



tensionados por las lógicas trabajadas en los espacios curriculares cursados hasta el momento.

Por ello, todos los talleres integradores se trabajan articuladamente entre los profesores involucrados, al menos, aquellos profesores que se hallan involucrados en la coordinación de los espacios curriculares próximos al trayecto de los estudiantes.

En los mismos se procurará explorar las hipótesis sobre lo educativo a las que hayan arribado los estudiantes, desmontando su lógica, su grado de coherencia y de posibilidad, así como la naturaleza de los componentes transformadores de prácticas que puedan existir en las mismas.

11.7. Espacios de Definición Institucional

Los Espacios de Definición Institucional (E.D.I.) abordarán problemáticas definidas institucionalmente como relevantes y serán organizados bajo el formato de taller o seminario. De acuerdo al relevamiento realizado y a las necesidades vinculadas a la formación docente expresadas en las distintas instancias de consulta, se sugieren - entre otras- las siguientes temáticas: Manejo y Cuidado de la Voz, Ruralidad, Educar en la Recreación.

12. FORMATOS CURRICULARES

*LAS UNIDADES CURRICULARES*⁷⁷ que conforman el diseño de la formación docente, se organizan en relación a una variedad de formatos que, considerando su estructura conceptual, las finalidades formativas y su relación con las prácticas docentes, posibilitan formas de organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación diferenciales.

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

El diseño curricular se organiza atendiendo a los siguientes formatos; asignatura, seminarios, talleres, Ateneos, tutorías, trabajos de campo.

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

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

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

SEMINARIO: es una instancia académica de estudio en profundidad de problemáticas y/o aspectos relevantes para la formación docente, desde una perspectiva disciplinar o multidisciplinar. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemáticas, el análisis, la

⁷⁷ Se entiende por "unidad curricular" a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditados por los estudiantes. Resolución N° 24/07

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYL LALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

profundización, la comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación.

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

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

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

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

Los talleres⁷⁸ (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (...). Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas.

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

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

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

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

Se sugiere un abordaje metodológico que permita intercambiar, a la vez que ampliar posiciones y perspectivas, entre estudiantes, docentes de las escuelas asociadas, docentes de prácticas y docentes del campo de la formación, específicas de las instituciones formadoras.

TUTORÍAS: espacio de conocimiento que se construye en la interacción, la reflexión y el acompañamiento durante el recorrido de las prácticas de Residencia. La tutoría abre en particular un espacio comunicacional y de intercambio, donde la narración de experiencias propicia la reflexión, la escucha del otro, la reconstrucción de lo actuado y el diseño de alternativas de acción. El tutor y el residente se

⁷⁸ Landreani, Néida (1996), "El Taller, un espacio compartido de producción de saberes". Cuadernos de Capacitación Docente N° 1. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación.

DANIEL EDUARDO PAVELLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA

involucran en procesos interactivos múltiples, que permitan redefinir las metas e intencionalidades en cada etapa de la propuesta de residencia.

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

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

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

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

13. REQUISITOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

13.1 Criterio general

La designación será de bloques horarios de seis (6), doce (12) o veinticuatro (24) horas cátedra indivisibles cuya carga se conformará con el cumplimiento de tareas de dictado de clases, reuniones intra e inter áreas, tareas de extensión y/o investigación, trabajo colaborativo con escuelas y jardines, espacio de la práctica y espacios de articulación, proyectos institucionales y otros.

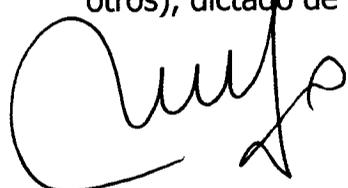
Se realizarán designaciones de bloques de seis (6), doce (12) o veinticuatro (24) hs. Según corresponda, por año por comisión, por ejemplo: Didáctica General de 1º Sección "A": doce (12) horas, para la designación del profesor.

Campo de la Formación General

Para espacios curriculares de tres (3) o cuatro (4) horas anuales, la designación es de doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- Tres (3) o cuatro (4) horas anuales de dictado de clases.
- Tres (3) o dos (2) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- Tres (3) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (prácticas de lectura y escritura académica; docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.

ES COPIA



DANIEL EDUARDO PAVLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

- Tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Para espacios curriculares seis (6) horas cuatrimestrales; la designación es anual de doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- Seis (6) horas cuatrimestrales de dictado de clases.
- Tres (3) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- Tres (3) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (prácticas de lectura y escritura académica; docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- Seis (6) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación en el cuatrimestre que no se dicta clases.

Para espacios curriculares tres (3) o cuatro (4) horas cuatrimestrales; la designación es de doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- Tres (3) o cuatro (4) horas cuatrimestrales de dictado de clases que compartirán con dictado de clases en espacios curriculares de dos (2) ó tres (3) horas del campo de la Formación General (taller, asignatura, seminario o EDI).
- Tres (3) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- Tres (3) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (prácticas de lectura y escritura académica; docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- Seis (6) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación en el cuatrimestre que no se dictan clases.

Campo de la Práctica

Para los espacios de la práctica de seis (6) horas anuales se designarán profesores de la práctica por curso y año - varía la cantidad de cargos designados en relación a la cantidad de alumnos⁷⁹ -.

Para espacio de la Práctica I y II se designarán;

Un (1) profesor con doce (12) horas cátedra, distribuidas de la siguiente manera:

- Seis (6) horas anuales para dictado de clases.
- Tres (3) horas para trabajo colaborativo: talleres y o seminarios con alumnos y maestros, observación de clases, orientación en proyectos y planificaciones, etc.
- Tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Profesores de la práctica por curso por año: varía la cantidad de cargos designados en relación a la cantidad de alumnos. Se designarán profesores por año y por curso con doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- Seis (6) horas anuales para dictado de clases.
- Tres (3) horas para trabajo colaborativo: talleres y o seminarios con alumnos y maestros, observación de clases, orientación en proyectos y planificaciones, etc.

⁷⁹ La normativa actual prevé (además de la pareja pedagógica a cargo de cada curso o comisión) la designación de un Profesor Auxiliar de Práctica por cada veinte alumnos practicantes o residentes. Estimamos que este es el criterio que debe seguirse.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

- Tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Para espacio de la Práctica III y IV se designarán;

Un (1) profesor con veinticuatro (24) horas cátedra, distribuidas de la siguiente manera:

- Dieciocho (18) horas anuales para dictado de clases y trabajo en las instituciones a las que asistan los estudiantes.
- Tres (3) horas para trabajo colaborativo: talleres y o seminarios con alumnos y maestros, observación de clases, orientación en proyectos y planificaciones, etc.
- Tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Profesores de la práctica: varía la cantidad de cargos designados en relación a la cantidad de alumnos. Se designarán profesores con doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

- Nueve (9) horas anuales para dictado de clases y trabajo en las instituciones a las que asistan los estudiantes.
- Tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Podrán ser nombrados para cubrir las horas de Profesor de Práctica, los aspirantes que tengan título de enseñanza primaria, inicial o títulos equivalentes.

Campo de la Formación Específica

Se designarán profesores con doce (12) horas cátedra que compartirán Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares (primer año) y en la didáctica específica (cuarto año) distribuidas de la siguiente manera:

- Dictado de clases, Ateneos, acompañamiento a los estudiantes y trabajo en las instituciones a las que asistan.
- Reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (prácticas de lectura y escritura académica; docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- Para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Se designarán profesores con doce (12) horas cátedra para las didácticas específicas de segundo y tercer año y para el espacio curricular: Alfabetización inicial: Escritura y Sistema de Numeración (de tercer año) distribuidas de la siguiente manera:

- Cuatro (4) horas anuales de dictado de clases y/o acompañamiento a los estudiantes y trabajo en las instituciones a las que asistan.
- Dos (2) horas dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- Tres (3) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (prácticas de lectura y escritura académica; docentes noveles y otros).
- Tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Para espacios curriculares de tres (3) horas anuales, la designación es de doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

DANIEL EDUARDO PAVELLARI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



- Tres (3) horas anuales de dictado de clases.
- Tres (3) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- Tres (3) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (prácticas de lectura y escritura académica; docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- Tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

Se designarán profesores con doce (12) horas cátedra que compartirán en su nombramiento en los espacios curriculares "Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares" (primer año) y en la didáctica específica (cuarto año) distribuidas de la siguiente manera:

- Dictado de clases, Ateneos, acompañamiento a los estudiantes y trabajo en las instituciones a las que asistan.
- reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (prácticas de lectura y escritura académica; docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

13.2. Condiciones Varias

Se designarán dos (2) profesores con doce (12) horas cátedra que compartirán Espacio de Experimentación Estético Expresiva" de primer año; "Lenguajes Artísticos" de segundo año y Espacio de la Práctica III, en el acompañamiento y asesoramiento a estudiantes en la elaboración de sus propuestas de enseñanza, participación en talleres en el espacio de la práctica, participación en los Espacios de Definición Institucional.

Se designarán dos (2) profesores con doce (12) horas cátedra que compartirán "Espacio de Experimentación Estético Expresiva" de primer año; "Lenguajes Artísticos" de segundo año y Práctica IV en el acompañamiento, participación en talleres en el espacio de práctica, participación en los Espacios de Definición Institucional y asesoramiento a estudiantes en la elaboración de sus propuestas de enseñanza y proyectos.

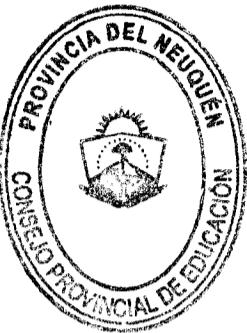
Estas designaciones corresponden a cuatro lenguajes expresivos.

Para aquellas situaciones particulares, tanto de instituciones como de docentes, se realizarán designaciones de seis (6) horas indivisibles, cuyas tareas serán distribuidas a criterio de la institución, incluyendo siempre el dictado de clases.

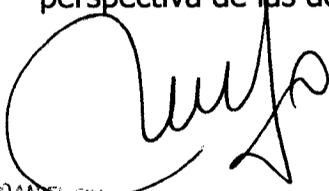
En el caso de Didáctica de las Ciencias Sociales, que no excluye otras asignaturas, se propone el trabajo en pareja pedagógica.

Deberá contemplarse la situación laboral de los maestros de escuelas o jardines donde asisten los estudiantes, en el marco de los espacios de las prácticas y el trabajo colaborativo con dichas instituciones.

Para el caso del módulo Alfabetización Inicial: escritura y sistema de numeración (de tercer año) se debe designar un docente del área de Lengua y uno del área de Matemática, que compartirán ese espacio trabajando en pareja pedagógica, para posibilitar el abordaje de la problemática de la alfabetización inicial desde la perspectiva de las dos disciplinas.

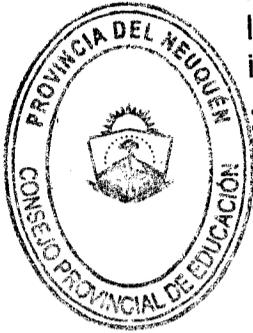


FC
COPIA


DANIEL EDUARDO FAYLLALET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



OBSERVACIÓN: La distribución de horas es estimativa y será readecuada según las necesidades institucionales, sosteniendo la indivisibilidad de los bloques horarios y la garantía de las tareas de dictado de clases, trabajo articulado, extensión y/o investigación.



14. ACERCA DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Dada la concepción de currículo explicitada en el actual diseño, consideramos ineludible y valiosa la evaluación permanente del plan de estudios, atendiendo a la modificación de las demandas o nuevos desafíos provenientes del contexto y de la reflexión permanente sobre nuestras propias prácticas, lo que permitirá la identificación de ajustes necesarios.

- ✓ Se prevén evaluaciones parciales y totales, las cuales permitirán realizar las adecuaciones y modificaciones necesarias.
- ✓ Para ello, se sugieren instancias de coevaluación entre los sujetos participantes tales como:
 - Reuniones con los equipos docentes y alumnos.
 - Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados. Encuestas abiertas a los directivos y docentes de escuelas que reciben practicantes.
 - Entrevistas a los equipos docentes responsables de cada una de las instancias curriculares.
 - Seguimiento de los alumnos (rendimiento académico, índices de retención, etc.).
- ✓ Análisis de la articulación entre las funciones de formación, de extensión y de investigación y de las problemáticas generales de orden institucional.

Además de establecer las adecuaciones institucionales particulares, se espera instalar espacios de intercambio interinstitucional, habituales entre las instituciones formadoras, a los efectos de definir las necesidades de cambios provinciales generales en la formación docente.

15. ANEXOS

15.1 Sobre la perspectiva de género

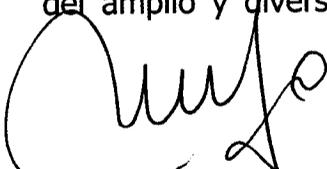
Mi apuesta es que las transformaciones que traen estos campos sobrepasan el terreno de los géneros y de la sexualidad y pueden llevarnos a pensar, de un modo renovado, la cultura, las instituciones, el poder, las formas de aprender y de estar en el mundo.

Guacira Lopes Louro (2004).

La perspectiva de género atraviesa a la antropología social, la historia, la psicología y la sociología, entre otras ciencias. Surge como resultado de la actividad desplegada por los movimientos feministas contemporáneos, retroalimentada con la producción de saberes sobre las mujeres, realizados desde los denominados Estudios sobre la Mujer.

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

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYZALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



públicas nuevas perspectivas y demandas de ciudadanía, plasmadas en marcos jurídicos internacionales, nacionales y provinciales⁸⁰.

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

Este enfoque se postula transdisciplinario, globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicos y socioculturales, que se atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad. Las elaboraciones históricas de los géneros son sistemas de poder, con un discurso hegemónico y pueden dar cuenta de diversos conflictos sociales.

Dice el diccionario de estudios de género y feminismos: “La perspectiva de género implica: a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para con las mujeres; b) que estas relaciones han sido constitutivas social e históricamente y son constitutivas de las personas; y c) que atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.

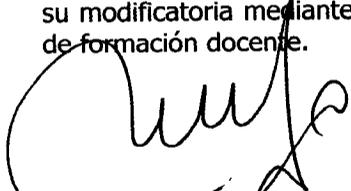
La perspectiva de género opta por una concepción epistemológica, que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Destaca que las cuestiones de género no son un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción en la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia. La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres, ni está dirigida exclusivamente a ellas. Tratándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida, lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital” (2007: 120,121).

Sobre la categoría de género

La categoría género alude a relaciones creadas en la vida social y, por lo tanto, no inscriptas en la carga genética de las personas. “La primera estructura de identidad que los individuos aprendemos a construir es precisamente la de género, esto es, el

⁸⁰ Algunos de estos importantes instrumentos son: la Convención por la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW); Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer; la Convención de Belem do Pará; la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable 25.673; la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150; la Ley Provincial Ley N° 2222 de Promoción y Garantía de la Salud Sexual y Reproductiva de Mujeres y Hombres, con sus modificatorias; la Ley Provincial 2302 de Protección Integral de Niñez y Adolescencia; la Ley Provincial la Protección y Asistencia contra los Actos de Violencia Familiar 2212 y su modificatoria mediante la Ley 2360, que obliga al CPE a incorporar estas temáticas en la curricula de formación docente.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



papel social que se asigna culturalmente al individuo a partir de una condición biológica que define si le corresponde un rol social masculino o femenino" (Montesinos, 2002: 12) y "es una forma primaria de relaciones significantes de poder", al decir de Joan Scott (1997). Remarcamos que esa identidad lejos está de ser estática, por el contrario, es dinámica en la medida que está sujeta a un proceso histórico y, por tanto, a los cambios culturales que va registrando la humanidad. Por esta razón no puede hablarse de la existencia universal de expresiones de la masculinidad o femineidad. Además, porque al tratarse de un proceso complejo, es dable considerar que los estereotipos de género no son acatados sin más, por los individuos, sin resistencias.

Cada momento histórico, cada contexto cultural define e instituye, las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y la 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

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



que permiten reconocer si un individuo pertenece al género masculino o femenino" (Montesinos, 2002: 13).

Una de las principales fortalezas del concepto género ha sido que permite separar la dotación biológica de la construcción cultural, no obstante a partir de la década del '90 nuevas perspectivas surgidas en el campo de estos estudios, han advertido sobre algunas insuficiencias que se derivan de la conceptualización más clásica de género. La principal crítica apunta a que, la misma mantiene la clasificación dicotómica y universal de sujetos, dejando fuera otras maneras de vivir el género e ignorando su intersección con otras posiciones de sujeto: "raza", etnia, clase, nacionalidad, edad, religión, orientación sexual, etc.

Conviene indicar que la correspondencia "término a término" (o sea, hay dos sexos, por lo tanto hay dos géneros) sugiere que podemos hablar de "lo femenino" y "lo masculino" como dos conjuntos separados pero homogéneos internamente, fuertemente ligados a la heterosexualidad. En la actualidad se prefiere hablar de masculinidades y de femineidades; esto es, no pensar al género como dos polos sino como un conjunto de relaciones en las que hay imágenes predominantes e imágenes silenciadas, e incluir las diversas opciones de preferencia sexual y de género.

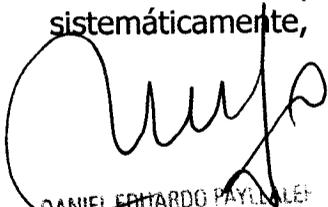
Este viraje conceptual se ha visto potenciado a partir de los nuevos aportes -que cuentan con un importante desarrollo en ámbitos académicos europeos y en diversos contextos latinoamericanos-, elaborados casi siempre por varones, que indagan sobre la construcción sociocultural de la masculinidad. La mayoría de estos estudios e investigaciones son deudores de las teorías y prácticas edificadas a lo largo de las últimas décadas en el movimiento feminista. Y, en el contexto cultural de profundos cambios en el que han emergido nuevas identidades femeninas con creciente empoderamiento de sectores de mujeres, ha cobrado impulso una tarea de desentrañamiento de la condición masculina, desde los llamados Estudios sobre Masculinidades.

José Olavarría y otros (2004:12) se preguntan: "¿cuál es la importancia de abordar el tema de la masculinidad como elemento constitutivo de la forma en que se asume la sexualidad durante el proceso de formación?". Conciernen con diversos autores/as en que "es posible identificar cierta versión de la masculinidad que se levanta como 'norma' y se convierte en 'hegemónica', incorporándose en la subjetividad tanto de hombres como de mujeres, que forma parte de la identidad de los varones y que busca regular al máximo las relaciones entre hombres y mujeres. Este 'modelo' impone mandatos que señalan lo que se espera de ellos y ellas, siendo el referente con el que se comparan y son comparados los hombres. Es un modelo que provoca cierta incomodidad y tensiones en algunos varones que tratan de diferenciarse de este referente. Según este modelo de masculinidad dominante, los hombres se caracterizan por ser personas importantes, activas, autónomas, fuertes, potentes, racionales, emocionalmente controlados, heterosexuales, proveedores, cuyo ámbito de acción está en la calle, por oposición a mujeres, niños y los hombres considerados inferiores, pasivos/os, dependientes, débiles, emocionales y en el caso de las mujeres, pertenecientes al ámbito de la casa y mantenidas por sus varones".

Sobre la perspectiva de género en educación

Los estudios críticos sobre educación aportaron categorías insoslayables al estudio de la desigualdad social y el irrespeto cultural. Además, las diferentes expresiones del feminismo irrumpieron en el escenario académico educativo para denunciar, sistemáticamente, las dimensiones olvidadas, escasamente desarrolladas o

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



abiertamente despreciadas en los estudios críticos de la educación. Asimismo, la producción del movimiento social de mujeres y, posteriormente de otros movimientos identitarios, tendió a generar nuevas categorías interpretativas que multiplican los interrogantes y las miradas posibles realizando indiscutibles aportes a un pensamiento pedagógico un tanto exhausto.

En los primeros momentos de la escasa investigación educativa feminista, resultó relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal y en los países de América Latina, a la alfabetización básica. Sin embargo, si bien la cuestión del acceso a la educación formal aún hoy está lejos de ser saldada -tanto en cuestiones de alfabetización, como en algunos espacios educativos de fuerte inscripción tecnológica- la investigación se volcó rápidamente hacia la "caja negra"⁸¹ de los procesos cotidianos escolares.

Así, los resultados fueron consistentes en mostrar la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el "currículum formal" prescripto por la administración educativa, como en el llamado "currículum oculto" constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado "currículum omitido" que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral⁸². Se indagó profusamente entonces la baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de texto (mayoritariamente representadas, cuando lo estaban, en rol de madres o maestras); la invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica; las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños; el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula (donde se destacó un uso menos frecuente de la palabra por parte de las niñas); la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad y muchas otras dimensiones curriculares, que abonaron la hipótesis de que la escuela, no solamente contribuía a la perpetuación de las desigualdades de clase (investigada largamente en el marco de las teorías de la reproducción), sino también de las desigualdades entre mujeres y varones, a la vez que proveía elementos irremplazables en la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación.

Complementariamente, también el tema de la profesión docente como "trabajo femenino" mereció una importante atención en las investigaciones, en particular en las décadas del '80 y del '90. Siendo el magisterio de los niveles preescolar y básico una tarea ejercida por mujeres en altísima proporción (sobre todo en las zonas urbanas de los países latinoamericanos), las investigaciones tendieron a indagar las formas de precarización económica y material que caracterizan al trabajo, la subordinación intelectual y organizacional que las mujeres sufren en el sistema educativo y, más orientadas por el feminismo de la diferencia, los modos de "maternaje" y la ética del cuidado que las mujeres han aportado a la escuela. Si agregamos a esta apretada síntesis los ya mencionados estudios sobre masculinidades, nos encontramos ante una gran variedad de herramientas teóricas

⁸¹ Deseamos explicitar que, si bien mantenemos la frase "cajas negras" por ser la empleada en el contexto al cual hacemos referencia, es necesaria su problematización dado que la misma contiene cierto sesgo racista que de ningún modo compartimos.

⁸² Esta fructífera distinción entre currículum explícito, oculto y omitido, estructura el trabajo del Wellesley College for Research on Women, How schools shortchange girls (Cómo las escuelas estafan a las chicas), publicado en 1992 y elaborado sobre la base del análisis de alrededor de 1300 informes y publicaciones sobre la experiencia escolar de las niñas y jóvenes.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLACE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



que permiten profundizar el conocimiento y la interpretación de los modos en que la experiencia escolar puede vivirse como un espacio de construcción de autonomía o subordinación, según el contexto y la situación de la que se trate.

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

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

Los aportes desde el movimiento social de mujeres en lo educativo, nos permiten problematizar los premisas de la sociología de la educación, que sólo consideraba a la "reproducción" y a la "resistencia" como problemas de desigualdad de clase y pensar la función de la escuela, en tanto instancia estatal, "cumpliendo" su función de transmisión de, no sólo relaciones económicas de poder, sino también patriarcales y androcéntricas. Es en este sentido que se analizan, las instituciones educativas, como reproductores y productoras de modos de subjetivación sexo-genéricos, atravesados por relaciones de poder que operan de forma dinámica. Pero no sólo vehiculizan las representaciones sociales dominantes sobre lo masculino y lo femenino, sino que también permiten la emergencia de tensiones, resistencias y contradiscursos que expresan conflictos, contradicciones o reinterpretaciones de la tendencia dominante y que es necesario saber y poder leer.

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 la nueva curricula de la formación docente la presencia, la visibilidad, la autorización y la igual valoración de todos los colectivos minorizados, entre ellos el de las mujeres. Pero a la vez resulta imperioso gestar espacios específicos que permitan la profundización de las temáticas emergentes de este campo de estudios.

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

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALER
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Bibliografía citada:

- MORGADE, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GAMBA, S. (coord.) (2007), *Diccionario de estudios de género y feminismos*, Buenos Aires, Biblos-lexicón.
- MONTESINOS, R. (2002), *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*, España, Gedisa.
- OLAVARRÍA, J. (coord.) (2004), *Adolescentes: conversando la intimidad. Vida cotidiana, sexualidad y masculinidad*, Chile, UNFPA-FLACSO- Chile-RODELILLO.
- GENTILI, P. (2000), *Códigos para la Ciudadanía*, Buenos Aires, Santillana.

15.2 Algunas consideraciones acerca de la interculturalidad

La interculturalidad, como demanda educativa de los Pueblos Originarios, implica una definición política y un proyecto de construcción CON el Pueblo Mapuche: sólo así podrá aparecer una propuesta de reconocimiento auténtico y no de tolerancia. (TOLERAR como operación política es mantener a cada uno en su posición, sin que haya más que esperar con respeto y comprensión y ya no como solución de los conflictos. La "tolerancia" así es la diosa del lenguaje neoliberal. Raúl Díaz). Éste es el sentido predominante del concepto en las propuestas oficiales como educación intercultural bilingüe, que en realidad han sido nuevas propuestas para viejas formas de disciplinamiento de los pueblos originarios en su propia lengua.

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

El Artículo 53º de la Constitución de la Provincia del Neuquén establece: "La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas neuquinos como parte de la identidad e idiosincrasia provincial. Garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural".

La interculturalidad no es un problema a resolver sólo por la escuela, la trasciende en la medida que implica el reconocimiento activo del otro, no pasa por enseñarle la lengua al otro, la historia oficial de ellos, es ver de qué manera la escuela posibilita que ellos se construyan a sí mismos, superando la transmisión lingüística centrada en la traducción al castellano, que habilitan sólo competencias de integración subordinada, para centrarse en el despliegue de la cosmovisión integral de los pueblos indígenas-originarios proyectados a su libre albedrío y determinación.

Si pensamos que lo intercultural es considerado como parte de la formación inicial docente entonces estamos afirmando que es posible formarse en el conocimiento y práctica de su propia cultura y, conjuntamente, de la cultura del "otro". El otro, hoy día se ha generalizado y acercado a nosotros; el viene a nosotros o nosotros vamos a él a través de múltiples desplazamientos y comunicaciones. Prepararse para esos encuentros, intercambios cooperaciones y entender los conflictos son tareas que conciernen tanto a la institución escolar como a todas las instituciones sociales. Pero para no desarrollar formaciones superficiales que sean rápidamente sobrepasadas por las realidades es necesario estar conciente de la diversidad y complejidad de los intercambios culturales (Quilaqueo-Cárdenas, 2005:19).

ES COPIA



Pensar la problemática intercultural es sinónimo de pensar lo que hombres y mujeres instituyen políticamente a través de sus prácticas discursivas y de sus acciones.

Esta perspectiva nos coloca en la necesidad de pensar los modos de intervención en el mundo, entendiendo por *inter-venir*, el *venir a estar entre*, reunirse con otros, admitiendo que la *otredad* es lo propio de lo humano y que por lo tanto la *mismidad* es sólo el modo singular de tejer una identidad ya que *toda identidad es inexistente por fuera de un entramado relacional*.

Pensar en *lenguaje intercultural* es un modo de poner a trabajar las ideas poniendo en evidencia las dominaciones que resultan de concepciones binarias, sujetas al movimiento pendular que lleva a que alternativa y sucesivamente, una u otra marquen el tiempo, ocultando la relación que las une y constituye. *Descartamos así toda idea que asocie interculturalidad con ocupación triunfal de la posición de poder anteriormente ocupada por otro*.

Colonización y conquista ignoran lo intercultural. Acerca de los tiempos en los que esas prácticas se llevaban a cabo mediante la fuerza bruta, abundan los testimonios que indican que el desconocimiento del estatuto de lo humano para algunos habitantes del planeta, instauró como tendencias casi excluyentes la esclavitud, servidumbre, explotación del hombre (no considerado tal) por el hombre (considerado amo), el maltrato y exterminio.

Pero sería desacertado pensar que colonización y conquista dejaron de ejercerse cuando cayeron los imperios que las llevaban a cabo. Contemporáneamente otras maneras, la del *pensamiento único*, las de la principalidad de *la razón instrumental*, siguen ejerciendo dominio y proporcionando tentaciones intelectuales a no pocos sujetos.

El problema podría plantearse entonces en estos términos: lo intercultural se opone a la tiranía del *uno*, sea como fuere que este *uno* se presente. En consecuencia, no se trata de reproducir de ningún modo la ignorancia del *otro* en tiempos en los que nos proponemos una descolonización (que afecta tanto a los ex colonizados como a los ex colonizadores).

Las formas de pensar al *otro* están lejos de ser neutras. Las teorías, las representaciones, los imaginarios, siempre producen efectos en las prácticas específicas y en los sujetos reales.

Educar es un gesto político, que se juega en distintos escenarios y comienza cuando el recién nacido, como sujeto nuevo en un mundo que lo pre-existe, es inscripto mediante actos de transmisión.

La transmisión se inicia con el acto de poner a disposición del otro (el recién llegado) las palabras que designan las cosas, los gestos de lo cotidiano, sosteniendo la oferta un orden simbólico e imaginario, al que se lo invita a compartir sin condenarlo a repetir.

El modo en el que la transmisión trabaja, la manera en que se deja a los nuevos sujetos la posibilidad de resignificar y modificar el orden simbólico que les fue ofrecido, las formas en que se resuelve, volverlo a poner en juego en nuevas transmisiones, ha tenido, tiene y tendrá, distintos trámites en tiempos y grupos diferentes.

Herederos de modos de resolver lo cotidiano que se nos han naturalizado, no podemos evitar la pregunta ¿Cómo no hacer del orden ofrecido una trampa clausurante?

¿Cómo transmitir y, en ese mismo acto renunciar a todo propósito que excluya otros modos de ver, de sentir, de interpretar el mundo?

Lo heterogéneo forma, de hecho, parte de la realidad objetivable, pero renunciar a lo homogéneo parece haber sido (y seguir siendo), una tarea difícil para los seres humanos. Reconocer y atribuir a lo heterogéneo una virtud parece haber sido y seguir siendo, una tarea lo suficientemente complicada como para que históricamente *el vivir entre otros y con otros*, en plano de *igualdad* y en *paz* no se haya constituido en una opción prioritaria y recurrente.

En efecto: la destitución de subjetividades (el otro no es considerado un semejante); desconfianza (el otro es un enemigo) y el sojuzgamiento (la tentación a ejercer de amo) han sido (y siguen siendo), prácticas usuales de los que ignoran alteridades y reconocimientos.

Debemos admitir que el trato discriminatorio que recibieron (y reciben aún) aquellos en los que se encarnan rasgos, a los que el pensamiento único atribuye el carácter de inquietantes y entre los cuales cabe mencionar a: los modos nuevos de habitar las edades; lugares de residencia; paletas de colores matizados cubriendo la piel; dialectos no comprendidos; prácticas alternativas de resolver lo cotidiano y ofrecer crianza; modos de considerar las diferencias de género o las relaciones intergeneracionales; condiciones de vida y necesidades básicas; han tenido tratos lo suficientemente diferenciados como para volverse la razón y la sede de desigualdades sociales.

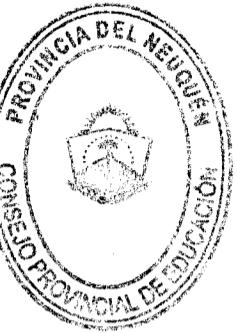
Si consideramos a la alteridad como lo propio de lo humano, se vuelve imperativo reconocer que la misma no concierne solamente a la relación entre los de aquí y los de allá; los que estaban antes y los que llegaron después; los que hablan tal o cual lengua, sino a todos y a cada uno, sea cual fuere su territorio, sea cual sea su lengua.

La interculturalidad (su reconocimiento como rasgo propio y estructurante de sujetos y sociedades) no consiste entonces en un pensamiento simplista, mucho menos en una posición que folklorice grupos y prácticas, obligándolos (en nombre de sus derechos a la identidad, en nombre del respeto merecido y del reconocimiento debido) a abroquelarse en un ensimismamiento o a una endogamia que renuncie a toda identificación con otros hombres.

La interculturalidad se vuelve imprescindible para encarar la búsqueda de modos de constituir un *mundo común* en el que habiten *hombres iguales*. A ello se oponen los pensamientos mezquinos y la naturalización de prejuicios, cuya construcción ha sido histórica y política, es decir, que no encuentra en la naturaleza ningún justificativo:

Empíricamente, la interculturalidad es un hecho, un *dato crudo* propio a la humanidad desde sus comienzos, dado que resulta de los modos en que la noción de alteridad u otredad se encarna en sujetos concretos, a los que afecta en sus relaciones e interacciones produciendo, figuras de extranjería y configuraciones identitarias individuales y colectivas.

Jurídicamente, aun cuando la producción normativa no encuentre reflejos en la realidad de la población, importa destacar que se avanza en instalar en los textos



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLCALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



normativos la referencia a los derechos de los indígenas y al carácter intercultural de la sociedad.

Teóricamente, la interculturalidad puede pensarse como un *analizador natural*, que permite poner en evidencia las dificultades o las oportunidades de constituir *políticas del reconocimiento*, sin las cuales no hay posibilidad de *políticas de la justicia*. A la vez, si lo consideramos un analizador, se vuelve evidente que lo que hace a concepciones y prácticas interculturales aún no ha adquirido carácter prioritario. Se constata entonces: en ausencia de producción de información y constitución de bases de datos; la puesta a disposición de datos empobrecidos; pocos estudios debidos a la escasa inversión en investigación; intercambios institucionalizados muy acotados; una aún escasa producción pedagógica específica; un lugar limitado en la producción editorial; contadas experiencias de formación docente que atienda a la complejidad del problema; y un tratamiento en los medios, que solo evidencia el tratamiento coyuntural y tangencial de la problemática intercultural en general e indígena en especial; para mencionar solo algunos de los aspectos pendientes.

Políticamente, la interculturalidad es el dispositivo de acciones concretas que testimonian la intención de demostrar la igualdad o los propósitos de instalar desigualdades sustentadas en criterios de distinto tipo.

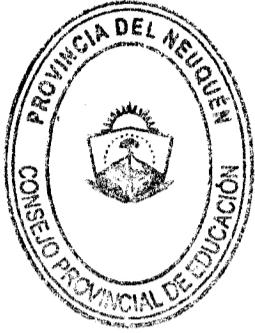
Pedagógicamente, plantearse una educación intercultural, es estar dispuesto a resolver cuestiones vinculadas a las políticas sociales y económicas además de pasar un tiempo en ese *entre dos* no resuelto, es decir, instalarse en el, a la vez inconfortable y tentador, espacio entre *lo ya dado* y *lo aún no, lo no todavía*.

De manera intrincada y compleja, empiria, teoría y política contribuyen en cada tiempo a la configuración de un pensamiento pedagógico, que actualmente debe vérselas con prácticas discursivas de larga data, que producen efectos que conciernen y afectan la manera de *vivir entre otros* y con *otros, sin contar aún* con una reflexión, producción y prácticas que permitan revertir los imaginarios hegemónicos.

Para pensar, comunicar, trabajar en clave intercultural, se requiere admitir que un mundo común no podrá nunca constituirse sobre identidades atrincheradas, ni sobre *clausuras identitarias*. Sea que ese atrincheramiento o esa clausura resulten de políticas del desconocimiento, de identidades no reconocidas, sea que se exprese como rechazo a todo mestizaje. Renegar de los orígenes es tan grave como volver al origen una condena.

Dicho de otro modo: identidades sojuzgadas, mestizajes renegados, orígenes estigmatizados (sea cual fuera el origen, una etnia o una clase social); prepotencias conquistadoras; ignorar lo múltiple, la simultaneidad de existencias de los semejantes; congelar las culturas; condenarlas a más de lo mismo de una reproducción sin alteraciones ni final; no auspician un porvenir para todos los habitantes del planeta en el cual la vida pueda llevarse adelante con dignidad y en paz.

Los afectados por la ausencia de políticas interculturales, los concernidos por la negación de relaciones, comunicaciones y pedagogía intercultural en nuestro país, no son sólo aquellos que se identifican como herederos de las tradiciones de los pueblos originarios de nuestras actuales naciones ya que los sujetos que encarnan perspectivas no hegemónicas en el marco de tiempos que buscan imponer, una vez más el pensamiento único, se ven igualmente desconocidos.



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Así, entendemos que en Argentina los hoy urgidos por políticas de reconocimiento intercultural son también: las infancias; las adolescencias, las configuraciones afectivas que no coinciden con los criterios de las familias burguesas; las expresiones identitarias de posiciones de género aún no admitidas; los territorios académicos que no se dejan condicionar (colonizar) por las presiones de los formatos y se niegan a responder a la razón instrumental que intenta regir nuestro tiempo, relaciones entre los hombres y los modos del conocer.

¿Qué propone la Confederación de Organizaciones Mapuche?

"Más allá de todos los atropellos y negaciones de hemos sufrido y seguimos sufriendo, nuestra presencia demuestra que el Pueblo Nación Mapuche es un pueblo vivo, que se desarrolla y está en vigencia. Es por eso, que nos encontramos en un proceso de recuperación de la cultura de nuestro pueblo, entendiendo la cultura como materia, como cosmovisión, como conocimiento y como instituciones. Si bien esta es una división forzada, la hacemos para una mejor comprensión, puesto que la identidad milenaria Mapuche logró mantenerse en medio de tanta represión cultural, ocultamiento y persecución, gracias a que cada uno de los elementos mencionados como parte de la cultura son parte de una totalidad, de una integralidad que no lograron romper, que surge de la convivencia entre CE-naturaleza.

Educarse en la interculturalidad es formarse en y para la diversidad. La valoración de lo diverso es un principio fundamental de toda sociedad que se respeta a sí misma, valorando otros modos de vida y otras cosmovisiones culturales. Lo diverso sólo puede apreciarse a partir del fortalecimiento de la propia identidad en una interrelación crítica, selectiva y dinámica. Desde el punto de vista del Pueblo Originario Mapuche, sostenemos que la interculturalidad se anuda con la democratización de la sociedad y el estado. De no mediar reconocimiento real y activo de los derechos fundamentales de nuestro Pueblo la interculturalidad queda reducida a una estrategia de enseñanza desvinculada del carácter político de lo educativo.

Reconocer implica construir nuevas relaciones políticas, nuevas legalidades, nuevas instituciones, que expresen otro tipo de articulación entre sujetos de derechos diferentes y la garantía del Estado como articulador de las diferencias y promotor de la igualdad. La Educación Intercultural en esta perspectiva no se reduce a la enseñanza bilingüe. Lo público debe operar como el espacio de la integración crítica y la democratización. Para ello es necesario que lo pedagógico pueda nombrar y tratar las distintas formas de opresión y, en este caso particular, enfáticamente las que someten y controlan al Pueblo Originario Mapuche.

Creemos que hablar de Educación Intercultural implica partir de la cosmovisión originaria Mapuche, para revisar la educación estatal en sus mandatos pedagógicos-políticos fundacionales y que aún se sostienen explícita e implícitamente en las prácticas educativas.

Para esta revisión desde la interculturalidad se cuenta también con los aportes de las pedagogías críticas y de la diferencia, basadas en la propuesta de crear lenguajes que cuestionan narrativas basadas en versiones blancas, patriarcales, clasistas, racistas, heterosexuales del mundo, como una forma de hacer más político lo pedagógico y enfrentar las posiciones que sostienen una falsa igualdad. La escuela y los procesos de escolarización son concebidos así, por un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas, qué se dice, quién lo dice, cómo lo dice, dónde lo dice.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLALÉN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Contra quién dice, son preguntas que al responderse articulan y producen un discurso concreto entretelado sobre la base de exclusiones, oposiciones, es decir en relaciones de saber-poder. Las pedagogías críticas ubican las relaciones de saber-poder productoras de discursos que constituyen subjetividades. Redefiniendo y resignificando el concepto de interculturalidad, entendemos a ésta como la relación igualitaria entre culturas diferentes, entre pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad.

Introducir en la educación una nueva cosmovisión que refleje una relación más equilibrada, más simbiótica entre sociedad y naturaleza. Aquí es donde el Pueblo Mapuche quiere aportar sus planteos, conocimientos y sus prácticas para una nueva educación, una educación intercultural.

Promover en la educación su vinculación a la vida misma, al entorno natural y a la vida familiar y comunitaria. Vida que se gesta en el núcleo familiar y que se socializa en comunidad.

En el caso de la cultura Mapuche, el niño toma contacto con este sistema desde que está dentro del vientre de su madre. Cuando la pareja se conforma se unen los pensamientos, el TUWVN, el KVPALME, el origen, la descendencia y continúa aún después de la desaparición física del CE a través del PEWMA, de los sueños. El PEWMA es la comunicación que mantenemos más allá, de lo que hoy se denomina "muerte", con las diversas fuerzas/NEWEN. También este conocimiento perdura y continúa viviendo a través de la enseñanza que dejamos en vida.

Es por eso que nuestra educación no tiene grados, ciclos ni profesores y el espacio físico es el WAJ MAPU, es el contacto con la naturaleza y no las cuatro paredes de un aula. En cada ceremonia filosófica, en cada GVBAMTUWVN que el Pueblo Mapuche hace, está presente nuestra educación.

Pero también implica reconocer la propia cosmovisión Mapuche, la educación autónoma y los derechos fundamentales del Pueblo Mapuche.

Cada Mapuche tiene un KVPALME (origen familiar) y un TUWVN (origen territorial). El TUWVN es el origen territorial del cual proviene cada Mapuche, por ello nos da una característica determinada, por el espacio natural del que surgimos. El KVPAN es el tronco familiar del cual provenimos, el árbol genealógico al cual pertenecemos. Por esta razón tenemos un apellido que nos identifica, ligado estrechamente a una fuerza del IXOFIJMOGEN (puede definirse en el mundo contemporáneo como biodiversidad) IXO: totalidad sin exclusión, FIJ: integridad sin fracción; MOGEN: la vida y el mundo viviente.

Bajo esta denominación los Mapuche sabemos que somos parte de cada una de las vidas que existen y no dominantes de éstas. Dentro de esta relación con el IXOFIJMOGEN supimos comprender los ciclos de la naturaleza, pudimos desarrollar el MAPUZUNGUN (habla de la tierra), reconociendo a cada NEWEN (fuerza, energía) de la naturaleza, como un factor importante para mantener el equilibrio del WAJMAPU (universo Mapuche). Es por eso que, cada elemento es necesario para mantener el equilibrio, no existe uno más importante que otro, sino que existen vidas diferentes".

¿Por qué debe ser Intercultural la Provincia del Neuquén?

La Provincia del Neuquén debe asumir, en primer término, que es bicultural. El paso de reconocerse en la diferencia, será el camino para asumir una identidad provincial no etnocéntrica ni subordinante. Hemos recibido un legado de más de un

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15

siglo de caprichoso empeño en defender una ficticia "cultura e identidad nacional", sin asumir el sentido de pertenencia a una provincia, que posee la enorme riqueza de la existencia de otros pueblos y culturas; que el crecimiento y proyección de estos pueblos se conjuga con los intereses de una sociedad no excluyente; que la educación intercultural puede plantearse caminos que se encuentren para intercambiar y convivir en la diferencia.

Para esto también es necesario, posicionarnos ante otro enfoque que trata de explicar el "ser neuquino" identificándolo con el "crisol de razas", esa fusión o amalgama cultural conformada por las sucesivas oleadas de migrantes que supo cobijar Neuquén.

Esta visión es otra de las formas de anular la diversidad ya que tanto los originarios de esta región como quienes llegaron posteriormente serían hoy resultado de una mezcla cultural que dió forma al neuquino actual. En realidad, el crisol ha actuado fundiendo lo diferente e imponiendo un único tipo nacional, el que sólo encuentra variación en las fiestas típicas de algunas localidades del interior. De hecho, la identidad provincial se reconoce en un ser neuquino que no se articula en la diferencia, sino que las funde en la idea de que todos somos "argentinos" y que los Mapuche son una variedad cultural, o una supervivencia en vías de desaparición, cuando no, una avanzada extranjera que quiere apoderarse de la Patagonia.

Esta posición anula la diferencia y desacredita la demanda Mapuche de autonomía. Partiendo del supuesto de que los Mapuche son una rémora del pasado, no son propiamente algo que tenga existencia y proyección en el presente. Puesto de otra forma, el conflicto Mapuche / argentino estaría históricamente concluido o superado desde la finalización de las "conquistas" militares. Ahora, integrados y subordinados como estantes de museo, no son objeto de conquista ni opresión. En una palabra: no tienen nada que demandar.

Es por esto que la identidad neuquina por hibridación no sólo es engañosa, sino que es parte de la colonización ideológica: por un lado no hay 'Mapuches', por el otro, todos lo somos. Ésta es una interculturalidad vaciada de sentido, quizás apta para decorar los cuadernos de clase, pero no es la respuesta que nuestro Pueblo demanda. Es la pregunta que el sistema intenta imponernos para dominarnos culturalmente. Reconocer la biculturalidad o la pluriculturalidad implican decisiones políticas, que seguramente conllevan redefiniciones de tipo estructural en lo económico, en lo social, en lo jurídico, en lo cultural.

Mientras, una educación intercultural que apunte a la reparación histórica y a la reconstrucción crítica de los parámetros esencialistas y etnocéntricos de la identidad "nacional", puede jugar un rol decisivo en el planteo de una nueva y diferente relación entre el Estado y el Pueblo Mapuche.

La interculturalidad puede fortalecer varias identidades. Y no generar desde la escuela una identidad Mapuche formal y subordinada.

Pero Neuquén, imás que bicultural es multicultural!

Hoy en día diversos sectores reclaman derechos específicos, es el caso de los movimientos sociales de las mujeres, los que reivindican la libertad de opción sexual, los que se refieren a la legitimidad de sus creencias religiosas, los que plantean un trato digno para todas las edades, los que luchan por la posesión de tierras tanto en el campo como en las ciudades, o de los que pugnan por ingresar al mundo del trabajo.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



Si bien es cierto que estos movimientos y organizaciones se agrupan en colectivos sociales, el ejercicio de los derechos que reclaman, la titularidad de los mismos siempre es individual. Diferente es el caso de los pueblos originarios, que su titularidad no sólo es colectiva, sino que lo es en calidad de Pueblo. Por ello sostenemos que la interculturalidad en esta provincia tiene dos actores: el Pueblo Mapuche y el Pueblo Neuquino. Lo colectivo de esta demanda se basa en el reconocimiento de los derechos fundamentales del Pueblo Mapuche: pueblo, autonomía y territorio. Sobre ellos se afirman todos los derechos como Pueblo Mapuche. Son la base, el fundamento, el pilar sobre los que se definen otros derechos que pueden llamarse complementarios. Estos derechos no se pueden ejercer por separado. Sólo un PUEBLO tiene derechos a un TERRITORIO, sobre los cuales ejerce un gobierno en un marco de AUTONOMÍA. Cualquiera de los tres niveles de derecho que nos nieguen vacía de contenido al otro.

Es necesario destacar que no hablamos de "tierra" porque este concepto se relaciona sólo con el suelo que pisamos. En cambio hablamos de territorio porque entendemos al mundo como un todo relacionado. El Territorio comprende la wente mapa (tierra donde vivimos), también la wenu mapa (tierra de arriba o lo que llaman cielo), ragni wenu mapa (atmósfera) y la mince mapa (subsuelo).

Cuando hablamos de "autonomía" nos referimos al control político y cultural que nos corresponde sobre nuestros territorios y recursos. Ese control está basado en nuestra cosmovisión, evitando la contaminación y la explotación irracional que últimamente se ha transformado en la actividad preferido por las empresas petroleras y forestales.

Esto no significa negar que los sujetos de derecho anteriormente nombrados no se 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 Mapuche tiene una cosmovisión distinta que implica una propia organización política (Autoridades Originarias), su organización jurídica, (Nor Feal), su organización social y, sus organizaciones, criterios y estrategias propias en lo educativo y en el campo de la salud.

Se reconoce de esta manera la existencia de un pueblo distinto, un pueblo cuyo origen está en este territorio, donde todas las vidas, todos los NEWEN, el IXOFIJ MOGEN se interrelacione manteniendo el equilibrio del WAJ MAPU. Allí, está el KIMVN, el pensamiento y los principios. Allí nace lo que hoy definen como EDUCACIÓN, que en la cosmovisión Mapuche se traduce como GVBAM, GVBAMTUWVN, cuando se hace para circular el KIMVN para socializar el conocimiento.

DANIEL EDUARDO PAVELLALÉS
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



Un Sistema Educativo Intercultural para un Neuquén Intercultural

Para finalizar queremos precisar lo que entendemos como necesario para ir construyendo un Sistema Educativo Intercultural para un Neuquén Intercultural.

Es indispensable el desarrollo de dos procesos paralelos e interrelacionado: EL PROCESO DE RECUPERACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA MAPUCHE Y EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN INTERCULTURAL. Si no se cumple el primer proceso, el segundo no tendrá la base suficiente para construir una identidad independientemente de las instituciones del estado.

Bibliografía citada:

- QUILAQUEO y CÁRDENAS (2005), Educación, Currículo e Interculturalidad, Chile, Universidad Católica de Temuco.

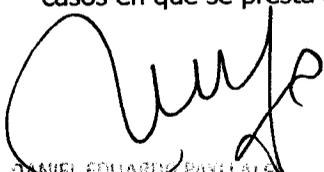
15.3. Acerca de las prácticas de lectura y escritura de textos académicos

La lectura y la escritura de textos académicos son tareas fundamentales en el desempeño académico de profesores y alumnos e implican el dominio del discurso de las distintas áreas del conocimiento. A su vez, la interculturalización de la educación superior ha provocado una brecha entre ésta y las prácticas familiares y escolares. Por ello, se vuelve imprescindible diseñar los medios para ayudar a los estudiantes a cumplir con las exigencias retóricas de la vida académica y profesional. Su enseñanza es un problema pendiente en los diseños curriculares y en las acciones docentes. Si existe, no va más allá de un curso inicial, separado de las disciplinas/ asignaturas. El problema estriba en que, al trabajar textos académicos específicamente, se deben desarrollar conceptos que, no sólo responden a la lógica de una disciplina en particular, sino también a la de varias. Por lo tanto, es imprescindible desarrollar propuestas que den cuenta de una dialéctica interdisciplinaria. Si bien los destinatarios principales y finales de la propuesta, que a continuación se desarrolla, son los alumnos, ésta focaliza el trabajo con *los docentes como mediadores de ese proceso de aprendizaje*.

Varios campos del conocimiento, como el de la lingüística y el de la pedagogía, han formulado propuestas tendientes a abordar la lectura y la escritura de textos académicos.

Existen distintas líneas de pensamiento que investigan la escritura de textos académicos, cuyas producciones han influido en su enseñanza (*los sociólogos del conocimiento científico, el enfoque sistémico funcional, la nueva retórica y los modelos orientados al proceso de escritura*). Éstas difieren, entre otros aspectos, en cuanto al objeto y los propósitos de la reflexión metalingüística⁸³ en el desarrollo del proceso de escritura. Algunas de estas líneas centran el análisis reflexivo en la estructura de los distintos discursos; otras, desplazan la reflexión sistemática ya que sostienen que, de las tareas preparadas por los docentes para sus alumnos, surgirán las características lingüísticas que encontrarán en los textos académicos; por último, otro grupo de investigaciones hace hincapié en la reflexión sobre el propio proceso de escritura. Tener en cuenta estas contribuciones permitirá integrar los aspectos epistemológicos, genéricos, contextuales y funcionales en la tarea de escribir en una determinada disciplina. Entonces, la enseñanza de la escritura académica formará

⁸³ El prefijo **meta-** significa "más allá" y posee un sentido reflexivo; cuando se antepone a ciertos sustantivos significa volver sobre lo que el sustantivo denota. Reflexión metalingüística designa los casos en que se presta atención a rasgos lingüísticos y/o discursivos.


DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



parte del proceso de producción del conocimiento, satisfaciendo exigencias reales de aprendizaje (Tolchinsky, 2000: 41).

Por otra parte, las corrientes pedagógicas anglosajonas (*escribir a través del curriculum, alfabetizaciones académicas, escribir y leer para pensar críticamente*) proponen compartir la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a través de distintos y variados espacios curriculares (Carlino, 2004: 7).

15.4. Acerca de enseñar a leer y a escribir "en" las disciplinas curriculares

Los conocimientos que se activan en la lectura y en la escritura no son sólo lingüísticos y retóricos, sino también socioculturales e ideológicos. Cada disciplina da cuenta de sus sistemas conceptuales y metodológicos, a través de discursos propios que suponen maneras particulares de leerlos y escribirlos. Enseñar una disciplina implica habilitar el acceso a su mundo conceptual a través de la interpretación y la producción de sus textos en su función epistémica. Por lo tanto, los miembros de las disciplinas son los más indicados para acompañar ese ingreso.

La enseñanza de la lectura y la escritura de los textos académicos, separada de las disciplinas y a cargo de docentes externos a ese dominio disciplinar, puede tornarse un ejercicio vacío en el que subyace una concepción perimida, que supone que se aprende a leer y a escribir de una vez y para siempre, todos los textos en todos los contextos. Un único espacio curricular y a cargo exclusivamente de docentes de lengua (v.gr. *Taller de oralidad, lectura y escritura*) al inicio de una carrera de formación docente, no puede enseñar a leer y a escribir todos los textos académicos de los diversos campos disciplinares, puesto que no se les puede exigir a los profesores de lengua que dominen los saberes específicos de los campos conceptuales, los vocabularios especializados, las organizaciones textuales específicas y las maneras de leer y escribir adecuadas a las distintas disciplinas. Dicha tarea (enseñar a leer y a escribir textos académicos) demanda un proceso que debe extenderse por *diversos espacios curriculares y a lo largo de toda la formación*.

Para ser consecuentes con esto, es necesario habilitarlos para que posibiliten la reflexión sobre las formas discursivas, con las que los docentes de las disciplinas operan cotidianamente como usuarios, a fin de teorizar sobre ese saber y a partir de allí, elaborar propuestas áulicas de intervención docente. Además, es necesario que esos espacios permitan apropiarse de estrategias de lectura y escritura en el marco de sus disciplinas. Esto es propiciar el desarrollo profesional docente a través de la capacitación en servicio dentro del espacio curricular. Lo que subyace en esta propuesta es un concepto *de transversalidad* en el que el trabajo interdisciplinario, en equipo y con colegas de la propia área, transforma las actividades de lectura y escritura, que se dan en todas las áreas, en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte de los docentes (Tolchinsky, 2001: 93).

15.5. Acerca de la articulación entre la propuesta y los documentos curriculares

En los documentos curriculares se enuncia una dinámica de interacción entre tres Campos, el de las Prácticas, el de la Formación General y el de la Formación Específica en la que, el Campo de las Prácticas se constituye como un pivote sobre el que giran los otros dos y se alude a la metáfora del remolino. Esta dinámica espera "romper la inercia de las asignaturas, posibilitando un trabajo cualitativamente distinto a través de la construcción de formas de organización de los contenidos que tiendan a superar la fragmentación". Nuestra propuesta de abordar la lectura y

DANIEL EDUARDO PAVLICALÉF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



escritura de textos académicos "en" las diferentes asignaturas/disciplinas se inscribe también en esta dinámica, puesto que implica una modalidad de trabajo que atraviesa diversos espacios curriculares y que propone que los alumnos se apropien, no sólo de los contenidos disciplinares, sino también de los modos de comunicación de los miembros de la comunidad intelectual a la que pertenecen los textos.

Por otra parte, en el desarrollo del Componente Propedéutico del Campo de los Fundamentos, se enfatiza que "quienes se forman como docentes (...) tienen derecho a acceder a las herramientas del trabajo intelectual". El trabajo específico con la lectura y la escritura de textos académicos les permitirá a los futuros docentes mejorar cualitativamente su competencia, no sólo como lectores, sino también como productores de textos académicos, otorgándoles herramientas lingüísticas que les permitan posicionarse como "protagonistas activos en la producción de conocimientos".

Desde el Campo de la Práctica se plantea la necesidad de "intelectualizar" la profesión docente, de "entenderla como un proceso de construcción, de búsqueda permanente de significados y de su traducción en valores educativos, asumiendo el docente su responsabilidad como constructor y socializador de conocimientos". En los espacios curriculares de este campo se identificarán y establecerán "áreas de interés problemático que resulten de la lectura pedagógica como consecuencia de las intervenciones". Tal lectura requiere de la apropiación de las características y usos de diversos textos asociados a la indagación: los registros de observación, la entrevista, etc. Por otra parte, desde el Espacio de la Práctica IV, se propone "articular la Formación Docente con la Extensión y la Investigación, brindando herramientas para vincular la formación inicial con la formación permanente". Por ello, los futuros docentes necesitarán conocer, además, textos académicos que les permitan comunicar eficazmente las conclusiones de sus trabajos de indagación (informe, monografía, ensayo, ponencia, etc.).

Para efectivizar la propuesta pensamos en la implementación de Programas institucionales para los docentes, que permitan encuentros colectivos, con diversa dinámica de trabajo, que posibiliten una constante formación en la temática y tiempos que contemplen las distintas responsabilidades (coordinadores y participantes).

Bibliografía citada:

- BOFARULL, M. T. et al. (2001), Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento, Barcelona, Graó.
- CARLINO, P., "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas", Propuesta educativa, Año 12, N° 26, Julio de 2003.
- CARLINO, P. y ESTIENNE, V. (2004), Textos en contexto N° 6. Leer y escribir en la universidad, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- DUBOIS, M.E. (1989), El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica, Buenos Aires, Aique.
- Dubois M. E. (2006), Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura... y algo más, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- KLEIN, I. (coord.) (2007), El taller del escritor universitario, Buenos Aires, Prometeo.
- NARVAJA de ARNOUX, E. y otros (2004), La lectura y la escritura en la universidad, Buenos Aires, Eudeba.

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO RAYLLALÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- NOGUEIRA, S. (coord.) (2003), Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller, Buenos Aires, Biblos.
- RIESTRA, D. (2006), Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- ROSENBLATT, L. M. (1988), "Writing and Reading: the Transactional Theory", en Technical Report, N° 416.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. y Simó, R. (2001), Escribir y leer a través del curriculum. Barcelona, Ice-Horsori.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (2000), "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica", en Milian, M. y Camps, A. (comps.), El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura, Rosario, Homo Sapiens.

15.6. Debates en torno a la integración educativa y a la discapacidad

- DISCAPACIDAD E INTEGRACIÓN EDUCATIVA

FUNDAMENTOS

La igualdad y la diversidad en el ámbito educativo son temas recurrentes que generan una creciente preocupación social, tanto en el conjunto de la sociedad como en la escuela.

La escuela es el espacio de encuentro de lo diverso, el lugar donde se produce el encuentro de "diferentes"; desconocer e invisibilizar estas relaciones es negar la existencia de la escuela misma. "Un sentido irrenunciable de la formación docente hoy es contribuir a hacer realidad una sociedad más justa, una sociedad con equidad y respeto a la diversidad".

Cada vez hay más niños con sobreedad, otros que hablan el castellano como segunda lengua. Niños que presentan algún trastorno del lenguaje oral o de la comprensión. Niños con diferentes grados de experiencias, sistemas familiares cada vez más heterogéneos. Cada vez hay mas alumnos con diagnóstico de trastornos de déficit de atención o similares. Prácticamente en todas las aulas hay niños con "dificultades de aprendizaje". Tampoco se puede reducir "la diversidad" a "problemas de aprendizaje": hay que dar respuesta a éstos, pero dentro de un marco educativo que aproveche las aportaciones de cada persona y ayude a que cada cual supere sus limitaciones.

En la región debemos agregar además, las grandes distancias entre las localidades y escuelas y la falta general de medios de transporte que hacen que muchos niños no continúen con su escolaridad. Este es otro de los factores que genera exclusión y amplía las brechas en la formación de los niños y jóvenes. La desigualdad es una realidad negativa, algo que está en contra de lo que establece la Declaración de Derechos Humanos. Por tanto, debemos poner todo nuestro esfuerzo en superarla.

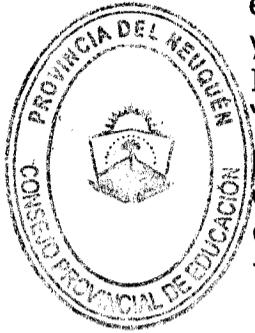
El desafío es, entonces, conformar clases donde las variadas realidades del alumnado puedan abordarse junto con las realidades curriculares, con diferentes concepciones acerca de diversidad, discapacidad, necesidades educativas especiales e integración, con la realidad de las aulas de la región, traducida en pos de un objetivo: garantizar el derecho a la educación.

DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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



Se debe partir de reconocer el derecho igualitario de todos los argentinos a la educación atendiendo a la variedad de condiciones contextuales, diferencias sociales y la heterogeneidad de sujetos. La Ley de Educación Nacional establece, en el Título I, Capítulo II los fines y objetivos de la Política educativa nacional, en el Inciso e): "garantizar la "inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores mas desfavorecidos de la sociedad". Y en el Inciso v): "Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación".

La escuela debe responder a esa tensión y, por lo tanto, el docente debe estar capacitado para ello.

Debe implicar la óptica de la diversidad socio-cultural desde las diferencias sociales y de los sujetos o desde la singularidad de los problemas y situaciones, reconocerlas y favorecer su comprensión y análisis desde los marcos explicativos e interpretativos que ofrecen las disciplinas y que permiten poner en dialogo lo común y lo diverso. En la escuela coexisten componentes de transformación y conservación. Por eso la educación en y para la diversidad se propone potenciar el aspecto transformador, en el sentido de hacer efectiva la igualdad de oportunidades. Esto no significa dar a todos lo mismo, sino a cada uno lo que necesita. Por lo tanto, el enfoque de una educación en y para la diversidad se enmarca en la concepción de igualdad y equidad.

La revisión de la formación inicial es imprescindible y urgente. Es necesario que el profesor desde su formación tome real contacto con el tema de la heterogeneidad y de las necesidades educativas de todos, no sólo desde la teoría, sino en la práctica.

Es necesario una definición explícita de las políticas educativas, donde, en los nuevos diseños curriculares quede claro la temática y el tema de la heterogeneidad esté en la formación, desde el paradigma de la complejidad implica poder problematizar la realidad educativa en todas sus dimensiones, para no seguir encorsetados en que estamos dispuestos a reconocer las diferencias en la medida en que permanezcan dentro del dominio de nuestro lenguaje, de nuestro conocimiento y control.

En el terreno escolar, los supuestos generados alrededor de la idea de la diferencia, pensada como carencia o privación, explicaron de alguna manera el fracaso escolar. La teoría del déficit, se tradujo en el concepto de privación verbal: "son incapaces de..." La teoría del déficit también aparece en el discurso imperante de los docentes actuales: "no estoy preparado para..."

Esta concepción sostiene que no todos los alumnos llegan a la escuela en las mismas condiciones. La escuela que da respuesta a la heterogeneidad tiende a integrar las diferencias como lo genuino de una sociedad que se pretende pluralista, democrática y socializante: "la integración escolar y social como ruptura epistemológica e ideológica ha de ser la nueva energía que posibilite ese cambio cualitativo que mejore la calidad de vida de todos los ciudadanos." (Rattero, 2002:45).

Esto es ofrecer otros modos que atiendan a la pluralidad, un trabajo que requiere de la contención y el cuidado, pero también de una fuerte apuesta al trabajo intelectual.

La formación docente se debe orientar a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



transferencia para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducativos y todo un amplio espectro en la toma de decisiones frente a las implicancias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

"La escuela común, creada para los niños definidos como normales por el discurso social, se ve ahora compelida a integrar a aquellos niños que resguardaban sus fronteras hacia el afuera. A la escuela común se le pide que eduque a los niños que no aprenden, a los niños que la definirían por la negación, es decir, por lo que ella no es." (Kupfer y Petri, 2000).

Cuando el fracaso escolar es concebido como un fenómeno educativo, es decir, efecto de un desencuentro entre sujetos y escuela, comienzan a hacerse visibles aspectos que, a menudo los discursos educativos y psicoeducativos han dejado en la sombra en sus procesos de análisis e intervención: diferencias socio-culturales, quiebre entre cultura del alumno y la escuela, escasa flexibilidad del dispositivo escolar, sus pautas, formas de transmisión del conocimiento, contenidos a transmitir, modos de vincularse entre los actores institucionales, etc. (Baquero, 2002).

Desde la escuela se fabrica una idea de éxito a través de normas que regulan la vida escolar. Pensar en el éxito y el fracaso en términos de fabricación (Philippe Perrenoud, 1996) subraya los aspectos arbitrarios que construyen e imponen ciertas representaciones de realidad. Representaciones que articulan el plano de los saberes y funcionamiento disciplinario. El fracaso no existe de modo objetivo, no está ahí, no es propiedad de un alumno en particular, sino que se define a partir de un discurso acerca de lo normal, del éxito escolar. (Rattero, Op. cit.).

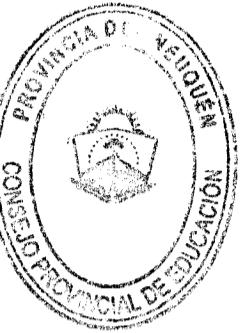
Juzgar, evaluar, valorar es parte del hacer de la escuela, como nombrar y asignar lugares. Es aquí donde las palabras del maestro cobran demasiado peso en las trayectorias escolares. Una de las primeras inquietudes que surgen al empezar a pensar la escuela inclusiva, es acerca de "como se mira" a la pobreza y la violencia estructural, que condiciona a los que habitan las aulas o a aquellos que quedan en sus márgenes.

Desde los procesos de formación es mirar a la escuela como un lugar posible de mayor justicia para todos los niños y adolescentes, como institución simbólica en los procesos de socialización y biografización.

En este sentido, se reformula el concepto de "condiciones de educabilidad" como aquellas condiciones que pueden ser generadas por el propio dispositivo escolar para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y una situación determinada, en relación con sujetos particulares que interpelen a la escuela con sus diferencias. (Baquero, 2002).

Se establece así un estrecho círculo entre atención del fracaso escolar y reconocimiento, promoción y producción de la diversidad, en tanto es la posibilidad de hacer lugar a las diferencias lo que permite repensar estrategias de enseñanza, modos de organización institucional y nuevos vínculos entre actores institucionales que desarticulen el fracaso.

El nuevo camino de la inclusión, que se ha comenzado a transitar actualmente, supone una propuesta pedagógica, estructurada sobre la base de la diversidad, pensada y organizada en función de las posibilidades y de las oportunidades, con un currículo escolar considerado como medio esencial para afrontar las necesidades e intereses de todos los alumnos. Así, la educación de la heterogeneidad tiene como fin, que la diversidad existente entre los miembros de una comunidad escolar reciba una educación acorde a sus características, a la vez que aumenta las posibilidades de



ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLALO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



aprendizaje para todos. Ya no es el alumno el que debe adaptarse a las prescripciones de la institución – escuela, sino que es ésta la que ahora debe pensarse en función de quienes conviven en ella. (Arnáiz Sánchez, 2002).

Muchas de las prácticas de las escuelas inclusivas de hoy son ejemplo de estas nuevas formas de exclusión. El aprendizaje se transforma así en un como sí, en el que el niño se ve llamado a contribuir a la negación de la diferencia, con el consiguiente costo para la constitución de su subjetividad.

La escuela de la diversidad es la escuela de la negociación de las diferencias. Comprender las diferentes identidades culturales de los alumnos, es decir, sus modos de ver, pensar y hablar el mundo, implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad. Desde el primer ideal homogeneizador la escuela creó dispositivos de clausura a lo no igual. La escuela no puede ignorar que las nuevas generaciones están experimentando la vida, en un sentido completamente diferente de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela. La función de la escuela en relación con la diversidad es que se vuelvan inteligibles los significados. Pero la inteligibilidad no se da en la presentación de la información, la inteligibilidad es posible cuando se ponen en conflicto las distintas retóricas, que son los distintos modos de decir. Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el maestro deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías. Es poner en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados.

La responsabilidad de los sistemas formadores es afrontar el reto que la realidad nos plantea.

Se trata de la búsqueda de abordajes pedagógicos y psicoeducativos, que permitan su lectura desde un discurso que no signifique las diferencias como déficit y colabore en el desarrollo de estrategias educativas de real impacto democratizador, en el acceso de los sectores populares.

Se busca promover la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, no reduciéndose a un "hacer", sino aportando a un hacer creativo y reflexivo, en el que se pongan en juego marcos conceptuales disponibles o se inicie la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la educación.

PROPÓSITOS:

A través del desarrollo de esta temática se procurará que los alumnos logren:

- Valorar la heterogeneidad con actitud de aceptación y respeto ante las diferencias.
- Visibilizar los diversos sentidos de la heterogeneidad presentes en la escuela, desocultando los vínculos con la desigualdad.
- Problematizar la realidad socio-cultural como continente y sostén de la constitución subjetiva de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Reflexionar respecto de las creencias y representaciones subjetivas acerca del contexto socio-cultural y su influencia en las relaciones interpersonales para el reconocimiento de las diferencias socioculturales, apuntando hacia la igualdad de oportunidades educativas y la no discriminación.



- Abordar algunas temáticas básicas referidas a los problemas del desarrollo infantil, para repensar las concepciones estereotipadas, prejuicios y distorsiones –producto de representaciones sociales- que se manifiestan en las prácticas educativas cotidianas.
- Asumir una postura responsable frente a la consideración de las diferencias individuales de los sujetos y la promoción de su desarrollo integral y su aprendizaje, acorde a sus posibilidades, que les permita, en su desempeño como futuros docentes elaborar propuestas pedagógicas respetando la heterogeneidad de los grupos escolares.

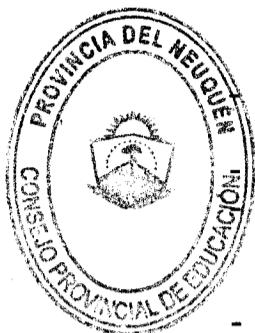
CONTENIDOS PRIORITARIOS

- Tensión entre las categorías "normal" o "común" y "especial".
- Reglamentación: Las políticas educativas de los últimos años, enmarcadas en numerosas Leyes, convenciones y declaraciones internacionales, exaltan el principio de normalización y promueven la plena integración educativa de los sujetos con discapacidad temporaria o permanente en la escolaridad común.
- El sujeto que aprende. Discapacidad visual, auditiva, motora, intelectual y trastornos generalizados del desarrollo.
- Paradigma del déficit y paradigma de los apoyos.
- Integración escolar. Marcos conceptuales de la integración escolar. Diferentes perspectivas. Integración /inclusión. Resistencia y cambio institucional.
- El fracaso escolar. Diferencia entre debilidad mental y fracaso escolar.
- Las prácticas escolares para atender a la heterogeneidad y los procesos de las integraciones. Características institucionales para atender a la heterogeneidad.
- Condiciones para enseñar y aprender. Necesidades educativas: elaboración e implementación de propuestas didácticas. Pluralidades metodológicas. La comunicación y los lenguajes.
- Adaptaciones curriculares: mitos y realidades. Los procesos de construcción y selección de los contenidos. Selección, organización y secuenciación de los contenidos, según la especificidad.
- Abordaje en equipo. Equipo de apoyo en el proceso de integración. Roles. Relaciones y articulaciones entre la Educación Especial y la Educación Común.
- Documentos curriculares. Práctica educativa y evaluación. Reglamentación.

Bibliografía citada:

- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación Cultura y Tecnología.
- Ley de Educación Nacional.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2002), *Hacia una Educación Eficaz para todos: La Educación Inclusiva*, en: www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico.
- BAQUERO, R. y otros (2002), *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones*, Buenos Aires, Noveduc.
- DEVALLE de RENDO, A. y Vega, V (2006) *Una escuela en y para la diversidad*, Buenos Aires, Aique.
- DIKER, G. y TEREKI, F. (1997), *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- FOUCAULT, M. L. (2001), *Los anormales, clase del 22 de enero de 1975*, México. Fondo de Cultura Económica.

ES COPIA



- KAPLAN, C. (2006), *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*, Ponencia: Seminario Internacional "La Formación Docente en los Actuales Escenarios". Buenos Aires.
- RATTERO, C. (2002), *El fracaso de la escuela en su para todos*, en: Ensayos y Experiencias N° 43, abril de 2002, pp. 44-45.
- SKLIAR, C. (2002), *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KUPFER, M. C. y PETRI, R. (2000), *Por que ensinar a quem nao aprende?*, en: Estilos da Clínica, Revista de la Univ. Nac. de San Pablo, vol. V, número 9, 2° semestre de 2000.
- PERRENOUD, P. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.

INTEGRACIÓN SUJETO-ALUMNO CON DISCAPACIDAD A LA ESCOLARIDAD COMÚN Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA ESPECIAL

Cuando hablamos de integración de los sujetos-alumnos con discapacidad a la escolaridad común (inicial, primaria), nos referimos básicamente a otorgarle, a ese sujeto-alumno con discapacidad, la posibilidad de participar del proceso de aprendizaje de la escuela común permitiéndoles construir, desde sus posibilidades, el conocimiento junto con otros sujetos. Es reconocer que la heterogeneidad enriquece, posibilitando el intercambio entre el sujeto-alumno con discapacidad con el resto del grupo.

Integración escolar es también hablar de la responsabilidad que tiene el sistema educativo en su conjunto respecto de cada uno de sus alumnos, sea en una escuela común o sea una escuela especial. Este sistema tiene como objetivo fundamental que el sujeto-alumno aprenda, que pueda apropiarse de esos contenidos, que caracterizan la práctica educativa, con los aportes de los docentes, que serán parte en el proceso de evaluar cuáles son las mejores condiciones, para un sujeto-alumno en particular, de cumplir con los objetivos propuestos.

Existen en cada escuela especial de la Provincia del Neuquén, proyectos de integración que cobran importancia según el tipo de discapacidad: sensorial, motriz, psíquica, cognitiva; que se diferencian en su modalidad de integración, manteniendo en común, en su estructura, el equipo escolar compuesto por: equipo de conducción, equipo técnico en sus diferentes disciplinas, maestro integrador, maestros de sede.

En cada proyecto se explicita el perfil de sujeto-alumno a integrar, las funciones, los roles de cada integrante y la participación de la familia en el proceso de la toma de decisión sobre la integración escolar que genera la interrelación con la escuela común.

Se hace imprescindible que el maestro en formación se informe e instrumente con conocimientos que le permitan saber de la existencia de las escuelas y anexos de la educación especial con sus proyectos de integración para que, a la hora de contar en el aula común con algún sujeto-alumno con discapacidad, sepa dónde concurrir.

La implementación de la integración es un proceso que atraviesa diversos avatares, entre otros:

- La dificultad de conjugar conocimientos y saberes entre los involucrados para abordar la enseñanza de niños y jóvenes con alguna discapacidad en la integración.



- La insuficiencia de equipos docentes interdisciplinarios con una formación adecuada (maestros y técnicos), lo que ha desdibujado el carácter pedagógico, tanto de las escuelas y anexos de educación especial, como de la integración.

Conceptualizar el término discapacidad no significa desligarlo del contexto, sino respetarlo en la diferencia, la que requiere ser considerada en la integridad de la persona en su entorno.

"Se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social impliquen desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral."

Entendemos que nombrar a la discapacidad como tal, hace pública su existencia obligando al Estado en general y al sistema educativo en particular, a generar políticas públicas que den respuesta a esa necesidad en todos los ámbitos de ejercicio ciudadano (salud, educación, urbanismo, transporte, trabajo, reproducción, recreación, etc.).

Por lo que es necesario rescatar al sujeto de la educación especial, como aquel que forma parte del proceso de aprendizaje, reconociendo en él su individualidad y características que lo hacen único en su diferencia, pudiendo entonces dar una respuesta desde la escuela en donde, en forma responsable se le garantice la educación que le corresponde por derecho. Es fundamental considerar que no todos los sujetos con discapacidad se beneficiarían con una integración en la escuela común.

Desde que el niño es sujeto de educación, la escuela especial es responsable de acompañarlo en la integración desde el Nivel Inicial hasta completar su paso en el sistema educativo. La integración es un proceso social-pedagógico y para que este proceso se profundice adecuadamente, las escuelas especiales como estructura y no como servicio, siguen siendo una garantía. Esta tarea no debe estar sustentada por las buenas intenciones y esfuerzos personales y es el Estado como primer garante quien tiene la responsabilidad indelegable de asegurar condiciones de aprendizaje a los alumnos y condiciones laborales a los docentes para una verdadera integración.

INCORPORAR LA TEMÁTICA: INTEGRACIÓN SUJETO-ALUMNO CON DISCAPACIDAD A LA ESCOLARIDAD COMÚN Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA ESPECIAL EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS DE INICIAL Y PRIMARIA, ES UNA OBLIGACIÓN DEL ESTADO PARA GARANTIZAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA.

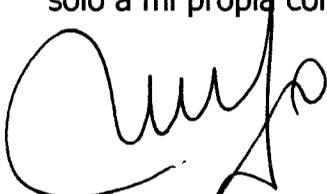
Para compartir:

"¿Qué pretendemos con la idea de "diversidad"? ¿Qué pretende la idea de diversidad con otros? (Carlos Skliar)

Presunciones iniciales

Tal vez encuentren esta clase un poco tediosa. Quizá piensen que todo lo que leerán corresponde a una serie de devaneos del autor en relación a lo que a él "le pasa" con respecto a la idea de diversidad y a los sentidos que se diseminan en el campo político y sobre todo educativo. Esta clase tiene que ver con una percepción muy personal, muy íntima y quizá las dudas que atraviesan estas líneas obedezcan sólo a mi propia confusión y dureza de entendimiento.

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

Lo diré bien rápido: me parece que una buena parte de los discursos políticos, culturales y pedagógicos recientes y actuales sobre la diversidad suenan demasiado pretensiosos, demasiado rimbombantes. Leemos a diario textos oficiales y oficiosos que nos indican que la salida a tanta homogeneización, a tanta crisis educativa, a tanta exclusión, a tanta desigualdad, a tanta ruptura entre las diferentes generaciones, sexualidades, razas, cuerpos, aprendizajes, está en la adhesión incondicional a la "diversidad".

Tal vez eso "pomposo" y "rimbombante" que menciono tenga que ver, por detrás del rápido y aparente consenso creado en torno del nombre y la funcionalidad de la diversidad, con mi capacidad por ocultar tras cuestiones, tres problemas, tres preguntas que aun insisten en merodear por mi cabeza (y, tengo entendido, también por la de muchos otros/as).

A mi juicio, esas cuestiones serían:

1. ¿En qué sentido es posible afirmar que la "diversidad" configura por sí misma y en sí misma un discurso más o menos acabado, más o menos esclarecedor y más o menos revelador acerca de la cuestión del otro, de la alteridad? Esta pregunta tiene que ver, sobre todo, con insistir en interrogar si es posible comprender la compleja cuestión de la alteridad a través de la asunción, sin más, de la diversidad.
2. ¿Qué nos sugiere esa identificación tan recurrente (y tan insistente) que se produce entre la "diversidad", la pobreza, la desigualdad, la marginación, la sexualidad, la extranjería, la generación, la raza, las clases sociales y más recientemente la discapacidad? ¿Y cómo se conjuga la "diversidad" con el tema de la igualdad en espacios pedagógicos?
3. ¿En qué medida el anuncia y el anunciado de la "diversidad" ofrece una perspectiva de cambio pedagógico? ¿Cambia la educación en el pasaje discursivo que va desde la supuesta homogeneidad a la supuesta diversidad?

Y es que tengo la sensación que la diversidad se ha convertido en una palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y que, por lo tanto, profesa y confiesa un orden) y que su simple mención constituye para quien la enuncie ya una virtud democrática, política, cultural y pedagógica imposible de ser criticada o puesta bajo sospecha. Así como los discursos que hoy se reúnen en torno de la idea de diversidad, de muy variado origen y, en ocasiones, de muy dudosa configuración teórica, parecen ser los únicos en ofrecer una referencia intachable acerca del otro. Y pareciera ser, además, que la etiqueta de la diversidad resulta "mucho mejor" que la etiqueta impura de la homogeneidad, "mucho mejor" que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, mucho mejor que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza, de la desigualdad, de la miseria.

En otras palabras:

La "diversidad" pretende al otro. Es que la diversidad, al hacerlo, confunde la alteridad en general con algunos otros específicos, los mismos otros de siempre, los pobres, los que no aprenden, los que no saben, los que tienen otros cuerpos, otras inteligencias, otros lenguajes, otras lenguas. Y es que la diversidad se cree reina de un majestuoso e imperial cambio pedagógico".

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

COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación





ANEXO IV

**DISEÑO CURRICULAR
DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL**

Readecuación 2015

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

NOTAS ACLARATORIAS

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

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

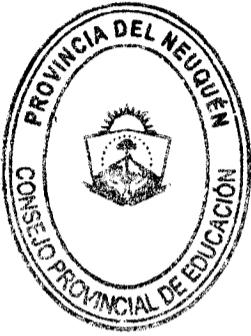
1. PRESENTACIÓN

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

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

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

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



ES COPIA

DANIEL EDUARDO POYL ALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

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

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

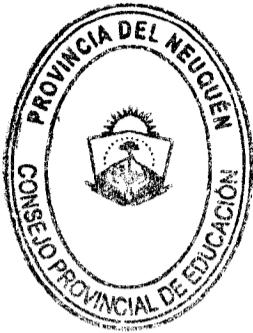
Para continuar con las heterogeneidades, Neuquén, como la mayoría de las provincias patagónicas, es una zona a la que permanentemente llegan contingentes de migrantes del resto del país, así como un número considerable de inmigrantes de países limítrofes, quienes se suman a pobladores establecidos hace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

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



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

Consideramos conveniente aquí establecer una diferencia entre currículo⁸⁴ y Plan de Estudio, entendido como documento curricular. Adoptamos en principio, por su amplitud, la siguiente definición: *"síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación"* (de Alba, 1995:62-63).

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

Este documento, producido colectivamente, ha tenido en cuenta ciertas características de los planes de estudio en su carácter de documentos curriculares.⁸⁵ Si el Plan de Estudio da cuenta del trayecto a recorrer por parte del estudiante, éste

⁸⁴ Emplearemos en todo el documento la versión castellana del término curriculum latino: currículo. Sólo al transcribir textos que hayan empleado la versión latina utilizaremos la misma para preservar la fidelidad de la cita.

⁸⁵ **PLAN DE ESTUDIOS:** documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas etc.), experiencias (pasantías, trabajos de campo tesis, etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, incumbencias del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas. En la últimas dos décadas se incluye una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su organización y alcances, como así también el perfil de egresado que se espera plasmar. (Barco, 2006:49).

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



ha de conocer, no solo el simple listado de asignaturas a cursar, sino también los fundamentos de su selección, convirtiéndose en una guía para sus estudios.

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

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

RESPECTO DEL NIVEL INICIAL

Los Institutos de Formación Docente de la Provincia del Neuquén que atienden la formación de profesores para la Educación Inicial, parten en este diseño curricular de recuperar su historia y de poner en situación de análisis su práctica concreta.

En este proceso, procurar consensuar los aspectos generales y centrales de la formación es una tarea de rigurosidad teórica y de posicionamiento ético político. Este aspecto ético se posiciona en construir un proyecto ligado a las prácticas esperadas por la sociedad y necesarias para nuestra infancia, más que como caminos de permanencia de ideas o de defensa de construcciones consideradas invariables.

Se parte de reconocer las historias de los profesorados de Nivel Inicial en la Provincia y los cambios curriculares existentes en todas las instituciones- acreditadas con anterioridad o no- como contenido válido y original para el nuevo diseño que se propone practicar.

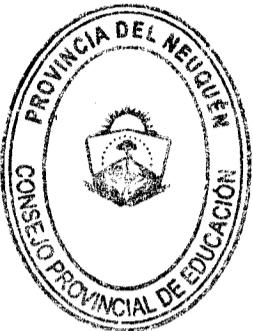
Por lo tanto se comprende la participación colectiva desde la construcción crítica de un proyecto éticamente responsable, que contenga la multiplicidad de miradas, las incertidumbres del cambio, las opiniones encontradas y la superación de prácticas aisladas. Implica asumirse como parte de un cambio, como el cambio mismo.

Se reconoce como espacio fundante de esta construcción curricular, al **Diseño del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén**, marco teórico metodológico de las prácticas docentes, ejemplo de participación efectiva, trabajo colectivo y como guía en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial y de las prácticas de enseñanza en el profesorado: *"Se promueve el imperativo de desarrollar una educación sustantivamente democrática poniendo el eje en la participación para: Estimular el desarrollo y ejercicio de todas las potencialidades de nuestros niños, Proteger sus intereses, Promover sus ideales". (Diseño Curricular Nivel Inicial Provincia del Neuquén, 1995).*

La Ley Nacional de Educación, establece la Unidad Pedagógica en el Nivel Inicial, reconociendo la pertenencia al mismo de las instituciones Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

Dentro de los procesos históricos vividos en la Provincia del Neuquén, las instituciones de formación de Educación Inicial, se han acercado con diferentes tránsitos a la incorporación de la formación docente para el Jardín Maternal.

Se procura *" iniciarnos en un viaje hacia otro pensar-para una sociedad que falta a veces en nosotros mismos-, por la vía de memoria presente en la historia de las*



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



ideas sociales y políticas y así recordar lo que en ella es posible rescatar para la crítica y el cambio: el núcleo energético de los pensamientos, pensar de otra manera".

Pensar de otra manera implica pensar una formación docente que parta de la valoración del niño y del reconocimiento de su potencial creador y transformador.

Pensar de otra manera exige un profesorado dispuesto a *"asumir el desafío de redefiniciones sustantivas sin sacrificar los principios de igualdad y justicia social"*.

Es una realidad y, al mismo tiempo, un compromiso de los docentes de los Profesorados de Educación Inicial de los Institutos de Formación Docente de la Provincia del Neuquén, ya que es necesario la concientización de las autoridades de todos los niveles gubernamentales, de la importancia de invertir y promover nuevas instituciones educativas que reúnan las características necesarias, imprescindibles para la enseñanza de niños entre cuarenta y cinco días hasta cinco años.

Es imperante tender a una formación docente que pueda defender, exigir y planear estrategias de consolidación de derechos de la primera infancia. Esta transformación implica un posicionamiento serio y firme para los fines planteados en defensa de los Intereses Superiores de los Niños.

Se comprende la importancia de una formación acorde a las necesidades complejas de la niñez. Por lo tanto, se reconoce y asume la importancia de una formación docente para esta franja etaria, propiciando el diseño de un trayecto que de un lugar de relevancia tanto al Jardín Maternal, como al Jardín de Infantes en la formación, tanto en sus recorridos disciplinares como en las posibilidades de prácticas concretas.

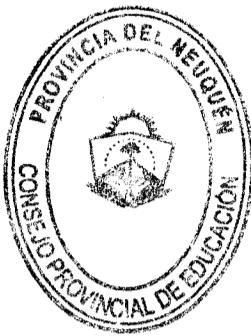
Defendemos la convicción de sostener que el Jardín Maternal merece un espacio de formación específico, aún en el criterio de unidad, continuidad y complejidad pedagógica que sostendremos. El marco de la Ley es categórico, contendrá nuestro diseño, pero también nuestra mirada crítica para seguir avanzando en las mejores estrategias y en conscientes evaluaciones de lo que posibilita o imposibilita el mismo.

No olvidamos, como expresa Pablo Gentili, que venimos de un proceso donde las políticas de ajuste educativo se fundamentaron y se fundamentan "en una vigorosa descentralización de funciones y responsabilidades en el ámbito educacional", más allá de los cambios importantísimos que giran en torno a la incorporación del Jardín Maternal en la Educación Inicial, es necesario no olvidar que se hizo bajo las recomendaciones que tanto han caracterizado a las políticas educativas latinoamericanas, "la transnacionalización de los tecnócratas encargados de producir recetas de carácter supuestamente universal, más allá de la historia, los conflictos, las necesidades y las demandas locales".

La identidad del Nivel Inicial, implica un proceso comprometido que posibilite superar la herencia de la crisis, (...) "la descalificación y la desocialización entendida como pérdida de identidad y aislamiento social de una fracción de la población" (Emilio Tenti Fanfani) y las consecuencias a las que ya asistimos en el Nivel Inicial y "la profundización de los terribles mecanismos históricos de discriminación y exclusión educacional ya existentes en nuestras sociedades".

Entendiendo a la educación como una práctica social compleja que se desarrolla en múltiples contextos, sostenemos la idea de que en la Educación Inicial el trabajo docente tampoco puede limitarse a la enseñanza en el aula. El sin número de actividades adicionales que se realizan en la práctica pedagógica, en las que también

DANIEL EDUARDO PAVLALEO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación





intervienen la implicación personal y el posicionamiento ético del maestro, no puede desconocerse ni mucho menos ocultarse.

Partimos de asumir una **práctica docente** que requerirá de una formación que aporte herramientas al trabajo con otros, otros docentes y otros familiares, otros profesionales y otros actores sociales que forman parte de la realidad socio histórica, política y cultural en la que se enmarcan las prácticas docentes.

Bibliografía citada:

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

2. FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DEL PLAN

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

Martínez Bonafé (1998:230)

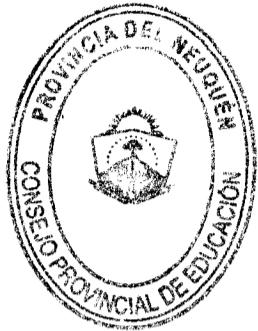
El desarrollo de las políticas educativas y su correspondiente reforma del sistema educativo iniciado en la década de los '90 se caracterizó por ser un proceso de modernización excluyente (Pineau, 2006), fundado en la creencia del agotamiento del modelo fundacional. En este marco, el sistema educativo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

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

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

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

En Diciembre de 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación con la pretensión de unificar el sistema educativo en todo el país, al tiempo que busca garantizar el derecho personal y esencial a recibir 13 años de instrucción obligatoria, desde la sala



ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

de 5 años hasta el secundario. Además, restablece la tradicional división entre escuela primaria y secundaria, que había sido alterada con la Ley Federal de Educación.

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

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

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

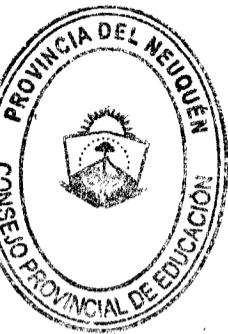
El proceso de renovación curricular iniciado en todo el país se caracterizó por la regionalización de la tarea a través de la conformación de mesas jurisdiccionales. En Neuquén, dicha mesa se conforma como se describe en la Introducción.

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

El contenido de lo público constituye una cuestión compleja y problemática pues suele asociarse a lo estatal como gestión⁸⁶, a lo abierto al público o al territorio a abandonar.⁸⁷ De ninguna manera, podemos dejar de asumir que lo público involucra

⁸⁶ En la Ley Federal de Educación, la distinción entre los ámbitos público y privado en materia educativa se reduce a un problema de gestión. De este modo, el concepto de lo público se amplía, incluyendo también a la educación privada. El supuesto que subyace es que toda educación es pública, por lo que se le reconoce al sector privado el derecho a participar en igualdad de condiciones del presupuesto educativo.

⁸⁷ Como territorio a abandonar es la posición que predominó durante la década de los 90, durante la cual el repudio a lo público alimentaba, por un lado, la idea del Estado mínimo por concebirlo como la fuente de todos los males y, por otro lado, el fortalecimiento de la sociedad civil, en quien se depositaba la confianza y el lugar de las soluciones.



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLIACCI
Director General de Desarrollo
Consejo Provincial de Educación

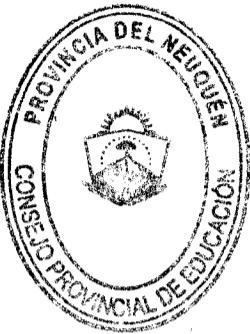


la dimensión estatal, pero es más que lo estatal, pero no es otra cosa que lo estatal. Defendemos la idea de que lo público involucra la dimensión estatal en tanto sigue siendo un punto decisivo de poder, un lugar de construcción de la dominación pero también de la disputa; un lugar para la producción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

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

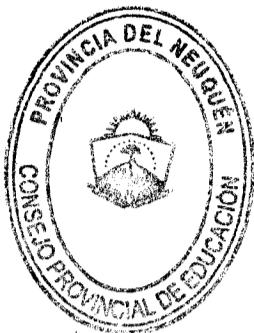
La indeterminación del orden social y por ende, del orden educativo, exige reconocerse y reconocer a los/as estudiantes como sujetos políticos en un espacio de acción con otros o contra otros. La ciudadanía como manifestación del sujeto político es un modo de acción y no un modo de ser. El ciudadano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

Esta visión social y menos estatista de la ciudadanía y del docente-ciudadano exige crear o recrear, durante la formación inicial, las bases culturales de la participación para la construcción de formas alternativas de poder y de acceso al conocimiento, lo cual requiere disponer de criterios para intervenir en las prácticas sociales. Ello no significa que quede vedado el conflicto, las posiciones múltiples y la deliberación de respuestas públicas para problemas comunes pero, si exige posicionarse y asumir el desafío ético y político que entraña el carácter constitutivamente político de la acción educativa. Desde esta mirada, formar, es entonces, “ayudar a formarse”, atendiendo a que la formación implica búsquedas y



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



trayectorias personales que habilitan la construcción de caminos propios. Como afirma Ferry, *"Aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal"* (Ferry, 1997:13). Caminos que, no es menor decirlo, siempre se realiza con otros. Como bien plantea la línea francesa, la formación es en realidad, autoformación mediada; "realizar una formación no es más que, en el mejor de los casos, una ocasión para formarse" (Ferry, 1990).⁸⁸ Nadie puede hacerlo exclusivamente a través de medios propios, ni tampoco por dispositivos ni merced a instituciones o personas.

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

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

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

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

Bibliografía citada

- BARCO, S. (2002), El futuro de la educación de adolescentes, jóvenes y adultos, 2002, s/d.
- CULLEN, C. (2000), Críticas de las razones de educar, Buenos Aires, Paidós.
- FERRY, G. (1990), El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, México, Paidós.
- FOUCAULT, M. (1979) Microfísica del poder, Madrid, Ediciones de la Piqueta.

⁸⁸ El autor también plantea una característica contradictoria de esta relación, en los siguientes términos: "tanto para los enseñantes como para muchos otros trabajadores sociales la tarea de formarse es paradójica, ya que hay implícita cierta contradicción que contiene la inextricable confusión de la personal y el rol social".

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998), Trabajar en las escuelas. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI, Buenos Aires, Miño y Dávila Ed.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999): La socialización posmoderna y la función educativa de la escuela, Madrid, Miño y Dávila.
- PINEAU, P. (2006), El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983), Buenos Aires, Colihue, 2006.

3. ENCUADRE NORMATIVO:

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

3.1 Legislación Nacional, Federal y Jurisdiccional Del Sistema Formador

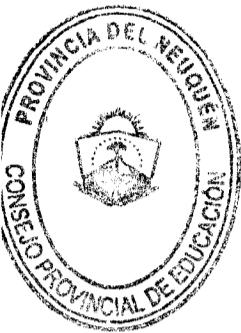
- Ley 26.206 - LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL.
- Ley 24.521 - LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
- Ley 26.075 - LEY DE FINANCIAMIENTO EDUCATIVO.
- Ley 26.877 - LEY NACIONAL DE CENTROS DE ESTUDIANTES.

3.2 Organización Institucional

- Resolución N° 241/05 de la CFCyE: creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua.
- Resolución N° 251/05 de la CFCyE: encomienda al MECyT la creación del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente).
- Resolución N° 16/07 del Consejo Federal de Educación: encomienda al Ministerio de Educación la creación del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente y aprueba los criterios para su reglamento de funcionamiento. Anexo.
- Decreto N° 374/07 del Poder Ejecutivo Provincial: organización, objetivos y funciones del Instituto Nacional de Formación Docente.
- Resolución N° 30/07 del Consejo Federal de Educación: institucionalidad y Funciones de la Formación Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador. – Anexo I: "Hacia una institucionalidad del sistema de Formación Docente en la Argentina" – Anexo II: "Lineamientos Nacionales para la Formación Docente y el Desarrollo Profesional".
- Resolución N° 72/08 del Consejo Federal de Educación: organización y gobierno del Sistema Formador en los niveles Federal y Jurisdiccional – Anexo I: Reglamento Orgánico Marco – Anexo II: Régimen Académico Marco – Anexo III: concursos.
- Resolución N° 484/08 del Ministerio de Educación de la Nación: creación del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente. Reglamento de organización y funcionamiento.

3.3 Planificación de las Políticas de Formación Docente

- Resolución N° 23/07 del Consejo Federal de Educación: Plan Nacional de Formación Docente 2007/2010 – ANEXO.
- Resolución N° 46/08 del Consejo Federal de Educación: objetivos y acciones 2008 de Formación Docente.

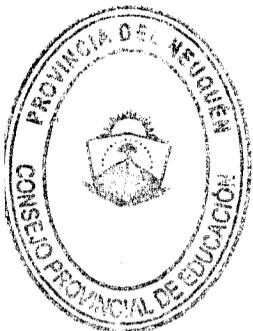


DANIEL EDUARDO PAVELLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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



- Resolución N° 101/10 del Consejo Federal de Educación: objetivos y acciones 2010/11 de Formación Docente.
- Resolución N° 134/11 del Consejo Federal de Educación: mejora de la calidad del Sistema Educativo.
- Resolución N° 140/11 del Consejo Federal de Educación: LINEAMIENTOS FEDERALES PARA EL PLANEAMIENTO Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DEL SISTEMA FORMADOR – ANEXO.
- Resolución N° 167/12 del Consejo Federal de Educación: "Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015".
- Resolución N° 188/12 del Consejo Federal de Educación: "Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016".

3.4 Formación Inicial

- Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación: aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y la nómina de títulos.
- Resolución N° 32/07 del Consejo Federal de Educación: Acuerdo Marco para los Estudios de Educación a Distancia para los niveles primario, secundario y superior.
- Resolución N° 63/08 del Consejo Federal de Educación: aprueba el plan de estudios para el "Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico-profesional, en concurrencia con el título de base".
- Resolución N° 67/08 del Consejo Federal de Educación: acuerda no implementar carreras nuevas de formación docente inicial a distancia, durante el año 2009 (prórroga Artículo 59° Resolución N° 32/07 Consejo Federal de Educación). Registro de carreras nuevas a partir del año 2009.
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 83/09: aprueba la carrera presencial de "Profesorado de Educación Superior" para institutos de educación superior.
 - Anexo I: Condiciones curriculares e institucionales.
 - Anexo II: Denominaciones de títulos.
- Resolución SE N° 822/11: Fondo Nacional para el Desarrollo de la Práctica Profesional Docente en la Formación Inicial.
- Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación: aprueba las pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza, el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el Nivel Inicial, primario y sus modalidades y su regulación.

3.5 Políticas Estudiantiles

- Resolución SE N° 546/09: aprueba la línea de acción "Estímulos económicos para estudiantes de formación docente" y el Reglamento correspondiente. Año 2009.
- Resolución SE N° 112/10: aprueba la línea de acción "Estímulos económicos para estudiantes de formación docente" y el Reglamento correspondiente. Año 2010.
- Resolución SE N° 598/10. aprueba la línea de acción Proyectos de articulación entre organizaciones socio-comunitarias e ISFD, cuyas características se establecen en el Anexo.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

- Resolución SE N° 183/11: aprueba los Reglamentos Generales para el otorgamiento de estímulos económicos, para estudiantes ingresantes a carreras de formación docente y para estudiantes de carreras de formación docente pertenecientes a pueblos originarios. Año 2011.

3.6 Títulos

- Decreto N° 144/08 del Poder Ejecutivo Nacional: Validez Nacional de Títulos y Certificaciones para todos los niveles del Sistema Educativo. Requisitos y plazos.
- Resolución N° 2170/08 del Ministerio de Educación de la Nación, derogada por la Resolución N° 1588/12 del Ministerio de Educación de la Nación: solicitud de validez nacional de títulos para estudios presenciales de Formación Docente Inicial. Requisitos y procedimiento.
- Resolución N° 73/08 del Consejo Federal de Educación: recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial a la Resolución Consejo Federal de Educación N° 24/07.
- Resolución N° 74/08 del Consejo Federal de Educación: Aprueba las titulaciones para las carreras de Formación Docente. Modificación de la nómina de títulos de Formación Docente Inicial de la Resolución N° 24/07.
- Resolución SE N° 44/09: aprueba el Reglamento de la Comisión Federal de Evaluación que tiene a su cargo la verificación del cumplimiento de los requisitos para el otorgamiento de validez nacional a los títulos docentes.
- Resolución N° 757/09 del Ministerio de Educación de la Nación: Establece equivalencias de títulos para estudios presenciales de Formación Docente Inicial.
- Resolución N° 1373/10 del Ministerio de Educación de la Nación: extensión de plazos para las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones, correspondientes a estudios presenciales de Formación Docente Inicial de todos los niveles y modalidades del sistema formador (modifica las Resoluciones N° 2170/08 y N° 757/09).
- Resolución N° 2084/11 del Ministerio de Educación de la Nación: extensión de plazos para las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de Formación Docente Inicial de todos los niveles y modalidades del sistema formador (modifica las Resoluciones N° 2170/08, N° 757/09 y N° 1373/10).
- Resolución N° 1588/12 la que deroga la Resolución N° 2170/08, ambas del Ministerio de Educación de la Nación: procedimiento para la tramitación de las solicitudes para la validez nacional de títulos y certificaciones de estudios presenciales de Formación Docente.
- Resolución N° 2373/12 del Ministerio de Educación de la Nación: extiende a las cohortes 2013 y 2014 inclusive, la validez nacional otorgada para la cohorte 2012 a los títulos y certificados correspondientes a estudios presenciales de Formación Docente para todos los niveles y modalidades previstos por la Ley 26.206.
- Resolución N° 183/12 del Consejo Federal de Educación: aprueba las modificaciones del "Cuadro de Nominaciones de Títulos" aprobado por la Resolución N° 74/08.



3.7 Formación Continua e Investigación

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

4. MARCO REFERENCIAL (CONSTRUCTOS TEÓRICOS)

4.1 Concepción de currículo

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

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

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

ES COPIA



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

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

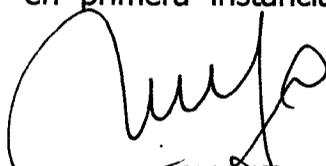
El formato que adopten depende, entre otros factores, de decisiones epistemológicas respecto de la índole de los contenidos que se seleccionen, de decisiones de política curricular enmarcadas en políticas educativas que determinan qué conocimientos y saberes se enseñarán en un tramo de escolaridad determinada,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

De acuerdo con lo anteriormente expresado, el plan elaborado no sólo presentará los espacios curriculares en sus distintas modalidades, sino también las relaciones y atravesamientos que se establecen entre los mismos. La lógica que lo preside no es lineal sino relacional, lo que genera una dinámica que permite captar el proceso que se desarrolla en el tramo de la formación inicial institucionalizada. Pero estas relaciones no son casuales ni azarosas: a partir del eje del plan -que en este caso está constituido por el campo de las prácticas- es que se plantean las relaciones y sus reciprocidades "El eje está constituido por los conocimientos, saberes y prácticas centrales de la carrera en cuestión y los sentidos que a ellos atribuyen los elaboradores del plan. Se entiende por eje de plan una matriz generativa distribucional al interior del diseño, constituido por concepto/s clave/s que vertebran los elementos nodales de cada asignatura. También pueden estar constituidos por tipos de prácticas, orientadas por valores que son sustantivos para la formación del egresado. La lógica que organiza al eje se vuelve configurativa del diseño. Los ejes son pensados tanto en función del campo o los campos disciplinares que la carrera abarca, como de las prácticas profesionales a desarrollar por el egresado y las características del estudiante que cursará la carrera." (Barco, 2005: 47-72).

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

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

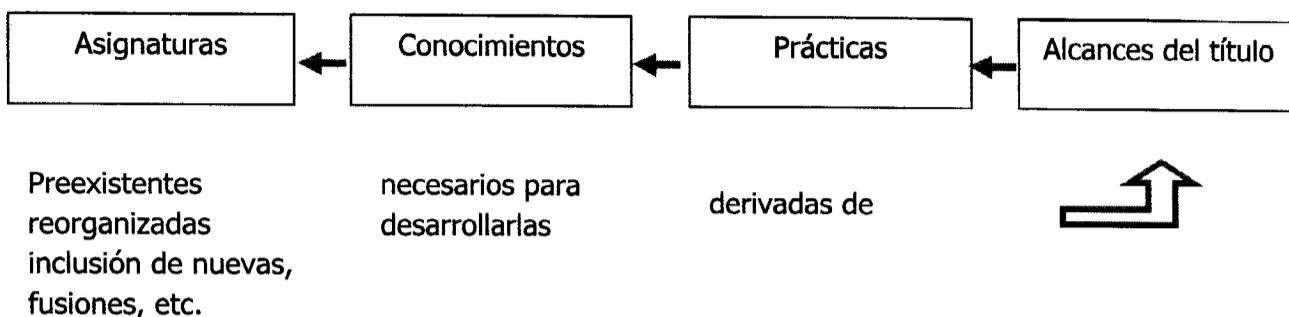
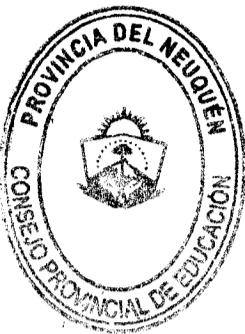
El planteo no es el de un ajuste o modificación de un plan preexistente, sino que se considera que el documento curricular anterior presenta déficits estructurales, o que las prácticas docentes han cambiado, o que la lógica con que el plan ha sido concebido se ha visto modificada, por lo que la manera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


DANIEL EDUARDO PAYLLEN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



adelante el egresado y qué conocimientos se involucran en su realización, para finalmente pensar en qué campo disciplinar se los incluye y cómo ha de enseñarse.



4.2 El lugar de la Educación Inicial en el formato escolar

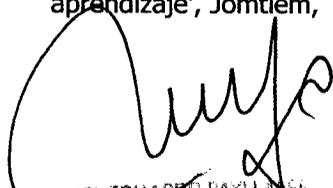
La formación de docentes para la Educación Inicial requiere miradas atentas a la magnitud de su complejidad, considerando su despliegue hacia el presente y hacia el futuro. El lugar que ocupa hoy el Nivel Inicial en la conformación del Sistema Educativo Argentino, es el resultado de una trama histórica, cuyos hechos principales tuvieron como protagonistas a destacadas figuras de la historia de la educación argentina, que discutieron acerca del sentido de brindar educación a los niños y niñas de menos de seis años. Estos acalorados debates, tuvieron su máxima expresión en el cierre de los profesorados para la formación de docentes para el "kindergarten" a principios del siglo XX. Por aquel entonces, es oportuno señalar, que el jardín era para los niños de sectores más favorecidos de la sociedad. Con el pasar de los años y las nuevas configuraciones acerca de la infancia, se fue reconociendo la importancia de los jardines y su posterior masificación. Sin embargo, aún no están cubiertas todas las vacantes en la Educación Inicial para todos los niños y las niñas, quedando un largo camino por recorrer en función de la nueva Ley 26.206; ya sea ampliando la oferta para niños y niñas entre tres y cinco años, así como organizando los jardines maternos y escuelas infantiles en todo el territorio.

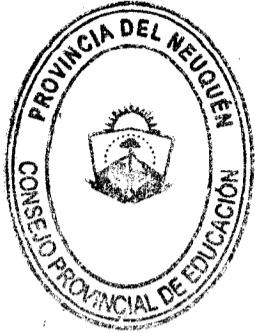
En la actualidad, existe consenso internacional⁸⁹ acerca de la importancia de que los sujetos reciban educación desde que nacen hasta los cinco años y, que la misma les permita desarrollar al máximo sus posibilidades. Esta tarea de muchísimo compromiso y responsabilidad, no es reconocida como tal por toda la sociedad, razón por la cual son los futuros docentes quienes deben asumirla en toda su magnitud. Enseñar es poner a disposición un legado cultural, que incluya todas las experiencias formativas que no provee el medio social habitual de cada niño y niña. Si el jardín enseña lo que ellos ya saben o lo que pueden encontrar fácilmente en otro lado, está diluyendo su potencialidad y defraudando las expectativas que la sociedad deposita en él. Por ello, ser docente del Nivel Inicial implica tener una sólida formación teórica y mucho conocimiento de los destinatarios de dichas prácticas. Sólo así comprenderán la enseñanza como provocación de la mente del otro y de la propia y no como fabricación del otro como queremos; al mismo tiempo, deberán asumir que no se trata de abandonarlo para que resuelva todo por sus propios medios (Merieu, 1998).

Enseñar en el jardín, implica poder otorgar valor a las prácticas cotidianas y, por ello, es necesario resignificar las tradiciones y abandonar los modelos estereotipados. Por ello, ante todo, es ineludible conocer del jardín, su cotidianeidad y sus rituales de

⁸⁹ Declaración Mundial sobre Educación para Todos 'Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje', Jomtiem, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



modo genuino. También, es preciso buscar nuevos sentidos que permitan recuperar lo mejor del nivel, como lo es el juego; y, a la vez, reposicionar en su lugar de enseñante al docente, incluyendo su atención a la interculturalidad, la cuestión de género, el lenguaje audiovisual, la educación sexual y los vínculos con los múltiples modelos familiares que hoy coexisten en las comunidades educativas.

Resulta prioritario asumir la responsabilidad político - filosófica que le cabe a la enseñanza desde tan temprana edad, incorporando nuevos recursos y ampliando los repertorios de los más chicos, en la búsqueda de horizontes que no se vean limitados por las propias restricciones de sus maestros. En el final de la primera década del Siglo XXI es necesario, no sólo formar docentes críticos, sino también garantizar el desarrollo de sus conocimientos artísticos, su avidez por la investigación y por la lectura.

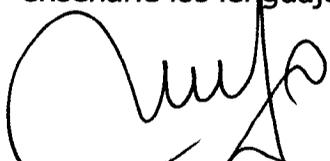
Muchas de las prácticas que creemos se deben revisar, dan cuenta de cierta infantilización de los adultos a cargo de los más chicos, que inciden en las concepciones de enseñanza en edades tempranas, las que parecen considerarse poco relevantes en la biografía escolar de los sujetos. Así, se mantienen vigentes recursos que esconden autoritarismo (Kantor, 1997) o distintos tipos de discriminación, habitualmente sostenidos con tonos amigables y en medio de canciones y juegos. Estas cristalizaciones deben ser revisadas, repensadas y sustituidas por prácticas dónde los niños y niñas sean considerados sujetos de derecho, su voz reconocida y sus hábitos para la vida escolar enseñados desde la comprensión y no desde el estímulo - respuesta.

La Educación Inicial hoy, tiene un desafío prioritario en su crecimiento cuantitativo y cualitativo, para lo cual es necesario contar con nuevas generaciones de docentes, que comprendan su rol dentro de la sociedad trabajando por el mayor número de salas y por la tarea de enseñar con excelencia. Estos docentes son aquellos que reciben y dan hospitalidad a los nuevos, a los recién llegados (Arendt, 2007). Los maestros y las maestras de jardín son quienes incluyen y reconocen a los niños y niñas y a sus familias en la vida institucional, si bien los pequeños ya comparten espacios sociales con sus grupos de origen, el jardín los incluye en un espacio social singular, que debe respetar las particularidades regionales e incluirlos en el escenario nacional. El jardín en tanto escuela, es como señala Carlos Cullen: "*el ámbito de vigencia de lo público o todavía mejor expresado, es un ámbito donde debemos construir un espacio público*" (Cullen, 1997).

El espacio público que es habitado por los pequeños debe, ante todo, garantizarles cuidado y respeto. Educar implica cuidar y en el jardín los niños y niñas hoy encuentran posibilidades únicas, que deben ser planificadas garantizando el sostén de la mirada, la escucha individual, el conocimiento de cada niño/a y su realidad familiar. Este cuidado está sostenido por el ideal igualitario en el ámbito del jardín, igualdad que respeta las tradiciones de la familia de origen, las tradiciones neuquinas y las tradiciones nacionales.

El jardín es el primer lugar social de refugio y enseñanza, es un espacio de formación para los docentes y de proyección de la sociedad a futuro. En el jardín, el pequeño comienza a formarse como ciudadano que comprende al otro, discute y elige. A su vez, el jardín transmite cultura, instala creencias y despierta deseos. Para ello debe brindar nuevos conocimientos descubriendo al niño y niña que recibe cada día; debe contarle de mundos fantásticos y de mundos reales; debe también poner a disposición el universo de la ciencia, despertando el deseo por la investigación y debe enseñarle los lenguajes del arte, animando su expresión.

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



¿Qué quiere una sociedad para sus niños/as? ¿Cuál es el lugar para iniciar ese proyecto? ¿Cuáles son sus propósitos? Sin lugar a dudas, es el jardín, en el que a partir de los cuarenta y cinco días y hasta los cinco años de edad, la sociedad toda tiene una oportunidad única de transmisión de cultura que es irremplazable. Este es el tramo de un largo camino dentro de la vida escolar, lo cual lo constituye en un espacio clave que debe ser capaz de articular y con el que se debe articular, la trayectoria escolar de los estudiantes. Esta unidad pedagógica que es hoy el Nivel Inicial, se constituye como tal cuando se comprende a los más chicos como sujetos de derecho, sujetos históricos que deben recibir educación integral, igualitaria y de calidad, más allá de las condiciones de sus familias y de sus propias capacidades y condiciones para el aprendizaje.

4.3 El docente como trabajador político pedagógico

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

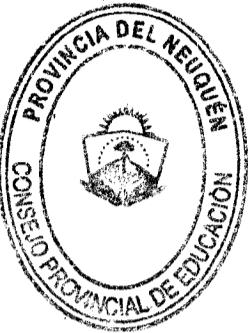
Independientemente de las discusiones que puedan existir sobre la "profesionalidad o semiprofesionalidad" del trabajo docente, ello no implica que el trabajo concreto del docente no sea "político-pedagógico", fundamentalmente por la inserción que tiene en el campo social. Se entiende por "campo" en el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

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

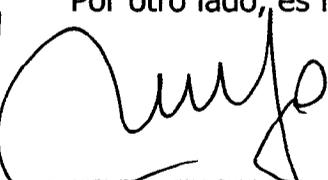
La epistemología de la práctica establece la necesidad de construir un proceso complejo de integración relativa, gradual y parcial de aspectos científicos, ideológicos y cotidianos para abordar los problemas que le son propios. Se trata de abrir el campo de la reflexión-investigación anclado en la formulación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

4.4 Los sujetos de la formación

Hablar de sujetos de la Educación Inicial implica reconocer a los mismos desde sus historias de formación, por lo tanto, es necesario crear espacios de análisis donde los conceptos construidos, que constituyen las matrices actuales desde las cuales se piensa docente, se pongan en tensión con otras historias y otras miradas ya que no puede pensarse como iniciando la formación en un Instituto de Formación Docente. Por otro lado, es necesario señalar que cuando hablamos de 'sujetos de la Formación



ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

de la Educación Inicial', nos referimos principalmente al maestro en formación en el Instituto de Formación Docente, pero también a los otros sujetos de la Educación Inicial: los docentes, los estudiantes, los niños y la comunidad educativa de las instituciones de la Educación Inicial, que se relacionan con la formación de ese maestro.

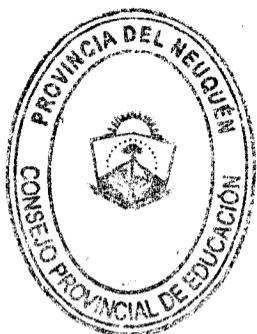
Es imprescindible tener en cuenta la dificultad en este profesorado para el trabajo con los recuerdos de los propios tránsitos en la Educación Inicial. Propender a que los sujetos de la formación generen y participen de vivencias de este tipo, es un desafío en el que docentes del profesorado y estudiantes tendrán que ser los protagonistas, para develar las matrices ideológicas que se reproducen en torno a la primera infancia y al docente "esperado" para esta tarea. El sujeto de la Formación del PEI, requiere ser pensado integrado en un trayecto que lo involucre con las historias de las infancias, con la constitución del Nivel Inicial y con las finalidades pedagógicas que éste sostiene.

Se aspira a una formación que movilice permanentemente la **reflexión crítica** por medio de marcos teóricos y orientaciones metodológicas pertinentes a la Educación Inicial, comprendiendo al Jardín Maternal y al Jardín de Infantes; conceptualizando a los sujetos de aprendizaje como sujetos de **derecho a la educación**, es decir, con derecho a conquistar el conocimiento desafiando sus potencialidades. El sentido de una praxis crítica es superar la **racionalidad técnica**, mediante la generación de prácticas autónomas y fundamentadas, desde el escrutinio crítico del maestro productor, trabajador intelectual. Esta superación se vincula con una **práctica pedagógica compleja**, que no limita la experiencia de enseñanza al aula, sino que, por el contrario, facilita la intervención en la **multiplicidad de dimensiones** que atraviesan la vida escolar.

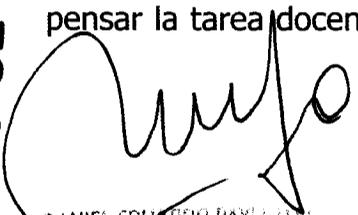
El sujeto de la formación en el Profesorado de Educación Inicial requiere, de la organización de un trayecto que ofrezca herramientas para poder resolver, con la mayor solvencia posible, situaciones de enseñanza con grupos culturalmente heterogéneos; aportando a generar identidad, compartiendo y entramando visiones culturales e identitarias plurales; para reconocer el valor de la palabra diferente y no anularla con prácticas unitarias, que impongan "la cultura" del docente y/o la que asume representar. Para esto necesitamos asumirnos como generadores de encuentros, que propicien aprendizajes desde lo que el alumno trae y, haciendo circular la palabra, el conocimiento y los valores humanos desde distintas perspectivas. Se requiere construir un espacio de formación para que el futuro docente pueda generar relaciones entre culturas, donde cada estudiante se desarrolle en la vida social de la institución educativa del Nivel Inicial, desde su propia identidad, de sus particulares cosmovisiones. Ello implica reconocer/reconocernos distintas realidades de vida, ideas de mundo, formas de hacer en el mundo, valores sobre la vida y las personas, lenguajes, expresiones.

Queremos cuestionar la idea de que "la interculturalidad implica, ante todo, reconocimiento del otro", sosteniendo, por el contrario, que implica el posicionamiento ético de asumirse como parte de un todo, en el cual coexisten distintas visiones, conocimientos, construcciones sociales, lenguajes, o formas de expresión.

Una formación que incluya la multiplicidad de miradas y permita repensar las relaciones para hacerlas más horizontales, igualitarias. Se requiere una ruptura de pensar la tarea docente en el Nivel Inicial, como el "reproductor" de "la cultura" y la



ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLEN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

sala, lugar de silenciamientos y disciplinamientos y habilitarse como escucha de las palabras y un aprenderse siendo protagonistas.

Es necesario garantizar una formación que acerque a los estudiantes de terciaria a la complejidad de conocer a los niños de cuarenta y cinco días a cinco años, a las instituciones que actualmente los atienden, las problemáticas actuales, a las políticas que están condicionando el desarrollo integral de los niños. Es necesario conocer integralmente su desarrollo y las formas de estimularlos. Hablamos de una formación que contribuya a configurar un trabajo docente que pueda, desde sus intervenciones didácticas, actuar en diferentes contextos con criterios de integralidad, de interdisciplinariedad, en conjunto con otros profesionales y otras instituciones atendiendo a la pluralidad cultural desde bases disciplinares concretas.

Estamos proponiendo otra formación docente, que gire alrededor de la valoración del niño y del reconocimiento de su potencial creador y transformador y, a la vez, que reconozca el carácter de trabajador político pedagógico de los maestros. Esto exige un profesorado dispuesto a *"asumir el desafío de redefiniciones sustantivas sin sacrificar los principios de igualdad y justicia social"*.⁹⁰

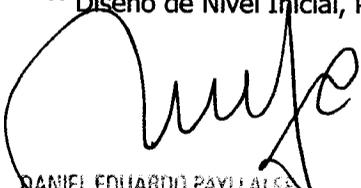
Es una realidad y, al mismo tiempo, un compromiso de los docentes de los profesorados de Nivel Inicial de los Institutos de Formación Docente de la Provincia del Neuquén, la lucha que comienza a darse desde este diseño ya que es necesario la concientización de las autoridades de todos los niveles gubernamentales, de la importancia de invertir y promover nuevas instituciones educativas que reúnan las características necesarias, imprescindibles para la enseñanza de niños entre cuarenta y cinco días hasta cinco años, tal como se enuncia en la Ley Nacional de Educación y los compromisos asumidos por el gobierno actual en el Consejo Federal de Educación. Es imperante tender a una formación docente política que pueda defender, exigir y planear y estrategias de consolidación de derechos de la primera infancia. Esta transformación implica un posicionamiento serio y firme para los fines planteados.

Bibliografía citada:

- ACHILLI, E. (1997), "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", Cuadernos de Formación docente, N° 1, Universidad Nacional de Rosario.
- ARENDT, H. (2007), La condición humana, Buenos Aires, Paidós.
- BARCO, S. (Coord.); ICKOWICZ, M.; IURI, T.; TRINCHERI, A. (2005), "Del orden, poderes y desórdenes curriculares" en Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo, Neuquén, EDUCO, cap. II, pp. 47- 72.
- CHERVEL, A. (1991), "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", Revista de Educación, N° 295, pp. 59 -112.
- CHEVALLARD y. (1991), La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, Aique.
- CULLEN, C. (1997), Crítica de las razones de educar. Temas de la filosofía de la educación, Buenos Aires, Paidós.
- GOODSON, I. (1995), Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares, Barcelona, Pomares-Corredor.
- KANTOR, D. (1987), El autoritarismo que se filtra, Buenos Aires, FLACSO.
- LUNDGREN, U. (1982), Teoría del currículo y escolarización, Madrid, Morata.
- MEIRIEU, P. (1998), Frankenstein educador, Barcelona, Laertes.

⁹⁰ Diseño de Nivel Inicial, Provincia del Neuquén.

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALÉS
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación