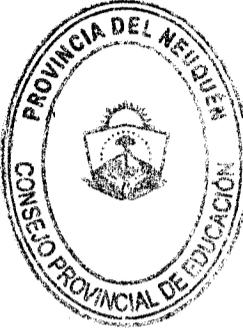




CARGA HORARIA POR CAMPO DE LA FORMACIÓN Y PORCENTAJES

Mapa Curricular y su Dinámica



PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos 4 hs.	Enfoque Sociocultural de la Educación 6 hs.	Instituciones Educativas 6 hs.	Aprendizaje 4hs.	Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas 4 hs	Derechos Humanos. Educ. Sexual Integral y Relaciones de Género 2 hs.	Historia Socio Política Latinoamericana y Argentina 4 hs.	Espacio de Definición Institucional 3 hs.
Enfoque Histórico de la Argentina 6 hs.	Conocimiento 6 hs.	Espacio de Definición Institucional 2 hs.	Nuevas Tecnologías de la Enseñanza 3 hs.		Espacio de Definición Institucional 2 hs.	Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes 3 hs.	Espacio de Definición Institucional 3 hs.
Espacio de Definición Institucional 2 hs.		Didáctica de la Matemática I 4 hs.		Problemática de la enseñanza en la Educación Primaria 3 Hs.		Filosofía de la Educación 3 hs.	
Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares 4 hs.		Didáctica de las Ciencias Sociales I 4 hs.		Didáctica de las Ciencias Sociales II 4 Hs.		Derechos Humanos: Educación Intercultural 2 hs.	
Espacio de Experimentación Estético-Expresiva 3 hs.		Didáctica de la Lengua I 4 hs.		Alfabetización Inicial: Lengua Escrita y Sistemas de Numeración 3 hs.		Didáctica de la Matemática III (Ateneo Didáctico) 3 hs.	
Didáctica General 3 hs.		Didáctica de las Ciencias Naturales I 4 hs.		Didáctica de las Matemáticas II 4 hs.		Didáctica de la Lengua II (Ateneo Didáctico) 3 hs.	
Lectura, Escritura y Oralidad 3 hs.		Lenguaje Artístico 3 hs.		Literatura y Formación de Lectores 4 hs.		Didáctica de las Ciencias Sociales III (Ateneo Didáctico) 3 hs.	
Practica I: Las Prácticas Educativas en Diversos Contextos Culturales, Sociales e Institucionales 6 hs.		Sujeto de la Educación Primaria 3 hs.		Didáctica de las Ciencias Naturales II 4 hs.		Didáctica de las Ciencias Naturales III (Ateneo Didáctico) 3 hs.	
		Practica II: La Práctica Docente de la Institucional Escolar a la Clase 6 hs.		Practica III: Residencia I La Clase 6 hs.		Practica IV y Residencia Docente Hacia la construcción de prácticas transformadoras 6hs.	

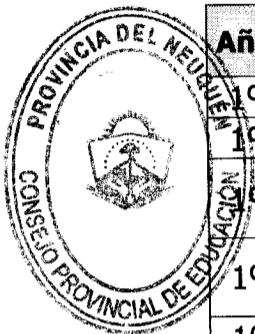
DANIEL EDUARDO PAYLLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



GRILLA POR CAMPO FORMATIVO

Campo de la Formación General



Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Didáctica General	3	Anual	96	64
1º	Lectura, Escritura y Oralidad	3	Anual	96	64
1º	Espacio de Experimentación Estético Expresiva	3	Anual	96	64
1º	Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos	4	Cuatrimstral	64	43
1º	Enfoque Sociocultural de la Educación	6	Cuatrimstral	96	64
1º	Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina	6	Cuatrimstral	96	64
1º	Conocimiento	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Instituciones Educativas	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Aprendizaje	4	Cuatrimstral	64	43
2º	Nuevas Tecnologías en la Enseñanza	3	Cuatrimstral	48	32
3º	Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas	4	Cuatrimstral	64	43
3º	Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género	2	Cuatrimstral	32	21
4º	Historia Socio Política Latinoamericana y Argentina	4	Cuatrimstral	64	43
4º	Derechos Humanos: Educación Intercultural	2	Cuatrimstral	32	21
4º	Filosofía de la Educación	3	Cuatrimstral	48	32
4º	Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes	3	Cuatrimstral	48	32
Dieciséis (16) unidades curriculares				1136	757

Campo de la Formación Práctica Docente

Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Práctica I	6	Anual	192	128
2º	Práctica II	6	Anual	192	128
3º	Residencia I	6	Anual	192	128
4º	Residencia II	6	Anual	192	128
Cuatro (4) unidades curriculares				768	512

Campo de la Formación Específica

Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares	4	Anual	128	85
2º	Lenguajes Artísticos	3	Anual	96	64

ES COPIA



2º	Sujeto de la Educación Primaria	3	Anual	96	64
2º	Didáctica de la Matemática I	4	Anual	128	85
2º	Didáctica de la Lengua I	4	Anual	128	85
2º	Didáctica de las Ciencias Sociales I	4	Anual	128	85
2º	Didáctica de las Ciencias Naturales I	4	Anual	128	85
3º	Alfabetización Inicial: Lengua Escrita y Sistema de Numeración	4	Anual	128	85
3º	Didáctica de la Matemática II	4	Anual	128	85
3º	Literatura y Formación de Lectores	4	Anual	128	85
3º	Didáctica de las Ciencias Sociales II	4	Anual	128	85
3º	Didáctica de las Ciencias Naturales II	4	Anual	128	85
3º	Problemática de la Enseñanza en la Educación Primaria	3	Anual	96	64
3º	Espacio de Definición Institucional III	2	Cuatrimestral	32	21
4º	Didáctica de la Matemática III	3	Anual	96	64
4º	Didáctica de la Lengua II	3	Anual	96	64
4º	Didáctica de las Ciencias Sociales III	3	Anual	96	64
4º	Didáctica de las Ciencias Naturales III	3	Anual	96	64
4º	Espacio de Definición Institucional IV	3	Cuatrimestral	48	32
4º	Espacio de Definición Institucional V	3	Cuatrimestral	48	32
Veinte (20) unidades curriculares				2080	1387

Espacio de Definición Institucional fuera de campo

Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Espacio de Definición Institucional I	2	Cuatrimestral	32	21
2º	Espacio de Definición Institucional II	2	Cuatrimestral	32	21
Dos (2) unidades curriculares				64	42

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLÓN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Distribución horaria por campo formativo

CUADRO 1: CARGA HORARIA DE LA CARRERA EXPRESADA EN HORAS CÁTEDRA

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo en horas cátedra			
		Formación General	Formación Específica	Formación de la Práctica.	EDI fuera campo
1°	992	640	128	192	32
2°	1136	208	704	192	32
3°	1056	96	768	192	
4°	864	192	480	192	
Total carrera	4048	1136	2080	768	64
Porcentaje	100%	28,07 %	51,38 %	18,97 %	1,58 %

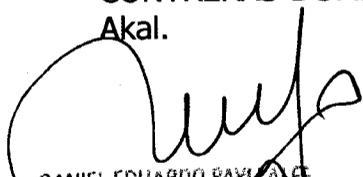
CUADRO 2: CARGA HORARIA DE LA CARRERA EXPRESADA EN HORAS RELOJ

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo en Horas Reloj			
		Formación General	Formación Específica	Formación de la Práctica.	EDI fuera campo
1°	661	427	85	128	21
2°	757	139	469	128	21
3°	704	64	512	128	
4°	576	128	320	128	
Total carrera	2698	758	1386	512	42
Porcentaje	100%	28,09%	51,37%	18,98%	1,56%

Bibliografía citada:

- AA.VV. (2002), Manifiesto por la vida. Por una ética para la Sustentabilidad, Buenos Aires, CTERA-EMV.
- BERNSTEIN, B. (1998), Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría e investigación crítica, Madrid, Morata.
- BOMBINI, G. (2006), "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Córdoba.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995), Respuesta por una antropología reflexiva, Grijalbo.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005), Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2001), "La construcción paradigmática de la educación ambiental: educar para una racionalidad alternativa" en Educación ambiental y desarrollo humano, España, Editorial Ariel, cap. 5.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990), Enseñanza, Curriculum y Profesorado, Madrid, Akal.

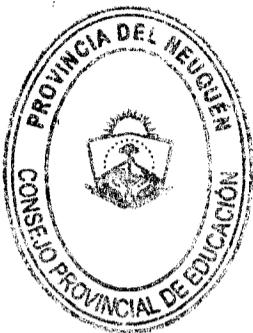
ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

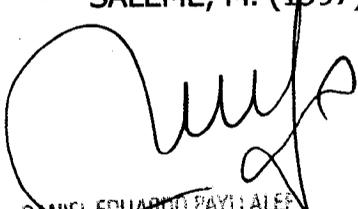


RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

- COREA, C. (2002), La destitución de la comunicación y el agotamiento de la subjetividad pedagógica, Buenos Aires, Diplomatura en Gestión de las Instituciones Educativas, FLACSO.
- CULLEN, C. (1992), "Comunicación, educación, cultura. Pautas para una reflexión" en Reflexiones desde América, Buenos Aires, Fundación Ross.
- DÍAZ, E., "Foucault y el poder de la verdad" en www.estherdiaz.com.ar/textos/foucault_verdad.htm
- EDWARDS, V. (s/d), "La relación de los sujetos con el conocimiento", Mimeo.
- FREIRE, P. (1999), Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, México, Siglo XXI Editores.
- GALLOPIN, G. C. (2004), "El Modelo Mundial Latinoamericano ("Modelo Bariloche"): Tres décadas atrás" en AA.VV., ¿Catástrofe o Nueva Sociedad? Modelo Mundial Latinoamericano 30 años después; Canadá, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- GAMBA, S. (coordinadora) (2007), Diccionario de estudios de género y feminismos, Buenos Aires: Biblos-lexicón.
- GENTILE, P. (2000), Códigos para la Ciudadanía, Buenos Aires, Santillana.
- GIROUX, H. (1990), Los profesores como intelectuales, Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (1997), "Educación ambiental y escuela" en Educación ambiental. Historia y conceptos veinte años de Tbilisi, México DF, Sistema Técnico de Ediciones, pp.131-180.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (1999), "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina" en Tópicos de Educación ambiental, Vol. 1, México, pp. 9-26.
- GRAMSCI, A. (1974), La formación de los intelectuales, Grijalbo.
- HORKHEIMER, M. (2003), Teoría crítica, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- LEFF, E. (1998), Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder, México, Siglo XXI.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998), Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI, Madrid, Miño y Dávila Editores.
- MORGADE, G. (2001), Aprender a ser mujer, aprender a ser varón, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- MORÍN, E. (1990), Introducción al pensamiento complejo, España, Gedisa.
- NAREDO, J. M. (1997), "Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible" en <http://habitat.aq.upm.es/cs/p2/a004.html> con acceso el 8 de febrero de 2008.
- PALAMIDESSI, M. (2001), "Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del currículo para la escuela elemental", II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.
- PERRENOUD, P. (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI", Revista de Tecnología Educativa, Santiago - Chile, XIV, N° 3.
- POPKEWITZ, T. S. (2003), Discursos pedagógicos y poder: la producción de la niñez normalizada, en FLACSO, Diplomatura en Currículo y prácticas escolares en contexto, Buenos Aires.
- ROCKWELL, E; EZPELETA, J. (1983), "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica", Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997), Hacia una didáctica crítica, Madrid, La Muralla.
- SALEME, M. (1997), Decires, Córdoba, Narvaja.



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



8. EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Los seres humanos nos relacionamos con el mundo, con la realidad social y natural a través de las distintas formas que asume la práctica, entre ellas: el trabajo y el conocimiento. La práctica es social en tanto está constituida por acciones (hechos, pensamientos) que llevamos adelante como individuos,²⁰ grupos, clases, naciones en forma consciente e intencionada y a todos los niveles, para crear, modificar y transformar constantemente la realidad en función de nuestros intereses. En tal sentido, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de intenciones y previsiones individuales de los sujetos involucrados en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento, para poder comprender su sentido total. Toda práctica social se define así, por la vinculación que establece entre los sujetos involucrados en la misma; una práctica es social porque se realiza con otros, en un sitio asignado del proceso de organización social, económica, política y cultural y –en consonancia con el mismo- remite a diferentes tipos de procedimientos cotidianos.

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

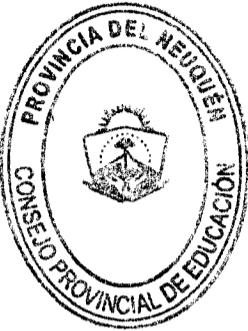
Desde una perspectiva filosófica, la práctica educativa ha sido caracterizada como praxis, buscando hacer hincapié en su dimensión ética y despojando de argumentos válidos a aquellas posiciones que la ubican como un problema meramente técnico, cuyas únicas preocupaciones radicarían en la elección de los mejores medios para arribar a fines indiscutibles previamente establecidos. Así y siguiendo a W. Carr, "la práctica no puede entenderse como una forma de maestría técnica diseñada para conseguir un fin externo, ni esos fines pueden especificarse con antelación a la práctica misma (...) La práctica es, por lo tanto, lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente²¹ informada o moralmente comprometida" (Carr, 1996:96).

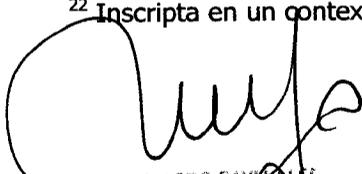
En esta propuesta, la práctica educativa "situada"²² -es entendida como un caso particular de la práctica social "punto de partida y punto de llegada de la práctica educativa" (Oliveira, 1990:2) y que, como toda práctica social, puede considerarse

²⁰ En este caso, reconocemos que todas las prácticas individuales son sociales en tanto los seres humanos nos constituimos como tales a partir de la vida cotidiana en contacto con otros sujetos, con la historia, con la realidad social en su conjunto.

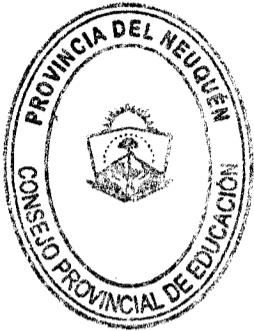
²¹ Entendiendo lo moral no como conjunto de tradiciones impuestas por la costumbre, sino como conjunto de valores que movilizan el pensar, el sentir y el actuar del sujeto no siempre ni necesariamente en un sentido de conservación de lo establecido.

²² Inscripta en un contexto histórico y socio-político determinado.




DANIEL EDUARDO PAYE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



estructurada por los "habitus" en el sentido que explicita Bourdieu.²³ Así, la práctica educativa se explica en función de los fines que persigue, de los mundos que busca construir, de los sueños que pretende realizar. Definida como una forma de intervención en el mundo, como una experiencia específicamente humana, dicha práctica "nunca fue, es o puede ser neutra, "indiferente" (Freire, 1999:95). Decir esto sería poco si no agregáramos que hacemos referencia a una práctica educativa comprometida con la humanización. La aspiración es contribuir a la formación de sujetos/enseñantes críticos en el sentido de "no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes" (Horkheimer, 1973:24). Por lo tanto, se comprende que las actuaciones en el medio social tienen que ser necesariamente transformadoras y sustentadas *en principios sociales, científicos y éticos*.

En el presente Diseño Curricular, **las prácticas se constituyen en el eje de la formación**²⁴. Esto supone su construcción como objeto de conocimiento y como campo de intervención, razón por la cual incluye tantos los procesos de análisis como los de acción. Cuando se propone que la formación docente debe tomar la práctica como eje, se incluye en esta afirmación el abordar la realidad educativa y las condiciones y prácticas reales del trabajo docente, pero también que el sujeto en formación pueda conocer dicha práctica, analizarla en sus múltiples determinaciones, en sus distintos niveles y dimensiones, con la máxima profundidad posible y comprender el por qué de las tomas de decisiones que realiza.

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

Es necesario enfatizar "la importancia que tienen los estilos pedagógico-institucionales en la conformación de la práctica docente. Ellos predeterminan en buena medida el comportamiento profesional, las formas de interacción y de pensamiento de los futuros docentes que -como esquemas prácticos- estarán dispuestos para funcionar en la vida laboral. Es necesario promover formas de organización institucional que viabilicen la ruptura con la conservación acrítica y que impulsen la producción de conocimientos alternativos" (Plan de la Transformación de la Formación Docente).

8.1 Acerca de la práctica

Si bien cada espacio de la práctica tiene su especificidad, hay algunos aspectos que son comunes y que, en consecuencia, estarán presentes en todos los años de la formación. El punto de partida será el considerar a la Práctica Docente "como el trabajo que el maestro desarrolla en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales..." y la Práctica Pedagógica "como el proceso que se

²³ "es decir, se trata de suposiciones que han sido interiorizadas por el sujeto a través de su historia. Es lo social que se ha incorporado de forma durable a modo de segunda naturaleza (...) Así tiende a engendrar todas las conductas que llama de "sentido común" (Vior, Misuraca, Insaurrealde, 1997:30).

²⁴ Véase en este Diseño el apartado "La centralidad de la práctica".

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender" (Achilli, 1986). Práctica que asume características -política, no neutra, ética, crítica, comprometida, responsable- que es necesario promover y ayudar a construir. Desde este lugar, los estudiantes deberán acceder a una reconceptualización de la "práctica" evitando los reduccionismos con que la misma suele ser concebida, esto es considerarla sólo como el "dar clase".

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

Las prácticas de la enseñanza constituyen un período en el cual, los estudiantes tienen que discurrir entre el instituto formador y la escuela, el trabajo de alumno y el de maestro; vale la pena considerar entonces las tensiones que involucran estos múltiples requerimientos, atendiendo a la construcción de vínculos saludables entre las instituciones involucradas. En este sentido, es de destacar que "el individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza" (Heargreaves, 1998:189). Conscientes de la misma, es que se propone el trabajo colaborativo, como un modo de desarrollar una matriz de trabajo solidario y cooperativo que genere un estilo diferente de ver la realidad escolar y actuar en ella. Por esta razón es que, las tareas en los espacios de la práctica se complementan y articulan con un *Trabajo colaborativo en la Formación Docente*,²⁵ mediante el cual maestros de las escuelas primarias y jardines de infantes que reciben a practicantes, realizan una labor en conjunto con docentes y alumnos de los institutos, para generar cambios en la formación de educadores y, por consiguiente, en la educación. "Colaborar significa trabajar, cooperar, contribuir, ayudar con y a otros/as para el logro de un fin. En este caso, centrado en la formación docente (tanto inicial institucionalizada, si se piensa en los/as estudiantes; como permanente y continua, si se piensa en los/as docentes)" (Arcuri, 2007). Este trabajo conjunto posibilita la construcción y reconstrucción crítica de las prácticas, ubicando a los conocimientos como soportes de la formación y significando lo colaborativo en la enseñanza del "oficio diario", pero también en el asesoramiento para la elaboración de propuestas, que tomen a la realidad como punto de partida y de llegada de la práctica educativa, no como "alternativa metodológica", sino como principio de procedimiento.²⁶ Esto afirma la idea de que la formación nunca puede ser un proyecto personal, sino que importa una posibilidad cierta de mejora cooperativa entre quienes participan en el trabajo docente y en la creación de un clima especialmente abierto, solidario y comprometido al intercambio enriquecedor intra e interinstitucional. El sentido de los proyectos de trabajo conjunto, radica en la consideración de la incidencia de la escuela y del maestro en la formación docente, se trata de colaboración mutua, de la escuela y del maestro en la formación y del instituto con la escuela. Lo colaborativo asumirá diferentes características a lo largo de la formación docente.

²⁵ Cabe destacar que en el Instituto de Formación Docente N° 9 de Centenario (Neuquén) el equipo de Observación, Práctica y Residencia ha realizado avances tanto teóricos como prácticos en torno al Trabajo Colaborativo, muchos de los cuales han sido tomados para la construcción de este Campo de las Prácticas.

²⁶ Al respecto, véase Feldman, D. (2004).

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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

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

Es en este sentido que cobra importancia la ayudantía pedagógica, en el espacio del aula y/o escuela donde, mediante la cooperación mutua, se transitarán prácticas docentes que permitirán establecer acuerdos, conocer las instituciones, compartir experiencias, miedos y sueños.

Este trabajo se complementa con seminarios-talleres en los que docentes, estudiantes y profesores del equipo de cátedra participan del análisis de las experiencias y la puesta en juego de aportes teóricos, para sostener espacios de preguntas más que de respuestas, para reflexionar sobre lo que sucede en las escuelas y en sus contextos, así también como sobre el sentido de las intervenciones educativas y las herramientas utilizadas (en las prácticas de alumnos, maestros y profesores de los institutos).

"Sujetos y contextos particulares, historias paralelas y entrecruzadas, deseos y resistencias, esa sería la complejidad que hay que asumir en procesos de inserción en las instituciones en la formación para iniciarse en la docencia" (Edelstein, 1997:61). Los practicantes -en este contexto- trabajarán como parejas pedagógicas, lo que posibilitará fomentar el diálogo entre pares, sentirse acompañados y experimentar la importancia de llevar a cabo una tarea compartida, superando la conflictividad de "ser practicante".

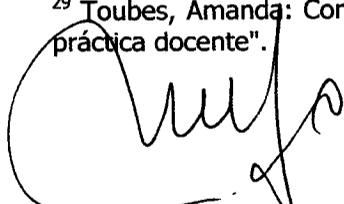
La intervención colaborativa de los estudiantes en el trabajo docente, las tareas entre pares, la reflexión conjunta con docentes del instituto formador, con otros estudiantes y con maestros, son parte del contenido y eje del **trabajo colaborativo para la formación docente**. El principio rector de dicha matriz es la cooperación, la solidaridad y la necesidad de construir con otros, cuestionando la predominancia actual del trabajo aislado de los docentes en el aula. Un modelo de resonancia colaborativa²⁷ supone entender a la formación docente como problema y responsabilidad compartida, apuntando a una jerarquización del maestro como co formador.²⁸ En este sentido, el vínculo con escuelas primarias y jardines es comprendido en el marco de la formación permanente: proceso no acabado con la formación inicial institucionalizada, sino que continua en la inserción de los egresados en las distintas instituciones que conforman el campo laboral.

Tomar la realidad como punto de partida implica también "salir" a indagar el contexto, lo cual, si bien no intenta ser una investigación científica, apunta a poner en juego una actitud de indagación. Según Amanda Toubes,²⁹ la indagación de la realidad nos proporcionará datos relacionados que se constituirán en la base material (la materialidad pedagógica) para la construcción de la acción pedagógica. Por eso, la contextualización del hecho educativo se concibe como la necesaria "red de fondo", la trama en la que se insertan, no sólo los sujetos, sino también las acciones educativas.

²⁷ Sanjurjo, Liliana: exposición realizada en Neuquén, 29 de abril de 2009.

²⁸ Sobre esta cuestión, véanse las sugerencias en el apartado correspondiente a las condiciones laborales, en particular lo correspondiente al reconocimiento salarial.

²⁹ Toubes, Amanda: Conferencia dictada en el curso "La formación permanente como condición de la práctica docente".


DANIEL EDUARDO PAVELLACCI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



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

8.2 Espacios curriculares de la práctica

En cuanto a la organización de espacios curriculares se propone:

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

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

3er año: ESPACIO DE LA PRÁCTICA III: **De la residencia docente I: La clase**

4to año: ESPACIO DE LA PRÁCTICA IV: **De la residencia docente II: Hacia la construcción de prácticas transformadoras**

PRIMER AÑO:

ESPACIO DE LA PRÁCTICA I

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN DIVERSOS CONTEXTOS CULTURALES, SOCIALES E INSTITUCIONALES

PRESENTACIÓN

Lo educativo puede materializarse en prácticas muy diversas y, aunque la escuela representa desde la modernidad el modo dominante de comprender a la educación, reconocemos que no es el único. Esta verdad quizás requiera de un estudio emprendido desde el campo pedagógico y hacia la comprensión del campo social más amplio, en el sentido de reconocer los modos de construcción, validación y transmisión de los conocimientos en contextos no escolares. Pero no para llevar hacia ellos las formas consagradas por la escuela, sino justamente a la inversa, para que la escuela los reconozca como constitutivos de las subjetividades –en tanto éstas se hallan socialmente entramadas en los mismos e incluso *resultan* de ellos-. Se observa en la vida cotidiana de nuestras sociedades una multiplicidad de formas que asume lo educativo, las cuales, siguiendo a algunas autoras (Romero Brest, 1977; Brusilovsky, 2000), pueden ubicarse en el continuo formal/no formal/informal. Lo que diferenciaría a estas prácticas entre sí, es el grado de formalización -analizado en distintas dimensiones: administrativa, pedagógica, política, jurídica-, pero todas representan distintos modos de organizar la educación.

El campo no formal ocupa un amplio y variado espectro de preocupaciones y ocupaciones de la comunidad que, por ser educativo, merece ser abordado desde la formación docente. Una forma de educación (formal o no formal) no debería imponerse en el análisis sobre la otra, ni una debería ser leída desde la otra; por el contrario, se hace necesario analizar qué cuestiones pueden recuperarse desde ambas, desde los bordes, desde las fronteras en las que se entrecruzan. Los alumnos que ingresan a la formación docente, al entrar en contacto con diversas experiencias

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLAYEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



educativas no formales, se acercarán a la comprensión de que decir *educación* no significa siempre decir *escuela* y tal comprensión seguramente los acompañará en la construcción de formas alternativas de enseñar y aprender.

Mucho se ha dicho acerca del bajo impacto de la formación inicial institucionalizada, con relación a modificar matrices interpretativas y formas de intervención, construidas por los alumnos en su recorrido previo por las instituciones escolares. En este sentido, es posible afirmar, que los ingresantes a la formación docente llevan al menos trece años aprendiendo el oficio de maestro desde su lugar de alumnos; esto explica por qué a la hora de imaginar propuestas de enseñanza o de trabajo en las aulas, rápidamente pueden echar mano de una batería de instrumentos para enseñar, para mostrar, para organizar a los alumnos, para *controlar al grupo*, para evaluar, para resolver imprevistos, etc. La revisión de las matrices interpretativas, de la propia historia escolar, del propio trayecto formativo resulta indispensable al concebir a la formación como autoformación: los alumnos de la formación docente no pueden ser considerados recipientes en los que se *vierten* contenidos o materia que se *moldea* de acuerdo a propósitos más o menos justos. La formación de docentes (cualquier formación en sentido humanístico) requiere del compromiso de los sujetos en su propia construcción, en este caso, como maestros.

NÚCLEOS DE TRABAJO:

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

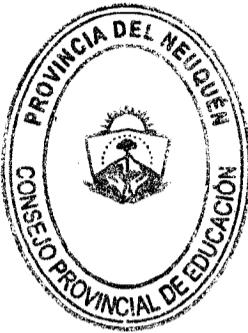
Nota: este espacio incluye otro con formato de Seminario y de definición institucional, referido a alguna de las problemáticas señaladas en los Núcleos de Trabajo, por ejemplo: Infancias o Educación Popular.

ACERCA DE LAS INFANCIAS EN CONTEXTOS

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

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



experiencia y de la vida de los niños en la actualidad, resulta necesario señalar – justamente- la marcada diversidad que las atraviesa en particular, a partir de las diferencias basadas en el acceso a los bienes materiales. “El traumático pasaje del modelo de sociedad integrada de principios de los años setenta al modelo de sociedad crecientemente polarizada y empobrecida de fines de los años noventa, en el marco de la expansión mundial del capitalismo financiero, permite constatar que el tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y da lugar a nuevos procesos y modos de configuración de identidades” (Carli, 2006:20). Es de suma importancia desnaturalizar y debatir las ideas que hemos construido de niños, interpelando la idea del “menor”: esto es así en tanto el modelo hegemónico reedita todos los días el paradigma de “menor tutelado y objeto de protección”. La temática de las infancias se constituye en eje de la propuesta y de las relaciones con otras instituciones, apostando a la construcción de prácticas respetuosas y comprometidas con la Ley 2302³⁰ (y con otras normas nacionales e internacionales referidas al tema) que reconozcan a los niños como sujetos de derechos. El ir abonando este nuevo paradigma de niñez junto al acercamiento a espacios educativos que intentan trabajar en redes, posibilitará que los maestros se formen como promotores y defensores de los derechos humanos.

ACERCA DE LOS GRUPOS

El docente trabaja con grupos formando y formándose, se hace necesario entonces abordar la perspectiva grupal de la enseñanza desde la formación inicial, apuntando a la conformación de grupos sanos que favorezcan el desarrollo de cada uno de sus integrantes, el aprendizaje y la producción a partir de intereses y objetivos comunes. Dado que en el campo de los Fundamentos se abordará la temática grupal, desde el campo de las Prácticas se prevé mirar los grupos desde sus prácticas y no netamente desde la teoría.

ACERCA DE LOS MODOS DE INDAGACIÓN³¹

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

Los modos cualitativos de indagación se expresan, a su vez, en distintos géneros, desde los cuales es posible partir hacia la construcción/reconstrucción de la realidad socio-educativa, una de dichas formas es la perspectiva etnográfica. Desde la misma se considera que el conocimiento comienza por los sentidos, pero no se origina en

³⁰ Se refiere a la Ley Provincial N° 2302/99 de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia.

³¹ El espacio “Enfoque socio cultural de la educación” perteneciente al Campo de los Fundamentos aborda también esta temática.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALAF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



ellos, es decir, que la investigación enmarcada en una perspectiva etnográfica comienza por la observación pero no se origina y fundamenta en ésta. En este sentido, "la etnografía como tal no se limita a conocer los eventos y describirlos sino que además pretende establecer y comprender las relaciones que se generan entre ellos" (De Tezanos, 1983:15). La observación es una herramienta importante para conocer la realidad social, pero también lo son las interpretaciones y reconstrucciones teóricas, que quien investiga realiza acerca del tema estudiado.

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

Es preciso aclarar que los anteriores son sólo ejemplos, que lo fundamental, con relación a la indagación de la realidad, es entenderla como constituida por modos de acercamiento al campo educativo, en la búsqueda de un conocimiento sustantivo del mismo, que permita comprenderlo en su compleja multidimensionalidad, para volver a la práctica con un sentido transformador.

PROPUESTA DE TRABAJO: ALGUNAS SEÑALES EN EL CAMINO A RECORRER

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

SEGUNDO AÑO

ESPACIO DE LA PRÁCTICA II LA PRÁCTICA DOCENTE: DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR A LA CLASE

PRESENTACIÓN

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

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

NÚCLEOS DE TRABAJO:

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

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

ACERCA DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES³²

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

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

³² Esta temática se vincula con el espacio denominado "Instituciones Educativas" correspondiente al campo de los Fundamentos.


DANIEL EDUARDO PAYLLALÉF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



ACERCA DE ENSEÑAR A PARTIR DE PROBLEMAS DE LA REALIDAD

En el espacio correspondiente a segundo año y desde la concepción de práctica ya expresada, la propuesta está centrada en la elaboración de proyectos de enseñanza, organizados en torno a problemáticas socioculturales. La selección de las mismas se realiza teniendo en cuenta la exploración previa de los alumnos del profesorado en la institución escolar y sus contextos, mediante el recorrido del barrio, el diálogo y las entrevistas a referentes, a maestros, directivos, alumnos y padres. La problemática en torno a la cual girará la enseñanza en las diversas áreas, además de partir de las necesidades³³, los intereses y los deseos, debe tener la potencialidad necesaria para enseñar contenidos específicos vinculando entre sí las distintas áreas en las que se encuentra organizado el currículo del nivel. El propósito no se agota en la enseñanza, sino que se pretende que la comprensión más compleja de dicha problemática involucre a los sujetos en la intervención sobre la misma, en la búsqueda de la satisfacción de diversas necesidades humanas. Es un desafío para los alumnos de este año ser partícipes de la vida de la institución escolar, comprometerse con ella y llevar a cabo experiencias e intervenciones dentro de la misma. Así se buscará que no se apeguen a la reedición de lo observado en esas circunstancias o durante su experiencia escolar, sino que elaboren mediaciones entre el medio sociocultural al que pertenecen los alumnos y la escuela y las formas de proponer los aprendizajes.

PROPUESTA DE TRABAJO: ALGUNAS SEÑALES EN EL CAMINO A RECORRER

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

- ✓ La institución en el contexto social: visitas a diferentes instituciones: rural/urbana, centro/periferia, diversidad de proyectos, etc.
- ✓ Indagación de la realidad institucional en contexto: recorridos del barrio, contactos con otras instituciones vinculadas a la escuela.
- ✓ La dinámica institucional, la clase y los grupos (tareas, sujetos, espacios, vínculos, discursos): aproximación a su conocimiento mediante distintas prácticas de indagación.
- ✓ La clase, la práctica de enseñanza, la planificación como guión conjetural: Primeras intervenciones pedagógicas en la escuela.
- ✓ Permanencia en la escuela a partir de la figura del ayudante/pareja pedagógica/trabajo colaborativo con el maestro.
- ✓ Análisis y reflexión de la práctica.

TERCER AÑO

**ESPACIO DE LA PRÁCTICA III
DE LA RESIDENCIA DOCENTE I: LA CLASE**

PRESENTACIÓN

Este espacio de la práctica, denominado de la Residencia docente, abarca mucho más que la mera práctica de la enseñanza. Dice Ovide Menin... "en vano se ha querido enriquecer y complejizar, a la corta o a la larga se termina siempre "dando clase", poniendo el acento en el "método de enseñanza"". Es importante rescatar a la residencia como el acto de residir, "es decir el estar en el sitio de los acontecimientos

³³ Ver el concepto de Sirvent, María T. acerca de necesidades objetivas y subjetivas.


DANIEL EDUARDO PAYLLEN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



-tiempo y espacio conjugados- es irrepetible; (de importancia) tal vez mínima pero singular; de innegable valor".

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

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

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

NÚCLEOS DE TRABAJO:

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

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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

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

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

ACERCA DE LA PRÁCTICA COMO INTERVENCIÓN

La propuesta de trabajo debería permitir a los estudiantes acercarse a la comprensión de que, frente a la práctica no existen respuestas a priori, sino que se trata de formas de intervención que se van construyendo en un trabajo que implica una postura investigativa frente a la propia práctica, a los problemas sociales y educativos y -dentro de éstos- a los didácticos. Ello implica, al decir de Freire, superar la ingenuidad de la mirada para tornarla crítica y reflexiva, poniéndola en diálogo con las miradas de los otros involucrados: maestros, profesores, compañeros. Con relación a esta cuestión es necesario tener en cuenta que en el análisis de las prácticas de otros, los alumnos suelen ser hiper críticos, en tanto que, a la hora de revisar sus planes apelan a las teorías aprendidas, mientras que en sus prácticas actualizan sus propios hábitos (Sanjurjo, 2009).

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

Esta intervención abre a su vez dos niveles de análisis y de acción que se podría denominar el institucional amplio -o sea, la institución escolar en su conjunto, la comunidad en la que está inserta, las interacciones específicas con otras instituciones culturales, la dinámica institucional interna, etc.- y, por otro lado, el ámbito áulico, con el desafío de organizar la síntesis cultural apropiada para el grupo-clase. Síntesis que puede, o no, estar atada a las prescripciones curriculares vigentes.

PROPUESTA DE TRABAJO: ALGUNAS SEÑALES EN EL CAMINO A RECORRER

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



CUARTO AÑO

**ESPACIO DE LA PRÁCTICA IV
DE LA RESIDENCIA II: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS
TRANSFORMADORAS**

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

NÚCLEOS DE TRABAJO:

- ✓ Proyectos educativos en contexto, análisis de necesidades. Planificación por proyectos, Trabajo colaborativo con las escuelas. Vinculación escuela/comunidad.
- ✓ La enseñanza en el marco de proyectos educativos. La toma de decisiones y la intervención.



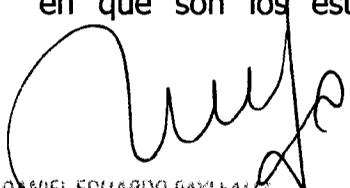
- ✓ La enseñanza desde la perspectiva de investigación-acción: herramientas y estrategias para la comprensión y la intervención, organización y previsión de tareas.
- ✓ Vinculación con proyectos de extensión e investigación.
- ✓ Trabajo en equipo, organización y distribución de tareas. Discusión y análisis. Proyección.
- ✓ El proceso de reflexión sobre la práctica como praxis.

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

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

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

El cuarto año puede entonces entenderse como el espacio en el que, provistos de tales medios, los estudiantes leen, circunscriben y determinan de manera autónoma, tanto la identificación de problemas emergentes, como de las posibles situaciones sobre las que intervenir y la dirección ética de tales intervenciones. En tal sentido pueden concebirse a los ámbitos sociales, institucionales y áulicos incluso como dimensiones del proyecto a diseñar en el Cuarto año. La diferencia sustancial consiste en que son los estudiantes quienes orientan todo el proceso, asumiendo los


DANIEL EDUARDO FAYLLALET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



profesores de la formación el papel de tutores y consultores. Todo el proceso, que puede organizarse bajo el formato de una indagación, puede culminar en instancias públicas de exposición de conclusiones u otras modalidades, en las que los verdaderos protagonistas son los estudiantes. Vale decir, que los egresados ya no sólo serán reconocidos por haber concluido con éxito un proceso de cuatro años, sino que además finalizan su primera etapa dentro de la formación permanente, provistos de una elaboración propia –de un documento- que da cuenta de su peculiar mirada sobre ciertas parcelas de lo educativo.

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

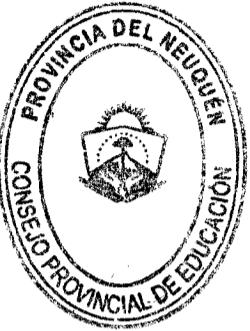
A su vez y desde la perspectiva de la institución formadora, dichos proyectos deberían articular la formación docente con la extensión y la investigación, brindando herramientas para vincular la formación inicial con la formación permanente.

PROPUESTA DE TRABAJO: ALGUNAS SEÑALES EN EL CAMINO A RECORRER

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

Bibliografía citada:

- ACHILLI, M. (1997), "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", *Cuadernos de Formación docente*, N°1, Universidad Nacional de Rosario.
- ARCURI, A. L. (2007), "Trabajo colaborativo en la formación docente: relato de una experiencia de enseñanza y de aprendizaje colectivo" en AA.VV., *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*, Buenos Aires, Miño y Dávila, cap. VII.
- BRUSILOVSKY, S. (2000), *Nuevos y viejos enfoques en los análisis de los sistemas educativos formal y no formal*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- CARLI, S. (2006), "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente" en Carli, Sandra (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.
- CARR, W. (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- de TEZANOS, A. (1983), *Escuela y comunidad, un problema de sentido*, Bogotá, C.I.U.C.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1997), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapeluz.



- FELDMAN, D. (2004), *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Colección psicología cognitiva y educación, Aique.
- FERRY, G. (1990), *El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. (1999), *Pedagogía de la autonomía*, México, siglo XXI.
- HARGREAVES, A. (1998), *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
- HORKHEIMER, M. (1967), *Crítica de la razón instrumental*, Buenos Aires, Sur editorial.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993), *Formación del profesor y condiciones sociales de la escolarización*, México, Morata.
- OLIVEIRA, B. (1990), "La práctica social global como punto de partida y de llegada de la práctica educativa", Programa de Educación de Adultos, U.N.Co., Cipolletti, Mimeo.
- LAMARQUE de ROMERO BREST, G. (1977), "Educación formal, no formal, informal". Mimeo.
- SIRVENT, M. T. (1990), "Investigación participativa aplicada a la renovación curricular", Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Mimeo.
- TAMARIT, J. (1996), "Los condicionamientos objetivos de la práctica docente y la vida cotidiana en la escuela", *Revista Crítica Educativa*, Año 1, N° 1, Buenos Aires.

9. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL: FUNDAMENTOS PARA LA PROBLEMATIZACIÓN, COMPRENSIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

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

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

9.1 Sobre el nombre y el sentido del campo

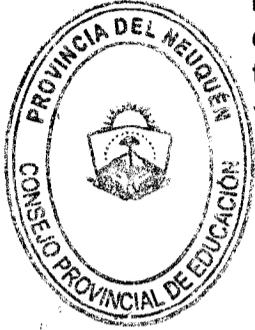
El Campo de la Formación General hace referencia a los conocimientos que se consideran necesarios para la formación de todos los docentes, porque atienden a las problemáticas vinculadas con lo educativo más allá de cualquier particularidad que se plantee. La posibilidad de problematizar, comprender y transformar la educación es lo "común", lo que aúna las especificidades de un trabajo comprometido, independientemente del nivel o especialidad de que se trate.

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

En la vida cotidiana, cuando preguntamos por los fundamentos de algo, habitualmente se hace referencia a las razones por las cuales algo se afirma, se asegura o se niega. Este es uno de los significados asignados al término, existiendo otros que resultan igualmente sugerentes, por ejemplo "principio o cimiento en el que

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



estriba o se apoya un edificio u otra cosa" o "fondo o trama de los tejidos"³⁴. En el caso particular de este campo dentro del currículo para la formación docente, se hace referencia a un conjunto de saberes que, partiendo tanto de prácticas como de cuerpos teóricos (o de ambos), puedan regresar a ellas para comprenderlas, transformarlas, recrearlas ofreciendo a maestros y maestras herramientas para tomar y justificar decisiones en el terreno de las mismas. Es, en este sentido, que entendemos a este campo como uno de los *cimientos* en los que se apoya el hacer de los docentes, sin desconocer que su contenido cobra sentido con referencia y origen en las prácticas mismas.

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

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

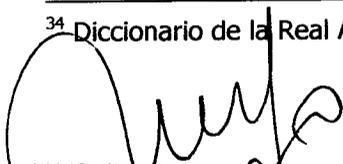
Por otra parte, tomar nota de la complejidad de la construcción del conocimiento, conduce al planteamiento de una práctica que requiere superar una racionalidad técnica, desde la cual, se entiende a la tarea del maestro como limitada a la ejecución de medios, que han sido seleccionados por eficientes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

9.2 Saberes y conocimientos que integran el campo

LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA NECESIDAD DE SABER

Es necesario entender la educación como una práctica social; de allí que la formación debería habilitar a los futuros docentes para comprender la compleja

³⁴ Diccionario de la Real Academia Española.


DANIEL EDUARDO BAYLA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



realidad social y construir los modos de actuación pedagógica que en ella se inscriben, promoviendo una actitud crítica orientada a la interpretación y transformación de la misma.³⁵

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

Son sabidas las dificultades para pasar del conocimiento proposicional a la acción. La transformación de conocimiento provisto por la teoría en conocimiento para la acción, no es un proceso lineal de aplicación. Entonces, vale preguntarse: ¿cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse en el abordaje de una situación que siempre será singular? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la reconstrucción situacional del conocimiento?

9.3 Lo epistémico como eje de la Formación General

Pensar el eje epistémico con relación al Campo de los Fundamentos para la problematización, comprensión y transformación de la educación en este diseño para la formación de maestros implica por un lado, detenerse en cuáles son los saberes que -seleccionados para ser enseñados desde este campo- se aglutinan y dan contenido al eje y, por otro, cuáles son los sentidos que deberían nutrir las prácticas de enseñanza que -propiciadas en los diversos espacios curriculares- tomen en consideración esta dimensión epistemológica que atraviesa el trabajo docente. Se espera así contribuir a enriquecer y problematizar lo que juzgamos por conocimiento, conocimiento científico, trabajo intelectual, contenidos escolares entre otros.³⁶

Con relación a los saberes que integran el Campo de la Formación General, pensar lo epistemológico como eje (del plan y también del campo particular) apela a responsabilizarse, en cada uno de los espacios curriculares, de un modo particular de entender los núcleos problemáticos que lo constituyen. Algunos de los espacios correspondientes a dicho campo se ocupan particularmente de lo epistemológico; por ejemplo, los denominados "Conocimiento", "Aprendizaje" y "Didáctica General". En ellos, las cuestiones del conocer -desde distintas perspectivas- aparecen como objeto a enseñar. En el primero, haciendo hincapié en definiciones, caracterizaciones, debates, problemas y determinaciones de la construcción, legitimación y circulación de un conocimiento, atravesado por relaciones específicas, en contextos sociohistóricos particulares. En el segundo, a partir del sujeto que conoce y en la relación dialéctica sujeto-objeto, definitoria del proceso de aprender. En ambos casos

³⁵ Con relación a la crítica y siguiendo a Horkheimer, entendemos que la misma es "el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por deducirlos genéticamente; por separar uno del otro el fenómeno y la esencia; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real" (Horkheimer, 2003:287-288).

³⁶ Al respecto, véase lo desarrollado con relación al Atravesamiento Epistémico en el apartado "Estructura del diseño".

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLATEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



se espera que los contenidos sean permanentemente tensionados con el trabajo docente. A su vez, resulta impensable la didáctica sin aludir a la problemática de los objetos a enseñar, de acuerdo a las intencionalidades educativas que se planteen.

En el módulo referido a la Constitución de la Subjetividad en los Procesos Educativos se pone en juego este tema ya que se aspira a que los alumnos se reconozcan como *sujetos que conocen* y reflexionen acerca del hecho de que el modo de construir el conocimiento ineludiblemente incide en su propia constitución. Esto en primer lugar y como base para la reflexión sobre el conocer en general y más tarde sobre el aprender y el enseñar en particular. El sujeto que conoce está implicado en la realidad, en la medida en que las condiciones materiales son productoras y a la vez producto de la misma.

Ligado a los espacios curriculares que no abordan centralmente los problemas vinculados al conocer y al aprender, resulta ineludible explicitar que los modos de concebir a la realidad y a las relaciones de los sujetos que conocen con la misma, atraviesa cualquier propuesta de enseñanza. Esto sucede, por ejemplo, al propiciar la lectura de la realidad en términos de complejidad y -en referencia específica al campo social- en términos de conflicto, proceso y multicausalidad en los espacios denominados "Enfoque Sociocultural de la Educación", "Instituciones Educativas", "Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina", entre otros. Por otra parte y con relación a éstos últimos, no podemos dejar de señalar que las escuelas y los sistemas en los que ellas se ubican, se han ocupado históricamente de distribuir el conocimiento legitimado y que, por lo tanto, es también desde ese lugar que debe ser analizado críticamente su lugar en el terreno social.

9.4 Lo intersubjetivo/comunicacional como eje de la Formación General

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

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

Con relación a los espacios en los que el problema de la subjetividad y la intersubjetividad será abordado en su complejidad, por ejemplo a: Enfoque

ES COPIA



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

Sociocultural de la Educación, Construcción de la Subjetividad en Contextos Educativos, Derechos Humanos y Educación Intercultural; la intención es aportar en la construcción de subjetividades y al análisis y la comprensión del modo en que se constituyen las subjetividades mismas ya que éste será un asunto que requiera atención privilegiada en el trabajo docente. Este propósito se convierte en una perspectiva sustentada en el trabajo "entre todos" en torno al conocimiento. Para esta tarea, los principios antropológicos y filosóficos de la educación serán la materia indispensable que el Campo de la Formación General ha de disponer para ser tomada en cada uno de los espacios curriculares, materializándose así en proyectos y tareas educativas.

Asimismo, espacios curriculares en los que la pedagogía y la didáctica aparecen como las disciplinas a ser trabajadas,³⁷ nos invitan a educarnos y educar, es decir, a definir qué es la educación en términos de subjetividades; a articular la escisión sujeto-mundo a través de la orientación consciente de las acciones, develando los sentidos que impregnan y hasta ocultan las distintas visiones del mundo que se dirimen en el espacio social y que entran en juego en la constitución de las subjetividades. Por ello, también resulta de relevancia en el presente currículo, el estudio histórico de las instituciones que han sido creadas para la formación de ciudadanos.

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

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

En relación con la comunicación, tanto las significaciones internas como externas de la comunicación hacen a los contenidos de los mensajes y a los significados de los intercambios interpersonales, configurando un sistema de acciones recíprocas y complementarias de carácter histórico cultural. Así entendida, la comunicación interpela a los formadores, comprometiendo su autonomía moral, el compromiso social y la profesionalidad que ésta requiere en tanto se sostiene "como emancipación, liberación profesional y social de las opresiones (procurando la) superación de las distorsiones ideológicas (la) conciencia crítica (y la) Autonomía como proceso colectivo (configuración discursiva de una voluntad común) dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y de enseñanza".³⁸

³⁷ Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas, Didáctica General.

³⁸ "El carácter experiencial de la comunicación humana, así como el carácter multipolar, polifacético, de la experiencia; hace que aparezcan elementos connotativos en las significaciones subjetivas que tienen los contenidos para los sujetos" (Contreras Domingo, 1997:146).

DANIEL EDUARDO PAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

CC
COPIA



Los aportes de la semántica social colocan lo comunicacional en el terreno del manejo de diversos lenguajes³⁹, poniéndonos esto en contacto con otra de las dimensiones/eje de este campo: la epistémica. Esto es así en tanto el mundo de significados que prevalece en la formación docente es, sin duda, de carácter epistemológico. Aprender a hablar ciencia (sea aquella la que refiere a los contenidos a ser enseñados en la escolaridad primaria, tanto como los que un maestro debería conocer como parte de su oficio o profesión) permite -al mismo tiempo- ir contra la mística impuesta por las situaciones de dominación ideológica, como a favor del dominio profesional de los campos conceptuales y teóricos que dan sustento a la labor pedagógica, en otras palabras, establecer el carácter emancipatorio del conocimiento.

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

9.5 Lo político como eje de la Formación General

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

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

³⁹ "el lenguaje no es sólo vocabulario y gramática, el lenguaje es un sistema de recursos para construir significados (...) nos proporciona una semántica que es la que nos posibilita crear similitudes y diferencias entre los significados; puesto que cualquier concepto o idea en particular tiene sentido en términos relacionales con otras ideas o conceptos" (Lemke, 1997).



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

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

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

Constituyen el campo de la Formación General los siguientes ESPACIOS CURRICULARES:

- ✓ Lectura, Escritura y Oralidad
- ✓ Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos
- ✓ Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina
- ✓ Enfoque Sociocultural de la Educación
- ✓ Conocimiento
- ✓ Didáctica General
- ✓ Espacio de Experimentación Estético – Expresiva
- ✓ Instituciones Educativas
- ✓ Aprendizaje
- ✓ Nuevas Tecnologías en la Enseñanza
- ✓ Problemática y Perspectivas Pedagógicas
- ✓ Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género
- ✓ Historia Socio Político Latinoamericana y Argentina
- ✓ Filosofía de la Educación
- ✓ Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes
- ✓ Derechos Humanos: Educación Intercultural

Bibliografía citada:

- BARTHES, R. (1998), citado por Tadeu da Silva en "La poética y la política del currículo como representación", *Cuadernos de Pedagogía*, Rosario, Año II, Nº 4, 1998.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (1999), *Pedagogía de la autonomía*, México, siglo XXI.
- HORKHEIMER, M. (2003), *Teoría crítica*, Buenos Aires, Amorrortu.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



- GIROUX, H. (1999), "Modernismo, posmodernismo y feminismo" en Belausteguigoitia M. y Mingo A. (editoras), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (1999), Buenos Aires, Paidós.
- HASSOUN, J. (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- LEMKE J. (1997), *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Buenos Aires, Paidós.

9. ESPACIOS CURRICULARES CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL: FUNDAMENTOS PARA LA PROBLEMATIZACIÓN, COMPRENSIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRIMER AÑO

LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD:

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

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

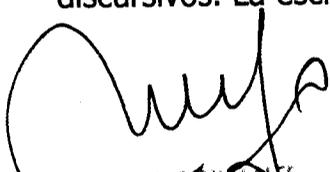
Estas consideraciones fundamentan ampliamente la necesidad de ofrecer un espacio de taller a manera de acción institucional, destinada a trabajar con el problema de restituir o construir el sentido que la lectura, la escritura y la oralidad tienen para la actividad académica de una comunidad disciplinar.

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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- ✓ La lectura como práctica social. Propósitos del lector. La dimensión social, su función y sentido pragmático. La lectura de diferentes géneros discursivos y diferentes secuencias textuales. La construcción discursiva del enunciador y del enunciatario. La construcción del referente. Relaciones entre los procesos de escritura y de lectura. Texto, contexto y paratexto. Representaciones sociales de lectura. Representaciones en la historia y en el ámbito académico. Los textos académicos: entre la exposición y la argumentación. Estrategias discursivas de los textos académicos. Lectura de textos literarios.
- ✓ La escritura como práctica social. El proceso de escritura: planificación, elaboración y revisión recursiva de los textos. La práctica de escritura de diferentes géneros discursivos. La escritura en ámbitos académicos. La escritura de exposiciones en el

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ámbito académico. Las respuestas de parcial. La exposición de un tema. La escritura argumentativa. La función epistémica de la escritura.
- ✓ La lengua oral en contextos informales y formales. Aspectos relevantes de la oralidad. Literatura de tradición oral. La narración oral. Propuestas de comprensión y producción de textos orales formales e informales y del ámbito académico.

CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Formato Curricular: **Módulo**
Año: **Primero**
Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**
Régimen: **Cuatrimestral**

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

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

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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Los sujetos de la educación

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

Sujetos y Escuela.

- ✓ Problemas de la realidad, cómo se materializan en las instituciones. La diferencia cultural.
- ✓ Los nuevos modos de producción de la subjetividad en la escuela. Agentes subjetivantes. Los lazos sociales. El cuidado del "nosotros". Vinculación: función del semejante; interacción, vínculo.
- ✓ Diferentes modos de construir las trayectorias escolares y los aprendizajes. Desajustes entre el modelo escolar y las trayectorias reales.
- ✓ Condiciones que posibilita la escuela para la integración social y las nuevas filiaciones de los sujetos. La transmisión y la enseñanza. El vínculo educativo.
- ✓ El capital cultural, social y simbólico. La escuela y la cultura "popular".
- ✓ Formatos, contenidos y espacios. Apropiación de contenidos y saberes que circulan y transmiten ambos.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



ENFOQUE HISTÓRICO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Formato Curricular: **Asignatura**
Año: **Primero**
Horas cátedra semanales: **Seis (6)**
Régimen: **Cuatrimestral**

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

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

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

Este módulo del *primer año de la formación docente* aporta el necesario ejercicio de situar históricamente la decisión de ser maestro, re-conocerse como joven, cuya historia personal se cruza con la historia social y política de nuestro país. Una instancia de la Formación General, que promueva recuperar el *pasado* colectivo de la docencia argentina, para reflexionar sobre las características de un presente cargado de estereotipos sobre las maestras y maestros en general y con sus particularidades, según pertenezca al Nivel Primario o al Nivel Inicial del sistema educativo.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

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

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

La educación como derecho social y la responsabilidad del Estado

- ✓ El estado de bienestar y las políticas públicas para la infancia: concepciones y debates centrales.
- ✓ La masificación del sistema educativo en Argentina. Los cambios en la organización e infraestructura. Expansión del Nivel Inicial.
- ✓ Los inicios del gremialismo docente. El Estatuto del Docente.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

- ✓ Crisis del modelo fundacional y los avances del neoliberalismo.
- ✓ El autoritarismo educativo en los golpes militares. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias.
- ✓ La escuela para una sociedad desigual: La Reforma Educativa de los '90. Educación y mercado. El papel de los organismos internacionales. Primarización y privatización.
- ✓ Conflictos y tensiones en la consideración de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.
- ✓ Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional.

ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimstral**

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

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

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

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

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

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

Poder tensionar las categorías de pensamiento construidas con la realidad concreta, con otros universos de significación y de conocimientos y con teorías que

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



proviene de paradigmas discrepantes, abrirán el camino al debate, la confrontación y al posicionamiento frente a la realidad.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

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

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

Educación y cultura en los nuevos contextos sociales:

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

Cultura, Educación y Biología

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

CONOCIMIENTO

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimstral**

Ningún conocimiento surge al margen de su contexto social, político, económico. De la misma manera, el sujeto que conoce también está implicado en esa realidad, en la medida en que las condiciones materiales son productoras y a la vez producto

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



de la misma. Para ello, se hace necesario realizar en un principio, como diría Gramsci, "un inventario" de nuestras creencias y certezas, para transitar un camino que nos posibilite convertirnos en sujetos críticos y transformadores de esta realidad.

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

Los problemas y los interrogantes relacionados con la problemática del conocimiento son tan históricos como sus soluciones y sus respuestas. Durante el siglo XX, la gran mayoría de las civilizaciones apostaron a la ciencia como legitimadora de preguntas y problemas a ser planteados y, por otra parte, como proveedora de respuestas y de soluciones "aceptables".

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

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

En este sentido, se pretende efectuar aproximaciones en cuanto:

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

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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Aproximaciones al conocimiento:

- ✓ El conocimiento como práctica humana situada en contextos socio históricos; como proceso de construcción social e individual y sus múltiples condicionamientos.
- ✓ El conocimiento como relación entre un sujeto y un objeto. La complejidad del conocimiento. Producción, legitimación y circulación del conocimiento.
- ✓ Diferentes perspectivas acerca del conocimiento:
- ✓ Enfoques filosóficos: Concepciones acerca de la existencia de la realidad y de la posibilidad de conocerla.
- ✓ Distintas formas del conocimiento: ciencia y conocimiento cotidiano.


DANIEL EDUARDO PAYLLÁEZ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación.

ES COPIA



- ✓ La epistemología como indagación acerca del conocimiento científico: modelo de ciencia dominante y aproximación, perspectivas críticas.
- ✓ El conocimiento en el ámbito escolar:
- ✓ El trabajo docente y su relación con el conocimiento.
- ✓ Los supuestos epistemológicos que fundamentan prácticas en la escuela primaria y en el Nivel Inicial. La construcción del pensamiento hegemónico. El conocimiento, el poder y los intereses sociales.
- ✓ El conocimiento en el ámbito educativo: el contenido a enseñar
- ✓ Las materias escolares como invenciones, creación, justificación y validación. Actores que intervienen en el proceso. La idea de tópicos imaginarios.

DIDÁCTICA GENERAL

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

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

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

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

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

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

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La enseñanza: complejidad y multidimensionalidad

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

Currículo y Enseñanza

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

Configuraciones didácticas para Nivel primario y Nivel Inicial

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

La Evaluación y la Enseñanza

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

ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN ESTÉTICO- EXPRESIVA

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

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

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

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

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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

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

El taller de experimentación estético-expresiva se propondrá entonces, como un espacio de investigación, experimentación y producción visual, musical, corporal y teatral, donde se articule una propuesta dinámica, en la que los alumnos puedan problematizar los diversos elementos que conforman estos lenguajes para su propia formación. Se trata de una propuesta que recupera la posibilidad de trabajar a partir de la observación, *registro sobre sí mismo, los otros, el entorno.*

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

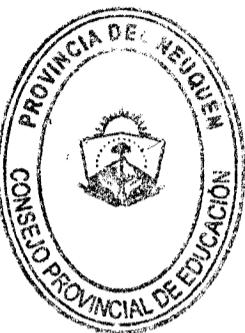
Asimismo, se propiciarán experiencias en las que se pongan en tensión las propias posibilidades perceptivas, expresivas, vocales, corporales, gestuales, el manejo del espacio y del tiempo, la organización grupal y la reflexión sobre lo actuado, buscando nuevas alternativas y la apropiación de herramientas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

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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

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

- ✓ La dimensión sensible de las obras de artes.
- ✓ La experiencia estética y las artes como formas de conocimiento.
- ✓ Los lenguajes artísticos como modos de comunicación.
- ✓ **Teatro:** Sensopercepción, Juego Dramático. Sujeto Personaje. Rol Acción. Tiempo. Espacio. Juego teatral. Improvisación. Creatividad. Comunicación. Cruce

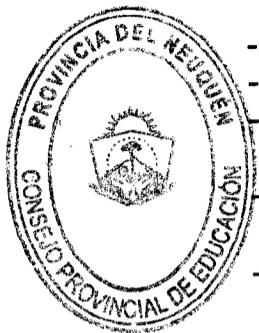


- e integración de lenguajes. Recepción, valoración y crítica de las producciones en diversos contextos (áulico, espacios culturales y otros).
- ✓ **Títeres:** El títere: Objeto-personaje. Construcción plástica del hecho dramático. Formas animadas. Espacio bidimensional y tridimensional. Técnicas de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

Bibliografía citada:

- BÁCERNA, F. y MÈLICH J. C., La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad; Buenos Aires, Paidós.
- BERMELL CORRAL, M. Á. (1993), "Interacción Música y Movimiento" en *La Formación del Profesorado*, Mandala, Universidad de Valencia.
- BIGNAMI, A- *El origen del arte* Praxis Artística y Realidad.
- ECO, H. (1992), *Obra Abierta: La Poética de la Obra Abierta*, Buenos Aires, Planeta Agostini.
- EISNER, E. W. (1995), *Educación La Visión Artística*, Barcelona, Paidós Educador, cap. 1 y 2.
- EISNER, E. W. (1998), *Cognición Y Currículo. Una Visión Nueva*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- EISNER, E. W. (2002), *La escuela que necesitamos. Ensayos Personales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FRIGERIO, G. y DICKER, G. (2007), "Educar: (sobre) impresiones artísticas", Serie seminario del CEM, Buenos Aires, del Estante editorial.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1992), *Culturas Híbridas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- GERSHENSON, C. (2000), "Mi Estética", Facultad de Filosofía y Letras. UNAM cgg @unam.mx. Noviembre.
- MARÍN VIADEL, R. "Un Nuevo Modelo Curricular para la Década de los 90: La educación Artística como Disciplina" en *ICONICA*, N° 12.

ES
COPIA



- MENDES, H. y MILSTEIN, D. (1993), "Lo estético y las prácticas de producción simbólica" en *La Vida Cotidiana*, Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co. (Mimeo).
- READ, H. (1982), *Educación por el Arte*, Barcelona, Paidós Educador.
- SAITTA, C. "El dilema del docente de arte", *Revista Novedades Educativas*.
- SARASON, S. (2002), *La Enseñanza como arte de representación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SIMÓN, J. y otros (1993), *Diseño Curricular del Taller Expresivo*, Para el Profesorado de Enseñanza Básica del P.T.F.D.
- SWANWICK, K. (1991), *Música, Pensamiento y Educación*, Barcelona, Morata. España.

SEGUNDO AÑO

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Formato Curricular: **Módulo**
Año: **Segundo**
Horas cátedra semanales: **Seis (6)**
Régimen: **Cuatrimestral**

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

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

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

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

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

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

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

DANIEL EDUARDO PAYLLALAF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



que su funcionamiento sea contradictorio y problemático y que presente innumerables puntos de conflicto.

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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Definiciones básicas y perspectivas acerca de las instituciones

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

La escuela como institución del Estado moderno

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

La escuela en el contexto actual

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

APRENDIZAJE

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Cuatrimestral**

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

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

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA

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

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

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

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

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

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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Aproximaciones al concepto de aprendizaje

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

Aproximaciones a las teorías contemporáneas del aprendizaje

- ✓ Enfoques generales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Derivaciones y aportes a las Teorías del Aprendizaje.
- ✓ Conductismo.
- ✓ Gestalt.
- ✓ Teoría psicogenética.
- ✓ Teoría socio-histórica.
- ✓ Teorías cognitivas.

ES COPIA

Aportes de la Psicología al estudio de las relaciones de género

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

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

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimestral**

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

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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

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

TERCER AÑO

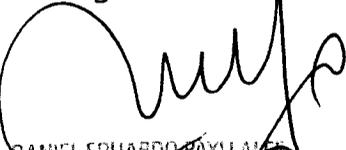
PROBLEMÁTICAS Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Cuatrimestral**


DANIEL EDUARDO PAYLLAY
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA

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

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

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

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

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

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

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

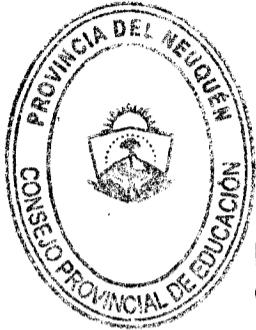
NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ La crisis de la racionalidad moderna y la educación institucional.
- ✓ Pedagogía, campo problemático, ¿de qué se ocupa?
- ✓ Teorías educacionales en la Argentina. Pedagogía tecnicista. Las corrientes pedagógicas críticas: reproductivistas y emancipatorias. La pedagogía liberadora de Paulo Freire. Intervención educativa y contextos de pobreza: el problema de la desigualdad social y educativa.
- ✓ La condición contemporánea de la escuela: la autoridad pedagógica.
- ✓ Algunos problemas actuales en la educación:

ES COPIA



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



DERECHOS HUMANOS: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y RELACIONES DE GÉNERO

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Dos (2)**

Régimen: **Cuatrimstral**

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

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

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

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

Se señala, siguiendo su propuesta, que la información sexual, si bien es necesaria y urgente, por sí sola no cambia las relaciones. No basta con ofrecer nuevos contenidos pedagógicamente bien contruidos, sino que resulta fundamental revisar qué enfoques se sostienen -consciente o inconscientemente-, cómo se enseñan, qué modelos pedagógico-didácticos se aplican; y si todo ello cambia o promueve nuevas

FES COPIA

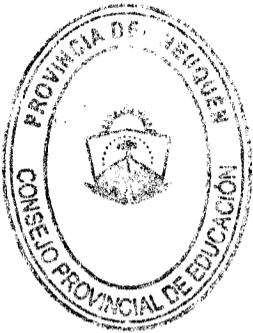

DANIEL EDUARDO PAYLLACEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



formas de relacionarse entre las personas, de igual y diferente sexo; más igualitarias, placenteras y satisfactorias.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ La educación sexual en contextos escolares. Enfoques y discursos sobre la educación sexual.
- ✓ La perspectiva de los derechos humanos y de género. Sus aportes para una Educación Sexual Integral.
- ✓ Cuerpos, géneros y sexualidades en las instituciones educativas.
- ✓ Normativas y herramientas legislativas que enmarcan el trabajo de la ESI.
- ✓ Vulneración de derechos: violencias sexistas, maltrato y abuso infantil, trata de mujeres, niñas y niños.



CUARTO AÑO

HISTORIA SOCIO POLÍTICA LATINOAMERICANA Y ARGENTINA

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Cuatrimestral**

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

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

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

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

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

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

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

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

- ✓ La construcción de la democracia en América Latina: un proceso de modernización⁴⁰ incluyente.
- ✓ Dictaduras militares y reorganización de las sociedades y de las economías de América Latina: un proceso de modernización excluyente.

La búsqueda de la democracia en América Latina

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

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimestral**

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

⁴⁰ Siguiendo los aportes de Horacio Tarcus, "modernización" refiere a los procesos de transformación de una fase capitalista o modelo social de acumulación a otro y de una forma de estado o régimen político a otro, transiciones que son vividas y significadas por la ideología dominante como pasajes de lo arcaico a lo moderno, de lo menos racional a lo más racional, de formas menos desarrolladas a formas más desarrolladas. En nuestro caso, despojamos a este concepto de sus connotaciones evolucionistas (véase Horacio Tarcus, "La crisis del estado populista. Argentina 1976-1990, Revista Realidad Económica, Nº 107, 1992, 1 de abril al 15 de mayo de 1992, pp. 40-67).

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

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

LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y DERECHOS LABORALES DOCENTES

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimstral**

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

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

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

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Estado y políticas públicas

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


DANIEL EDUARDO FAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

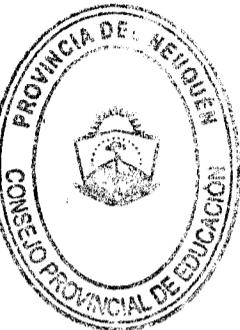
ES
COPIA



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

Política educativa y trabajo docente

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



DERECHOS HUMANOS: EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Dos (2)**

Régimen: **Cuatrimestral**

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

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

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

- ✓ Posibilitar el trabajo conjunto puesto que "el diálogo entre culturas implica multiplicidad de voces distintas y será decisión de ellas (con ellas) definir qué elementos, prácticas, problemas, saberes históricamente van conformando un espacio común" (Educación intercultural en la Provincia del Neuquén: alcances y desafíos. COM – CEPINT).
- ✓ Revisar los mandatos pedagógicos-políticos fundacionales, que sostienen explícita e implícitamente prácticas educativas que desconocen las diferencias (prácticas discriminatorias, estigmatizantes y prejuiciosas).
- ✓ Reflexionar sobre el modo en que se reproducen prácticas estigmatizadoras, de ocultamiento y exclusión de pueblos diferentes.
- ✓ Desarrollar propuestas interculturales que posibiliten definirla desde un lugar no hegemónico, construyendo una relación pedagógica distinta, basada en el reconocimiento activo de identidades y diferencias.
- ✓ Propiciar lenguajes basados en las cosmovisiones propias de los pueblos originarios en un triple proceso de recuperación, fortalecimiento y proyección de conocimientos.

**ES
COPIA**

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ✓ Construir y sostener principios y prácticas, que garanticen el derecho al fortalecimiento cultural y lingüístico de los pueblos originarios históricamente invisibilizados por la homogeneización cultural.

Bibliografía citada:

- ALTABLE, C. (2000), *Educación sentimental y erótica*, Madrid, Miño y Dávila.
- BLEICHMAR, S. (2005) *LA SUBJETIVIDAD EN RIESGO*, Buenos Aires. Topía.
- CANDAU, V. M. (1987), "La didáctica y la formación de educadores. De la exaltación a la negación" en CANDAU, V. M. (org.), *La Didáctica en cuestión, investigación y enseñanza*, Madrid, Narcea.
- EISNER, E. (2002), *La escuela que necesitamos. Ensayos Personales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MARIN VIADEL, R. "Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: la educación artística como disciplina", en *ICONICA* N° 12.
- MORGAGE, G. y Graciela A. (comp.) (2008), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.
- SARASON, S. (2002), *La Enseñanza como arte de representación*, Buenos Aires, Amorrortu.

10. CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

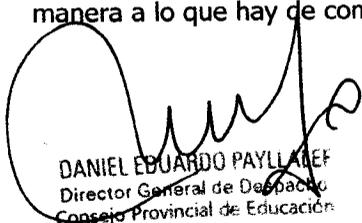
En el trayecto formativo el estudiante irá apropiándose de saberes, conocimientos, estrategias, que conformarán sus esquemas de acción⁴¹ en las prácticas esperadas y que serán resignificadas en el recorrido de su futura práctica docente. Los mismos se le presentarán desde diversos espacios curriculares, configurando el Campo de la Problematicación, Comprensión y Transformación de la Educación y el Campo de las Prácticas. Anudados a estos Espacios Curriculares se constituye el Campo de la Formación Específica, generando interacciones entre los dos campos, que producirán nuevos saberes y conocimientos.

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

Además, las didácticas comparten finalidades, concepciones de sujeto, de enseñanza y de aprendizaje, como así también un mismo ámbito académico: la formación docente del Nivel Primario. La especificidad de dicho nivel, lleva a la

⁴¹ En palabras de Piaget (1969) "Llamaremos esquemas de acción a lo que, en una acción, es de tal manera transponible, generalizable o diferenciable de una situación a la siguiente o dicho de otra manera a lo que hay de común en las diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción".

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLÁ
Director General de Delegaciones
Consejo Provincial de Educación



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

necesidad de focalizar el trabajo en un sujeto: el sujeto del Nivel Primario. Ello nos invita a pensar que: lo que se enseñe, para qué se enseñe y cómo se lo enseñe es inherente a dicho sujeto y a su contexto.

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

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

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

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

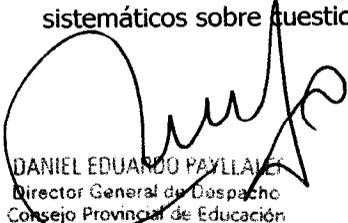
Además y atendiendo al reconocimiento de problemáticas cuya complejidad requiere de tratamientos diferenciados, se contempla la presencia de un espacio curricular destinado al estudio de las prácticas de la alfabetización inicial. En él se integran la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas sociales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

Pensar el aula como un espacio complejo en el que se entran distintas perspectivas, supone poner en evidencia ciertos supuestos epistemológicos y de construcciones metodológicas, que le atribuyen sentido y especificidad a las distintas áreas disciplinares. En este mismo sentido, cabe pensar que la complejidad planteada, supone la necesidad insoslayable de realizar un trabajo colaborativo de los espacios curriculares específicos (Didácticas Específicas) con una propuesta didáctica global (Didáctica General), sin olvidar su vinculación estrecha con un proyecto político cultural y pedagógico⁴².

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

⁴² La complejidad de la enseñanza plantea desafíos cuyas respuestas sólo pueden elaborarse desde un trabajo conjunto entre las Didácticas Específicas y la Didáctica General. La mirada de la Didáctica General, significa la posibilidad de retomar algunas problemáticas de la enseñanza tales como: formulación de proyectos de organización de las escuelas, abordaje de las problemáticas de comunicación intergeneracionales, análisis sobre los sistemas de evaluación, estudios y desarrollos sistemáticos sobre cuestiones metodológicas, entre otras temáticas (Davini, 1996).

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLAN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN Nº 1689
EXPEDIENTE Nº 5721-008799/15

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

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

- ✓ Análisis de las experiencias en las disciplinas escolares.
- ✓ Didáctica de la Matemática.
- ✓ Didáctica de la Lengua.
- ✓ Literatura y formación de lectores.
- ✓ Didáctica de las Ciencias Sociales.
- ✓ Didáctica de las Ciencias Naturales.
- ✓ Psicología del Sujeto de la Educación Primaria.
- ✓ Problemáticas de la Enseñanza en la Educación Primaria.
- ✓ Lenguajes Artísticos.
- ✓ Alfabetización Inicial: lengua escrita y sistema de numeración.
- ✓ Espacios de definición institucional I, II, III y IV.

La articulación de estos espacios con otros vinculados a los campos de la formación general y de la práctica, contribuirá a la comprensión de la práctica desde su complejidad y a resolver algunos problemas relacionados con los proyectos que construyan los estudiantes, como propuestas de enseñanza que partan de problemas de la realidad y que permitan intervenciones y análisis de la misma. Dichas propuestas serán alimentadas por una selección de contenidos -vinculados intra e interáreas-, que se constituyan en herramientas que permitan a los alumnos comprender dichos problemas y -potencialmente- intervenir en torno a ellos⁴³.

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

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

Bibliografía citada:

- PIAGET, J. (1969), *Biología y conocimiento*, Madrid, Siglo XXI.
- DAVINI, M. C. (1996), *Corrientes Didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- TERIGI, F. (1999), *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Paidós.
- NOVARO, G. (2004), "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural" en *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, MECT.
- ZEMELMAN, H. (1987), *El uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México.

⁴³ Párrafo extraído del Documento del Campo de la Práctica

DANIEL EDUARDO PAYLLALEL
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA