

**ANEXO III  
DISEÑO CURRICULAR**

**DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Readecuación 2015**

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

**NOTAS ACLARATORIAS**

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

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

**1. PRESENTACIÓN**

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

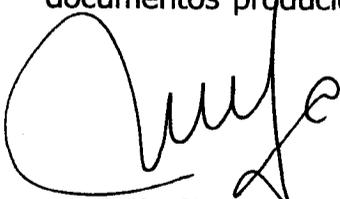
A comienzos de 2008, por indicación expresa del Instituto Nacional de Formación Docente, las autoridades de ese entonces del Consejo Provincial de Educación designaron a docentes de distintas especialidades para conformar la Comisión Patagónica en la que estarían representadas las provincias de la región,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

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

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



**ES  
COPIA**

  
**DANIEL EDUARDO PAVLANI**  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN  
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

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

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

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

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

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

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

Es en este contexto que se produce la creación de la Mesa Curricular que desde sus inicios se define como participativa, entendiéndose 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

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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

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

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

Consideramos conveniente aquí establecer una diferencia entre currículo<sup>1</sup> 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.

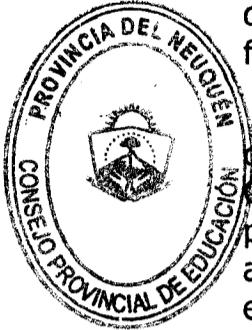
Este documento, producido colectivamente, ha tenido en cuenta ciertas características de los planes de estudio en su carácter de documentos curriculares.<sup>2</sup> Si

<sup>1</sup> 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.

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

ES  
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

#### **Bibliografía citada:**

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

## **2. FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DEL PLAN**

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

Martínez Bonafé (1998:230)

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

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

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

DANIEL EDUARDO PAYLLES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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

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

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

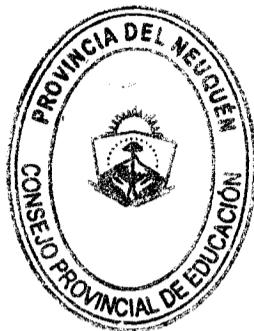
A partir de esta nueva Ley, se reconoce a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado; además de sostener a la educación como una prioridad nacional y en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad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

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

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

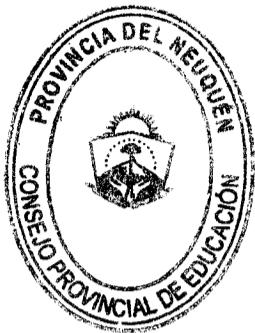
El proceso de renovación curricular iniciado en todo el país se caracterizó por la regionalización de la tarea a través de la conformación de mesas jurisdiccionales. En Neuquén, dicha mesa se conforma como se describe en la Introducción.

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





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



El contenido de lo público constituye una cuestión compleja y problemática pues suele asociarse a lo estatal como gestión<sup>3</sup>, a lo abierto al público o al territorio a abandonar.<sup>4</sup> De ninguna manera, podemos dejar de asumir que lo público involucra la dimensión estatal, pero es más que lo estatal, pero no es otra cosa que lo estatal. Defendemos la idea de que lo público involucra la dimensión estatal en tanto sigue siendo un punto decisivo de poder, un lugar de construcción de la dominación pero también de la disputa; un lugar para la producción y circulación de ideas. Habrá que registrar que el grado de desarrollo de lo público no es, está siendo; por lo tanto es una construcción siempre en tránsito, en el que múltiples aspectos (conflicto, conquista, derrota, imposición, ruptura, etc.) inciden en su configuración. Ese espacio público y de lo público, el sistema formador y la institución formadora, siempre está sujeto a los avatares de las relaciones de fuerza, de las estrategias y de los azares, por lo que siempre exige de sus integrantes, participación, decisión, producción, distribución y apropiación del poder y del conocimiento. La defensa de lo público es favorecer y respaldar espacios caracterizados por los procesos de desarrollo del libre pensamiento, de participación real y de reconocimiento de lo diverso, implica ensanchar márgenes de acción para prácticas transformadoras para construir otro futuro posible. La defensa de lo público constituye un acto político, pues es estar a favor de un modelo educativo de integración y no de contención social y de focalización, es defender el interés general de la justicia social frente al privado; es respaldar un espacio que puede garantizar el derecho a la educación como derecho de ciudadanía, es acordar la manera deliberativa y participativa acerca del interés común.

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

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

<sup>3</sup> 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.

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

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

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

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

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

<sup>5</sup> 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



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

### Bibliografía citada

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

### 3. ENCUADRE NORMATIVO:

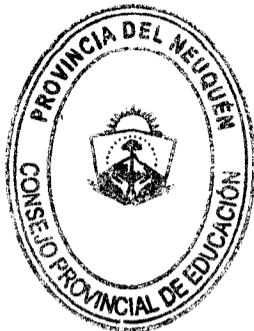
A continuación se detallan las Normas Nacionales, Federales y Jurisdiccionales que regulan la Formación Docente y el sistema formador. A saber: decretos del Poder Ejecutivo Nacional; Leyes nacionales, Resoluciones del Consejo Federal de Educación y Resoluciones del Instituto Nacional de Formación Docente.

#### 3.1 Legislación Nacional, Federal y Jurisdiccional del Sistema Formador

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

#### 3.2 Organización Institucional

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





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.
- 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.

**ES COPIA**



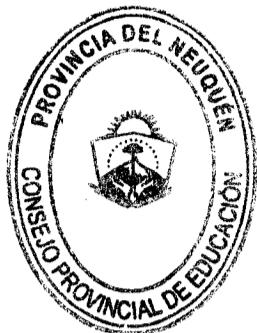
- Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación: aprueba las pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza, el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el Nivel Inicial, primario y sus modalidades y su regulación.

### 3.5 Políticas Estudiantiles

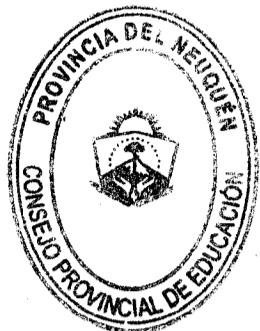
- Resolución SE N° 546/09: aprueba la línea de acción "Estímulos económicos para estudiantes de formación docente" y el Reglamento correspondiente. Año 2009.
- Resolución SE N° 112/10: aprueba la línea de acción "Estímulos económicos para estudiantes de formación docente" y el Reglamento correspondiente.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

### 3.6 Títulos

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



ES COPIA



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

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

### 3.7 Formación Continua e Investigación

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

## 4. MARCO REFERENCIAL (CONSTRUCTOS TEÓRICOS)

### 4.1 Concepción de currículo

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



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

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

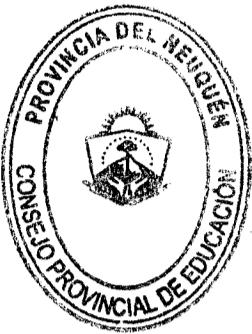
El código curricular, según Lundgren (1992), es el conjunto homogéneo de principios acerca de cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse los conocimientos y destrezas.

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

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

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

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



ES COPIA

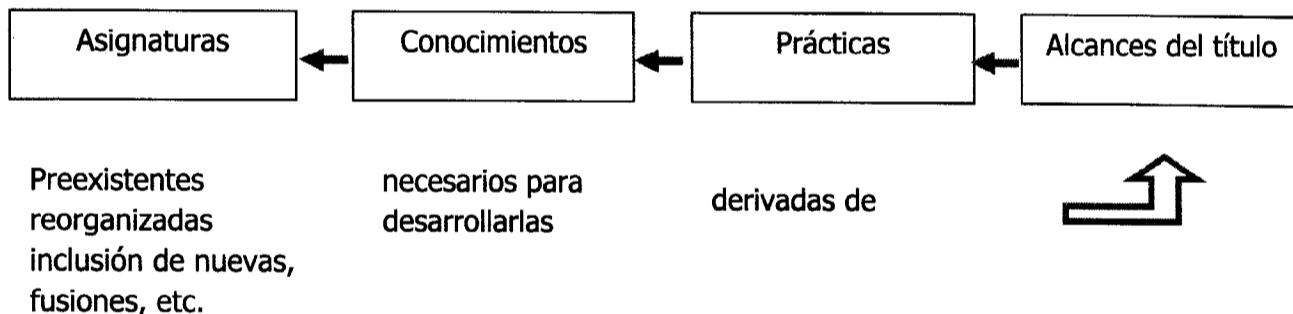
DANIEL EDUARDO PAYL LALES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

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

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

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

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



#### 4.2 Concepción de Escuela

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

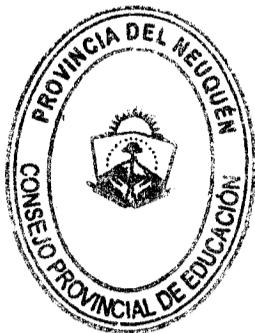
Todo esto responde a una imagen de la escuela, herencia de su conformación como institución, en el contexto del proyecto de la modernidad. En ese momento, la escuela fue pensada para formar los ciudadanos necesarios para constituir el estado





CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN  
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

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



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

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

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

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

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

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

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

ES  
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

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

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

#### **4.3 El docente como trabajador político pedagógico**

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

(F. Tonucci)

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

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

**ES COPIA**

**DANIEL EDUARDO PAYLLALEF**  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

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

#### 4.4 Los sujetos de la formación

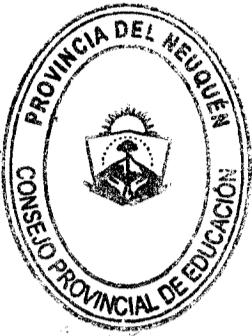
Entendemos por sujetos de la formación a todos los sujetos involucrados en procesos de aprendizaje en el contexto de la formación inicial institucionalizada. Vale decir, que tal categoría puede y hasta debe, ser aplicada a los estudiantes del profesorado, los profesores de los Institutos de Formación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

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

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

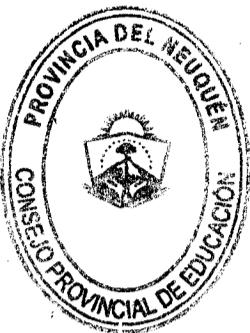
Pero así como se reconoce el juego de tensiones en la interacción formativa, también se requiere trabajar sobre las disposiciones subjetivas -elaboradas a partir de las interacciones sociales, culturales y políticas- que dotan a todos los sujetos involucrados en la formación de la potencialidad, para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

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



ES  
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

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

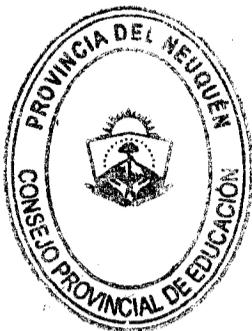
Concebidos los sujetos de la formación de este modo, se reconoce la dignidad inherente a los sujetos que de manera mediata serán los destinatarios de las prácticas de los maestros: los niños de las escuelas primarias y jardines. Las prácticas orientadas a ellos se inscriben en la responsabilidad por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

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

#### **Bibliografía citada:**

- ACHILLI, E. (1997) "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", Cuadernos de Formación docente, N°1, Universidad Nacional de Rosario.
- BARCO, S. (Coord.) Ickowicz, M.; Iuri, T.; 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.
- DUSCHATZKY, S. y Corea, C. (2001), Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Buenos Aires, Paidós.
- ENTEL, A. (1988), Escuela y conocimiento, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GOODSON, I. (1995), Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares, Barcelona, Pomares-Corredor.
- LUNDGREN, U. (1982), Teoría del currículo y escolarización, Madrid, Morata
- SCHLEMONSON, S. (1996), El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Kapeluz

ES COPIA



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

## 5. LAS PRÁCTICAS ESPERADAS<sup>6</sup>

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

Se habla de prácticas esperadas haciendo hincapié en lo que se pretende o espera que los maestros puedan hacer en su trabajo cotidiano: red compleja y multidimensional de actividades y relaciones que incluyen pero no se limitan a las prácticas pedagógicas<sup>7</sup> en sentido estricto y que pueden ser abordadas para su comprensión y para la intervención desde diversas dimensiones (política, ideológica, pedagógico-didáctica, filosófica, etc.).<sup>8</sup>

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

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

### 5.1. Prácticas esperadas referidas a:

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

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

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

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

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

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

**5.2 Prácticas esperadas referidas a:**

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

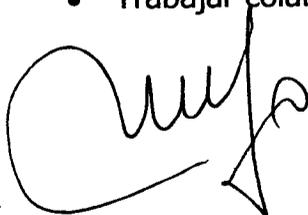
La enseñanza es una acción específicamente humana, asentada firmemente en las posibilidades de construir y fortalecer lazos entre los sujetos en ella involucrados, se trata de un hacer con otros, que encuentra su sentido en la comunicación mediada por saberes.

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

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

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

- Trabajar colaborativamente entre pares.

  
DANIEL EDUARDO PAYLLALE  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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

### 5.3 Prácticas esperadas referidas a:

#### Un vínculo crítico y reflexivo con los conocimientos<sup>9</sup>

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

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

Podrán incluirse como prácticas esperadas:

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

### 5.4 Prácticas esperadas referidas a:

#### Saber enseñar

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

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

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

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

DANIEL EDUARDO PAYLLALET  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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

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

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

#### 5.5 Prácticas esperadas referidas a:

##### Trabajo docente y cuidado de la salud

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

Cabe agregar que las prácticas esperadas aquí implican:

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

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

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

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

ES  
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



### 6.1 La formación docente continúa

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

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

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

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

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

### 6.2 Instancias de la formación docente continúa:

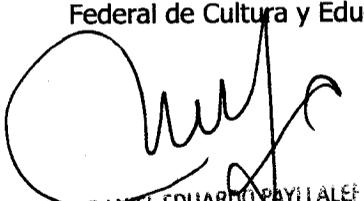
Enmarcando la formación docente continua en el proceso de educación permanente en el que todo sujeto participa, se puede diferenciar al menos dos grandes momentos: Formación Inicial y Formación del Docente Graduado. Ambas están articuladas, no en un sentido lineal de acumulación de conocimientos, sino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

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

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

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

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

  
DANIEL EDUARDO RAYLALES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES  
COPIA



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

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

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

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

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

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

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

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

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



ES COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAVLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

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

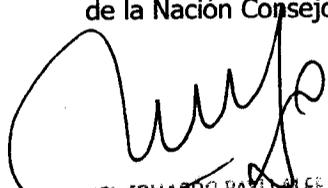
En el mismo sentido se propone, en esta instancia, la inclusión de estudiantes, que de ese modo podrán participar desde otra perspectiva en el análisis de la práctica docente, su problematización y la producción de conocimientos sobre la misma.

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

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

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

COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAYLLES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

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

Así, los Institutos de Formación Docente promoverían:

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

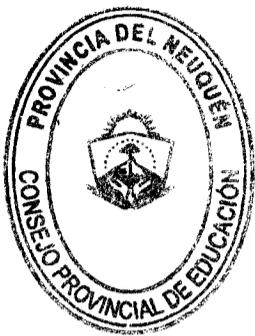
### 6.3 Formación de los Docentes Graduados Noveles

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

- Por un lado, encontramos a los docentes graduados que aún no han ingresado en el campo laboral: Esos docentes requieren especial atención por su distanciamiento de la formación inicial, pero a la vez por su distanciamiento con la tarea docente concreta que –potencialmente- podrían estar realizando. Tal como lo señalan diversas experiencias<sup>12</sup>, los Institutos de Formación Docentes pueden actuar efectivamente sobre esa condición de ajenedad en la que se los ubica respecto al sistema educativo.
- Respecto a los docentes que recién comienzan a ejercer su trabajo, señala De Lella (Op. Cit.): "es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las

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

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



ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLALÉS  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

#### 6.4 Extensión

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

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

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

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

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

DANIEL EDUARDO PAYLLALE  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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

Hay que considerar que las acciones que concreten esta idea de extensión pueden ser múltiples y variadas.<sup>13</sup>

#### 6.5 Investigación:

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

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

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

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

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

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

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

<sup>14</sup> Res. 21

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES  
COPIA



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

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

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

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

### Bibliografía citada:

- ACHILLI, E. (2002), *Investigación y Formación docente*. Base de la conferencia desarrollada en el III Encuentro Nacional de Docentes Que Hacen Investigación (Escuela *Marina Vilte*-CTERA, AMSAFE, CTA); Santa Fe; Abril en [www.publicacionesemu.com.ar](http://www.publicacionesemu.com.ar)
- De ALBA, A. (1994), En torno a la noción de currículo, en *Currículo: Crisis, Mito y Perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- De Lella, C. (1999), "Modelos y tendencias de la Formación Docente" I *Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*, Lima, Perú, septiembre de 1999.
- FALLIK, V.; MATEO, R. y MUNETA, M., Informe final del proyecto de Investigación "Maestras/os nuevas/os en la ciudad de Neuquén: estrategias y percepciones", Depto. de Investigación Educativa, Instituto de Formación Docente N° 12, oct. 2007.
- FALLIK, V.; MATEO, R. y MUNETA, M. (2006), "El ingreso a la docencia: la palabra de los maestros nuevos en Neuquén", exposición en las II Jornadas de Investigación Educativa, organizadas por el Instituto de Formación Docente N° 12. Septiembre 2006.
- HUERGO, J., *La Popularización, mediación y negociación de significados*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, en [www.redpop.org/pagina\\_ingles/publicaciones/lapopularizacion.html](http://www.redpop.org/pagina_ingles/publicaciones/lapopularizacion.html) -
- KAPLÚN, M. (1989), "Video, comunicación y educación popular: Derroteros para una búsqueda" en Paloma Valdevellano (comp.), *El video en la educación popular*, Montevideo, IPAL-CEAAL.
- SAVIANI, D. (1988), *Escuela y democracia*, Monte sexto, Montevideo.
- TORRES, R. M. (1999), "Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?" en TORRES, R. M. *"Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente"*, 1999 - lpp-uerj.net.

### 7. ESTRUCTURA DEL DISEÑO

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

ES  
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLELES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

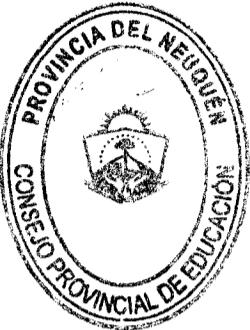
Si bien mucho se ha dicho acerca del bajo impacto de la formación inicial institucional, hay quienes, como es el caso de Perrenoud (2001: pp. 503-523), consideran que, en la formación inicial misma es que se forman hábitos profesionales y no en el ejercicio docente. De allí la importancia de proporcionar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

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

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

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

### 7.1 Centralidad de la práctica

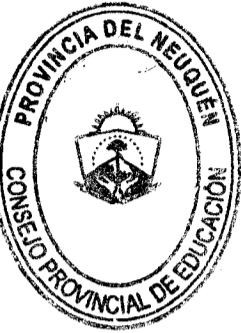
Tradicionalmente bajo la denominación de áreas o campos se han organizado en los diversos diseños, modos de agrupar dominios de conocimientos. Lo usual ha sido diferenciarlos a partir de sus aportes a la formación general, estableciendo junto al dominio de la misma, otros dos: uno, relativo a las prácticas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

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

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

ES  
COPIA

DANIEL EDUARDO PAVILALES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

## 7.2 Atravesamientos epistémico, político e intersubjetivo

### 7.2.1 Atravesamiento epistémico

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

### 7.2.2 Acerca del Conocimiento

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

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

ES COPIA

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



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

### 7.2.3 Acerca de la Realidad

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

### 7.2.4 Lo epistemológico como eje del diseño curricular

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

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

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



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

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

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

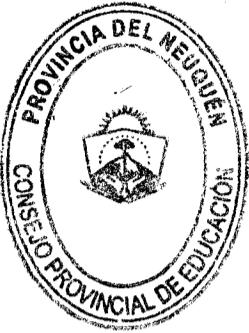
Las concepciones de conocimiento construidas estarán operando en cada toma de decisiones; una actitud epistémica interrogadora, que interpele los objetos de conocimiento y al conocimiento en sí, podrá dar lugar a una práctica de enseñanza superadora, más crítica y reflexiva.

### 7.2.5 Acerca de la práctica docente

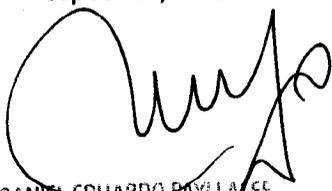
La práctica docente está indisolublemente ligada al conocimiento: enseñar es trabajar con el conocimiento. En este sentido, tradicionalmente se ha abonado la idea del maestro como transmisor de productos culturales, asignándole la tarea de seleccionar algunos, ordenarlos y armar estrategias diversas,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

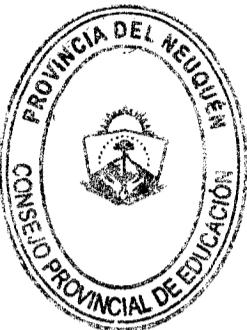
Compatible con este principio, se vislumbra el argumento asentado en la posibilidad de aislar forma de contenido en aquello que se enseña: se piensa que el contenido a enseñar es el conocimiento científico producido en los campos específicos

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



ES COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAVLA, EF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

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

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

“La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución” (Giroux, 1990:176). Implica poner en cuestión la división social del trabajo al interior del sistema educativo, que tiene su correlato en las relaciones entre elaboración del conocimiento y práctica de enseñanza<sup>16</sup>.

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

#### 7.2.6 Conocimiento y contenido escolar

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

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

DANIEL EDUARDO PAVLALEP  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



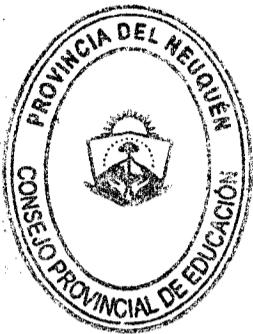
dominante de comprender la realidad. Enseñar unos conocimientos y no otros, de unos modos y no de otros, además de remitir a cuestiones didácticas –en sentido estricto- apela a las intencionalidades educativas que deseamos imprimir a la práctica pedagógica. Es en este sentido que Contreras Domingo afirma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

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

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

#### 7.2.7 Conocimiento científico

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



ES COPIA



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

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

### 7.2.8 El entrelazamiento con el eje político y el eje intersubjetivo

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

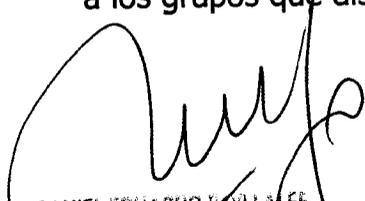
Respecto de lo intersubjetivo vale mencionar que el conocimiento se construye siempre en relación con otros (en colaboración, por oposición, de manera antagónica) y, se conserva, transmite y transforma con otros; los procesos intersubjetivos y comunicacionales le son, así, inherentes. Además, la especificidad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

### 7.2.9 Atravesamiento Político

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

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

ES COPIA

  
DANIEL EDUARDO BAYLLA  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



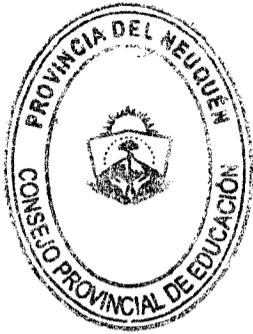
la educación en dichos procesos, su imposible neutralidad. Beneficiamos a unos grupos u a otros en las decisiones cotidianas, aun por omisión, en tanto los posicionamientos se hacen presentes en las prácticas y los discursos, en las ideas y las acciones.

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

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

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

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



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALE  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

#### 7.2.10 Atravesamiento Intersubjetivo y comunicación

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

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

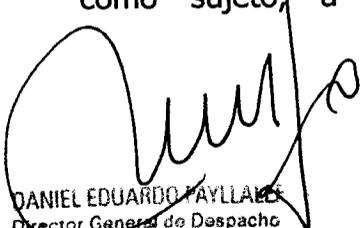
Lo que se denomina dimensión intersubjetiva del currículo se orienta a:

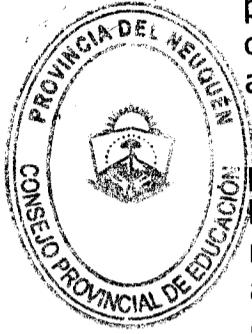
- La elucidación de la intención de las prácticas educativas, expresadas en políticas de Estado;
- El reconocimiento de las prácticas institucionales;
- La construcción e identificación de las definiciones y posicionamientos de sectores (como el docente);
- El análisis permanente y la búsqueda de nuevos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

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

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

ES COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAYLLANES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

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

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

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLELES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

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

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

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

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



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

### 7.3 Perspectivas de Derechos Humanos, Género, Intercultural y Ambiental

#### 7.3.1 Los Derechos Humanos

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

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

#### 7.3.2 Participación

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

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

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

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

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

#### 7.3.3 Integralidad

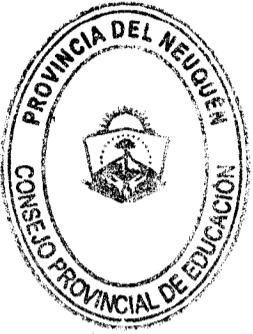
La formación en Derechos Humanos debe encararse en todo momento y lugar, a través de todas las asignaturas del currículo y de todas las experiencias educativas.

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

#### 7.3.4 Espíritu crítico

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

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



ES COPIA



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

### 7.3.5 El diálogo

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

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

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

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

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

### 7.3.6 Sobre la perspectiva de género

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

Guacira Lopes Louro (2004).

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

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

ES COPIA



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

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

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

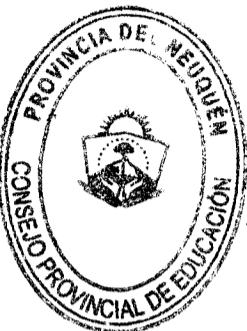
Los estudios críticos sobre educación aportaron categorías insoslayables al estudio de la desigualdad social y el irrespeto cultural. Además, las diferentes expresiones del feminismo irrumpieron en el escenario académico educativo para denunciar, sistemáticamente, las dimensiones olvidadas, escasamente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

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

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

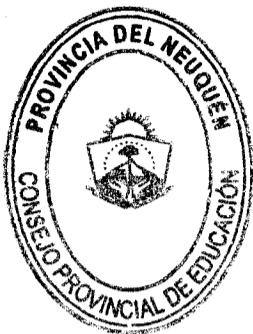
y su modificatoria mediante la Ley 2360 que obliga al CPE a incorporar estas temáticas en la currícula de formación docente.

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



ES COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAYLLES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones y, en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado "currículum omitido" que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral<sup>19</sup>. Se indagó profusamente entonces la baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de texto (mayoritariamente representadas, cuando lo estaban, en rol de madres o maestras); la invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica; las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños; el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula; la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad y muchas otras dimensiones curriculares, que abonaron la hipótesis de que la escuela no solamente contribuía a la perpetuación de las desigualdades de clase (investigada largamente en el marco de las teorías de la reproducción) sino también, de las desigualdades entre mujeres y varones, a la vez que proveía elementos irremplazables en la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación.

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

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

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

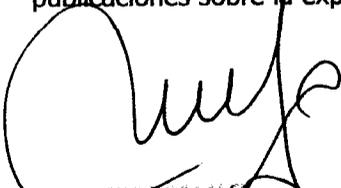
Reflexionar en la relación entre escuela, géneros y sexualidades, implica hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella; y para darle cabida, orientación y cuidado a una parte significativa de la experiencia humana. Se trata de cuestiones indiscutiblemente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

### 7.3.7 Acerca de la perspectiva intercultural

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

<sup>19</sup> 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 PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

Raúl Díaz

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

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

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

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

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

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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

### 7.3.8 La perspectiva ambiental en la formación docente

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

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

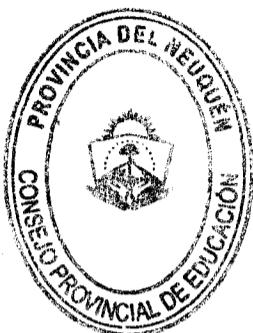
Si hay disputa ideológica alrededor de conceptos relacionados con el ambiente y la educación ambiental y, si esa disputa hoy es ignorada por la mayoría de las personas, no parece que la escuela (y, en consecuencia, la formación docente) debiera dejar de lado estas cuestiones.

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

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

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

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



ES  
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

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

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

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

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

ES  
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

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

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

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

En contraposición, aquí estamos proponiendo una educación ambiental que:

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

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

#### 7.4 Los campos que conforman el diseño

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

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

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉS  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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

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

#### 7.4.1 La relación entre los Campos

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

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

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

ES COPIA



CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN  
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

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

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

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

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

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

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

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

ES  
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación