serie B, Trabajos de Matemática.
- Brusilovsky, Silvia (2000). *Nuevos y viejos enfoques en los análisis de los sistemas educativos formal y no formal*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Bustinza, Juan Antonio y otros (1998). *La enseñanza de la historia. Aportes para una metodología dinámica*. Buenos Aires: AZ Editora.
- Caldarola, Gabriel (2005). Estrategias específicas para las Ciencias Sociales. En *Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* Buenos Aires: Bonum.
- Camilloni, Alicia (1995). Ciencias Sociales: el campo de lo social como objeto de conocimiento, *Novedades Educativas*, N° 52.
- Camps, Anna. (1993) Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y aprendizaje*, N° 62-63, pp. 209-218
- Candau, Vera María (1987). La didáctica y la formación de educadores. De la exaltación a la negación. En: Candau, Vera María (coord.) (1987). *La Didáctica en cuestión, investigación y enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Caride, J. A. y Meira, P. A. (2001). La construcción paradigmática de la educación ambiental: educar para una racionalidad alternativa. En: *Educación ambiental y desarrollo humano*, España, Editorial Ariel, cap. 5.
- Carli, Sandra (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983–2001). Figuras de la historia reciente. En Carli, Sandra (comp.). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta educativa*, Año 12, N° 26, Julio de 2003.
- Carr, Wilfred (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carretero, Mario (1995). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En: *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- _____ (2006). Introducción: enseñar historia en tiempos de memoria. En: Carretero, Mario y otros (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, Daniel (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Grao.
- Castorina, J., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D. (2008). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear al debate*. Buenos Aires: Paidós.

- Cereijido, M. (1990). *La nuca de Houssay. La ciencia argentina entre Billiken y el exilio*. México: FCE.
- Charnay, R. (1994). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.). *Didáctica de la matemática. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación, *Revista de Educación*, N° 295, pp. 59-112.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ciapuscio, Guiomar Elena (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común.
- Colomer, Teresa (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Sánchez Ruiperez.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*. Madrid: Akal.
- _____ (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cordero, Silvia y Svarzman, José (2007). La tarea de planificar: del aula a la institución. Apuntes para una metodología renovada . En: *Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas, Cap. 6 y 7, pp. 163-232.
- Cordero, Silvia, Recorrer la ciudad. El mapa mental y la representación del espacio, *Novedades Educativas*, N° 26, pp. 26-21.
- Corea, Cristina (2002). *La destitución de la comunicación y el agotamiento de la subjetividad pedagógica*. Buenos Aires: Diplomatura en Gestión de las Instituciones Educativas, FLACSO.
- Cullen, Carlos (1992). Comunicación, educación, cultura. Pautas para una reflexión. En: *Reflexiones desde América*. Buenos Aires: Fundación Ross.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- D'Uva, Alicia y Rossi, Rosa Ángela (1998). Los instrumentos de trabajo de las Ciencias Sociales y los materiales didácticos. En: *Las Ciencias Sociales para la escuela nueva*. Buenos Aires: Lumen Hvmánitas, cap. V y VI, pp. 195-246.
- Datri, E. (2005). Dogmas y prejuicios de la normalización. En: *El contexto pedagógico de las ciencias*. Neuquén: UNCo.
- Davini, M. C. et alt. (1996). *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- de Lella, Cayetano (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú, septiembre de 1999.
- De Tezanos, Araceli (1983). *Escuela y comunidad, un problema de sentido*. Bogotá: C.I.U.C.
- Delval, Juan (1994). El conocimiento del mundo social. En: *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Devalle De Rendo, A.; Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz E. (1998). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos.
- _____ (2000). La posciencia. El conocimiento. En: *Las postrimerías de la modernidad*, 3º ed. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz Rönner, María Adelia (1998). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Díaz, Esther, Foucault y el poder de la verdad. En: www.estherdiaz.com.ar/textos/foucault_verdad.htm
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Diseño curricular del Área de Formación Especializada. Documento curricular. Nov. 1994
- Dobaño Fernández, Palmira (2000). *Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*. Buenos Aires: Aique.
- Driver, R.; Guesner, E. y Tiberghien, A. (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*, 2º ed. Madrid: Morata.
- Dubois, M.E. (1989). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- _____ (2004). *Textos en contexto Nº 6. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- _____ (2006). *Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura... y algo más*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2001). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad. En: *el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Duval, R. (1993). Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento. En: *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 5, IREM, de Strasbourg, Traducción para fines educativos, Departamento de Matemática Educativa del Cinvestv - IPN, (1996). México: pp.37-65.
- Duveen, Gerard y Lloyd, Barbara (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En: Castorina, José A. (Comp.) *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.

- Eco, Humberto (1992). *Obra Abierta: La Poética De La Obra Abierta*. Buenos Aires: Planeta Agostini.
- Edelstien, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camillioni et.al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1997). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Edwards, Verónica (1990). La relación de los sujetos con el conocimiento. En: *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Santiago de Chile: PIIE, cap. II, pp. 77-135.
- Eisner, Elliot W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- _____ (1998). *Cognición Y Currículum. Una Visión Nueva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- _____ (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos Personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Emler, Nicholas y otros (2003). Las representaciones infantiles de las relaciones sociales. En: Castorina, José A. (Comp.). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa
- Entel, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- España, Ministerio de Educación y Ciencia (1995). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la E.S.O.* Madrid: Ediciones de la Torre, 1995.
- Fallik, Verónica; Mateo, Rosi y Muneta, Miryam (2006). El ingreso a la docencia: la palabra de los maestros nuevos. Exposición en las II Jornadas de Investigación Educativa, organizadas por el IFD N° 12. Neuquén: Septiembre 2006.
- Fallik, Verónica; Mateo, Rosi y Muneta Miryam, Informe final del proyecto de Investigación Maestras/os nuevas/os. En *estrategias y percepciones*, Depto. de Investigación Educativa, Neuquén: IFD N° 12, oct. 2007.
- Feldman, D. (2004). *Ayudar a Enseñar*. Buenos Aires: Colección psicología cognitiva y educación, Aique.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes. Entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Flichman, E.; Miguel, H.; Paruelo, J. y Pissinis, G. (1998). *Las raíces y los frutos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

- _____ (2001). *Los anormales, clase del 22 de Enero de 1975*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo y Macedo, Donaldo (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Frigerio y Dicker (2007). Educar: (sobre) impresiones artísticas, Serie seminario del CEM. Buenos Aires: Del estante editorial
- Fumagalli, Laura (1997). La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario de educación formal. Argumentos a su favor. En: Hilda Weissmann (comp.) *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós
- Gagliardi, R. (1986). Los conceptos estructurantes. En: el aprendizaje por investigación, *Revista Enseñanza de las Ciencias*, N° 4, pp. 30-35
- Gallopin, G. C. (2004). El Modelo Mundial Latinoamericano (Modelo Bariloche): Tres décadas atrás. En: AA.VV., *¿Catástrofe o Nueva Sociedad? Modelo Mundial Latinoamericano 30 años después*; Canadá, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Gamba, Susana (coord.) (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos-lexicón.
- García Canclini, Néstor (1983). La Producción Simbólica Teoría Y Método. En: *Sociología Del Arte*. México: Siglo XXI
- _____ (1992). *Culturas Híbridas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- García, Norma (1999). Discurso, Representación y Acción: una reflexión en torno de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, *Revista Clío & asociados. La Historia Enseñada*, Santa Fe, Centro de Publicaciones (Universidad Nacional del Litoral). N° 4.
- Gellon, G.; Rosenvasser Feher, E.; Furman, M. y Golombek, D. (2005). *La ciencia en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Gené, A. (1991). Cambio conceptual y metodológico en la enseñanza-aprendizaje en la evolución de los seres vivos. Un ejemplo concreto: *Revista Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 9.
- Gentili, Pablo (2000). *Códigos para la Ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.
- Gershenson, Carlos (2000). *Mi Estética*. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM cgg@unam.mx. Noviembre.
- Gil Pérez, D. y Vilches, A. Las concepciones espontáneas sobre la ciencia como obstáculo fundamental. En: Inmersión de la cultura científica para la toma de decisiones, *Revista Eureka*, Vol. 2

- Gil Pérez, D.; Macedo, B.; Vilches, A. y Sifredo, C. (2005). *¿Cómo promover el interés por una cultura científica?*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Gil, D; Carrasco y J; Furió, C. (1998). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. ICE/HORSORI, España, Universidad de Barcelona.
- Gil, Purificación y Piñeiro, Rosario (1989). El pensamiento geográfico en la edad escolar, la simulación como recurso didáctico. En: Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (Comps.). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Giroux, Henry (1999). Modernismo, posmodernismo y feminismo. En: Belausteguigoitia M. y Mingo A. (editoras). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Gojman, Silvia y Segal, Analía (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la trastienda de una propuesta. En: Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 77-100
- Gómez, Alberto Luis: Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Nº 7. Enero-diciembre de 2002. Edición digital en: <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>
- González Galli, L. y Meinardi, E. (2005). El modelo cognitivo y los obstáculos de la evolución biológica, *Enseñanza de las ciencias*. Número extra. VII congreso
- González Gaudiano, E. (1997). Educación ambiental y escuela. *En: Educación ambiental. Historia y conceptos veinte años de Tbilisi*. México DF: Sistema Técnico de Ediciones, pp.131-180.
- _____ (1999). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina, *Tópicos de Educación ambiental*, Vol. 1. México: pp. 9-26.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gramsci, Antonio (1974). *La formación de los intelectuales*. Grijalbo.
- Gurevich, Raquel y otros (1997). Una propuesta de ejes temáticos para la enseñanza de la Geografía. En: *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Aique, segunda parte, pp. 31-94.
- Gurevich, Raquel (1998). Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa. En: Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia. *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.

- Gurevich, Raquel (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Tercera parte: La construcción de abordajes didácticos desde una perspectiva crítica
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2004). La planificación de la enseñanza. En: *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hargreaves, Andy (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hassoun, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Horkheimer, M. (1967). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur editorial.
- _____ (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Huergo, J. *La Popularización, mediación y negociación de significados*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. En: www.redpop.org/pagina_ingles/publicaciones /lapopularizacion .html -
- Jiménez Aleixandre, MP. (2002). El aprendizaje de la adaptación. Monografía. *Revista Alambique*, Nº 32
- _____(2002); Aplicar la idea de cambio biológico: ¿Por qué hemos perdido el olfato?; *Revista Alambique*, Nº 32, pp. 56-64
- Jolibert, Josette (1992). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Sáez editor.
- Kaplan C. (2006). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. Ponencia: Seminario Internacional La Formación Docente en los Actuales Escenarios. Buenos Aires.
- Kaplún, Mario (1989). Video, comunicación y educación popular: Derroteros para una búsqueda. En: Paloma Valdevellano (comp.). *El video en la educación popular*, Montevideo, IPAL-CEAAL.
- Klein, I (coord.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Knorr Cerina, K. (2005). *La fabricación del conocimiento*. Buenos Aires: UNQuilmes.
- Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Kreimer, Pablo (2003). *Aspectos Sociales de la Ciencia y la Tecnología*. Buenos Aires: UNQuilmes.
- Kuhn, T. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder*. México: Siglo XXI.

- Leiza, M. y Duarte, M. (2007). Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil. Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO-Argentina.
- Lemke (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: Castorina, A. y otros, *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós, pág. 69.
- Lerner, Delia (1998). Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular. En: *Textos en contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Ley de Educación Nacional
- Liguori L., Noste M. (2005). *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Rosario: Homo sapiens ediciones.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesor y condiciones sociales de la escolarización*. México: Morata.
- Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lombardi, O. (1998). Prigogine: ciencia y realidad, *Revista Hispanoamericana de filosofía*, Vol. XXX, Nº 90.
- Lundgren, U. (1982). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata
- Kupfer, María Cristina y Petri, Renata (2000). *Por que ensinar a quem nao aprende?*. En: *Estilos da Clínica, Revista de la Univ. Nac. de San Pablo*, Vol. V, Número 9, 2º semestre de 2000.
- Marin Viade, Ricardo. Un Nuevo Modelo Curricular para la Década de los 90: La educación Artística como Disciplina, *ICONICA*, Nº 12
- Martínez Bonafé, Jaume (1998). *Trabajar en las escuelas. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed.
- Matthews, M. (1994). Historia, filosofía y enseñanza de las ciencias: la aproximación actual, *Revista Enseñanza de las ciencias*, Nº 12, pp. 255-277.
- Mendes-Milstein (1993). Lo estético y las prácticas de producción simbólica. En: *La Vida Cotidiana*, Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co. (Mimeo).
- Mendoza Fillola A. (2006). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Prentice Hall.
- Merino, G. (1998). *Enseñar ciencias naturales en el 3º ciclo*. Buenos Aires: AIQUE.

- Montes, Graciela (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología.
- Montesinos, Rafael (2002). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. España: Gedisa.
- Morgade, Graciela (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comp.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Moscovici, Serge (2003). La conciencia social y su historia. En: Castorina, José A. (Comp.) *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Naredo, J. M. (1997). *Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible*. En: <http://habitat.aq.upm.es/cs/p2/a004.html> con acceso el 8 de febrero de 2008.
- Narvaja de Arnoux, Elvira y otros (2004). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nogueira S. (coord.) (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblios.
- Novaro, G. (2004). Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. En: *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, MECT.
- Olavarría, José (coord.) (2004). *Adolescentes: conversando la intimidad. Vida cotidiana, sexualidad y masculinidad*. Chile: UNFPA-FLACSO.
- Oliveira, Betty (1990). *La práctica social global como punto de partida y de llegada de la práctica educativa*. Programa de Educación de Adultos, U.N.Co., Cipolletti, Mimeo.
- Olson, David y Torrance, Nancy (comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Pagés, Joan. *Los contenidos de ciencias sociales en el currículo escolar*. s/d
- Palamidessi, Mariano (2001). *Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del currículum para la escuela elemental*, II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.
- Palma, Héctor (2008). *Metáforas y modelos científicos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Pampillo, Gloria (2008). *Oralidad, escritura, imagen*. FLACSO, Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación de Cultura Económica.

- Panizza, M. (2003). Reflexiones generales acerca de la enseñanza de la matemática. En: Panizza, M. (comp.). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Panizza, M. y Sadovsky, P., (1992). El papel del problema en la construcción de conceptos matemáticos. Buenos Aires: FLACSO.
- Panizza, M., (2003). Conceptos básicos de la Teoría de Situaciones Didácticas. En: M. Panizza (comp.). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Gómez, Ángel (1999). *La socialización posmoderna y la función educativa de la escuela*. Madrid: Miño y Dávila.
- Perrenoud, Philippe (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI, *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago – Chile: XIV, N° 3.
- Perrenoud, Philippe (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Petit, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget (1969). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Pineau, Pablo (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Plan de Transformación para la Formación Docente. Profesorado de Enseñanza Básica.
- Popkewitz, Thomas S. (2003). *Discursos pedagógicos y poder: la producción de la niñez normalizada*. En: FLACSO, Diplomatura en Currículum y prácticas escolares en contexto, Buenos Aires.
- Porlán Ariza, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos, *Enseñanza de las ciencias*, N° 15.
- Quilaqueo y Cárdenas (2005). *Educación, Currículum e Interculturalidad*. Chile: Univ. Cat. de Temuco.
- Rassetto, M; Abad, A; Ayuso, B. y Zapata; N. (1999). Las representaciones sobre las ciencias naturales. Discusión teórica sobre fundamentos y metodologías, *Revista Enseñanza de la Física*, Vol. 12, N° 1, pp. 5-11.
- Rassetto, M. (2006). *Área de Ciencias Naturales. Documento foros disciplinares*. Neuquén: CPE.
- Rattero, Carina (2002). El fracaso de la escuela en su para todos, *Ensayos y Experiencias*, N° 43, abril de 2002, pp. 44-45.
- Read, Herbart (1982). *Educación por el Arte*. Barcelona: Paidós Educador.
- Rébola, María C. y Stroppa, María C. [edit] (2000). *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*. Rosario: Laborde.

- Ressa de Moreno, B., (2003). La enseñanza del número y del sistema de numeración en el nivel inicial y el primer año de la E.G.B. En: M. Panizza (comp.). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Reyzábal, M. Victoria (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: Muralla.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rockwell, E; Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre Educación. Sao Paulo: junio.
- Rodari, Gianni (1993). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue.
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Romero Brest, Gilda (1977). *Educación formal, no formal, informal*. Mimeo. Sin más datos.
- Rosa, Alberto (2006). Recordar, describir y explicar el pasado. ¿Qué, cómo y para el futuro de quién?. En: Carretero, Mario y otros (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenblatt, L.M. (1988). Writing and Reading: the Transactional Theory, *Technical Report*, N° 416.
- Sadovsky, P., (2005). La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática. En: *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Sadovsky, P., (2005). *Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Saitta, Carmelo. El dilema del docente de arte, *Revista Novedades Educativas*. s/d.
- Saleme, María (1997). *Decires*. Córdoba: Narvaja.
- Santos, Milton (1998). La Geografía a fines del siglo XX. Nuevas Funciones de una disciplina amenazada, *Epistemología de las Ciencias Sociales. Rev. Int. de Ciencias Sociales*, UNESCO.
- Sarason, S. (2002). *La Enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Saviani, D. (1988). *Escuela y democracia*. Monte sexto: Montevideo.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Sequeiros, L.; Pedrinaci, E.; Berjillo, P. (1996). Cómo enseñar y aprender los significados de tiempo geológico: algunos ejemplos, *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra. Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*. Vol. IV, N° 2.

- Severino, A. La escuela es la construcción de la ciudadanía. Ponencia realizada en el Simposio La escuela es la construcción de la ciudadanía: nuevas construcciones y nuevas alternativas. s/d
- Simón, Javier y otros (1993). Diseño Curricular del Taller Expresivo para el Profesorado de Enseñanza Básica del P.T.F.D. s/d
- Sirvent, María Teresa (1990). *Investigación participativa aplicada a la renovación curricular*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Mimeo.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura Popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1999.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Svarzman, José (1998). *La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de Ciencias Sociales. Propuesta didáctica para 1º, 2º y 3º ciclo de la E.G.B.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Svarzman, José (2000). El trabajo con ejes problemáticos y la selección de contenidos. En: *Enseñar la Historia en el segundo ciclo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Swanwick, K. (1991). *Música, Pensamiento y Educación*. Barcelona: Morata.
- Tamarit, José (1996). Los condicionamientos objetivos de la práctica docente y la vida cotidiana, *La escuela, Revista Crítica Educativa*, Año 1, Nº 1, Buenos Aires.
- Teberovsky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Paidós.
- Tolchinsky L. y Simó, R. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En: Milian, M. y Camps, A. (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tolchinsky L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Ice-Horsori
- Torres, Esteban (1994). La construcción psicológica de la nación: el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales. En: Rodrigo, María José (Ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Torres, Rosa María (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En: Torres, RM. *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*, lpp-uerj.net.
- Trepat, Cristófol y Comes, Pilar (2000). *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.

- Vior, S.; Basilio, M. T.; Misuraca, M. R.; Insaurrealde, M. (1997). Las percepciones de los maestros en el contexto de la transformación. Ponencia presentada en la Universidad de Barcelona en enero de 1997.
- Wassermann, Selma (2006). Jugar en serio en estudios sociales. En: *Jugadores serios en el aula primaria. Cómo capacitar a los niños mediante experiencias de aprendizaje activo*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 187-204.
- Wertsch, J. (1995). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wolovelsky, E. (2008). *El siglo ausente: Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Zelmanovich, Perla (1998). Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema, ¿cercanía o lejanía?. En: Aisenberg, B., Zelmanovich, P. y Bejar, M. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Zemelman, H. (1987). *El uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México.

13. ANEXOS

13.1. Anexo I

Sobre la perspectiva de género

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

Guacira Lopes Louro (2004)

La perspectiva de género atraviesa a la Antropología Social, la Historia, la Psicología, la Sociología, entre otras ciencias. Surge como resultado de la actividad desplegada por los movimientos feministas contemporáneos retroalimentada con la producción de saberes sobre las mujeres realizados desde los denominados Estudios sobre la Mujer.

A partir de la década del 70, desde sectores de la Academia se generaron investigaciones, estudios y producciones que han puesto en circulación nuevas perspectivas críticas. Entre ellas, derechos humanos, perspectiva de género, estudios sobre nuevas masculinidades y diversidad sexual. Estos estudios ligados al accionar del amplio y diverso movimiento de mujeres han logrado instalar en las agendas públicas nuevas perspectivas y demandas de ciudadanía plasmadas en marcos jurídicos internacionales, nacionales y provinciales⁸³.

El punto de vista de género, en tanto perspectiva crítica, va más allá de la diferenciación puramente subjetiva, al enmarcar a los sexos en el campo del poder y su utilidad radica en que permite estudiar para modificar las relaciones y vínculos jerárquicos/asimétricos entre los sexos. Como sostiene Graciela Morgade, *"pensar desde el enfoque de género es intentar des-cubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad. O sea, criticar el sexismo que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valorizaciones y significados creados en la vida social, ordenando a la realidad –fuera de los temas que tienen que ver con la reproducción*

⁸³ Algunos de estos importantes instrumentos son la Convención por la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW); Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer: Convención de Belem do Pará; Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable Nº 25.673; la Ley Nacional de Educación Sexual Integral Nº 26150; la Ley Provincial Nº 2222 de Promoción y Garantía de la Salud Sexual y Reproductiva de Mujeres y Hombres, con sus modificatorias; la Ley Provincial Nº 2302 de Protección Integral de Niñez y Adolescencia; la Ley Provincial la Protección y asistencia contra los actos de violencia familiar Nº 2212 y su modificatoria mediante la Ley 2360 que obliga al CPE a incorporar estas temáticas en los currícula de formación docente.

biológica de la humanidad– con los cajones 'esto es femenino' y 'eso es masculino'."(Morgade, 2001: 11).

Este enfoque se postula transdisciplinario, globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicos y socio-culturales que se atribuyen a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad. Las elaboraciones históricas de los géneros son sistemas de poder con un discurso hegemónico y pueden dar cuenta de diversos conflictos sociales.

Dice el Diccionario de Estudios de Género y Feminismos: *"La perspectiva de género implica a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para con las mujeres, b) que estas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas, y c) que atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.*

"La perspectiva de género opta por una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Destaca que las cuestiones de género no son un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción en la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia. La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres, ni está dirigida exclusivamente a ellas. Tratándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida, lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital" (2007: 120,121).

◆ **Sobre la categoría de género**

La categoría género alude a relaciones creadas en la vida social y, por lo tanto, no inscritas en la carga genética de las personas. *"La primera estructura de identidad que los individuos aprendemos a construir es precisamente la de género, esto es, el papel social que se asigna culturalmente al individuo a partir de una condición biológica que define si le corresponde un rol social masculino o femenino"* (Montesinos, 2002: 12) y *"es una forma primaria de relaciones significantes de poder"*, al decir de Joan Scott (1997). Remarcamos que esa identidad lejos está de ser estática, por el contrario es dinámica en la medida que está sujeta a un proceso histórico y, por tanto, a los cambios culturales que va registrando la humanidad. Por esta razón no puede hablarse de la existencia universal de expresiones de la masculinidad o femineidad. Además porque al tratarse de un proceso complejo es dable considerar que los estereotipos de género no son acatados sin más por los individuos sin resistencias.

Cada momento histórico, cada contexto cultural define e instituye las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y la femineidad; atribuye a esas categorías significados y valores distintos; construye para cada una de ellas expectativas y trayectorias permitidas y

prohibidas; clasifica, regula, aprueba o desaprueba prácticas e identidades sexuales. Así, las personas se producen culturalmente, de distintas maneras, en un proceso pleno de posibilidades y de inestabilidades.

Siguiendo a la pedagoga Guacira Lopes Louro (2000), la definición de los géneros se realiza siempre en el contexto de una determinada cultura, con las marcas de esa cultura. Las posibilidades de la sexualidad –las formas de expresar deseos y placeres– también se legitiman o prohíben socialmente. Las identidades de género y las identidades sexuales no son dadas por la naturaleza; existe toda una compleja combinación de sentidos, de representaciones, de atribuciones que les da significado que, a su vez, también se transforma, es inestable y cambiante. Aquello que hoy, en una sociedad específica, constituye las formas “normales” de género o de sexualidad no siempre se ha concebido de esa manera; es una opción circunstancial y pasible de ser alterada. De allí que podamos afirmar que la categoría de género surgió especialmente para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo énfasis en la noción de multiplicidad de identidades.

Desde esta categoría es posible vislumbrar cómo las diferencias son ubicadas siempre en términos de desigualdad. En el caso que nos ocupa, el sexismo es esa operación por la cual la diferencia se coloca en una escala jerárquica, que termina por sostener aquellos argumentos de que quien es diferente –en un marco determinado de relaciones sociales– es inferior. *“Y actualmente, en términos de potencialidad de desarrollo individual y social, ‘lo femenino’ aparece, como conjunto, aún subordinado a ‘lo masculino’ en el campo del poder político, el económico y el social y mucho más sujeto a imágenes tradicionales y naturalizadas. La diferenciación se transforma entonces en segregación”* (Morgade, 2001:11).

Reforzando lo dicho hasta aquí, Rafael Montesinos destaca que sobre la diferencia sexual entre varones y mujeres descansan los roles sociales asignados a los géneros. Subraya la existencia de una serie de elementos subjetivos que imprimen los referentes culturales a la identidad genérica, por lo que esa idea social acerca del ser mujer o ser varón representa la construcción de un imaginario colectivo que exige a los géneros ciertas formas de comportamiento social, público o privado. Argumenta que *“los[as] sujetos obtienen ‘identidades’ que pueden ser entendidas como el conjunto de elementos materiales y simbólicos que permiten a los individuos reconocerse como miembros de un grupo o clase social específica, de forma tal que puede afirmarse que la identidad generizada constituye los parámetros que permiten reconocer si un individuo pertenece al género masculino o femenino”* (Montesinos, 2002: 13).

Una de las principales fortalezas del concepto género ha sido que permite separar la dotación biológica de la construcción cultural; no obstante, a partir de la década de los '90 nuevas perspectivas surgidas en el campo de estos estudios han advertido sobre algunas insuficiencias que se derivan de la conceptualización más clásica de género. La principal crítica apunta a que la misma mantiene la clasificación dicotómica y universal de sujetos dejando fuera otras maneras de vivir el género e ignorando su intersección con otras

posiciones de sujeto: "raza", etnia, clase, nacionalidad, edad, religión, orientación sexual, etc.

Conviene indicar que la correspondencia "término a término" (o sea, hay dos sexos, por lo tanto hay dos géneros) sugiere que podemos hablar de "lo femenino" y "lo masculino" como dos conjuntos separados pero homogéneos internamente, fuertemente ligados a la heterosexualidad. En la actualidad se prefiere hablar de masculinidades y de femineidades; esto es, no pensar al género como dos polos sino como un conjunto de relaciones en las que hay imágenes predominantes e imágenes silenciadas, e incluir las diversas opciones de preferencia sexual y de género.

Este viraje conceptual se ha visto potenciado a partir de los nuevos aportes –que cuentan con un importante desarrollo en ámbitos académicos europeos y en diversos contextos latinoamericanos, elaborados casi siempre por varones– que indagan sobre la construcción socio-cultural de la masculinidad. La mayoría de estos estudios e investigaciones son deudores de las teorías y prácticas edificadas a lo largo de las últimas décadas en el movimiento feminista. Y en el contexto cultural de profundos cambios en el que han emergido nuevas identidades femeninas con creciente empoderamiento de sectores de mujeres, ha cobrado impulso una tarea de desentrañamiento de la condición masculina desde los llamados Estudios sobre Masculinidades.

José Olavarría y otros (2004:12) se preguntan: *"¿cuál es la importancia de abordar el tema de la masculinidad como elemento constitutivo de la forma en que se asume la sexualidad durante el proceso de formación?"*. Concierten con diversos autores/as en que *"es posible identificar cierta versión de la masculinidad que se levanta como 'norma' y se convierte en 'hegemónica', incorporándose en la subjetividad tanto de hombres como de mujeres, que forma parte de la identidad de los varones y que busca regular al máximo las relaciones entre hombres y mujeres. Este 'modelo' impone mandatos que señalan lo que se espera de ellos y ellas, siendo el referente con el que se comparan y son comparados los hombres. Es un modelo que provoca cierta incomodidad y tensiones en algunos varones que tratan de diferenciarse de este referente. Según este modelo de masculinidad dominante, los hombres se caracterizan por ser personas importantes, activas, autónomas, fuertes, potentes, racionales, emocionalmente controlados, heterosexuales, proveedores, cuyo ámbito de acción está en la calle; por oposición a mujeres, niños y hombres considerados inferiores, pasivos/os, dependientes, débiles, emocionales, y en el caso de las mujeres, pertenecientes al ámbito de la casa y mantenidas por sus varones"*.

◆ **Sobre la perspectiva de género en educación**

Los estudios críticos sobre educación aportaron categorías insoslayables al estudio de la desigualdad social y el irrespeto cultural. Además, las diferentes expresiones del feminismo irrumpieron en el escenario académico educativo para denunciar, sistemáticamente, las dimensiones olvidadas, escasamente desarrolladas o abiertamente despreciadas en los estudios críticos de la educación. Asimismo, la producción del movimiento social de mujeres, y

posteriormente de otros movimientos identitarios, tendió a generar nuevas categorías interpretativas que multiplican los interrogantes y las miradas posibles realizando indiscutibles aportes a un pensamiento pedagógico un tanto exhausto.

En los primeros momentos de la escasa investigación educativa feminista, resultó relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal y, en los países de América Latina, a la alfabetización básica. Sin embargo, si bien la cuestión del acceso a la educación formal aún hoy está lejos de ser saldada –tanto en cuestiones de alfabetización como en algunos espacios educativos de fuerte inscripción tecnológica– la investigación se volcó rápidamente hacia la “caja negra”⁸⁴ de los procesos cotidianos escolares.

Así, los resultados fueron consistentes en mostrar la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el “currículum formal” prescripto por la administración educativa, como en el llamado “currículum oculto” constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones y, también, en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado “currículum omitido” que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral⁸⁵. Se indagó profusamente, entonces, la baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de texto (mayoritariamente representadas –cuando lo estaban– en rol de madres o maestras); la invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica; las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños; el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula (donde se destacó un uso menos frecuente de la palabra por parte de las niñas); la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad y muchas otras dimensiones curriculares que abonaron la hipótesis de que la escuela no solamente contribuía a la perpetuación de las desigualdades de clase (investigada largamente en el marco de las teorías de la reproducción) sino también, de las desigualdades entre mujeres y varones, a la vez que proveía elementos irremplazables en la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación.

Complementariamente, también el tema de la profesión docente como “trabajo femenino” mereció una importante atención en las investigaciones, en particular en la década de los 80 y los 90. Siendo el magisterio de los niveles preescolar y básico una tarea ejercida por mujeres en altísima proporción (sobre todo en las zonas urbanas de los países latinoamericanos), las investigaciones tendieron a indagar las formas de precarización económica y material que caracterizan al trabajo, la subordinación intelectual y

⁸⁴ Deseamos explicitar que, si bien mantenemos la frase “cajas negras” por ser la empleada en el contexto al cual hacemos referencia, es necesaria su problematización dado que la misma contiene cierto sesgo racista que de ningún modo compartimos.

⁸⁵ Esta fructífera distinción entre currículum explícito, oculto y omitido estructura el trabajo del Wellesley College for Research on Women, *How schools shortchange girls* (Cómo las escuelas estafan a las chicas), publicado en 1992 y elaborado sobre la base del análisis de alrededor de 1300 informes y publicaciones sobre la experiencia escolar de las niñas y jóvenes.

organizacional que las mujeres sufren en el sistema educativo y, más orientadas por el feminismo de la diferencia, los modos de "maternaje" y la ética del cuidado que las mujeres han aportado a la escuela. Si agregamos a esta apretada síntesis los ya mencionados estudios sobre masculinidades, nos encontramos ante una gran variedad de herramientas teóricas que permiten profundizar el conocimiento y la interpretación de los modos en que la experiencia escolar puede vivirse como un espacio de construcción de autonomía o subordinación, según el contexto y la situación de la que se trate.

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

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

Los aportes desde el movimiento social de mujeres, en lo educativo nos permiten problematizar los premisas de la Sociología de la Educación que sólo consideraba a la "reproducción" y a la "resistencia" como problemas de desigualdad de clase y pensar la función de la escuela, en tanto instancia estatal, "cumpliendo" su función de transmisión de, no sólo relaciones económicas de poder, sino también patriarcales y androcéntricas. Es en este sentido que se analizan las instituciones educativas como reproductoras y productoras de modos de subjetivación sexo-genéricos atravesados por relaciones de poder que operan de forma dinámica. Pero no sólo vehiculizan las representaciones sociales dominantes sobre lo masculino y lo femenino, sino que también permiten la emergencia de tensiones, resistencias y contradiscursos que expresan conflictos, contradicciones o reinterpretaciones de la tendencia dominante y que es necesario saber y poder leer.

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

La escuela de las sociedades democráticas debe volver a revisar los conceptos de igualdad y libertad de una forma más compleja, porque se ha comprobado que haber conseguido el acceso y la presencia de las mujeres y otros colectivos identitarios minorizados es insuficiente, ya que se sigue

produciendo en desigualdad, bajo modelos de conocimiento y poder androcéntricos y elitistas.

Como en un doble movimiento, parece pertinente reclamar transversalmente para el nuevo Diseño Curricular de la Formación Docente la presencia, la visibilidad, la autorización y la igual valoración de todos los colectivos minorizados, entre ellos el de las mujeres. Pero a la vez resulta imperioso gestar espacios específicos que permitan la profundización de las temáticas emergentes de este campo de estudios.

Se trata –en definitiva– de intentar generar dispositivos que tiendan a la justicia curricular.

Bibliografía citada:

Morgade, Graciela. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Gamba, Susana (coord.) (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos-lexicón.

Montesinos, Rafael. (2002). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. España: Gedisa.

Olavarría, José (coord.) (2004). *Adolescentes: conversando la intimidad. Vida cotidiana, sexualidad y masculinidad*. Chile: UNFPA-FLACSO- Chile-RODELILLO.

Gentili, Pablo (2000). *Códigos para la Ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.

13.2. Anexo II

Algunas consideraciones acerca de la interculturalidad

La interculturalidad como demanda educativa de los pueblos originarios implica una definición política y un proyecto de construcción **con** el pueblo mapuche; sólo así podrá aparecer una propuesta de reconocimiento auténtico y no de tolerancia (TOLERAR como operación política es mantener a cada uno en su posición sin que haya más que esperar con respeto y comprensión, y ya no como solución de los conflictos. La "tolerancia", así, es la diosa del lenguaje neoliberal. Raúl Díaz). Este es el sentido predominante del concepto en las propuestas oficiales como educación intercultural bilingüe que, en realidad, han sido nuevas propuestas para viejas formas de disciplinamiento de los pueblos originarios en su propia lengua.

"La escuela primaria constituye un campo privilegiado para promover inclusiones y exclusiones y también para legitimar representaciones de encuentro o desencuentro entre un 'nosotros' monocultural y un 'ellos' que ocupa el lugar de la diferencia"(Raúl Díaz).

El artículo 53 de la Constitución de la Provincia del Neuquén establece: *"La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural del Pueblo Originario Mapuce como parte de identidad e idiosincrasia provincial. Garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe"*.

La interculturalidad no es un problema a resolver sólo por la escuela, la trasciende en la medida que implica el reconocimiento activo del otro. No pasa por enseñarle la lengua al otro, la historia oficial de ellos. Es ver de qué manera la escuela posibilita que ellos se construyan a sí mismos superando la transmisión lingüística centrada en la traducción al castellano que habilita sólo competencias de integración subordinada, para centrarse en el despliegue de la cosmovisión integral de los pueblos indígenas-originarios proyectados a su libre albedrío y determinación.

Si pensamos que lo intercultural es considerado como parte de la formación inicial institucionalizada, entonces estamos afirmando que es posible formarse en el conocimiento y práctica de su propia cultura y, conjuntamente, de la cultura del "otro". El otro hoy día se ha generalizado y acercado a nosotros; él viene a nosotros o nosotros vamos a él a través de múltiples desplazamientos y comunicaciones. Prepararse para esos encuentros, intercambios, cooperaciones y entender los conflictos son tareas que conciernen tanto a la institución escolar como a todas las instituciones sociales. Pero para no desarrollar formaciones superficiales que sean rápidamente sobrepasadas por las realidades es necesario estar conciente de la diversidad y complejidad de los intercambios culturales (Quilaqueo-Cárdenas, 2005:19).

Pensar la problemática intercultural es sinónimo de pensar lo que hombres y mujeres instituyen políticamente a través de sus prácticas discursivas y de sus acciones.

Esta perspectiva nos coloca en la necesidad de pensar los modos de intervención en el mundo, entendiendo por inter - venir, el venir a estar entre, reunirse con otros, admitiendo que la otredad es lo propio de lo humano y que, por lo tanto, la mismidad es sólo el modo singular de tejer una identidad, ya que toda identidad es inexistente por fuera de un entramado relacional.

Pensar en lenguaje intercultural es un modo de poner a trabajar las ideas poniendo en evidencia las dominaciones que resultan de concepciones binarias, sujetas al movimiento pendular que lleva a que alternativa y sucesivamente, una u otra marquen el tiempo, ocultando la relación que las une y constituye. Descartamos así toda idea que asocie interculturalidad con ocupación triunfal de la posición de poder anteriormente ocupada por otro.

Colonización y conquista ignoran lo intercultural. Acerca de los tiempos en los que esas prácticas se llevaban a cabo mediante la fuerza bruta, abundan los testimonios que indican que el desconocimiento del estatuto de lo humano para algunos habitantes del planeta, instauró como tendencias casi excluyentes la esclavitud, servidumbre, explotación del hombre –no considerado tal– por el hombre –considerado amo–, el maltrato y exterminio.

Pero sería desacertado pensar que colonización y conquista dejaron de ejercerse cuando cayeron los imperios que las llevaban a cabo. Contemporáneamente otras maneras, la del pensamiento único, las de la principalidad de la razón instrumental siguen ejerciendo dominio y proporcionando tentaciones intelectuales a no pocos sujetos.

El problema podría plantearse entonces en estos términos: lo intercultural se opone a la tiranía del uno, sea como fuere que este uno se presente. En consecuencia, no se trata de reproducir de ningún modo la ignorancia del otro en tiempos en los que nos proponemos una descolonización (que afecta tanto a los ex colonizados como a los ex colonizadores).

Las formas de pensar al otro están lejos de ser neutras. Las teorías, las representaciones, los imaginarios siempre producen efectos en las prácticas específicas y en los sujetos reales.

Educar es un gesto político que se juega en distintos escenarios y comienza cuando el recién nacido, como sujeto nuevo en un mundo que lo pre-existe, es inscripto mediante actos de transmisión.

La transmisión se inicia con el acto de poner a disposición del otro -el recién llegado- las palabras que designan las cosas, los gestos de lo cotidiano, sosteniendo la oferta un orden simbólico e imaginario al que se lo invita a compartir sin condenarlo a repetir.

El modo en el que la transmisión trabaja, la manera en que se deja a los nuevos sujetos la posibilidad de resignificar y modificar el orden simbólico que les fue ofrecido, las formas en que se resuelve volver a ponerlo en juego en nuevas transmisiones han tenido, tienen y tendrán distintos trámites en tiempos y grupos diferentes.

Herederos de modos de resolver lo cotidiano que se nos han naturalizado, no podemos evitar preguntarnos: ¿cómo no hacer del orden

ofrecido una trampa clausurante?, ¿cómo transmitir y en ese mismo acto renunciar a todo propósito que excluya otros modos de ver, de sentir, de interpretar el mundo?

Lo heterogéneo forma, de hecho, parte de la realidad objetivable, pero renunciar a lo homogéneo parece haber sido, y seguir siendo, una tarea difícil para los seres humanos. Reconocer y atribuir a lo heterogéneo una virtud parece haber sido, y seguir siendo, una tarea lo suficientemente complicada como para que históricamente el vivir entre otros y con otros, en plano de igualdad y en paz no se haya constituido en una opción prioritaria y recurrente. En efecto, la destitución de subjetividades –el otro no es considerado un semejante–, la desconfianza –el otro es un enemigo– y el sojuzgamiento –la tentación a ejercer de amo– han sido, y siguen siendo, prácticas usuales de los que ignoran alteridades y reconocimientos.

Debemos admitir que el trato discriminatorio que recibieron y reciben aún aquellos en los que se encarnan rasgos a los que el pensamiento único atribuye el carácter de inquietantes y entre los cuales cabe mencionar a los modos nuevos de habitar las edades, los lugares de residencia, las paletas de colores matizados cubriendo la piel, los dialectos no comprendidos, las prácticas alternativas de resolver lo cotidiano y ofrecer crianza, los modos de considerar las diferencias de género o las relaciones intergeneracionales, las condiciones de vida y necesidades básicas han tenido tratos lo suficientemente diferenciados como para volverse la razón y la sede de desigualdades sociales.

Si consideramos a la alteridad como lo propio de lo humano, se vuelve imperativo reconocer que la misma no concierne solamente a la relación entre los de aquí y los de allá, los que estaban antes y los que llegaron después, los que hablan tal o cual lengua, sino a todos y cada uno, sea cual fuere su territorio, sea cual sea su lengua.

La interculturalidad (su reconocimiento como rasgo propio y estructurante de sujetos y sociedades) no consiste entonces en un pensamiento simplista, mucho menos en una posición que folklorice grupos y prácticas obligándolos –en nombre de sus derechos a la identidad, en nombre del respeto merecido y del reconocimiento debido– a abroquelarse en un ensimismamiento o a una endogamia que renuncie a toda identificación con otros hombres.

La interculturalidad se vuelve imprescindible para encarar la búsqueda de modos de constituir un mundo común en el que habiten hombres iguales. A ello se oponen los pensamientos mezquinos y la naturalización de prejuicios cuya construcción ha sido histórica y política, es decir que no encuentra en la naturaleza ningún justificativo.

Empíricamente, la interculturalidad es un hecho, un dato crudo propio a la humanidad desde sus comienzos, dado que resulta de los modos en que la noción de alteridad u otredad se encarna en sujetos concretos a los que afecta en sus relaciones e interacciones produciendo figuras de extranjería y configuraciones identitarias individuales y colectivas.

Jurídicamente, aun cuando la producción normativa no encuentre reflejos en la realidad de la población, importa destacar que se avanza en instalar en los textos normativos la referencia a los derechos de los indígenas y al carácter intercultural de la sociedad.

Teóricamente, la interculturalidad puede pensarse como un analizador natural que permite poner en evidencia las dificultades o las oportunidades de constituir políticas de reconocimiento sin las cuales no hay posibilidad de políticas de justicia. A la vez, si lo consideramos un analizador, se vuelve evidente que lo que hace a concepciones y prácticas interculturales aún no ha adquirido carácter prioritario. Se constata entonces, en ausencia de producción de información y constitución de bases de datos, la puesta a disposición de datos empobrecidos, pocos estudios debidos a la escasa inversión en investigación, intercambios institucionalizados muy acotados, una aún escasa producción pedagógica específica, un lugar limitado en la producción editorial, contadas experiencias de formación docente que atiendan a la complejidad del problema y un tratamiento en los medios que sólo evidencia el tratamiento coyuntural y tangencial de la problemática intercultural en general e indígena en especial, para mencionar sólo algunos de los aspectos pendientes.

Políticamente, la interculturalidad es el dispositivo de acciones concretas que testimonian la intención de demostrar la igualdad o los propósitos de instalar desigualdades sustentadas en criterios de distinto tipo.

Pedagógicamente, plantearse una educación intercultural es estar dispuesto a resolver cuestiones vinculadas a las políticas sociales y económicas además de pasar un tiempo en ese "entre dos" no resuelto, es decir instalarse en el a la vez incómodo y tentador espacio entre lo ya dado y lo aún no, lo no todavía.

De manera intrincada y compleja empiria, teoría y política contribuyen en cada tiempo a la configuración de un pensamiento pedagógico que actualmente debe vérselas con prácticas discursivas de larga data que producen efectos que conciernen y afectan la manera de vivir entre otros y con otros, sin contar aún con una reflexión, producción y prácticas que permitan revertir los imaginarios hegemónicos.

Para pensar, comunicar, trabajar en clave intercultural se requiere admitir que un mundo común no podrá nunca constituirse sobre identidades atrincheradas, ni sobre clausuras identitarias. Sea que ese atrincheramiento o esa clausura resulten de políticas del desconocimiento, de identidades no reconocidas, sea que se exprese como rechazo a todo mestizaje, renegar de los orígenes es tan grave como volver al origen una condena.

Dicho de otro modo, identidades sojuzgadas, mestizajes renegados, orígenes estigmatizados (sea cual fuera el origen, una etnia o una clase social), prepotencias conquistadoras, ignorar lo múltiple, la simultaneidad de existencias de los semejantes, congelar las culturas, condenarlas a más de lo mismo de una reproducción sin alteraciones ni final no auspician un porvenir para todos los habitantes del planeta en el cual la vida pueda llevarse adelante con dignidad y en paz.

Los afectados por la ausencia de políticas interculturales, los concernidos por la negación de relaciones, comunicaciones y pedagogía intercultural en nuestro país no son sólo aquellos que se identifican como herederos de las tradiciones de los pueblos originarios de nuestras actuales naciones, ya que los sujetos que encarnan perspectivas no hegemónicas en el marco de tiempos que buscan imponer una vez más el pensamiento único se ven igualmente desconocidos.

Así, entendemos que en Argentina los hoy urgidos por políticas de reconocimiento intercultural son también: las infancias, las adolescencias, las configuraciones afectivas que no coinciden con los criterios de las familias burguesas, las expresiones identitarias de posiciones de género aún no admitidas, los territorios académicos que nos se dejan condicionar (colonizar) por las presiones de los formatos y se niegan a responder a la razón instrumental que intenta regir nuestro tiempo y relaciones entre los hombres y los modos del conocer.

♦ **¿Qué propone la Confederación de Organizaciones Mapuce?**

Más allá de todos los atropellos y negaciones que hemos sufrido y seguimos sufriendo, nuestra presencia demuestra que el Pueblo Nación Mapuce es un pueblo vivo que se desarrolla y está en vigencia. Es por eso que nos encontramos en un proceso de recuperación de la cultura de nuestro pueblo, entendiendo la cultura como materia, como cosmovisión, como conocimiento y como instituciones. Si bien ésta es una división forzada, la hacemos para una mejor comprensión, puesto que la identidad milenaria Mapuce logró mantenerse en medio de tanta represión cultural, ocultamiento y persecución gracias a que cada uno de los elementos mencionados como parte de la cultura son parte de una totalidad, de una integralidad que no lograron romper, que surge de la convivencia entre ce-naturaleza.

Educarse en la interculturalidad es formarse en y para la diversidad. La valoración de lo diverso es un principio fundamental de toda sociedad que se respeta a sí misma valorando otros modos de vida y otras cosmovisiones culturales. Lo diverso sólo puede apreciarse a partir del fortalecimiento de la propia identidad en una interrelación crítica, selectiva y dinámica. Desde el punto de vista del pueblo originario Mapuce sostenemos que la interculturalidad se anuda con la democratización de la sociedad y el Estado. De no mediar reconocimiento real y activo de los derechos fundamentales de nuestro Pueblo, la interculturalidad queda reducida a una estrategia de enseñanza desvinculada del carácter político de lo educativo.

Reconocer implica construir nuevas relaciones políticas, nuevas legalidades, nuevas instituciones que expresen otro tipo de articulación entre sujetos de derechos diferentes y la garantía del Estado como articulador de las diferencias y promotor de la igualdad. La Educación Intercultural en esta perspectiva no se reduce a la enseñanza bilingüe. Lo público debe operar como el espacio de la integración crítica y la democratización. Para ello es necesario que lo pedagógico pueda nombrar y tratar las distintas formas de opresión y,

en este caso particular, enfáticamente las que someten y controlan al Pueblo Originario Mapuce.

Creemos que hablar de Educación Intercultural implica partir de la cosmovisión originaria Mapuce para revisar la educación estatal en sus mandatos pedagógicos-políticos fundacionales y que aún se sostienen explícita e implícitamente en las prácticas educativas.

Para esta revisión desde la interculturalidad se cuenta también con los aportes de las pedagogías críticas y de la diferencia, basadas en la propuesta de crear lenguajes que cuestionan narrativas sustentadas en versiones blancas, patriarcales, clasistas, racistas, heterosexuales, del mundo como una forma de hacer más político lo pedagógico y enfrentar las posiciones que sostienen una falsa igualdad. La escuela y los procesos de escolarización son concebidos así, por un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas. Qué se dice, quién lo dice, cómo lo dice, dónde lo dice, contra quién lo dice son preguntas que al responderse articulan y producen un discurso concreto entretejido sobre la base de exclusiones, oposiciones, es decir, en relaciones de saber-poder. Las pedagogías críticas ubican las relaciones de saber-poder, productoras de discursos que constituyen subjetividades, redefiniendo y resignificando el concepto de interculturalidad; entendemos a esta como la relación igualitaria entre culturas diferentes, entre pueblos diferentes que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad.

Introducir en la educación una nueva cosmovisión que refleje una relación más equilibrada, más simbiótica entre sociedad y naturaleza. Aquí es donde el Pueblo Mapuce quiere aportar sus planteos, conocimientos y sus prácticas para una nueva educación, una Educación Intercultural.

Promover en la educación su vinculación a la vida misma, al entorno natural y a la vida familiar y comunitaria; vida que se gesta en el núcleo familiar y que se socializa en comunidad.

En el caso de la cultura Mapuce, el niño toma contacto con este sistema desde que está dentro del vientre de su madre. Cuando la pareja se conforma se unen los pensamientos, el TUWVN, el KVPALME, el origen, la descendencia y continúa aún después de la desaparición física del ce a través del PEWMA, de los sueños. El PEWMA es la comunicación que mantenemos más allá de lo que hoy se denomina "muerte" con las diversas fuerzas/NEWEN. También este conocimiento perdura y continúa viviendo a través de la enseñanza que dejamos en vida.

Es por eso que nuestra educación no tiene grados, ciclos, ni profesores y el espacio físico es el WAJ MAPU, es el contacto con la naturaleza y no las cuatro paredes de un aula. En cada ceremonia filosófica, en cada GVBAMTUWVN que el Pueblo Mapuce hace, está presente nuestra educación.

Pero también implica reconocer la propia cosmovisión Mapuce, la educación autónoma y los derechos fundamentales del Pueblo Mapuce.

Cada Mapuce tiene un KVPALME (origen familiar) y un TVWVN (origen territorial). El TVWVN es el origen territorial del cual proviene cada Mapuce, por ello nos da una característica determinada, por el espacio natural del que

surgimos. El KVPAN es el tronco familiar del cual provenimos, el árbol genealógico al cual pertenecemos. Por esta razón, tenemos un apellido que nos identifica ligado estrechamente a una fuerza del IXOFIJMOGEN (puede definirse en el mundo contemporáneo como biodiversidad. IXO: totalidad sin exclusión, FIJ: integridad sin fracción, MOGEN: la vida y el mundo viviente.

Bajo esta denominación los Mapuce sabemos que somos parte de cada una de las vidas que existen y no dominantes de éstas. Dentro de esta relación con el IXOFIJMOGEN supimos comprender los ciclos de la naturaleza, pudimos desarrollar el MAPUZUGUN (habla de la tierra), reconociendo a cada NEWEN (fuerza, energía) de la naturaleza como un factor importante para mantener el equilibrio del WAJMAPU (universo Mapuce). Es por eso que cada elemento es necesario para mantener el equilibrio, no existe uno más importante que otro, sino que existen vidas diferentes.

♦ ¿Por qué debe ser Intercultural la Provincia del Neuquén?

La provincia del Neuquén debe asumir, en primer término, que es bicultural. El paso de reconocerse en la diferencia será el camino para asumir una identidad provincial no etnocéntrica ni subordinante. Hemos recibido un legado de más de un siglo de caprichoso empeño en defender una ficticia "cultura e identidad nacional" sin asumir el sentido de pertenencia a una provincia que posee la enorme riqueza de la existencia de otros pueblos y culturas, que el crecimiento y proyección de estos pueblos se conjuga con los intereses de una sociedad no excluyente, que la educación intercultural puede plantearse caminos que se encuentren para intercambiar y convivir en la diferencia.

Para esto también vemos necesario posicionarnos ante otro enfoque que trata de explicar el "ser neuquino" identificándolo con el "crisol de razas", esa fusión o amalgama cultural conformada por las sucesivas oleadas de migrantes que supo cobijar Neuquén.

Esta visión es otra de las formas de anular la diversidad, ya que tanto los originarios de esta región como quienes llegaron posteriormente, serían hoy resultado de una mezcla cultural que dio forma al neuquino actual. En realidad, el crisol ha actuado fundiendo lo diferente e imponiendo un único tipo nacional, el que sólo encuentra variación en las fiestas típicas de algunas localidades del interior. De hecho, la identidad provincial se reconoce en un ser neuquino que no se articula en la diferencia, sino que las funde en la idea de que todos somos "argentinos" y que los Mapuce son una variedad cultural o una supervivencia en vías de desaparición, cuando no, una avanzada extranjera que quiere apoderarse de la Patagonia.

Esta posición anula la diferencia y desacredita la demanda Mapuce de autonomía. Partiendo del supuesto de que los Mapuce son una rémora del pasado, no son propiamente algo que tenga existencia y proyección en el presente. Puesto de otra forma, el conflicto Mapuce/argentino estaría históricamente concluido o superado desde la finalización de las "conquistas"

militares. Ahora, integrados y subordinados como estantes de museo, no son objeto de conquista ni opresión. En una palabra, no tienen nada que demandar.

Es por esto que sostenemos que la identidad neuquina por hibridación no sólo es engañosa, sino que es parte de la colonización ideológica: por un lado no hay Mapuces, por el otro, todos lo somos. Ésta es una interculturalidad vaciada de sentido, quizás apta para decorar los cuadernos de clase, pero no es la respuesta que nuestro Pueblo demanda. Es la pregunta que el sistema intenta imponernos para dominarnos culturalmente. Reconocer la biculturalidad o la pluriculturalidad implica decisiones políticas que seguramente conllevan redefiniciones de tipo estructural en lo económico, en lo social, en lo jurídico, en lo cultural.

Mientras tanto una educación intercultural que apunte a la reparación histórica y a la reconstrucción crítica de los parámetros esencialistas y etnocéntricos de la identidad "nacional" puede jugar un rol decisivo en el planteo de una nueva y diferente relación entre el Estado y el Pueblo Mapuce.

La interculturalidad puede fortalecer varias identidades y no generar desde la escuela una identidad Mapuce formal y subordinada.

◆ **Pero Neuquén, imás que bicultural es multicultural!**

Hoy en día diversos sectores reclaman derechos específicos; es el caso de los movimientos sociales de las mujeres, los que reivindican la libertad de opción sexual, los que se refieren a la legitimidad de sus creencias religiosas, los que plantean un trato digno para todas las edades, los que luchan por la posesión de tierras tanto en el campo como en las ciudades o de los que pugnan por ingresar al mundo del trabajo.

Si bien es cierto que estos movimientos y organizaciones se agrupan en colectivos sociales, el ejercicio de los derechos que reclaman, la titularidad de los mismos, siempre es individual. Diferente es el caso de los pueblos originarios que su titularidad no sólo es colectiva sino que lo es en calidad de Pueblo. Por ello sostenemos que la interculturalidad en esta provincia tiene dos actores: el Pueblo Mapuce y el Pueblo Neuquino. Lo colectivo de esta demanda se basa en el reconocimiento de los derechos fundamentales del Pueblo Mapuce: pueblo, autonomía y territorio. Sobre ellos se afirman todos los derechos como pueblo Mapuce. Son la base, el fundamento, el pilar sobre los que se definen otros derechos que pueden llamarse complementarios. Estos derechos no se pueden ejercer por separado. Sólo un PUEBLO tiene derechos a un TERRITORIO sobre el cual ejerce un gobierno en un marco de AUTONOMÍA. Cualquiera de los tres niveles de derecho que nos nieguen vacía de contenido al otro.

Es necesario destacar que no hablamos de "tierra" porque este concepto se relaciona sólo con el suelo que pisamos. En cambio hablamos de territorio porque entendemos al mundo como un todo relacionado. El Territorio comprende la WENTE MAPA (tierra donde vivimos), también la WENU MAPA (tierra de arriba o lo que llaman cielo), la RAGIÑ WENU MAPA (atmósfera) y la MINCE MAPA (subsuelo).

Cuando hablamos de “autonomía” nos referimos al control político y cultural que nos corresponde sobre nuestros territorios y recursos. Ese control está basado en nuestra cosmovisión, evitando la contaminación y la explotación irracional que últimamente se ha transformado en la actividad preferida por las empresas petroleras y forestales.

Esto no significa negar que los sujetos de derechos anteriormente nombrados no se beneficien de la interculturalidad. Todo lo contrario. Por ejemplo, la interculturalidad en lo educativo deberá tener una visión amplia de estos conflictos y de cómo éstos se vinculan a las diferentes formas de opresión y exclusión.

♦ **¿Qué es, entonces, educarse interculturalmente?**

Debemos redefinir y resignificar el concepto de interculturalidad, entendiendo a ésta como la relación igualitaria entre culturas diferentes, entre pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad. Hay que darle un carácter político al concepto de interculturalidad. Esto tiene que ver con dos grandes definiciones, una de participar de todas las articulaciones posibles para un cambio profundo, un cambio de un estado monocultural a un estado que se reconozca y se realice como pluricultural. Entendiendo que el Pueblo Mapuce tiene una cosmovisión distinta que implica una propia organización política (Autoridades Originarias), su organización jurídica (NOR FELEAL), su organización social y sus organizaciones, criterios y estrategias propias en lo educativo y en el campo de la salud. Reconociendo de esta manera la existencia de un pueblo distinto, un pueblo cuyo origen está en este territorio. Donde todas las vidas, todos los NEWEN, el IXOFIJ MOGEN se interrelacionaban manteniendo el equilibrio del WAJ MAPU. Allí estaba nuestro KIMVN, nuestro pensamiento, nuestros principios. Allí nacía y nace lo que ustedes hoy definen como EDUCACIÓN que en nuestro conocimiento se traduce como GVBAM, GVBAMTUWVN, cuando nos encontramos para hacer circular el KIMVN, para socializar el conocimiento.

♦ **Un Sistema Educativo Intercultural para un Neuquén Intercultural**

Para finalizar queremos precisar lo que entendemos como necesario para ir construyendo un Sistema Educativo Intercultural para un Neuquén Intercultural.

Es indispensable el desarrollo de dos procesos paralelos e interrelacionados: EL PROCESO DE RECUPERACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA MAPUCE y EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN INTERCULTURAL. Si no se cumple el primer proceso, el segundo no tendrá la base suficiente para construir una identidad independientemente de las instituciones del estado.

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

Quilaqueo y Cárdenas (2005). *Educación, Currículum e Interculturalidad*. Chile: Univ. Católica de Temuco.

13.3. Anexo III

Acerca de las prácticas de lectura y escritura de textos académicos

♦ La enseñanza de la lectura y escritura de textos académicos

La lectura y la escritura de textos académicos son tareas fundamentales en el desempeño académico de profesores y alumnos e implican el dominio del discurso de las distintas áreas del conocimiento. A su vez, la interculturalización de la educación superior ha provocado una brecha entre ésta y las prácticas familiares y escolares. Por ello, se vuelve imprescindible diseñar los medios para ayudar a los estudiantes a cumplir con las exigencias retóricas de la vida académica y profesional. Su enseñanza es un problema pendiente en los diseños curriculares y en las acciones docentes. Si existe, no va más allá de un curso inicial, separado de los distintos espacios curriculares. El problema estriba en que, al trabajar textos académicos específicamente, se deben desarrollar conceptos que no sólo responden a la lógica de una disciplina en particular, sino también a la de varias. Por lo tanto, es imprescindible desarrollar propuestas que den cuenta de una dialéctica interdisciplinaria. Si bien los destinatarios principales y finales de la propuesta que a continuación se desarrolla son los alumnos, ésta focaliza el trabajo con los docentes como mediadores de ese proceso de aprendizaje.

Varios campos del conocimiento, como el de la Lingüística y el de la Pedagogía, han formulado propuestas tendientes a abordar la lectura y la escritura de textos académicos. Existen distintas líneas de pensamiento que investigan la escritura de textos académicos cuyas producciones han influido en su enseñanza (los sociólogos del conocimiento científico, el enfoque sistémico funcional, la nueva retórica y los modelos orientados al proceso de escritura). Éstas difieren, entre otros aspectos, en cuanto al objeto y los propósitos de la reflexión metalingüística⁸⁶ en el desarrollo del proceso de escritura. Algunas de estas líneas centran el análisis reflexivo en la estructura de los distintos discursos; otras, desplazan la reflexión sistemática ya que sostienen que de las tareas preparadas por los docentes para sus alumnos surgirán las características lingüísticas que encontrarán en los textos académicos; por último, otro grupo de investigaciones hace hincapié en la reflexión sobre el propio proceso de escritura. Tener en cuenta estas contribuciones permitirá integrar los aspectos epistemológicos, genéricos, contextuales y funcionales en la tarea de escribir en una determinada disciplina. Entonces, la enseñanza de la escritura académica formará parte del proceso de producción del conocimiento satisfaciendo exigencias reales de aprendizaje (Tolchinsky, 2000:41).

⁸⁶ El prefijo *meta-* significa "más allá" y posee un sentido reflexivo; cuando se antepone a ciertos sustantivos significa volver sobre lo que el sustantivo denota. Reflexión metalingüística designa los casos en que se presta atención a rasgos lingüísticos y/o discursivos.

Por otra parte, las corrientes pedagógicas anglosajonas (escribir a través del currículo, alfabetizaciones académicas, escribir y leer para pensar críticamente) proponen compartir la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a través de distintos y variados espacios curriculares (Carlino, 2004:7).

♦ **Acerca de enseñar a leer y a escribir “en” las disciplinas curriculares**

Los conocimientos que se activan en la lectura y en la escritura no son sólo lingüísticos y retóricos, sino también socio-culturales e ideológicos. Cada disciplina da cuenta de sus sistemas conceptuales y metodológicos a través de discursos propios que suponen maneras particulares de leerlos y escribirlos. Enseñar una disciplina implica habilitar el acceso a su mundo conceptual a través de la interpretación y la producción de sus textos en su función epistémica. Por lo tanto, los miembros de las disciplinas son los más indicados para acompañar ese ingreso.

La enseñanza de la lectura y la escritura de los textos académicos, separada de las disciplinas y a cargo de docentes externos a ese dominio disciplinar, puede tornarse un ejercicio vacío en el que subyace una concepción perimida que supone que se aprende a leer y a escribir de una vez y para siempre todos los textos en todos los contextos. Un único espacio curricular y a cargo exclusivamente de docentes de Lengua al inicio de una carrera de formación docente, no puede enseñar a leer y a escribir todos los textos académicos de los diversos campos disciplinares, puesto que no se les puede exigir a los profesores de Lengua que dominen los saberes específicos de los campos conceptuales, los vocabularios especializados, las organizaciones textuales específicas y las maneras de leer y escribir adecuadas a las distintas disciplinas. Dicha tarea (enseñar a leer y a escribir textos académicos) demanda un proceso que debe extenderse por diversos espacios curriculares y a lo largo de toda la formación.

Para ser consecuentes con esto, es necesario habilitarlos para que posibiliten la reflexión sobre las formas discursivas con las que los docentes de las disciplinas operan cotidianamente como usuarios a fin de teorizar sobre ese saber y, a partir de allí, elaborar propuestas áulicas de intervención docente. Además, es necesario que esos espacios permitan apropiarse de estrategias de lectura y escritura en el marco de sus disciplinas. Esto es propiciar el desarrollo profesional docente a través de la capacitación en servicio dentro del espacio curricular. Lo que subyace en esta propuesta es un concepto de transversalidad en el que el trabajo interdisciplinario, en equipo y con colegas de la propia área transforma las actividades de lectura y escritura, que se dan en todas las áreas, en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte de los docentes (Tolchinsky, 2001:93).

♦ **Acerca de la articulación entre la propuesta y los documentos curriculares**

En los documentos curriculares se enuncia una dinámica de interacción entre tres campos: el de Formación en la Práctica Docente, el de la Formación General y el de la Formación Específica, en la que el Campo de la Formación en la Práctica Docente se constituye como un pivote sobre el que giran los otros dos y se alude a la metáfora del remolino. Esta dinámica espera *"romper la inercia de las asignaturas, posibilitando un trabajo cualitativamente distinto a través de la construcción de formas de organización de los contenidos que tiendan a superar la fragmentación"*⁸⁷. Nuestra propuesta de abordar la lectura y escritura de textos académicos "en" los diferentes espacios curriculares se inscribe también en esta dinámica puesto que implica una modalidad de trabajo que los atraviesa y que propone que los alumnos se apropien no sólo de los contenidos disciplinares sino también de los modos de comunicación de los miembros de la comunidad intelectual a la que pertenecen los textos.

Por otra parte, quienes se forman como docentes tienen derecho a acceder a las herramientas del trabajo intelectual. El trabajo específico con la lectura y la escritura de textos académicos les permitirá a los futuros docentes mejorar cualitativamente su competencia no sólo como lectores, sino también como productores de textos académicos, otorgándoles herramientas lingüísticas que les permitan posicionarse como "protagonistas activos en la producción de conocimientos".

Desde Campo de la Formación en la Práctica Docente se plantea la necesidad de "intelectualizar" la profesión docente, de *"entenderla como un proceso de construcción, de búsqueda permanente de significados y de su traducción en valores educativos, asumiendo el docente su responsabilidad como constructor y socializador de conocimientos"*. En los espacios curriculares de este campo se identificarán y establecerán áreas de interés problemático que resulten de la lectura pedagógica como consecuencia de las intervenciones. Tal lectura requiere de la apropiación de las características y usos de diversos textos asociados a la indagación: los registros de observación, la entrevista, etc. Por otra parte, desde el espacio Residencia II, se propone *"articular la Formación Docente con la Extensión y la Investigación, brindando herramientas para vincular la formación inicial con la formación permanente"*. Por ello, los futuros docentes necesitarán conocer, además, textos académicos que les permitan comunicar eficazmente las conclusiones de sus trabajos de indagación (informe, monografía, ensayo, ponencia, etc.).

Para efectivizar la propuesta pensamos en la implementación de **Programas institucionales para los docentes** que permitan encuentros colectivos, con diversas dinámicas de trabajo que posibiliten una constante formación en la temática y tiempos que contemplen las distintas responsabilidades (coordinadores y participantes).

⁸⁷ En el apartado "5.5. La relación entre los Campos" de este mismo documento.

Bibliografía:

Bofarull, M. T. et al. (2001). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó

Carlino, P. Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta educativa*, Año 12, N° 26, Julio de 2003.

..... (2004). *Textos en contexto N° 6. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Dubois, M.E. (1989). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

.....(2006). *Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura... y algo más*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Klein, I (coord.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.

Narvaja de Arnoux, Elvira y otros (2004). *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba.

Nogueira S. (coord.) (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*, Buenos Aires, Biblios.

Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Rosenblatt, L.M. (1988). "Writing and Reading: the Transactional Theory", en *Technical Report*, N° 416.

Tolchinsky L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona, Ice-Horsori

..... (2000). "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica", en Milian, M. y Camps, A. (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.

13.4. Anexo IV

Debates en torno a la integración educativa y a la discapacidad

♦ Diversidad e integración educativa

La igualdad y la diversidad en el ámbito educativo son temas recurrentes que generan una creciente preocupación social, tanto en el conjunto de la sociedad como en la escuela.

La escuela es el espacio de encuentro de lo diverso, el lugar donde se produce el encuentro de "diferentes"; desconocer e invisibilizar estas relaciones es negar la existencia de la escuela misma. *"Un sentido irrenunciable de la formación docente hoy es contribuir a hacer realidad una sociedad más justa, una sociedad con equidad y respeto a la diversidad"*.

Cada vez hay más niños con sobreedad y otros que hablan el castellano como segunda lengua. Niños que presentan algún trastorno del lenguaje oral o de la comprensión. Niños con diferentes grados de experiencias, sistemas familiares cada vez más heterogéneos. Cada vez hay más alumnos con diagnóstico de trastornos de déficit de atención o similares. Prácticamente en todas las aulas hay niños con "dificultades de aprendizaje". Tampoco se puede reducir "la diversidad" a "problemas de aprendizaje"; hay que dar respuesta a éstos, pero dentro de un marco educativo que aproveche las aportaciones de cada persona y ayude a que cada cual supere sus limitaciones.

En la región debemos agregar además las grandes distancias entre las localidades y escuelas y la falta general de medios de transporte que hacen que muchos niños no continúen con su escolaridad. Este es otro de los factores que genera exclusión y amplía las brechas en la formación de los niños y jóvenes. La desigualdad es una realidad negativa, algo que está en contra de lo que establece la Declaración de Derechos Humanos. Por tanto, debemos poner todo nuestro esfuerzo en superarla.

El desafío es entonces conformar clases donde las variadas realidades del alumnado puedan abordarse junto con las realidades curriculares, con diferentes concepciones acerca de diversidad, discapacidad, necesidades educativas especiales e integración, con la realidad de las aulas de la región, traducida en pos de un objetivo: garantizar el derecho a la educación.

Se debe partir de reconocer el derecho igualitario de todos los argentinos a la educación atendiendo a la variedad de condiciones contextuales, diferencias sociales y la heterogeneidad de sujetos. La Ley de Educación Nacional establece en el Título I, Capítulo II, Artículo 11 los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional y en su inciso e) expresa: *"garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más*

desfavorecidos de la sociedad". Luego, en el inciso v): "Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación".

La escuela debe responder a esa tensión y por lo tanto el docente debe estar capacitado para ello. Debe implicar la óptica de la diversidad socio-cultural desde las diferencias sociales y de los sujetos o desde la singularidad de los problemas y situaciones, reconocerlas y favorecer su comprensión y análisis desde los marcos explicativos e interpretativos que ofrecen las disciplinas y que permiten poner en dialogo lo común y lo diverso. En la escuela coexisten componentes de transformación y conservación. Por eso la educación en y para la diversidad se propone potenciar el aspecto transformador, en el sentido de hacer efectiva la igualdad de oportunidades. Esto no significa dar a todos lo mismo, sino a cada uno lo que necesita. Por lo tanto, el enfoque de una educación en y para la diversidad se enmarca en la concepción de igualdad y equidad.

La revisión de la formación inicial institucionalizada es imprescindible y urgente. Es necesario que el profesor desde su formación tome real contacto con el tema de la heterogeneidad y de las necesidades educativas de todos, no sólo desde la teoría, sino en la práctica. Es necesaria una definición explícita de las políticas educativas que se traduzca en nuevos diseños curriculares donde quede clara esta temática y donde la heterogeneidad esté en la formación. Desde el paradigma de la complejidad implica poder problematizar la realidad educativa en todas sus dimensiones, para no seguir encorsetados en que estamos dispuestos a reconocer las diferencias en la medida en que permanezcan dentro del dominio de nuestro lenguaje, de nuestro conocimiento y control.

En el terreno escolar los supuestos generados alrededor de la idea de la diferencia pensada como carencia o privación explicaron de alguna manera el fracaso escolar. La teoría del déficit se tradujo en el concepto de privación verbal: *"son incapaces de"*. La teoría del déficit también aparece en el discurso imperante de los docentes actuales: *"no estoy preparado para..."*.

El enfoque de una educación en y para la diversidad sostiene que no todos los alumnos llegan a la escuela en las mismas condiciones. La escuela que da respuesta a la heterogeneidad tiende a integrar las diferencias como lo genuino de una sociedad que se pretende pluralista, democrática y socializante: *"la integración escolar y social como ruptura epistemológica e ideológica ha de ser la nueva energía que posibilite ese cambio cualitativo que mejore la calidad de vida de todos los ciudadanos."* (Rattero, 2002:45).

Esto es ofrecer otros modos que atiendan a la pluralidad; un trabajo que requiere de la contención y el cuidado, pero también de una fuerte apuesta al trabajo intelectual.

La formación docente se debe orientar a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión dotados de validez conceptual y de la necesaria transferencia para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducativos y todo un amplio espectro en la toma de

decisiones frente a las implicancias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

"La escuela común, creada para los niños definidos como normales por el discurso social, se ve ahora compelida a integrar a aquellos niños que resguardaban sus fronteras hacia el afuera. A la escuela común se le pide que eduque a los niños que no aprenden, a los niños que la definirían por la negación, es decir, por lo que ella no es."(Kupfer y Petri, 2000).

Cuando el fracaso escolar es concebido como un fenómeno educativo, es decir, efecto de un desencuentro entre sujetos y escuela, comienzan a hacerse visibles aspectos que a menudo los discursos educativos y psicoeducativos han dejado en la sombra en sus procesos de análisis e intervención: diferencias socio-culturales, quiebre entre la cultura del alumno y la escuela, escasa flexibilidad del dispositivo escolar, sus pautas, formas de transmisión del conocimiento, contenidos a transmitir, modos de vincularse entre los actores institucionales, etc. (Baquero, 2002).

Desde la escuela se fabrica una idea de éxito a través de normas que regulan la vida escolar. Pensar en el éxito y el fracaso en términos de fabricación (Philippe Perrenoud, 1996) subraya los aspectos arbitrarios que construyen e imponen ciertas representaciones de realidad. Representaciones que articulan el plano de los saberes y funcionamiento disciplinario. El fracaso no existe de modo objetivo, no está ahí, no es propiedad de un alumno en particular, sino que se define a partir de un discurso acerca de lo normal, del éxito escolar (Rattero, Op. cit.).

Juzgar, evaluar, valorar es parte del hacer de la escuela, como nombrar y asignar lugares. Es aquí donde las palabras del maestro cobran demasiado peso en las trayectorias escolares. Una de las primeras inquietudes que surgen al empezar a pensar la escuela inclusiva es acerca de "cómo se mira" la pobreza y la violencia estructural que condiciona a los que habitan las aulas o a aquellos que quedan en sus márgenes.

Desde los procesos de formación es mirar a la escuela como un lugar posible de mayor justicia para todos los niños y adolescentes, como institución simbólica en los procesos de socialización y biografización.

En este sentido, se reformula el concepto de "condiciones de educabilidad" como aquellas condiciones que pueden ser generadas por el propio dispositivo escolar para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y una situación determinadas, en relación con sujetos particulares que interpelen a la escuela con sus diferencias (Baquero, 2002).

Se establece así un estrecho círculo entre atención del fracaso escolar y reconocimiento, promoción y producción de la diversidad, en tanto es la posibilidad de hacer lugar a las diferencias lo que permite repensar estrategias de enseñanza, modos de organización institucional y nuevos vínculos entre actores institucionales que desarticulen el fracaso.

El nuevo camino de la inclusión que se ha comenzado a transitar actualmente, supone una propuesta pedagógica estructurada sobre la base de la diversidad, pensada y organizada en función de las posibilidades y de las

oportunidades, con un currículo escolar considerado como medio esencial para afrontar las necesidades e intereses de todos los alumnos. Así, la educación de la heterogeneidad tiene como fin que la diversidad existente entre los miembros de una comunidad escolar reciba una educación acorde a sus características, a la vez que aumenta las posibilidades de aprendizaje para todos. Ya no es el alumno el que debe adaptarse a las prescripciones de la institución escuela, sino que es ésta la que ahora debe pensarse en función de quienes conviven en ella (Arnaiz Sánchez, 2002).

Muchas de las prácticas de las escuelas inclusivas de hoy son ejemplo de nuevas formas de exclusión. El aprendizaje se transforma así en un como sí, en el que el niño se ve llamado a contribuir a la negación de la diferencia con el consiguiente costo para la constitución de su subjetividad.

La escuela de la diversidad es la escuela de la negociación de las diferencias. Comprender las diferentes identidades culturales de los alumnos, es decir, sus modos de ver, pensar y hablar el mundo implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad. Desde el primer ideal homogeneizador la escuela creó dispositivos de clausura a lo no igual. La escuela no puede ignorar que las nuevas generaciones están experimentando la vida en un sentido completamente diferente de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela. La función de la escuela en relación con la diversidad es que se vuelvan inteligibles los significados. Pero la inteligibilidad no se da en la presentación de la información; la inteligibilidad es posible cuando se ponen en conflicto las distintas retóricas que son los distintos modos de decir. Es justamente a través de la dimensión reflexiva que el maestro deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías. Es poner en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados.

La responsabilidad de los sistemas formadores es afrontar el reto que la realidad nos plantea. Se trata de la búsqueda de abordajes pedagógicos y psicoeducativos que permitan su lectura desde un discurso que no signifique las diferencias como déficit y colabore en el desarrollo de estrategias educativas de real impacto democratizador en el acceso de los sectores populares.

Se busca promover la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, no reduciéndose a un "hacer", sino aportando a un hacer creativo y reflexivo, en el que se pongan en juego marcos conceptuales disponibles o se inicie la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la educación.

A continuación se desarrollan propósitos y contenidos que podrían contemplarse a la hora de incluir esta temática en la formación docente institucionalizada.

Propósitos:

A través del desarrollo de esta temática se procurará que los alumnos logren:

- Valorar la heterogeneidad con actitud de aceptación y respeto ante las diferencias.
- Visibilizar los diversos sentidos de la heterogeneidad presentes en la escuela, desocultando los vínculos con la desigualdad.
- Problematizar la realidad socio-cultural como continente y sostén de la constitución subjetiva de los sujetos implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Reflexionar respecto de las creencias y representaciones subjetivas acerca del contexto socio-cultural y su influencia en las relaciones interpersonales para el reconocimiento de las diferencias socio-culturales, apuntando hacia la igualdad de oportunidades educativas y la no discriminación.
- Abordar algunas temáticas básicas referidas a los problemas del desarrollo infantil para repensar las concepciones estereotipadas, prejuicios y distorsiones –producto de representaciones sociales– que se manifiestan en las prácticas educativas cotidianas.
- Asumir una postura responsable frente la consideración de las diferencias individuales de los sujetos y la promoción de su desarrollo integral y su aprendizaje, acorde a sus posibilidades, que les permita en su desempeño como futuros docentes elaborar propuestas pedagógicas respetando la heterogeneidad de los grupos escolares.
- Contenidos Prioritarios Tensión entre las categorías “normal” o “común” y “especial”.
- Reglamentación: Las políticas educativas de los últimos años, enmarcadas en numerosas leyes, convenciones y declaraciones internacionales, exaltan el principio de normalización y promueven la plena integración educativa de los sujetos con discapacidad temporaria o permanente en la escolaridad común.
- El sujeto que aprende. Discapacidad visual, auditiva, motora, intelectual y trastornos generalizados del desarrollo.
- Paradigma del déficit y paradigma de los apoyos.
- Integración escolar. Marcos conceptuales de la integración escolar. Diferentes perspectivas. Integración/inclusión. Resistencia y cambio institucional.
- El fracaso escolar. Diferencia entre debilidad mental y fracaso escolar.
- Las prácticas escolares para atender a la heterogeneidad y los procesos de las integraciones. Características institucionales para atender a la heterogeneidad.

- Condiciones para enseñar y aprender. Necesidades educativas: elaboración e implementación de propuestas didácticas. Pluralidades metodológicas. La comunicación y los lenguajes.
- Adaptaciones curriculares: mitos y realidades. Los procesos de construcción y selección de los contenidos. Selección, organización y secuenciación de los contenidos según la especificidad.
- Abordaje en equipo. Equipo de apoyo en el proceso de integración. Roles. Relaciones y articulaciones entre la Educación especial y la Educación común
- Documentos curriculares. Práctica educativa y evaluación. Reglamentación.

♦ Integración sujeto-alumno con discapacidad a la escolaridad común y su relación con la escuela especial

Cuando hablamos de integración de los sujetos-alumnos con discapacidad a la escolaridad común (inicial, primaria) nos referimos básicamente a otorgarle a ese sujeto-alumno con discapacidad la posibilidad de participar del proceso de aprendizaje de la escuela común permitiéndoles construir desde sus posibilidades el conocimiento junto con otros sujetos. Es reconocer que la heterogeneidad enriquece, posibilitando el intercambio tanto para el sujeto-alumno con discapacidad como para el resto del grupo.

Integración escolar es también hablar de la responsabilidad que tiene el Sistema Educativo en su conjunto respecto de cada uno de sus alumnos, sea en una escuela común o sea en una escuela especial. Este sistema tiene como objetivo fundamental que el sujeto-alumno aprenda, que pueda apropiarse de esos contenidos que caracterizan la práctica educativa con los aportes de los docentes que serán parte en el proceso de evaluar cuáles son las mejores condiciones en las que un sujeto-alumno en particular pueda cumplir con los objetivos propuestos.

Existen en cada Escuela Especial de la Provincia de Neuquén proyectos de integración que cobran importancia según el tipo de discapacidad: sensorial, motriz, psíquica, cognitiva que se diferencian en su modalidad de integración, manteniendo en común en su estructura el equipo escolar compuesto por: equipo de conducción, equipo técnico en sus diferentes disciplinas, maestro integrador, maestros de sede.

En cada proyecto se explicita el perfil de sujeto-alumno a integrar, las funciones, los roles de cada integrante y la participación de la familia en el proceso de la toma de decisión sobre la integración escolar que genera la interrelación con la escuela común.

Se hace imprescindible que el maestro en formación se informe e instrumente con conocimientos que le permitan saber de la existencia de las escuelas y anexos de la educación especial con sus proyectos de integración para que, a la hora de contar en el aula común con algún sujeto-alumno con discapacidad, sepa dónde concurrir.

La implementación de la integración es un proceso que atraviesa diversos avatares, entre otros:

- La dificultad de conjugar conocimientos y saberes entre los involucrados para abordar la enseñanza de niños y jóvenes con alguna discapacidad en la integración.
- La carencia de profesorado en Educación Especial. Neuquén cuenta con un solo Instituto de Formación Docente de Educación Especial, siendo una demanda de más de diez años reiterada en cada encuentro de trabajadores de educación especial, la creación de otros de este tipo para el interior de la provincia.
- La insuficiencia de equipos docentes interdisciplinarios con una formación adecuada (maestros y técnicos), lo que ha desdibujado el carácter pedagógico tanto de las escuelas y anexos de Educación Especial como de la integración.

La política neoliberal desatada en los '90 y sus efectos en el ajuste en educación y la integración masiva, produjo temores y reducción de la matrícula de los alumnos de Educación Especial. Encontró a los trabajadores de la educación de las escuelas especiales nucleados en defensa de la escuela pública especial (traducida en la conquista de edificios escolares acordes y adaptados a los distintos tipos de discapacidad) y realizando un análisis y reflexión sobre la normativa y la práctica pedagógica. Aquí, la integración aparece como un tema crucial y recurrente, debido a la ambigüedad de la norma vigente, Resolución 021, enmarcada en la Ley Federal de Educación. Es por las consecuencias de su implementación que se solicita su derogación y puesta en debate en la totalidad de modalidades del sistema educativo, reconociendo en el sujeto-alumno de la educación especial a la persona con discapacidad.

Conceptualizar el término discapacidad no significa desligarlo del contexto, sino respetarlo en la diferencia que requiere ser considerada en la integridad de la persona con su entorno.

"Se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental que en relación a su edad y medio social impliquen desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral."

Entendemos que nombrar a la discapacidad como tal hace pública su existencia, obligando al Estado en general y al sistema educativo en particular a generar políticas públicas que den respuesta a esa necesidad en todos los ámbitos del ejercicio ciudadano (salud, educación, urbanismo, transporte, trabajo, reproducción, recreación, etc.).

Por lo que es necesario rescatar al sujeto de la educación especial como aquel que forma parte del proceso de aprendizaje, reconociendo en él su individualidad y características que lo hacen único en su diferencia; pudiendo entonces dar una respuesta desde la escuela en donde en forma responsable se le garantice la educación que le corresponde por derecho. Es fundamental

considerar que no todos los sujetos con discapacidad se beneficiarían con una integración en la escuela común.

Desde que el niño es sujeto de educación, la escuela especial es responsable de acompañarlo en la integración desde el nivel inicial hasta completar su paso por el sistema educativo. La integración es un proceso social-pedagógico y para que este proceso se profundice adecuadamente, las escuelas especiales –como estructura y no como servicio– siguen siendo una garantía. Esta tarea no debe estar sustentada por las buenas intenciones y esfuerzos personales y es el Estado como primer garante quien tiene la responsabilidad indelegable de asegurar condiciones de aprendizaje a los alumnos y condiciones laborales a los docentes para una verdadera integración.

INCORPORAR LA TEMÁTICA INTEGRACIÓN SUJETO-ALUMNO CON DISCAPACIDAD A LA ESCOLARIDAD COMÚN Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA ESPECIAL EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS DE INICIAL Y PRIMARIA, ES UNA OBLIGACIÓN DEL ESTADO PARA GARANTIZAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA.

Para compartir:

¿Qué pretendemos con la idea de "diversidad"? ¿Qué pretende la idea de diversidad con otros?

Autor: Carlos Skliar

Presunciones iniciales

Tal vez encuentren esta clase un poco tediosa. Quizá piensen que todo lo que leerán corresponde a una serie de devaneos del autor en relación a lo que a él "le pasa" con respecto a la idea de diversidad y a los sentidos que se diseminan en el campo político y sobre todo educativo. Esta clase tiene que ver con una percepción muy personal, muy íntima y quizá las dudas que atraviesan estas líneas obedezcan sólo a mi propia confusión y dureza de entendimiento.

Lo diré bien rápido: me parece que una buena parte de los discursos políticos, culturales y pedagógicos recientes y actuales sobre la diversidad suenan demasiado pretensiosos, demasiado rimbombantes. Leemos a diario textos oficiales y oficiosos que nos indican que la salida a tanta homogeneización, a tanta crisis educativa, a tanta exclusión, a tanta desigualdad, a tanta ruptura entre las diferentes generaciones, sexualidades, razas, cuerpos, aprendizajes, está en la adhesión incondicional a la "diversidad".

Tal vez eso "pomposo" y "rimbombante" que menciono tenga que ver, por detrás del rápido y aparente consenso creado en torno del nombre y la funcionalidad de la diversidad, con mi capacidad por ocultar tres cuestiones, tres problemas, tres preguntas que aún insisten en merodear por mi cabeza (y, tengo entendido, también por la de muchos otros/as).

A mi juicio, esas cuestiones serían:

1. ¿En qué sentido es posible afirmar que la "diversidad" configura por sí misma y en sí misma un discurso más o menos acabado, más o menos esclarecedor y más o menos revelador acerca de la cuestión del otro, de la alteridad? Esta pregunta tiene que ver, sobre todo, con insistir en interrogar si es posible comprender la compleja cuestión de la alteridad a través de la asunción, sin más, de la diversidad.

2. ¿Qué nos sugiere esa identificación tan recurrente (y tan insistente) que se produce entre la "diversidad", la pobreza, la desigualdad, la marginación, la sexualidad, la extranjería, la generación, la raza, las clases sociales y más recientemente la discapacidad? ¿Y cómo se conjuga la "diversidad" con el tema de la igualdad en espacios pedagógicos?

3. ¿En qué medida el anuncio y el anunciado de la "diversidad" ofrece una perspectiva de cambio pedagógico? ¿Cambia la educación en el pasaje discursivo que va desde la supuesta homogeneidad a la supuesta diversidad?

Y es que tengo la sensación que la diversidad se ha convertido en una palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y que, por lo tanto, profesa y confiesa un orden) y que su simple mención constituye para quien la enuncie ya una virtud democrática, política, cultural y pedagógica imposible de ser criticada o puesta bajo sospecha. Así como los discursos que hoy se reúnen en torno de la idea de diversidad, de muy variado origen y, en ocasiones, de muy dudosa configuración teórica, parecen ser los únicos en ofrecer una referencia intachable acerca del otro. Y pareciera ser, además, que la etiqueta de la diversidad resulta "mucho mejor" que la etiqueta impura de la homogeneidad, "mucho mejor" que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, mucho mejor que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza, de la desigualdad, de la miseria.

Pongámoslo de este modo:

La "diversidad" pretende al otro. Es que la diversidad, al hacerlo, confunde la alteridad en general con algunos otros específicos, los mismos otros de siempre, los pobres, los que no aprenden, los que no saben, los que tienen otros cuerpos, otras inteligencias, otros lenguajes, otras lenguas. Y es que la diversidad se cree reina de un majestuoso e imperial cambio pedagógico.

Bibliografía:

- República Argentina, Instituto Nacional de Formación Docente Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación.
- República Argentina, Ley de Educación Nacional
- Arnaiz Sánchez, P. (2002). *Hacia una Educación Eficaz para todos: La Educación Inclusiva*, en:

www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico.

- Baquero y otros (2002). *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Devalle De Rendo, A.; Vega, V. (2006) *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. L. (2001). *Los anormales, clase del 22 de enero de 1975*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kaplan C. (2006). *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*, Ponencia: Seminario Internacional "La Formación Docente en los Actuales Escenarios". Buenos Aires.
- Rattero Carina (2002). El fracaso de la escuela en su para todos, *Ensayos y Experiencias* N° 43, abril de 2002, pp. 44-45.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- María Cristina Kupfer y Renata Petri, (2000). Por que ensinar a quem nao aprende?, *Estilos da Clínica*, Revista de la Univ. Nac. de San Pablo, Vol. V, Número 9, 2º semestre de 2000.
- Perrenoud, Philippe (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

13.5. Anexo V

Sistematización aportes realizados por los maestros, directivos de escuelas primarias, graduados y padres

♦ Síntesis de la sistematización de los aportes realizados por los maestros de las escuelas primarias de la provincia del Neuquén realizaos en años: 1988-2005-2006. (Primera parte)

En estos aportes de los docentes, se tuvo en cuenta que el análisis de la educación como proceso social implica la participación como una de las dimensiones más significativas: Es por ello que cada uno de los agentes que cumplen su función dentro del sistema debe participar en el desarrollo de la educación y decidir la orientación de la misma, además se sostiene que a partir de una participación crítica, creadora y transformadora que se podrá trascender del estado de crisis y elaborar alternativas de solución.

Esta propuesta de trabajo focalizó en: el intercambio de ideas, experiencias y diferentes enfoques, la participación de todos los agentes antes mencionados en la definición de los problemas, la programación de acciones concretas, la unificación de criterios y el consenso mínimo sobre la problemática abordada: "la Formación Docente".

Respecto de la identificación de problemas: **Oferta no diversificada de servicios:** se solicita:

A- Estudio de demanda de recursos humanos capacitados para insertarse en los distintos niveles y/o modalidades del sistema educativo.

B- Estudiar los diferentes intereses de la población escolar destinataria de los servicios.

C- Estudiar las necesidades para el desarrollo socioeconómico de la región y/provincia.

D- Estudiar los costos de las modalidades alternativas: Educación a distancia, creación nuevos institutos etc.

E- Suspender la creación de los distintos Instituto de Formación Docente, hasta que se realice: Un estudio de los recursos humanos estables y capacitados que garanticen la viabilidad de las creaciones. Una capacitación de los recursos humanos existentes con orientación hacia la actualización e investigación permanente.

Otros de los problemas identificados por los docentes consultados: **Superposición de servicios en un mismo espacio geográfico, desfasaje entre servicios educativos y mercado laboral, carencia de recursos humanos con experiencia en el nivel para el que forman y en el que actúan.**

Otro de los problemas: **Falta de adecuada infraestructura y equipamiento.**

Se solicita: Arbitrar los medios para lograr un aumento de recursos materiales para equipamiento e infraestructura (mobiliario, bibliotecas, etc.) y creación de nuevas escuelas.

Otro de los problemas es **la desarticulación entre niveles** para ello se propone: Implementar cursos de ingreso y otras modalidades alternativas que contemplen las distintas orientaciones. Efectivizar la articulación con los Institutos de Formación Docente. Realizar, previo a la determinación de las modalidades de nivel medio un estudio de: factibilidad de campo laboral para los egresados, las modalidades existentes a nivel terciario.

Realizar previo a la determinación de modalidades para el nivel terciario un estudio de:

Las demandas de docentes de la provincia en los distintos niveles y modalidades.

Respecto del problema de los **altos índices de de deserción**: Implementar desde los inicios de la formación, una inserción en la institución escolar que facilite la experiencia directa de cada uno de los roles que deberá asumir en su práctica docente. Estudiar la apertura de otros servicios.

Otro de los problemas identificados por los docentes **es la carencia de servicios educativos vinculados a la formación de maestros especiales (plástica y música) y profesores de enseñanza especial**, para esto proponen estudio de los recursos humanos existentes que permitan la apertura de las modalidades de nivel terciario en plástica, música, especial. Estudio de modalidades que permitan capacitación de recursos humanos idóneos para plástica, música (becas, seminarios obligatorios, otros.)

También se analiza: **Desvalorización del cuerpo como recurso eficaz de comunicación**, para esto se sugiere: Incluir a nivel práctico de la formación docente técnicas sobre el uso del cuerpo y correcta técnica vocal. Con respecto **al desconocimiento de los objetivos y alcances de la formación docente** se propone analizar el presente documento también, analizar históricamente la formación docente, analizar y compatibilizar ideas acerca del papel reproductor de la educación, analizar críticamente las motivaciones individuales (grupos de reflexión).

También se detectó: **escasa valorización de las actitudes de investigación como metodología de trabajo**, para ello se dice: incluir obligatoriamente un programa de investigación, realizar para cada asignatura del plan de estudio seminarios de investigación sobre distintos aspectos de la práctica docente como medios para la formación de la imagen del rol docente, realizar seminarios de actualización permanente e investigación, debe estar incluido en la formación en cada una de las asignaturas.

Otras de las problemáticas abordadas por los maestros: **Deficiencias en la formación docente que no contemplan aspectos específicos para desempeñarse en otras actividades de su rol para:** Brindar

instrumentación técnico práctica, incluir elementos sobre: modos socioculturales de organización, pautas culturales de los grupos suburbano, urbano, rural, participar en encuentros comunitarios. Entre otros problemas: **Diagnóstico de situaciones sociales amplias (padres, comunidad, etc.):** Se propone: incluir contenidos, psicología social, psicología escolar y dinámica de intervención grupal, incorporar en la práctica la participación del futuro docente en reuniones de personal, de padres, contacto con otros recursos comunitarios y agentes naturales.

También se identificaron problemáticas como: **Tareas con educandos con nivel sociocultural heterogéneo,** se propone abrir talleres de reflexión sobre actitud docente (expectativas prejuicios etc.).Problema: **Discriminación diagnóstica y realización de ajustes metodológicos para diferentes grupos.** Para esto se propone instrumentar al docente acerca de: Detección temprana de dificultades, dinámicas más comunes para trabajo en subgrupos con distintos niveles de aprendizaje, análisis crítico de distintas técnicas de evaluación. Se proponen acciones a mediano plazo: Investigar sobre problemáticas educativas más comunes, proponer y desarrollar alternativas de solución, garantizar políticamente el cumplimiento del postulado heterogeneidad-homogeneidad, rever los instrumentos, mecanismos y modalidades de evaluación utilizadas en el sistema educativo.

Otras de las problemáticas: **Dificultades para conducción grupal, disciplina-reglamentaciones:** realizar seminarios de Psicología evolutiva aplicada, elementos de análisis para evaluar el comportamiento en forma global, revisión de conceptos de disciplina y reglamentación vigente.

Problema: **Ausencia de un período de práctica y residencia que contemple el rol docente en forma integral:** entre las acciones a corto plazo se propone: analizar críticamente el programa de práctica residencia, otorgar mayor tiempo de peso de horario para su realización, además se propone: instrumentar acerca de: prácticas institucionales y comunitarias con atención a lo cultural-histórico, tutorías por parte de personal en ejercicio, participación en reuniones de personal, padres, jornadas etc.. A mediano plazo: Incluir en un programa de la Formación la práctica constante desde el comienzo que redefine las necesidades teóricas, instrumentar residencia de post grado que contemplan educación primaria de adultos y educación primaria de zona rural.

Problema: **Falta de elementos generales de formación de docentes que se desempeñen en áreas especiales: plástica, música, educación física, maestros integradores,** se propone a corto plazo seminarios, talleres de actualización que comprendan, elementos de psicología del niño, dinámicas grupales, planificación y secuencia de actividades integradas con las diferentes áreas.

Identificación de otros de los problemas: **aspectos deficitarios de lineamientos curriculares,** acciones a corto plazo se sugiere por parte de los docentes; revisar el lineamiento curricular a la luz de una concepción de

desarrollo curricular, releer el lineamiento curricular a partir de la práctica profesional, estructuración de los contenidos en función de la acción docente futura, favoreciendo la observación e investigación de procesos de aprendizajes, entre las acciones a mediano plazo: definir curricularmente un perfil de práctica social vinculada a una sociedad determinada ti de acuerdo a las condiciones históricas actuales.

Problema: **Falta de instrumentación para ensayar nuevas formas de relación social entre pares y en el aula** entre las acciones largo plazo elaboradas por los docentes de las escuelas primarias de la provincia Implementar paralelamente al cursado de nuevas formas de relación. Participar activamente en la normalización institucional (reglamento, planes, y programa) esclareciendo expectativas en relación a función a rol deseado, rol asumido. Programar actividades de: dinámica con pares y comunidad, trabajo cooperativo de capacitación y organización escolar, talleres de reflexión grupal.

Otro de los problemas identificados por los maestros: **No vivencia de valores democráticos: participación, pluralismo, solidaridad, entre docente, alumnos; directivos, docentes y alumnos, docentes, padres, comunidad**, se propone para esto: reflexionar sobre el rol docente sobre, las relaciones que se establecen entre los distintos componentes del sistema, las relaciones entre la escuela y la comunidad: para la elaboración de un proyecto tendiente a revertir la problemática para que a mediano plazo se ponga en marcha el proyecto elaborado.

Como objetivos de estos aportes los docentes de las escuelas primarias establecieron:

- Revalorizar la función social del docente desde su formación y en la perspectiva de una educación transformadora,
- Garantizar el inicio de la democratización en la formación docente mediante la participación de todos los sectores y agentes implicados.]

♦ **Síntesis sistematización aportes realizados por los maestros de las escuelas primarias de la provincia del Neuquén realizados en 1988-2005-2006. (Segunda parte)**

En la primera y segunda parte he tratado de sistematizar la totalidad de la información recibida a partir del proceso de consulta a las escuelas de la provincia, documento que forma parte de la serie sobre Diseño Curricular con el título:

“Procesamiento de información aportes, sugerencias diversas enviadas por escuelas e Institutos de Formación Docente sobre el Documento Saberes y Capacidades para Primero, segundo y tercer grado de la escuela primaria”

A partir de la lectura de este documento el objetivo fue abrir un espacio de intercambio con los docentes de las escuelas, alrededor de la propuesta de selección de contenidos para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria.

Los maestros demandan la necesidad de unificar contenidos de enseñanza a nivel provincial dada la dispersión curricular que había en ese momento.

Así mismo, se solicita que en cualquier diseño que se elabore debe tener carácter participativo, también se debe explicitar la necesidad de contar con un marco teórico, epistemológico y didáctico, así como un marco histórico y legal que los sustente, también debe tener definiciones políticas pedagógicas.

Se debe destacar que los maestros destacan que cualquier diseño que se quiera poner en práctica debe surgir de un gran debate social, con formación y perfeccionamiento en servicio y con evaluaciones de la práctica.

En cualquier diseño debe estar claro y preciso: ¿Cómo se conciben los procesos de enseñanza y de aprendizaje?; ¿Qué alumno se quiere formar?; ¿Cómo se evalúa el proceso?; ¿Cuál es el rol del docente?, ¿qué escuela se quiere?; finalidades y concepciones que el maestro debe tener para abordar cada una de las áreas; ¿qué se entiende por saberes y capacidades?; ¿qué lugar ocupará la interculturalidad?; ¿Cómo nos manejamos con las inteligencias múltiples?

♦ Sistematización de los aportes enviados por las escuelas y Departamentos de Aplicación de Institutos Superiores de Formación Docente acerca de las prácticas de Enseñanza en el Tercer Ciclo de la Escuela Primaria Neuquina”

En la primera parte del documento las escuelas de la provincia, realizan una enumeración de los contenidos mínimos que los maestros deben tener en cuenta para trabajar en la escuela primaria, en el área de Matemáticas, lengua, sociales y ciencias naturales...

Se adjunta copia de esta selección de contenidos, realizados por los docentes.

Ciencias Sociales:

En lo que respecta a los contenidos a enseñar que presentan mayor dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje:

- La construcción de la identidad colectiva.
- Proceso histórico a enseñar: sexto grado: desde 1810 hasta 1900. Séptimo grado desde 1900 hasta la actualidad.
- Secuenciación de los principales períodos del pasado nacional
- Análisis de causas y consecuencias de hechos y fenómenos sociales.
- Argumentación y reflexión crítica a partir de los comportamientos sociales.
- Dificultades en la investigación, extraída de diferentes fuentes.
- Selección, recolección y organización de la información. Lectura y comprensión de diferentes fuentes de información.
- Lectura e interpretación de diferentes mapas y escalas
- Relación de los conocimientos históricos-sociales.
- Análisis e interpretación de las causas consecuencias.
- Utilización de técnicas de estudios.
- Aplicación del vocabulario específico del área
- En el aprendizaje de las nociones espaciales: mayores dificultades: conceptos geográficos... Nociones espaciales. Trabajo con mapas.

- En el aprendizaje de nociones temporales: mayores dificultades: mapas históricos: Duración del tiempo histórico. Explicación multicausal.
- Funciones específicas de los poderes del Estado Nacional.
- Dificultad de vinculación con las situaciones reales de la sociedad.
- Valoración y respeto hacia las opiniones ajenas.
- Se hace énfasis en los contenidos que deberían incorporarse de acuerdo al contexto donde se desarrollan sus prácticas docentes:

Estrategias y técnicas de estudio.

¿Qué estrategias, instrumentos y/o herramientas cognitivas se deben profundizar o presentar en el Tercer Ciclo?

Lectura e interpretación de mapas gráficos, exposiciones orales, encuestas, líneas de tiempo. Aplicación de diferentes técnicas de estudio. Análisis de documentos. Manejo de líneas de tiempo. Lectura comprensiva de mapas y pictogramas. Cuadros comparativos-redes- trabajo con imágenes visuales- ejercitar el análisis crítico. Compromiso social. Distintas estrategias para investigar-Técnicas de ensayo-razonamiento sobre situaciones planteadas-distintas estrategias para investigar. Desarrollo de habilidades de de comunicación y razonamiento; selección, organización, interpretación, conclusión, reflexión sobre resultados obtenidos, validación-memorización.

Actividades económicas en la Argentina: sectores primarios, secundarios y terciarios de la economía. La Argentina y el MERCOSUR. La inserción de la Argentina en el mundo. Sociedad: población, sujetos sociales. Relaciones sociales, culturales, económicas y políticas. Riqueza y pobreza. Localización de espacios geográficos. Las sociedades y los espacios geográficos. Construcción del espacio social. Construcción de su identidad. Construcción de las relaciones en una organización social. Los sujetos sociales y la construcción del espacio social. Los sujetos sociales y el trabajo de hombre y mujeres

Proyectos de investigación-mapas conceptuales-Uso de recursos cartográficos-seleccionar información-cuestionar las fuentes de información-salidas para realizar observación directa ó entrevistas.-estrategias de comprensión lectora-ideas principales en un texto histórico o geográfico: síntesis, resumen. Elaboración de mapas conceptuales, cuadros, elaboración de gráficos de procesos cronológicos. Talleres de lectura y escritura en Ciencias Sociales-crear mecanismos de revisión de la práctica (pareja pedagógica), fichaje lectura de atlas, tolerar y respetar opiniones -tener en cuenta el contexto social, cultural, económico de los alumnos. Trabajar para que los alumnos construyan la identidad nacional, respetando la gran diversidad que conforma nuestro país y Los valores democráticos que consolidan la convivencia. Actitud solidaria y responsable en la conservación del ambiente y del patrimonio cultural. Consideramos que es muy importante que entre las estrategias, trabajemos aquellos conceptos que permitan la comprensión de la realidad pasada y la evolución y conquista de los derechos humanos, las conquistas laborales y sociales, así como todo aquello que permitió a los hombres convertirse en ciudadanos. Este aspecto lo consideramos fundamental.

Trabajar en forma interdisciplinaria por áreas. Esquemas y mapas conceptuales. Estrategias de procedimientos que les permitan a los alumnos

Establecer relaciones de tiempo y de espacio. Utilización de datos para la elaboración de ideas y fundamentos que permitan a los alumnos la comprensión de la realidad social en la que viven y de la cual forma parte y son actores sociales. Reflexión y análisis crítico de la información

Que difunden los medios masivos de comunicación y su impacto social.

Estimulación de la comunicación de ideas, experiencias y sentimientos argumentando en forma oral y escrita. Sensibilizar a los estudiantes ante las necesidades y problemas sociales, así como la experiencia de participar en proyectos colectivos que consolidan la convivencia democrática. Aportar elementos para el análisis de fenómenos sociales teniendo en cuenta la importancia y característica de la realidad. Buscar estrategias para que los valores no estén inscriptos solamente sino que se expliciten en actitudes.

Ciencias Naturales

-¿Qué estrategias e instrumentos y/o herramientas cognitivas se deben profundizar o presentar en el Tercer Ciclo?

Redes conceptuales-talleres-esquemas de comprensión-experimentación con elementos de laboratorio-uso adecuado del laboratorio-

Los maestros deberían trabajar en la formación para el área de ciencias naturales: la articulación entre ciclos, prepararse para realizar talleres de educación sexual, ejercitarse en distintas estrategias: investigar extraer ideas, sintetizar, sacar conclusiones confrontando, desarrollo de habilidades de comunicación y razonamiento, reflexión sobre los resultados obtenidos, validación, memorización, valoración de una organización clara de los escritos para priorizar la comunicación., salidas de campo-aplicación de los pasos del método científico-ejercitar el trabajo interdisciplinario-lectura de imágenes-investigación-procesar información múltiple. Solidaridad. Trabajar en equipo-análisis de los textos.

Aplicación De técnicas de estudio: Interpretación de textos. Expresión oral. Resumen. Uso del lenguaje específico del área. Experiencias-textos instructivos. Tanto en Ciencias Naturales como en Ciencias Sociales se debe realizar mucho análisis de los textos referentes a cada tema, para poder lograr una investigación buena productiva y no terminar en la mera descripción de la información. También, esto ayudaría a enriquecer el vocabulario y a comprender los distintos hechos sociales a través del tiempo y en determinado lugar, como así también los diversos fenómenos naturales que suceden en la tierra donde vivimos.

Se deben profundizar estrategias que ayuden a una mejor comprensión de los contenidos; tener en cuenta el contexto social cultural, económico de los alumnos, la edad o la etapa evolutiva en la cual se encuentran los alumnos de la escuela primaria, las necesidades.

Los maestros deben aprender en la formación a trabajar con los alumnos técnicas de estudio, realizar experiencias en laboratorio, técnicas grupales, experiencias directas, trabajos de campo, empleo de guías de estudio elaborar maquetas, afiches, cuadros comparativos, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, resúmenes, ideas principales, redes conceptuales, recolectar datos, hacer fichajes, actividades de comprensión lectora,: subrayado de ideas

principales, gráficos de procesos, esquemas de contenidos, juegos de roles, mesas de debates, contratos didácticos, trabajo cooperativo, autoevaluación, formulación de hipótesis, registros de datos, guías de investigación, aplicación de técnicas de recopilación de datos: entrevistas, búsqueda de fuentes, fichaje de libros, confección de ficheros. Exposición oral.

La formación debe preparar a los futuros maestros para que los alumnos de la escuela primaria egresen con la posibilidad de seguir incorporando conocimientos siempre que sea necesario para ello, debe saber acceder a la información, procesarla, organizarla y saber utilizarla. Sintetizar todo el aprendizaje, llevándolos a la práctica, trabajar sobre las capacidades intelectuales: conocer, comprender, analizar, sintetizar y aplicar.

Presentar situaciones problemáticas y guiar hipótesis para resolverlos. Resolución de guías de estudio y de trabajo. Esquematizar, organizar redes, elaborar trabajos prácticos en forma individual. Estimular el interés y reflexión crítica sobre productos y procesos de la ciencia. Búsqueda y organización de la información acerca de la diversidad, la interacción y los cambios en los seres vivos, los fenómenos físicos y químicos y sistemas terrestres. Desarrollar la sensibilidad a los seres vivos. Promover la valoración del medio natural. Promover la reflexión acerca de las leyes que rigen al proceso universal.

Lengua

¿Qué estrategias instrumentos y herramientas cognitivas se deben profundizar o presentar en el tercer ciclo?

Los futuros maestros de la escuela primaria deben saber trabajar con los alumnos: estrategias de comprensión y síntesis lectora, de relación de la información e intertextualidad, técnicas de estudio, esquema, resumen, redes conceptuales, ejercitar: desarrollo de habilidades de comunicación y razonamiento, selección, organización, interpretación, conclusión, reflexión sobre resultados obtenidos, validación, memorización transmisión, Trabajar la lengua oral: a través de debates, argumentar, estrategias de comprensión lectora, elaborar hipótesis, cotejo y análisis de interpretaciones y fundamentaciones, lectura silenciosa y oral, planificación y gestión de lectura, Escritura: empleo de estrategias de escritura.

Estrategias de comprensión lectora, soportes extraídos de la realidad social, local (diarios, videos, entrevistas, visita a distintas instituciones y o dirigentes de turno). Talleres de lectura y escritura, libres o con objetivos. Creemos que una buena forma para que los maestros puedan renovar las estrategias didácticas para trabajar en esta área serían: técnicas de estudio, mapas conceptuales cuadros sinópticos, resúmenes, ideas principales, tomar nota subrayar ideas principales narrar reparar, realizar juegos, debates, informes, puesta en común, intensificar el empleo de guías de estudio que favorezcan la interpretación y comprensión de contenidos, trabajar con los alumnos diferentes técnicas de estudio, lectura-escritura-literatura por medio de técnicas de estudio y taller confección de ficheros, para distintas áreas.

El alumno debe egresar de la escuela primaria con la posibilidad de seguir incorporando conocimientos siempre que sea necesario para ello, debe saber acceder a la información, procesarla, organizarla, y saber utilizarla. Debe sintetizar todos los aprendizajes llevándolos a la práctica poner en marcha el

plan de desarrollo y potenciación. Los maestros deben trabajar con los alumnos todas las capacidades intelectuales: conocer, comprender, analizar, comprender, aplicar. Debe ejercitar la comunicación oral, es decir la lectura en voz alta, lectura crítica, registros oral de lo vivido, consignas orales, exposición oral y defensa oral de las producciones. En la comunicación escrita debe ejercitar el manejo bibliográfico, guías de estudio, resumen, cuadros, interpretación de gráficos, elaboración de informes, mapas y redes conceptuales. Operaciones del pensamiento: observar, interpretar, comparar, clasificar, definir, deducir, analizar, leer fluidamente y comprender lo que leen. Expresar en forma escrita lo que leen y lo que piensan, organizar ideas. Escribir, esquemas, desarrollar razonamientos propios, revisar reescribir, escribir continuamente para adquirir la habilidad en la producción escrita. Buscar palabras claves, ejercitarse en torbellino de ideas, debate, discusión, discusión, carta de lectores, armar secuencias. Uso del diccionario,

Matemática

¿Qué estrategias instrumentos y/o herramientas cognitivas se deben profundizar o presentar en el tercer ciclo?

Los maestros deben prepararse en la formación para trabajar con los alumnos: Interpretación de consignas, estrategias de resolución variadas, hipotetizar y validar, relacionar, criticar, analizar observar, pensamiento lógico, uso del lenguaje matemático específico, trabajo con situaciones problemáticas, de la vida cotidiana, usar los instrumentos de geometría,, abordar las situaciones problemáticas en todos los contenidos ya que le permiten al alumno: descubrir, construir conceptos, relacionarlos, afirmarlos para utilizarlos como herramientas.

Utilizar los cálculos pensados, escritos, mentales, o con calculadora a través de un trabajo de reflexión, memoria y confianza en sí mismo implicara tener presente las propiedades del sistema decimal posicional de numeración y de las operaciones.

Con respecto a la medida y a las mediciones es importante tomar conciencia de las etapas que llevarán al alumno a tomar conciencia de las etapas que llevarán al alumno a la adquisición de una determinada magnitud...

En la progresión del aprendizaje de la geometría es importante que los alumnos realicen construcciones de tres dimensiones con objetos reales, actúen sobre los objetos y recojan informaciones, organicen la información, a fin de poder prever las posibilidades y las imposibilidades de realizar otras

Los alumnos en las estrategias del cálculo mental, uso del compás y transportador, interpretación de gráficos, tablas etc., procesar información múltiple, elaboración de enunciados, construcción, e interpretación de cálculos, confrontar ideas, expresar ideas propias, traducir y simbolizar transferencia de contenidos, clasificar ángulos, anticipar respuestas,. La principal estrategia cognitiva que se debe profundizar es el análisis y razonamiento, dado que la mayoría egresan e ingresan del secundario y fracasan en este aspecto. Procesar información múltiple. Tolerar y respetar opiniones diferentes, ser solidarios, trabajar en equipos.

Las estrategias que los maestros deben ejercitar y profundizar son: lógica, razonamiento matemático, análisis, comprobación, y verificación hipotética y resolución. "aprender a pensar" desarrollo del pensamiento matemático, Establecer conexiones entre las diferentes formas de representación concreta gráficas, simbólicas, verbales y metales de conceptos y relaciones matemáticas. Representaciones graficas, sistemas de coordenadas cartesianas.

El uso de terminología específica del área para que en el futuro el alumno pueda comprender "mensajes claros".

La utilización de las expresiones algebraicas en variadas situaciones que ayuden a los alumnos en la transición de la aritmética a la algebra. En lo que respecta a las situaciones problemáticas: realizar la lectura de los problemas planteados en forma grupal para ayudar a su comprensión, relectura del enunciado, plantear hipótesis, relacionar con conocimientos anteriores. Realizar datos por escrito, realizar la validación en forma grupal e individual a través de la revisión. Buscar y compartir respuestas estrategias y procedimientos.

Utilizar el error como estrategia de conocimiento. Partir de conocimientos previos

Aportes y sugerencias

Articulación de contenidos entre primaria y media. Comprensión lectora en todas las áreas. Poner énfasis en la producción escrita, en la comprensión lectora y en la oralidad. Ortografía. Trabajo grupal. Priorizar la práctica y la apropiación de habilidades cognitivas, verdaderas herramientas para la apropiación del conocimiento.

En la sociedad y por ende en la escuela se han dejado de priorizar contenidos fundamentales, que hacen que no todos los alumnos posean habilidades y destrezas para poder solucionar problemas como: poder intervenir en una conversación, hasta hacer trámites o calcular costos, cantidades, egresos, ingresos, etc... En matemáticas los alumnos deberían resolver situaciones problemáticas con fluidez, atendiendo al mecanismo de resolución. Las operaciones están presentes en la vida cotidiana por lo tanto los alumnos deben saber cual estrategia aplicar para resolver los problemas que se les presentan. Calcular: costos, intereses, porcentaje, descuentos, superficie, volúmenes, capacidades. La geometría debe tener peso en la enseñanza con la consiguiente relación de cálculo de superficie y volumen.

Lengua:

El trabajo oral es necesario trabajarlo. Si bien la escuela debe fomentar que los alumnos se expresen los maestros deben enseñar como hacerlo, La adecuación del mensaje al contexto es muy necesaria. Vemos, dicen los maestros, como en la realidad se ha ido perdiendo el lenguaje formal y se ha empobrecido el vocabulario en uso, con palabras vulgares que da lo mismo usarlas en una situación comunicativa formal e informal. Lectura y escritura en contextos reales con la consiguiente reflexión del uso del lenguaje. Dictado y exposición oral, prácticas que deberían recuperarse. La exposición oral, de los temas, por parte del maestro no debe faltar. También se debería trabajar la literatura con obras nacionales e internacionales.

Inicio en el discurso literario y producciones sencillas. Despertar la conciencia ortográfica. Desterrar el uso abusivo de fotocopias y fomentar el uso del libro. Práctica permanente de la lectura y escritura. Ejercitar la memoria.

Debemos transformar la escuela en un ambiente donde se construyan las propias convicciones morales. Animar y motivar a los niños a que se relacionen y a que resuelven los conflictos entre ellos. Que se favorezca el intercambio de opiniones a partir de problemas comunes. Abrir un espacio de reflexión en la sociedad que formamos todos, como en la escuela. Es nuestra responsabilidad mejorarla.

Ciencias Sociales:

Cada persona conoce de un modo particular su lugar, sabe los problemas que lo afectan y establece con ese espacio geográfico un vínculo especial. Cada uno lo percibe de manera diferente. Creemos que en el tercer ciclo es muy importante que conozcan todos los ambientes pero acentuando la mirada en la acción del hombre, cómo este puede mejorar o estancar un lugar. Ética y ciudadanía debería tener un mayor peso, ya que se observa una gran pérdida de valores en la sociedad en su conjunto, que son fundamentales para la vida. El respeto por el otro, la tolerancia, la comprensión, el respeto por las instituciones, Lo público y lo privado, la participación, Identidad nacional, conocimientos de los derechos y las obligaciones. Se debe profundizar y replantear la formación de los formadores, exigiendo calidad, que debería ir acompañada con mejores salarios. Si el Estado cumple y no escatima gastos en educación seguramente podrá pedir calidad en la prestación y redundaría en beneficio de todo el país que mejorará su nivel educativo que es el punto de partida de una sociedad mejor.

Para realizar verdaderos aportes necesitamos un debate serio, comprometido con políticas educativas, especialmente del Estado como garante de este derecho, se debe mejorar el nivel de la formación docente, jerarquizar la carrera, conformar grupos de apoyo a la práctica docente y de los alumnos. Implementar capacitación en todas las áreas con cargas igualitarias.

Al referirnos a una escuela rural, y con un proyecto de integración y recuperación de alumnos de la zona urbana con problemas de aprendizaje, los contenidos son impartidos con adaptación curricular. Se trata de alumnos con repitencia reiteradas y edades elevadas para el año en que cursan, y los de la zona rural son niños con escasos recursos socio-económicos-cultural lo que dificulta también los aprendizajes.

Que el diseño curricular se convierta en mediador entre la teoría y la realidad en que los educadores y educandos están inmersos, para que los contenidos adopten unos contenidos sociales y permitan apropiarse y dar uso de ellos como algo cercano y no desconocido.

En general observamos que, la escuela, no ocupa un lugar importante en la vida de nuestros alumnos, esta desvalorizada, incluso el rol del docente, a su vez hay familias en situación muy difícil (en el aspecto socio-económico y emocional) que no tiene asistencia real a sus problemáticas. Todo esto repercute en su rendimiento, ya que no tiene sus necesidades básicas satisfechas...

Sugerimos hacer un relevamiento para presentar al gobierno de la provincia en el que se incluirá: Familias en situaciones de riesgo por falta de trabajo, falta de asistencia en materia de salud, familias analfabetas o semianalfabetas, problemáticas de violencia y/o adicciones.

Instrumentar desde las escuelas talleres de sexualidad, embarazo adolescente, adicciones, trabajo infantil y violencia con maestros formados en estas temáticas trabajando en conjunto con profesionales médicos.

Matemáticas:

Los contenidos se deberían trabajar espiralados a partir de 1º grado, así no repetimos los temas y podríamos avanzar y lograr desarrollar todos los contenidos propuestos en 7mo grado. La enseñanza a través problemas puede ser un aporte para que los futuros maestros profundicen e integren contenidos y logren un cambio de actitud hacia las matemáticas y su enseñanza.

Buscarle la vuelta para que las matemáticas se la enseñen y aprenda desde un carácter lúdico.

Geometría debe tener mayor importancia en la escuela primaria de la que tiene, se podrá trabajar a partir de juegos, pero para ello se debe preparar a los futuros maestros.

Necesitamos capacitación docente proponemos que sea: gratuita, permanente y a cargo del Estado. Sugerimos el cargo de coordinador de Área primaria.

♦ Primera sistematización de las entrevistas realizadas a directivos docentes y graduados.

Saber enseñar a partir del análisis de:

- **Tener en cuenta el contexto áulico, institucional, barrial y/o comunitario:**

Con respecto al enseñar:

- Enseñar contenidos escolares, contenidos no curriculares, valores, actitudes, conductas
- Adaptar los contenidos curriculares. Trabajar con distintas currícula adaptadas simultáneamente
- Adecuar los contenidos a enseñar, en base al currículo de otros niveles.
- En el N. I. integrar lo disciplinario - por áreas-
- Diagnosticar
- Planificar y proyectar
- Evaluar

Con respecto a la institución y su contexto surgieron cosas tales como:

- Trabajar con el conflicto y el riesgo en el plano institucional y comunitario.

- Trabajar en un contexto donde las relaciones son violentas. Adaptarse a cambios de la institución -ej: cambios de personal con los que había proyectos en común-
- Trabajar en contextos de pobreza
- Admitir la necesidad del trabajo con otros actores sociales, organizar su participación y construir intervenciones comunes. Organizar el trabajo con otros (Pares, instituciones.)
- Trabajar o relacionarse con las familias y comunidad
- Pedir ayuda.
- Promover proyectos inclusivos. Que "haga algo" para incluir a los que no van a la escuela.

Con respecto a los niños y su contexto surgieron cosas tales como:

- Aproximarse al conocimiento de cómo se constituye la subjetividad de las infancias que, -formalmente- se encubren bajo la categoría de alumnos. Desde esa perspectiva, aproximarse a su construcción como sujetos del conocimiento y del aprendizaje
- Trabajar con niños con necesidades especiales, integrados en el aula
- Establecer vínculos saludables/ reparadores, con los alumnos y la comunidad.
- Funcionar como adulto.
- Hacer de ¿"paraguas"? Ocuparse de la prevención y tareas de cuidado o protección (ej. higiene)

Con respecto al trabajo y la condición del trabajador docente:

- Analizar y reflexionar sobre las propias prácticas y sus fundamentos. Ser crítico.
- Preservar la salud física y síquica propia. Mantener distancia con los problemas. Cuidarse.
- Conocer derechos y obligaciones y trabajar por la defensa de los mismos. Participar de lo gremial y afrontar los efectos de las medidas que inciden en la escuela y la comunidad
- Continuar su formación y participar en la formación de otros: docentes y alumnos de carreras docentes. Formarse en el trabajo. Participar en la formación docente. Capacitarse
- Integrar la formación teórica con la práctica:" poner permanentemente en tensión los contenidos de la formación con situaciones de la práctica del Nivel Primario o Inicial"
- Afrontar contextos muy variables y el desentendimiento del estado respecto de la educación.
- Crear espacios alternativos, no previstos en el sistema formal- aprovechando las grietas que deja- decidiendo con un grado importante de autonomía sobre cuestiones que faciliten la enseñanza y el aprendizaje.

- Conocer aspectos legales y administrativos que le permitan actuar frente a distintas situaciones
- Ser responsable y comprometido

◆ **Sistematización de entrevistas a directivos, docentes, alumnos y padres**

<p>1- Enseñar contenidos escolares.</p>	<p>La enseñanza de contenidos escolares, de tal manera que estos sean aprendidos por los alumnos EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO Brinde conocimientos fundamentales... (PADRES) Que enseñe contenidos ...(PADRES)</p>
<p>Enseñar valores</p>	<p>No podemos perder la función de enseñar, enseñar en todo momento (Esc. N° 311)</p> <p>La enseñanza de valores EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Que enseñe valores: compañerismo, solidaridad, amistad, respeto, tolerancia, aceptación de culturas diferentes. (PADRES)</p>
<p>Enseñar ¿actitudes? ¿conductas? ¿contenidos curriculares?</p> <p>no</p>	<p>Educación sexual EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Cuestiones que refieren a la enseñanza pero en situaciones distintas a las del aula (actos escolares). EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Es aprender a reclamar y enseñar a reclamar Estamos en la cultura del Dame y eso cuesta. Hay que enseñar a pensar, eso no es perder el tiempo. (Esc. N° 311) mientras comemos trabajamos contenidos...incluso trabajamos sobre la masticación que a veces les dificultaba el habla (J.N° 17)</p> <p>Que brinde herramientas para el futuro, ayude al niño a enfrentarse al mundo en el que vive, que no eduque para el fracaso. (PADRES)</p> <p>Que forme hacia la participación. Que forme personas críticas, enseñe a "leer la realidad" para "poder elegir", forme para la autonomía. (PADRES)</p> <p>Que transmita normas. (PADRES)</p> <p>Que trate las problemáticas: violencia, discriminación y educación sexual, que posibilite talleres de "lengua originaria (Mapuche) para evitar discriminaciones", que se incluyan</p>

	conocimientos tecnológicos como computación, (PADRES)
<p>2- Adaptar los contenidos curriculares</p> <p>Trabajar con distintas currícula adaptadas simultáneamente</p>	<p>Otra cuestión es el currículum: Nosotros seleccionamos y graduamos los contenidos (Esc. N° 311)</p> <p>Porque a lo mejor uno puede tener mucho de lo teórico pero la práctica es totalmente distinta, de acuerdo al contexto en el que están porque uno puede dar una excelente clase de matemática, de lengua o de lo que sea pero ...toca cuarto grado y decís bueno estos son los contenidos que tengo que trabajar en cuarto grado, y cuando se enfrenta al cuarto grado se da cuenta de que hay dos o tres que pueden trabajar con esos contenidos, la mayoría tiene contenidos curriculares adaptados porque ha tenido dificultades en su aprendizaje, (Escuela N° 198)</p> <p>El Instituto de Formación Docente prepara para 5 años no para 3 o 4. En este contexto hay que trabajar con lo previo a la alfabetización (Jardín N° 17)</p>
<p>3- Adecuar los contenidos a enseñar, en base al currículum de otros niveles</p>	<p>...los trabajamos en conjunto con la EPET 17 y el CPEM 19, (Escuela N° 311)</p> <p>Trabajamos en la articulación con la escuela media (Escuela N° 198)</p> <p>Estos chicos no tienen escolarización previa, a veces entran directamente a sala de 5 (Jardín N° 17)</p>
<p>4- Saber enseñar. Disponer de mayor cantidad de saberes didácticos</p> <p>Saber enseñar teniendo en cuenta el contexto áulico, institucional, barrial o comunitario-</p>	<p>(Necesitamos saber) otros modos de enseñar. EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Diferentes recursos expresivos EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p><u>La enseñanza de contenidos escolares, de tal manera que estos sean aprendidos por los alumnos</u> EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Las chicas solo conocen técnicas (Jardín N° 17)</p> <p>Cuando ven este contexto, se quedan sin herramientas y entonces... aplican la receta (Jardín N° 17)</p> <p>Se quedan quietas, paraditas al lado del calefactor, diciendo desde allí que tienen que hacer los chicos. Tienen la hoja de papel como única herramienta (Jardín N° 17)</p> <p>Les faltan herramientas claras y la falta de herramientas los vuelve para atrás....O se vuelcan al disciplinamiento (Jardín N°</p>

	<p>17)</p> <p>Intentan aplicar las didácticas como si fuera la escuela primaria (Jardín N° 17)</p> <p>Acá hay que buscar estrategias, estimular, Si no, a los chicos les conviene limpiar vidrios de los autos (Escuela N° 311)</p> <p>Que utilicen el juego. (PADRES) Que busque nuevos recursos y estrategias didácticas (y no use castigos), que no sea "aburrido", sepa explicar tenga en cuenta lo que los niños saben (PADRES)</p> <p>Hay que incluir en la formación las dramatizaciones... (Escuela N° 311)</p> <p>Más tiempo destinado a las didácticas, a herramientas vinculadas a la realidad escolar y social diferentes. EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Que los guíe en el camino de aprender, que dé tarea para la casa, que se adecue al grupo particular de alumnos, que no "dañe" a la hora de evaluar. (PADRES)</p> <p>que tenga manejo de grupo, (PADRES)</p>
<p>5- Integrar la formación teórica con la práctica</p> <p>En el N. I.; integrar lo disciplinario</p>	<p>Hay que integrar los contenidos teóricos (fundamentos) a las didácticas (Jardín N° 17)</p> <p>Hay que poner permanentemente en tensión los contenidos de la formación con situaciones de la práctica del Nivel Primario o Inicial. EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Desde lo académico las materias son muy teóricas, la pedagogía tiene que tener algo de práctica Hay que estar en la escuela más desde el comienzo (Escuela N° 311)</p> <p>Hay que trabajar las áreas integradas; se trabajan totalmente desintegradas (Jardín N° 17)</p>
<p>6- Analizar la realidad en la que se trabaja</p>	<p>(Solicitan en la formación) Más Problemática sociocultural EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Agregar o diversificar las actividades de campo dentro de las instituciones escolares EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>mayor cantidad de situaciones que permitan aproximarse a los</p>

<p>- Trabajo con el conflicto y el riesgo</p>	<p>niños-as y a las instituciones y la reflexión a partir del análisis de situaciones concretas EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Aproximación a situaciones de riesgo institucional y profesional, analizando las responsabilidades de los diferentes actores EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Que tenga herramientas para resolver conflictos (entre pares y alumnos), (PADRES)</p>
<p>7- Conocer a los niños</p>	<p>mayor cantidad de situaciones que permitan aproximarse a los niños-as ... EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Necesitamos saber más acerca del Sujeto que aprende EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Contacto más continuo con niñas/os, aulas y escuelas en el contexto actual EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Más tiempo destinado conocimiento de los alumnos y las problemáticas institucionales,...comprender al sujeto y los procesos de subjetivación. EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>La lectura del cuerpo es esencial (Jardín N° 17) El docente de hoy no sabe nada de cuerpo. leer el cuerpo del niño y el espacio</p> <p>Actúan por ensayo y error. No hay herramientas para leer y entender al niño ¿Agrupa o clasifica?... ¿Juega a llenar y a vaciar? ¿Qué tiene que ver con su etapa evolutiva? (Jardín N° 17)</p> <p>El vínculo entre el sujeto y los objetos ayuda a constituir la subjetividad. Y también, la violencia atraviesa la sicomotricidad. No ven como el sujeto se construye en el espacio, y el trabajo con sicomotricidad, con música, les permite trabajar con su interior (Jardín N° 17)</p> <p>Hay que saber que se enseña todo el tiempo; esto es fundante, estamos en una etapa en que el chico imita, construye, sigue modelos (Jardín N° 17)</p> <p>ver el contexto con el que trabajan los chicos...o ver cuáles son las dificultades... cómo se mueven en el recreo, cómo se mueven en el aula, por que ahí sí, tienen más llegada con el chico, conocen la realidad de cada uno (Escuela N° 198)</p>

<p>8- Analizar y reflexionar sobre las propias prácticas</p>	<p>(Solicitan en la formación) Más situaciones de práctica y análisis de las mismas. EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>También su cuerpo (el de las docentes noveles) se estructuró en una sala de Jardín privado de 3 por 4 m. (Jardín N° 17)</p> <p>Reflexionar sobre las prácticas para reinventar y aprender. es el único camino para aprender... (Jardín N° 17)</p>
<p>9- Mantener distancia con los problemas. Cuidarse</p>	<p>Mantener una distancia optima con los problemas (Jardín N° 17).</p> <p>No te despegas fácilmente de las situaciones (Escuela N° 311)</p> <p>Tener capacidad para enfrentar situaciones de riesgo, preservando la salud mental y biológica EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>no te desprendés de los problemas, pero aprendés a valorar las cosas que se logran. (Escuelas N° 311)</p> <p>Que se preocupe por su estado psicológico y físico (tomando licencia cuando sea conveniente), (PADRES)</p>
<p>10- Conocer aspectos legales y administrativos que permitan actuar frente a distintas situaciones</p>	<p>Trabajo docente que no refiere a la enseñanza (cuestiones administrativas), EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Contenidos vinculados a aspectos legales. Conocimiento de normativas y procedimientos EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Hace falta conocer aspectos legales (Jardín N° 17) Hay que conocer lo administrativo. Si, yo diría lo...LEGAL: hacer un acta...(Escuela N° 311)</p> <p>Conocer nuestros derechos y obligaciones EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p>
<p>11- Participar en la formación docente</p>	<p>Sugiere una cátedra desde 1er año de REALIDAD, para que las maestras vayan a las cátedras. (Jardín N° 17)</p>
<p>12- Formarse en el trabajo</p>	<p>no saben NADA del Período Inicial en el Jardín, que es fundante del trabajo del todo el año (Jardín N° 17)</p> <p>sería ideal que pudieran acompañarlas en sus primeras prácticas laborales (Jardín N° 17)</p> <p>Otra cosa que se aprende con la práctica es la relación con la</p>

	comunidad... (Jardín N° 17)
13- Diagnosticar	<p>No saben hacer diagnósticos iniciales, (J.N° 17)</p> <p>Hay que conocer la realidad: En el ingreso hay que preguntar, pero no me dicen ¿qué pasa? ¿Cómo es la situación? (Escuela N° 311)</p>
14- Planificar y Proyectar	<p>Planificaciones EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>La directora anterior había presentado un proyecto para la retención de alumnos (Escuela N° 198)</p> <p>Tenemos un proyecto de la escuela: decidimos fomentar la comunicación entre pares</p>
15- Trabajar o relacionarse con las familias y comunidad	<p>Del trabajo con las familias no hay nada en la formación. (Jardín N° 17)</p> <p>Otra cosa que se aprende con la práctica es la relación con la comunidad... (Jardín N° 17)</p> <p>Llamamos a los papás no solo por las malas noticias, sino también para informales de lo bueno. Hay chicos muy grandes... A veces los padres quieren pegarles incluso delante nuestro (Escuela N° 311)</p> <p>Que trabaje con la comunidad. (PADRES)</p> <p>Que mantenga comunicación con los padres, aumente el nivel de diálogo con ellos, les informe lo bueno y no sólo lo malo de sus hijos. (PADRES)</p> <p>aunque no tengas herramientas tratás de buscar algo para poder solucionar el problema del niño, cuando por ejemplo faltan y vos no sabés lo que le pasó, porque están faltando... llamás a la madre y no te podés comunicar... debés salir de la escuela para ir en busca de la familia y ver ... " (Escuela N° 198)</p> <p>Es saber manejarse con los papás... Ser más cauteloso, más tranquilo.... (Escuela N° 311)</p> <p>Es miedo a la relación con los padres, no solo el miedo a no saber enseñar... (Escuela N° 311)</p> <p>Que sea abierta a la comunidad y conecte con espacios de valor cultural e institucional (museos, teatros, municipios, comercios), que integre a los padres y los mantenga informados. (PADRES)</p>
16- Pedir ayuda	Hace falta saber pedir ayuda. (Jardín N° 17)

<p>17- Organizar el trabajo con otros (Pares, instituciones...)</p>	<p>Trabajar en red... Aprender a trabajar con otras instituciones... a trabajar en red (Jardín N° 17)</p> <p>Trabajar en equipo. (Jardín N° 17)</p> <p>Por supuesto que los martes y los jueves son 50 chicos más (Escuela N° 311) (Trabajo con Barriletes)</p> <p>Trabajamos en red (Escuela N° 311)</p> <p>Es un proyecto de la escuela: decidimos fomentar la comunicación entre pares, intercambio entre compañeros se pasan estrategias entre ellos... sobre todo estrategias de intervención... (Escuela N° 311)</p>
<p>18- Trabajar en un contexto donde las relaciones son violentas</p>	<p>Hay que saber como actuar frente a la violencia (Jardín N° 17)</p> <p>Antes, toda la escuela era violenta, hoy son casos puntuales. Por supuesto que los martes y los jueves son 50 chicos más (Escuela N° 311) (Trabajo con Barriletes)</p> <p>...por un hecho de violencia, un episodio terrible, (amenazas de muerte); sumado a lo del año pasado (los padres, impulsados por el gobierno, tomaron el Jardín durante la huelga docente)... (Jardín N° 17)</p> <p>La gente está maltratada, vienen a descargarse (Escuela N° 311)</p> <p>Es saber manejarse con los papás, con los chicos... Ser más cauteloso, más tranquilo...Si tengo un chico de 13 años, y lo reto, seguro generó más rebeldía. (Escuela N° 311)</p> <p>Los chicos vienen sin comer, hay muchos hechos de violencia familiar y frente a esto se van, no se resiste (Jardín N° 17)</p> <p>Se necesita saber sobre relaciones humanas: No teoría sociológica, sino la parte humana, el tacto, se aprende con los años, pero hay que saber tratar por Ej. Con los padres cuando vienen enojados (Escuela N° 311)</p>
<p>19- Ser responsable y comprometido</p>	<p>Hace falta mas responsabilidad, compromiso (Jardín N° 17)</p> <p>Lo que hace falta es compromiso y responsabilidad (Escuela N° 311)</p> <p>Que sea responsable con su trabajo, comprometido, (PADRES)</p> <p>un maestro tiene que tener compromiso, responsabilidad, no llegar tarde... (Escuela N° 198)</p>

<p>Ser crítico Tener fundamentos</p> <p>Funcionar como adulto</p>	<p>Se espera de los maestros la asunción de responsabilidades, frente a todo lo que ocurra en la escuela. EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Habría que formar en sentido común y responsabilidad. (Jardín N° 17)</p> <p>no hay espíritu crítico, hay mucha sumisión, no hay discusión; las egresadas mas nuevas solo acatan, (Jardín N° 17)</p> <p>Hay que preguntarse para qué se hacen las cosas. (Jardín N° 17) No hay formado un "buen sentido común" (Jardín N° 17)</p> <p>. Hay que tener seguridad en la propuesta de trabajo Si estoy segura de lo que hago, no me dejo avasallar... (Escuela N° 311)</p> <p>Hace falta sabe despegarme como adulto del niño (Jardín N° 17)</p>
<p>20- Trabajar con niños con necesidades especiales, integrados en el aula</p>	<p>(Necesitamos) Contenidos vinculados a situaciones de integración de niños con capacidades diferentes. EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>-"hay de la especial de sordos, de la N° 3 que trata problemas del lenguaje y de la especial N° 1..., ellos tienen adaptación curricular, las actividades son distintas, hay actividades generales o tareas que son específicas para ese chico" (Escuela N° 198)</p>
<p>21- ¿Adaptarse a cambios de personal en la institución afrontando consecuencias?, por Ej. ¿Para proyectos que se habían hecho en común?</p>	<p>Acá hay grados que tuvieron cambios de 3 o 4 maestros en el año... (Escuela N° 198)</p> <p>la Directora anterior está con los concursos para directores. Así que hubo una movida fuerte de todo el personal... (Escuela N° 198)</p> <p>el jardín arrancó con suplentes, la mayoría con experiencia en jardines privados... (Jardín N° 17)</p> <p>este año cambió casi todo el personal (Jardín N° 17)</p>
<p>22- Participar de lo gremial y afrontar los efectos de las medidas en sobre la escuela y la</p>	<p>También influyó el paro del año pasado. Acá estábamos todos de paro (Escuela N° 198)</p> <p>Eso también influyó en la relación con la comunidad: Los padres quedaron más reticentes después del paro: Se alejaron, les molestó. Lo hemos charlado, ellos no están de acuerdo, aunque</p>

comunidad	lo aceptan. Que sé yo... Por ahí cambian..." (Escuela N° 198)
<p>23- Crear espacios alternativos, decidir sobre cuestiones que faciliten el aprendizaje construyendo... no previstos en el sistema formal o aprovechando las grietas que deja. ¿Autonomía?</p>	<p>tratamos de romper con ritos y naturalizaciones (Jardín N° 17)</p> <p>hace falta un pensamiento divergente, donde se nos ocurran muchas respuestas, no una sola. (Jardín N° 17)</p> <p>Nosotros tenemos una frase acá: Lo obvio no existe. (Escuela N° 311)</p> <p>Hay que romper los tiempos y espacios estructurados: (Escuela N° 311)</p> <p>Necesitamos saber autogestionar y tener un pensamiento crítico abierto que es diferente a conocer las materias. (Jardín N° 17)</p> <p>Crean el grado recuperador con una maestra que no tiene alumnos por baja de matrícula.... (Escuela N° 198)</p> <p>Teníamos otro que tenía 14 años e iba a 3er grado. Paveaba. Entonces decidimos pasarlo con el grupo de 5to grado (Escuela N° 311)</p> <p>Centros de interés (Escuela N° 311)</p> <p>Grado acelerador. (Escuela N° 311)</p> <p>(grado de apoyo y retención escolar pasó la maestra con los chicos (Escuela N° 311)</p> <p>grado puente (Escuela N° 311)</p> <p>Notamos que en el transporte y en la parroquia hablaban, se comunicaban, pero acá no, solo lo hacían en la periferia, Entonces inventamos lo del comedor pedagógico, con esta actividad compartida mejoraron la interacción de estos niños Nos rotamos preceptores y maestros (Jardín N° 17)</p> <p>que sea creativo, (PADRES)</p>
24- Otras tareas	<p>La asistencia a los alumnos, dentro del ámbito escolar EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Nosotros hemos bañado alumnos. (Escuela N° 311)</p> <p>Ellos comen acá con nosotras (Escuela N° 311)</p> <p>que se haga prevención en salud (con odontólogos, nutricionistas,...). (PADRES)</p> <p>ocuparse de la higiene (PADRES)</p>

<p>25- ¿Hacer paraguas?</p> <p>de</p>	<p>Hay que priorizar a los chicos. (Escuela N° 311)</p> <p>(Se espera de nosotras) el cuidado, la protección de las/os niñas/os y la prevención de todo lo que pudiera causarles daño. La intervención y solución de distintos problemas sociales y/o económicos EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>Que haga algo para ayudar a los niños que no van a la escuela (haciendo cumplir su obligatoriedad), que respete el derecho de los alumnos, que acompañe a los alumnos y a sus familias interviniendo para solucionar problemas, que no discrimine, que sea inclusiva, que cree proyectos que reivindiquen la igualdad, que se haga cargo del fracaso escolar, que pueda prever cómo incluir a los niños que quedan excluidos por la edad. (PADRES)</p> <p>Que, sea compañero y tutor, (PADRES)</p> <p>reconozca su potencial y contribuya a desarrollarlo, los ampare, los comprenda, construya buenos vínculos, enseñe sin prejuicios, (PADRES)</p>
<p>26- Establecer vínculos ¿saludables/ reparadores? Y crear ambientes...</p>	<p>El establecimiento de vínculos bondadosos, amables y cordiales EGRESADOS (NOVELES) EN EJERCICIO</p> <p>“lo humanitario, lo afectivo, o el conocer la familia, o sea eso una vez que te enfrentás al grado lo vas aprendiendo en la marcha porque se te plantean situaciones que vos... (Escuela N° 198)</p> <p>Se espera que el maestro contenga al niño, refuerce su autoestima y su confianza, (PADRES)</p> <p>que sea un lugar donde los niños se sientan cómodos, estén contentos, puedan expresarse, aprendan en un clima de libertad. (PADRES)</p> <p>tenga paciencia (no grite), que sea exigente (pero no violento), (PADRES)</p> <p>sea constante y persuasivo, que sepa escuchar, que sea democrático, que trate bien a los niños, que se conecte con ellos (PADRES)</p> <p>sea flexible, se pregunte qué pasa si un niño no va a la escuela (PADRES)</p>
<p>27- Trabajar en contextos de pobreza</p>	<p>En el interactuar los maestros eligen o se van. (Escuela N° 311)</p> <p>es tan diferente a tu realidad...! (Escuela N° 311)</p>

	No podemos pensar, como escuché el otro día a una docente, que "con esta gente no se puede" (Jardín N° 17)
28- capacitarse	