

<b>Profesor de DIDÁCTICA ESPECÍFICA en contexto de RESIDENCIA EN JARDÍN MATERNAL: MÚSICA</b>	<b>12 hs.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 hs. Espacio de la Práctica III</li> <li>▪ 3 hs. para <b>Taller de Diseño y Desarrollo de Experiencias</b> del área en Jardín Maternal / Residencia.</li> <li>▪ 3 hs. Reuniones de Equipo</li> <li>▪ 3 hs. Extensión/Investigación.</li> </ul>	<b>RESIDENCIA I (EN JARDÍN MATERNAL)</b> <b>Diseño y Desarrollo de Experiencias de Expresión vocal, musical, teatral y de títeres en Jardín Maternal.</b>
--	---------------	--	--

**4º AÑO**

Nombramiento :	Carga Horaria a ofrecer	Distribución Carga Horaria	Denominación de los espacios curriculares correspondientes al nombramiento
<b>Profesor de HISTORIA SOCIO POLÍTICA LATINOAMERICANA Y ARGENTINA</b>			<b>HISTORIA SOCIO POLÍTICA LATINOAMERICANA Y ARGENTINA</b>
<b>Profesor de DERECHOS HUMANOS EDUCACIÓN EN LA INTERCULTURALIDAD</b>			<b>DERECHOS HUMANOS EDUCACIÓN EN LA INTERCULTURALIDAD</b>
<b>Profesor de FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN</b>			<b>FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN</b>
<b>Profesor de LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y DERECHOS LABORALES DOCENTES</b>			<b>LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y DERECHOS LABORALES DOCENTES</b>
<b>Profesor Coordinador de RESIDENCIA EN JARDÍN INFANTES DE</b>	<b>24 hs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 6 hs. clases teóricas en Instituto de Formación Docente.</li> <li>▪ 12 hs. acompañamiento en jardines, observaciones, Encuadres. Coordinación del espacio de la residencia.</li> <li>▪ 3 hs. Reuniones Equipos docentes de Residencia.</li> <li>▪ 3 hs. Extensión / Investigación.</li> </ul>	<b>RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES)</b>
<b>Profesor Ayudante de RESIDENCIA EN JARDÍN INFANTES DE</b>	<b>12 hs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 hs. clases teóricas en Instituto de Formación Docente.</li> <li>▪ 6 hs. acompañamiento en jardines, observaciones, encuadres.</li> <li>▪ 3 hs. Reuniones Equipos Residencia.</li> </ul>	

ES COPIA

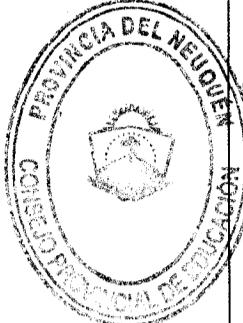
*Daniel Eduardo Payllalef*  
 DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
 Director General de Despacho  
 Consejo Provincial de Educación



<p><b>Profesor de las DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS para la RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES</b> (todas las áreas- ver detalle MÁS ABAJO) (2)</p>	<p>12 hs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 3 hs. Espacio de la Práctica IV: Residencia: clases, consultas asesoramientos, talleres, observaciones y acompañamiento en Jardines de Infantes.</li> <li>■ 3 hs. para ateneo por área/campo y estudio de casos en situación de Residencia en Jardín de Infantes.</li> <li>■ 3 hs. Reuniones de equipo de docentes de tercer año, Residencia/interáreas.</li> <li>■ 3 hs. Extensión/investigación.</li> </ul>	
--	---------------	--	--

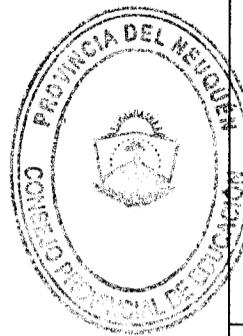
**(2) Detalle de los Profesores de la DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS en contexto de RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES**

Nombramiento :	Carga Horaria ofrecer	Distribución Carga Horaria	Denominación de los espacios curriculares correspondientes al nombramiento
<p><b>Profesor de DIDÁCTICA ESPECÍFICA en RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES : CIENCIAS NATURALES</b></p>	<p>12 hs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 3 hs. espacio de la Práctica IV: Residencia en Jardín de Infantes.</li> <li>■ 3 hs. para ateneo y estudios de casos en situación de Residencia.</li> <li>■ 3 hs. Reuniones de equipo.</li> <li>■ 3 hs. Extensión /Investigación.</li> </ul>	<p><b>RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES)</b> <b>ATENEO DE CIENCIAS SOCIALES Y NATURALES ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA</b></p>
<p><b>Profesor de la DIDÁCTICA ESPECÍFICA en RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES : CIENCIAS SOCIALES</b></p>	<p>12 hs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 3 hs. espacio de la Práctica IV: Residencia en Jardín de Infantes.</li> <li>■ 3 hs. para Ateneo y estudios de casos en situación de Residencia.</li> <li>■ 3 hs. reuniones de equipo.</li> <li>■ 3 hs. Extensión/Investigación</li> </ul>	<p><b>RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES)</b> <b>ATENEO DE CIENCIAS SOCIALES Y NATURALES ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA</b></p>
<p><b>Profesor de la DIDÁCTICA ESPECÍFICA en RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES : LENGUA Y LITERATURA</b></p>	<p>12 hs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 3 hs. espacio de la Práctica IV: Residencia en Jardín de Infantes.</li> <li>■ 3 hs. para Ateneo y estudios de casos en situación de Residencia.</li> <li>■ 3 hs. reuniones de equipo.</li> <li>■ 3 hs. Extensión/ Investigación.</li> </ul>	<p><b>RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES)</b> <b>ATENEO DE MATEMÁTICA, LENGUA y LITERATURA ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA</b></p>



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



<b>Profesor de DIDÁCTICA ESPECÍFICA en RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES: MATEMÁTICA</b>	<b>12 hs.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 hs. espacio de la Práctica IV: Residencia en Jardín de Infantes.</li> <li>▪ 3 hs. para Ateneo y estudios de casos en situación de Residencia.</li> <li>▪ 3 hs. Reuniones de Equipo.</li> <li>▪ 3 hs. Extensión/ Investigación.</li> </ul>	<b>RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES)</b> <b>ATENEO DE MATEMÁTICA, LENGUA Y LITERATURA ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA</b>
<b>Profesor de la DIDÁCTICA ESPECÍFICA en RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES : ARTES VISUALES</b>	<b>12 hs.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 hs. espacio de la Práctica IV: Residencia en Jardín de Infantes.</li> <li>▪ 3 hs. para Ateneo y estudios de casos en situación de Residencia.</li> <li>▪ 3 hs. reuniones de equipo.</li> <li>▪ 3 hs. Extensión/ Investigación.</li> </ul>	<b>RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES)</b> <b>ATENEO DE EDUCACIÓN MUSICAL Y ARTES VISUALES ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA</b>
<b>Profesor de la DIDÁCTICA ESPECÍFICA en RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES: EDUCACIÓN CORPORAL -FÍSICA</b>	<b>12 hs.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 hs. espacio de la Práctica IV: Residencia en Jardín de Infantes.</li> <li>▪ 3 hs. para Ateneo y estudios de casos en situación de Residencia.</li> <li>▪ 3 hs. reuniones de equipo.</li> <li>▪ 3 hs. Extensión/ Investigación.</li> </ul>	<b>RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES)</b> <b>ATENEO DE EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN FÍSICA ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA</b>
<b>Profesor de la DIDÁCTICA ESPECÍFICA en RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES: MÚSICA</b>	<b>12 hs.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 hs. espacio de la Práctica IV: Residencia en Jardín de Infantes.</li> <li>▪ 3 hs. para Ateneo y estudios de casos en situación de Residencia.</li> <li>▪ 3 hs. Reuniones de Equipo.</li> <li>▪ 3 hs. Extensión / Investigación.</li> </ul>	<b>RESIDENCIA II (EN JARDÍN DE INFANTES)</b> <b>ATENEO DE EDUCACIÓN MUSICAL Y ARTES VISUALES ESTUDIOS DE CASOS EN SITUACIÓN DE RESIDENCIA</b>
<b>Profesor de DERECHOS HUMANOS: INFANCIAS, FAMILIAS Y ESCUELAS</b>	<b>12 hs.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 hs. para dictado de clases.</li> <li>▪ 3 hs. para el Espacio de la Práctica.</li> <li>▪ 3 hs. Reunión de docentes de cuarto año.</li> <li>▪ 3 hs. Extensión /Investigación.</li> </ul>	<b>DERECHOS HUMANOS: INFANCIAS, FAMILIAS Y ESCUELAS</b>

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



## ACLARACIONES:

### Criterio general

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

Se realizarán designaciones de bloques de seis (6), doce (12) o veinticuatro (24) horas según corresponda por año por comisión por ejemplo Didáctica General 1º A, doce (12) horas, para la designación del/la profesor/a.

### Campo de la Formación General

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

- ✓ tres (3) o cuatro (4) horas anuales de dictado de clases.
- ✓ tres (3) o dos (2) horas para dictado de clases conjuntas en el espacio de la práctica.
- ✓ tres (3) horas de reuniones para espacio de articulación, proyectos institucionales (alfabetización académica, docentes noveles y otros), dictado de seminario dentro del espacio de las prácticas y otros.
- ✓ tres (3) horas para extensión (incluido trabajo colaborativo con escuelas/jardín) y/o investigación.

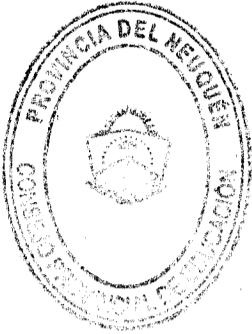
Para espacios curriculares seis (6) horas cuatrimestrales; la designación es de doce (12) horas cátedra distribuidas de la siguiente manera:

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

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

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

Las instituciones podrán optar, a partir de acuerdo internos, designar al profesor de Didáctica (I y II) y Sujeto (I y II) conjuntamente con el espacio de Coordinación o Ayudantía de la Práctica (II, III y IV).



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

## **12. ACERCA DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR**

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

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

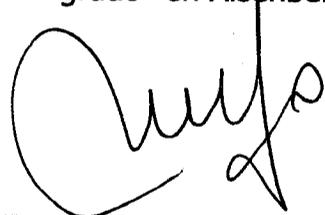
Además de establecer las adecuaciones institucionales particulares, se espera instalar espacios de intercambio interinstitucional, habituales entre las instituciones formadoras a los efectos de definir las necesidades de cambios provinciales generales en la formación docente.

## **13. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

### **13.1 Sobre Educación Inicial**

- AA.VV. (1997), Nivel Inicial, aportes para una didáctica, Buenos Aires, El Ateneo.
- AA.VV. (2007), "Infancia en la Argentina y prioridades en políticas públicas de la niñez", Revista En Cursiva, Buenos Aires, Fundación Arcor.
- AA.VV., "Cuando los lectores llegan en cochecito", Revista Lápiz y Papel, Buenos Aires, s/f.
- ABATE, M.; FIOCHETTA, O. y FERREYRA, A. "Acerca de lo psicológico". U.N. de Cuyo, Facultad de Educación Elemental y Especial.
- ACHER, A. (1999), "La educación científica en la escuela: Una manera de estar con los chicos" en AA.VV., Ciencias Naturales: una aproximación al conocimiento del entorno natural, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- AKOSCHKY, J. (2007), Música en el Nivel Inicial, ISPEI, ECLESTON. DGSE. GCBS, Año 3, Nº 6.
- AKOSCHKY, J. Música en el Nivel Inicial. Aporte para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el Nivel Inicial, GCBA, 2002.
- AGUILAR, M. (2002), Aprender a escuchar Música, Aprendizaje, Madrid, Machado Libros.
- AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (comp.), (1994), Didáctica de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Paidós Educador.
- ALDEROQUI, S. (1994), "Una didáctica de lo social, del Jardín de Infantes al tercer grado" en Aisenberg y Alderoqui, Op.Cit.

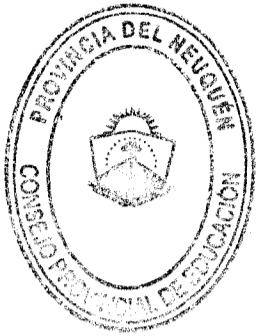
**ES COPIA**

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

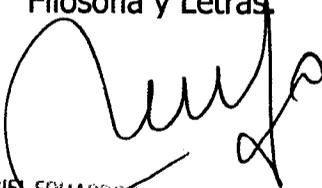


**RESOLUCIÓN N° 1689**  
**EXPEDIENTE N° 5721-008799/15**

- ALDEROQUI, S. (1996), "La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial" en Gustavo Iaies (comp.), Los CBC y la enseñanza de la Ciencias Sociales, Buenos Aires, AZ editores.
- ANTELO, E. (1999), Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes, Buenos Aires, Santillana.
- APEL, T. (1997), De la cabeza a los pies. El cuerpo como integrador de contenidos, Buenos Aires, Aique.
- 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, 2007, Cap. VII.
- BAQUERO, R. (1998), Vygotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique.
- BAQUERO, R. (2007), "Enfoques socioculturales, aprendizajes significativo y sentido de la experiencia escolar" en La Educación Inicial hoy, maestros, niños, enseñanzas, Ciclo de conferencias 2007, Dirección General de Cultura y Educación, La Plata.
- Bases curriculares de Nivel Inicial. Prov. Río Negro y Neuquén.
- BENLLOCH, M. (1992), Ciencias en el parvulario, Barcelona, Paidós.
- BERMELL CORRAL, M. de los Á. (1993), "Interacción Música y Movimiento" en La Formación del Profesorado, Mandala, Universidad de Valencia, España.
- BERNARD, M. L. María de los Ángeles (1980), El Cuerpo, Buenos Aires, Paidós.
- BETTELHEIM, B. (1978), Psicoanálisis de los cuentos de hadas, Barcelona, Crítica.
- BIGNAMI, A. (1893), Praxis artística y realidad, Buenos Aires, Efece.
- BOMBINI, G. (2006), "Prácticas docentes y escritura, hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", 1<sup>as</sup> Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Córdoba.
- BORNEMANN, E. I. (1977), Poesía Infantil. Estudio y antología. Buenos Aires, Biblioteca Preescolar.
- PENCHANSKY de BOSCH, L. y SAN MARTÍN de DUPRAT, H. (1995), El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica, Buenos Aires, Colihue.
- BOURDIEU, P. (1972), Elementos de una teoría de la percepción artística en BOURDIEU et al, Sociología del arte, Buenos Aires, Nueva Visión.
- BRAILOVSKY, D. y otros (2001), "La desigualdad en la educación para varones y mujeres en el Jardín de Infantes", Revista 0 a 5, Sociedad y Niñez, N° 36, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- PERELSTEIN de BRASLAVSKY, B. (2003), "¿Qué se entiende por alfabetización?", Revista Lectura y vida, año 24.
- PERELSTEIN de BRASLAVSKY, B. (2006), Enseñar a entender lo que se lee, Buenos Aires, FCE.
- BRESSAN, A.; REYNA, I. y ZORZOLI, G. (2003), Enseñar Geometría. Redescubrir una tarea posible, Buenos Aires, Styrka.
- BROITMAN, C. e ITZCOVICH, H. (2005), El estudio de las figuras y de los cuerpos geométricos, Buenos Aires, Novedades. Educativas.
- BROWN, G. (1987), ¿Qué tal si jugamos? Nuevas experiencias de juegos cooperativos en educación popular, Caracas, Ediciones Guarura y Paz presente.
- BRUNER, J. (1986), El habla del niño, Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J. (1994), Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia, Barcelona, Gedisa.
- BRUSILOVSKY, S. (2000), Nuevos y viejos enfoques en los análisis de los sistemas educativos formal y no formal, Universidad Nacional de Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras.



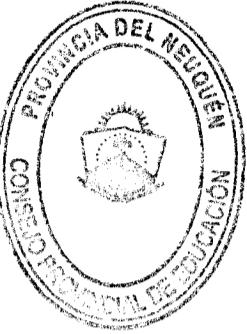
**ES COPIA**

  
DANIEL EDUARDO FAYLLALET  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

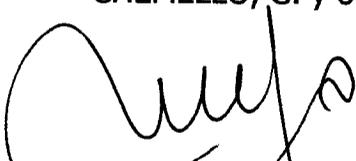


**RESOLUCIÓN N° 1689**  
**EXPEDIENTE N° 5721-008799/15**

- BURGOS, N. (2007), La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el Jardín de Infantes, Rosario, Homo Sapiens.
- CAGIGAL, J. M. (1978), Cultura intelectual y cultura física, Buenos Aires, Kapelusz.
- CALMELS, D. (2004), Juegos de crianza, Buenos Aires, Biblos.
- CALMELS, D. (1997), Cuerpo y saber, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- CALMELS, D. (1997), Espacio habitado, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- CALMELS, D. (2001), Cuerpo y saber, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- CALMELS, D. (2001), Del sostén a la trasgresión, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- CALMELS, D. (2007), "Analizadores del jugar" en La Educación Inicial hoy, maestros, niños, enseñanzas. Ciclo de conferencias, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación.
- CALMELS, D. (2008), "Objetos y juguetes en la infancia", Revista Travesías didácticas. Creando huellas en la Educación Inicial N° 1, Buenos Aires, Sapienza Industria Gráfica.
- CALVET, M. "La inteligencia desde la Psicología Genética". Ficha de cátedra. Universidad Nacional del Comahue, s/d.
- CAMILLONI, A. (1995), "De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y el espacio", Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencia de la Educación. Año IV, N° 6, UBA. Miño y Dávila editores.
- CANDIA, M. R. (2005), "La organización de situaciones de enseñanza", Revista. 0 a 5 años, N° 65, Novedades Educativas.
- CANDIA, M. R. (2008), "El trayecto de la práctica como configuración compleja", Revista Ediciones Novedades Educativas. Alternativas para la formación docente, N° 215, año XX.
- CAÑEQUE, H. (1979), Juego y vida, Buenos Aires, Paidós.
- CARLI, S. (1999), De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad, Buenos Aires, Santillana.
- 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.
- CARLINO, P. y SANTANA, D. (comps.), (1996), Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista, Madrid, Visor.
- CARR, W. (1996), Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, Madrid, Morata.
- CARRETERO, M. (1993), Constructivismo y Educación. Desarrollo cognitivo y aprendizaje, Buenos Aires, Aique.
- CARRETERO, M. (comp.), (1991), Desarrollo y aprendizaje, Buenos Aires, Aique.
- CASTEDO, M., SIRO, A. y MOLINARI, M. (1999), Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la educación básica, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- CASTEDO, M.; MOLINARI, M. y WOLMAN, S. (2000), Letras y números, alternativas didácticas para Jardín de Infantes y primer ciclo de la EGB, Buenos Aires, Santillana.
- CASTORINA, J.; FERREIRO, E.; KOHL de OLIVEIRA, M. y LERNER, D. (2008), Piaget-Vigotsky, contribuciones para replantear al debate, Buenos Aires, Paidós.
- CHEMELLO, G. y otros (2003), Matemática 7, Buenos Aires, Longseller.

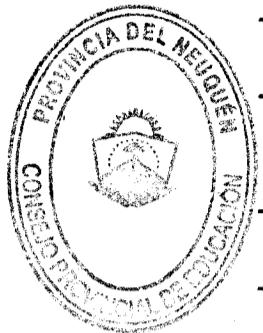


**ES COPIA**

  
DANIEL EDUARDO PAYLLES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

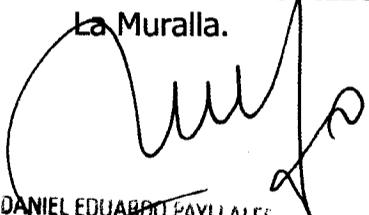


**RESOLUCIÓN N° 1689**  
**EXPEDIENTE N° 5721-008799/15**



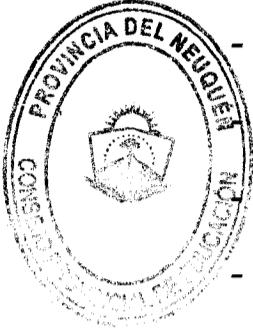
- CHOKLER, M. H. (1998), Los organizadores del desarrollo motor: del mecanicismo a la psicomotricidad operativa, Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- COLOMBO, M. E. (2000), "La psicología Histórico- Cultural en COLOMBO, María Elena y STASIEJKO, Halina; Psicología. La actividad mental, Buenos Aires, Eudeba.
- COLOMBO, M. E. "El estructuralismo genético de Jean Piaget" en COLOMBO, María Elena y STASIEJKO, Halina; Psicología. La actividad mental, Buenos Aires, Eudeba.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (1999), ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez, Buenos Aires, Lumen.
- CREMA, M. (1998), "Una Institución educativa", Revista, de 0 a 5 La Educación en los primeros años, N° 5, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CURBELO, N. D.; DA SILVA RAMOS, M. (2007), Desafíos en torno a los programas educativos dirigidos a la primera infancia en Jornadas La Educación Inicial: perspectivas y desafíos, Buenos Aires.
- CURTIS, H. y BARNES; N. S. (1993), Biología, Buenos Aires, Médica Panamericana.
- D`ANGELO, F. y CALVET, M. (1995), "Lo infantil y la constitución del sujeto". Ficha de Cátedra. Psicología del niño. Fac. de Cs. de la Educación. UNCo.
- D`ANGELO, F., MUSCI, C. y MEZZELANI, S. (2000), "Psicoanálisis y Educación" Ficha de Cátedra. Psicología del niño. Fac. de Cs. de la Educación UNCo.
- DE JONG, E.; BASSO, R. y PAIRA, M. (2000), La familia en los albores del nuevo milenio: reflexiones interdisciplinarias: un aporte al trabajo social, Buenos Aires, UNER, Facultad de Servicio Social, Espacio.
- DE TEZANOS, A. (1983), Escuela y comunidad, un problema de sentido, Bogotá, C.I.U.C., 1983.
- DELALANDE, F. (1995), La música es un juego de niños, Buenos Aires, Ricordi Americana.
- DELVAL MERINO, J. (1985), "La representación infantil del mundo social", Revista Infancia y aprendizaje, N° 13, Madrid.
- DELVAL MERINO, J. (1989), El mundo social en la mente infantil, Madrid, Alianza.
- DELVAL MERINO, J. (1994), El desarrollo humano, Madrid, Siglo XXI Editores.
- DENIES, C. (1989), Didáctica del Nivel Inicial o Preescolar, Buenos Aires, El Ateneo.
- DICOVSKY, G. (2008), "Una propuesta exploratoria, los imanes bajo la lupa", Revista Travesías Didácticas. Creando huellas en la Educación Inicial, N° 2, Buenos Aires, Sapienza Industria Gráfica.
- DEZ NAVARRO, C. (2002), El Piso de debajo de la Escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil, Barcelona, Graó.
- Diseño Curricular de Nivel Inicial de la Pcia. del Neuquén, 1995. Secretaría de Estado, Neuquén.
- Diseño Curricular para el Nivel Inicial (2000), Niños de 2 y 3 años. Buenos Aires, GCABA.
- Diseño Curricular para el Nivel Inicial (2000), Niños de 45 días a dos años. Buenos Aires, GCABA.
- Diseño Curricular para el Nivel Inicial -Modos de organizar contenidos- Pcia de Río Negro.
- Documento de la Dirección de Nivel Inicial- Esquemas de Naturales y Sociales, s/d.
- DOMÍNGUEZ CHILLON, G., (1997), Los valores en la Educación Infantil, Madrid, La Muralla.

**ES COPIA**

  
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

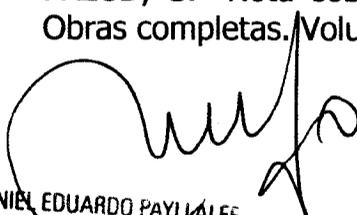


**RESOLUCIÓN N° 1689**  
**EXPEDIENTE N° 5721-008799/15**



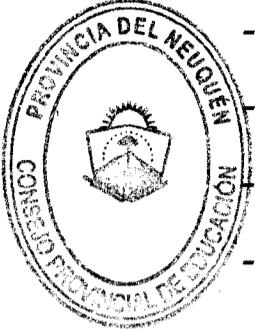
- DUARTE, M. D. (2005), "Promoción de la lectura o formación de lectores", Revista Diálogos pedagógicos, Año III, Nro 5, Universidad Católica de Córdoba.
- DUBROVSKY, S. (comp.), (2000), Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- DUHALDE, M. E. y GONZÁLEZ CUBERES, M. T. (1997), Encuentros cercanos con la Matemática. Aportes a la Educación Inicial, Buenos Aires, Aique.
- SAN MARTÍN de DUPRAT, H. y MALAJOVICH, A. (1989), Pedagogía del Nivel Inicial, Buenos Aires, Plus Ultra.
- SAN MARTÍN de DUPRAT, H.; MALAJOVICH, A. y WOLODARSKY ESTRÍN, S. (1977), Hacia el Jardín Maternal, Buenos Aires, Búsqueda.
- E.R.M.E.L. (1990), Aprendizajes numéricos, Francia, Hatier.
- ECO, U. (1992), Obra Abierta. La Poética de la Obra Abierta, Buenos Aires, Planeta Agostini.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1997), Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, Buenos Aires, Kapelusz.
- EGAN, K. (1995), "Imaginación y Aprendizaje" en Fantasía e Imaginación, su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil, Madrid, Morata.
- EISNER, E. W. (1995), Educar la visión artística, Barcelona, Paidós Educador.
- EISNER, E. W. (1998), Cognición y Currículo. Una Visión Nueva, Buenos Aires, Amorrortu.
- ESTÉVEZ, A. (1998), "Psicoanálisis, apuntes introductorios". Ficha de Cátedra. Psicología del niño. Fac. de Cs. de la Educación. UNCo.
- FAY, D. y BAUZÁ, A. M. (1997), "¿Por qué contenidos en el Nivel Inicial?" en GAITÁN, BELGICH, FAY, BAUZÁ, Pensando la transformación de la educación en el Nivel Inicial, Rosario, Homo Sapiens.
- FEDER, V. (2001), "Jardín Maternal y Desarrollo Emocional. Coordenadas para pensar las instituciones educativas que albergan niños pequeños", Revista Ensayos y Experiencias, N° 37, Ediciones Novedades Educativas.
- FEDER, V. y MAQUIEIRA, S. (2000), La observación en el trabajo con niños pequeños, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- FELDMAN, D. (2004), Ayudar a enseñar, Buenos Aires, Colección psicología cognitiva y educación, Aique.
- FERNÁNDEZ, M. (2004), "Antón pirulero. Familia y escuela atienden el mismo juego. Relato sobre el hacer docente", Congreso Internacional de Educación, Mar del Plata, Argentina, Pág. WEB OLPED.
- CASAS AZNAR, F. (1998), Infancia, perspectivas Psicosociales, Buenos Aires, Paidós.
- FERREIRO, E. (1998), Alfabetización. Teoría y Práctica, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (2000), "Leer y escribir en un mundo cambiante" en Pasado y presente de los verbos leer y escribir, Buenos Aires, FCE.
- Ficha de Cátedra "Conceptos básicos de la teoría de Donald Winnicott", Universidad de Flores, Facultad de Psicología, Cátedra de Psicología Evolutiva.
- FINOCCHIO, S. (1996), ¿Qué nos aporta la Didáctica de las Ciencias Sociales? en IAIES, G. (comp.), Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, A-Z.
- FRABBONI, F.; GALLETTI, A. y SAVORELLI, C. (1980), El primer abecedario: el ambiente, Fontanella, Barcelona.
- FREIRE, P. (1999), Pedagogía de la autonomía, México, Siglo XXI.
- FREUD, S. "Nota sobre el concepto de lo inconsciente en el psicoanálisis" en Obras completas. Volumen 12, Buenos Aires, Amorrortu.

**ES COPIA**

  
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

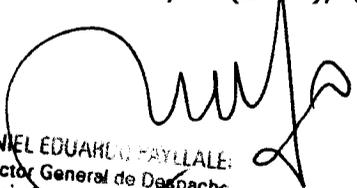


**RESOLUCIÓN N° 1689**  
**EXPEDIENTE N° 5721-008799/15**



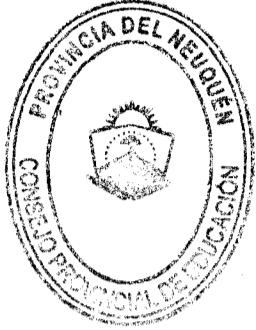
- FRIGERIO, G. y DICKER, G. (2007), Educar: (sobre), impresiones Estéticas. Serie seminario del CEM. Buenos Aires, del Estante.
- FUMAGALLI, L. (1995), El desafío de enseñar Ciencias Naturales, Buenos Aires, Troquel Educación.
- G.C.B.A. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Indagación del Ambiente social y natural. Buenos Aires.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1986), La Producción Simbólica- Teoría y Método en Sociología del Arte, México, Siglo XXI.
- GENNARI, M. (1997), La educación estética: Arte y Literatura, Barcelona, Paidós Ibérica.
- GENTILI, P. (2000), Códigos para la ciudadanía, Buenos Aires, Santillana.
- GIRALDES, M. (1994), Didáctica de una cultura de lo corporal, Buenos Aires, Edición del autor.
- GÓMEZ & INCARBONE (1994), Juego y movimiento en el Jardín de Infantes. Buenos Aires Novelibro.
- GÓMEZ, R. (2000), El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices. Buenos Aires, Stadium.
- GÓMEZ, R. (2003), El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y en el joven, Buenos Aires, Stadium.
- GONZÁLEZ, A. y WEINSTEIN, E. (2006), La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes a través de Secuencias Didácticas, Rosario, Homo Sapiens.
- GONZÁLEZ, A. y WEINSTEIN, E. (2005), ¿Cómo enseñar Matemática en el jardín? Número - Medida - Espacio, Buenos Aires, Colihue, Nuevos caminos en Educación Inicial.
- GORIS, B. (1998), Historia Argentina para los más chiquitos. Actos Escolares. Propuesta para su abordaje didáctico, Buenos Aires, Tiempos Editoriales. Proyecto Educativo Lápiz y Papel.
- GORIS, B. (2007), Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes, Rosario, Homo Sapiens.
- GORIS, B. (2008), "Reflexiones acerca de la participación de los niños de tres años en los actos escolares", Revista Travesías Didácticas. Creando huellas en la Educación Inicial, N° 3, Buenos Aires, Sapienza Industria Gráfica.
- GORIS, B. y DÍAZ, C. (2000), "Salimos al entorno social y natural e invitamos al entorno social y natural", Revista de 0 a 5, N° 55, La Educación en los Primeros Años, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- GRUNFELD, D. (2004), "La intervención docente en el trabajo con el nombre propio", Revista Lectura y Vida, año 25, N° 1 y 2, marzo y junio, Buenos Aires, I.R.A.
- GUREVISTAICH, R. (2005), Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- HANÁN DÍAZ, F. (2007), Leer y mirar el libro álbum, ¿un género en construcción? Bogotá, Norma.
- HARF, R.; PASTORINO, E.; SARLÉ, P. y otros (1996), Nivel Inicial: Aportes para una Didáctica, Buenos Aires, El Ateneo.
- HARF, R. (2008), "¿Las Unidades Didácticas abordan sólo recortes del ambiente? La comprensión de la realidad en el Nivel Inicial". Mimeo.
- HARGREAVES, A. (1998), Profesorado, cultura y posmodernidad, Madrid, Morata.
- HEMSKY de GAINZA, V. (2002), Pedagogía Musical, Buenos Aires, Lumen.
- JOLY, M. (2009), Introducción al análisis de la imagen, Buenos Aires, Biblioteca de la Mirada, La marca editora.
- KALMAR, D. (2005), Qué es la expresión corporal, Buenos Aires, Lumen.

**ES COPIA**

  
DANIEL EDUARDO FAYLLALE  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

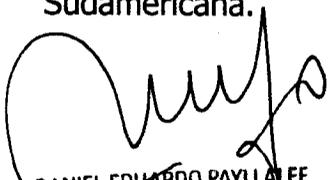


**RESOLUCIÓN N° 1689**  
**EXPEDIENTE N° 5721-008799/15**



- KAMII, C. y DE VRIES, R. (1982), El niño y la educación preescolar, Madrid, Visor.
- KAMII, C. y DE VRIES, R. (1988), Juegos colectivos en la primera enseñanza. Madrid, Aprendizaje Visor.
- KANTOR, D. (1989), Acerca de la autoridad docente en el Jardín de Infantes. Buenos Aires, FLACSO.
- KAPLAN, C. (2000), Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen, Buenos Aires, Aique.
- KAUFMAN, M. y FUMAGALLI, L. (comp.) (1999), Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas, Buenos Aires, Paidós Educador.
- KAUFMANN, V. (1994), "Panorama de las distintas tendencias en la enseñanza de la ciencia". Doc. del P.T.F.D.
- KAUFMANN, V. y SERULNICOFF, A. (2000), "Conocer el ambiente, una propuesta para las Ciencias Sociales y naturales en el Nivel Inicial" en Malajovich, Ana (comp.), Recorridos didácticos en la Educación Inicial, Buenos Aires, Paidós.
- KAUFMANN, V. (1994), "Acerca de la importancia de enseñar Cs. Naturales en el Nivel Inicial", Doc. del P.T.F.D.
- KAYE, K. (1986), La vida mental y social del bebé, Barcelona, Paidós.
- LACÁRCEL MORENO, J. (1995), Psicología de la música y educación Musical, Barcelona, Aprendizaje Visor.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTOURIER, B. (1977), Los contrastes, Barcelona, Científico médica.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTOURIER, B. (1978), El cuerpo y el inconciente en educación y terapia, Barcelona, Científico médica.
- LENERO, P. (2008), "La actitud lúdica en el Jardín Maternal camino vital para el desarrollo cognitivo", Revista Travesías Didácticas. Creando huellas en la Educación Inicial, N° 3, Buenos Aires, Sapienza Industria Gráfica.
- LERNER, D. (2001), Leer y escribir en la escuela, lo real. Lo posible y lo necesario, México, FCE.
- LEVIN, E. (2007), La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ley 20582, "Creación del Instituto de Jardines Maternales Zonales", 1973, Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional 26206, 2006, Buenos Aires.
- Ley Federal de Educación 24195, 1993, Buenos Aires.
- LEZCANO, A. (1999), "Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización" en Carli-Lezcano-Karol, De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad, Buenos Aires, Santillana.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993), Formación del profesor y condiciones sociales de la escolarización, México, Morata.
- LÓPEZ, S. y SOKOL, A. (1999), "Escuela Infantil" en Legislación educativa y el Nivel Inicial, Buenos Aires, Colihue.
- LÓPEZ, F. (1997) "Psicoanálisis y Psicología" en MARCHESI, A.; CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (comps.), Psicología Evolutiva, Teorías y métodos, Madrid, Alianza.
- LOZANO, E. y ABREGO, S. (1996), "Una propuesta para el desarrollo de los Bloques de contenidos del Área Ciencias Naturales del Diseño Curricular", en Documento de apoyo para la implementación del Diseño Curricular del Nivel Inicial, Provincia del Neuquén.
- LURÁ, A. y USANDIVARAS, T. (1992), De quién es la música, Buenos Aires, El Quirquincho.
- MACHADO, A. M. (1998), Buenas palabras, malas palabras, Buenos Aires, Sudamericana.

**ES COPIA**

  
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

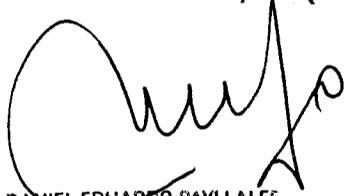


**RESOLUCIÓN N° 1689**  
**EXPEDIENTE N° 5721-008799/15**



- MACHADO, A. M. y MONTES, G. (2003), Literatura infantil. Creación, censura y resistencia, Buenos Aires, Sudamericana.
- MALAJOVICH, A. (2001), "El bebé en el centro educativo" en DE LEÓN, A. Pensando la educación infantil. La Sala de bebés, Barcelona, Octaedro.
- MALAJOVICH, A. (2000), "El Juego en el Nivel Inicial" en Recorridos didácticos en la Inicial, Buenos Aires, Paidós.
- MALBRÁN, S. (1992), El aprendizaje musical de los niños, Buenos Aires, Actilibro.
- Manual de Crecimiento y Desarrollo del Niño. Organización Panamericana de la Salud. Resumen. 1986.
- MAQUIEIRA, L. (2007), "En el Jardín Maternal, la primera necesidad del niño es ser "sostenido", Revista de 0 a 5 años, N° 71, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- MARCHESI, A.; CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (1978), Psicología evolutiva, Tomo II, Barcelona, Alianza.
- MAROTTA, E. (1998), "Enseñar en el Jardín Maternal. Preguntas para compartir, respuestas para construir", Revista de 0 a 5 años, N° 5, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- MARTÍ SALA, E. (1991), Psicología evolutiva. Teoría y ámbitos de investigación, Barcelona, Anthropos.
- MARTÍN, E. (1989), "El desarrollo de mapas cognitivos y la enseñanza de la geografía" en Pozo, Carretero y Asencio, op. cit.
- MARTÍN, E. (1991), "¿Qué contienen los contenidos escolares?", Cuadernos de Pedagogía, N° 188, Barcelona, Ciss Praxis.
- 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.C. (Mimeo).
- MERCIAI, S. A.; FIORETTI, A. y CONTINI, G. (1978), Hacia una psicopedagogía de la libre expresión, México, Roca.
- MEIRIEU, P. (1998), Frankenstein educador, Barcelona, Laertes.
- MERINO, G. (1998), "Cómo organizar el trabajo en el aula" en Enseñar Ciencias Naturales en el tercer ciclo de la E.G.B, Buenos Aires, Aique.
- MONTES, G. (1990), El corral de la Infancia, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- MONTES, G. (1999), La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético, México, FEC.
- MONTES, G. (2006), La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MORDUCHOWICZ, R. (1997), La escuela y los medios un binomio necesario, Buenos Aires, Aique.
- MOREAU DE LINARES, L. (2001), "Lo individual y lo social en el desarrollo humano" en DE LEÓN, A. (comp.), Pensando la educación infantil. La Sala de bebés, Barcelona, Octaedro.
- MOREAU DE LINARES, L. (2001), "Ser docentes en la Sala de bebés" en DE LEÓN, A. (comp.), Pensando la educación infantil. La Sala de bebés, Barcelona, Octaedro.
- MOREAU DE LINARES, L. y BRANDT, E. (2000), En el Jardín Maternal. Una visión desde la plástica, Buenos Aires, Tiempos editoriales.
- MORGAGE, G. (1996), "Los caminos sutiles de la discriminación de género. Aportes para el trabajo desde la perspectiva de los transversales", Revista La Obra, N° 899.
- NEMIROVSKY, M. (1999), Sobre la enseñanza del lenguaje escrito, México, Paidós.

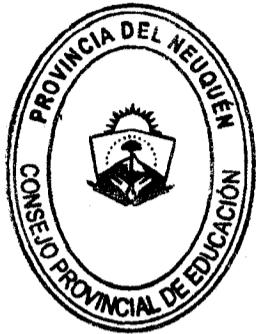
**ES COPIA**

  
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

- 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.
- ORIGLIO, F. (1999), Los bebés y la Música, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- ORIGLIO, F. (2005), Itinerarios didácticos para el ciclo maternal y de 3 años. Selección de propuestas de música, Buenos Aires, Hola Chicos.
- ORIGLIO, F. (2007), Proyectos artísticos para la Educación Inicial, Buenos Aires, Trayectos.
- ORIGLIO, F. y POSTEIN, A. M. (1998), Colección didáctica, Música y expresión corporal, Bahía Blanca, Actilibro, ed. Nahuel.
- OROVITZ, B. (1997), "El problema de la evaluación. Las ideas previas. Ciencias Naturales" en Lápiz y Papel, Buenos Aires, Tiempos editoriales.
- PADOVANI, A. (1999), Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría, Buenos Aires, Paidós.
- PANIZZA, M. (comp.) (2004), Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas, Buenos Aires, Paidós.
- PARRA, C. y SÁIZ, I. (1990), Los niños, los maestros y los números, Documento curricular, M.C.B.A.
- PASTORINO, E.; HARF, R. y SARLÉ, P. (1995), Residencia docente, documento curricular, Buenos Aires, MCE.
- PASTORINO, E. (1995), "El Nivel Inicial, un lugar para apropiarse del conocimiento" en AA.VV, Educación Inicial. Los contenidos de la enseñanza: aportes para el debate metodológico y el análisis institucional, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- PAVÍA, V.; RUSSO, F.; SANTANERA, J. y TRPIN, M. (1994), Juegos que vienen de antes: incorporando el patio a la pedagogía, Buenos Aires, Humanitas.
- PAVÍA, V. (2000), "Investigación y juego reflexiones desde una práctica", Revista brasilera de ciencia del deporte, Vol.22.
- PAVÍA, V. (2005), El patio escolar, El juego en libertad controlada, Buenos Aires, Noveduc.
- PAVÍA, V. (2006), Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador, Buenos Aires, Noveduc.
- PELEGRÍN SANDOVAL, A. (1981), La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral, Buenos Aires, Cincel.
- PHILLIPS, J. (1972), Los orígenes del intelecto según Piaget, Barcelona, Fontanella.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1972), Psicología del niño, Madrid, Morata.
- PITLUK, L. (1998), "Didáctica en el Jardín Maternal", Revista De 0 a 5 años, N° 5, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- PITLUK, L. Desafíos de la educación en el Jardín Maternal, viejos problemas y nuevas propuestas, [www.elportaleducativo.com.ar/articulos//LauraPitluk-JMaternal.htm](http://www.elportaleducativo.com.ar/articulos//LauraPitluk-JMaternal.htm)
- PITLUK, L. (1999), "Las unidades didácticas", Revista de 0 a 5, N°10, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- PITLUK, L. (2006), "La Enseñanza en el Nivel Inicial, sus especificidades" en BOGGINO, N. (comp.), Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- PITLUK, L. (2006), La planificación didáctica en el Jardín de Infantes, Rosario, Homo Sapiens.

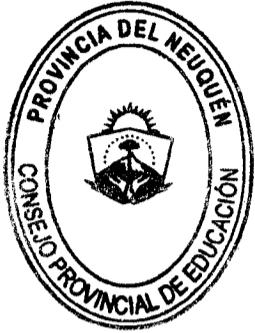


**ES COPIA**

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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



- BOSSE-PLATIÈRE, S. (1989), "Las representaciones de la familia de los profesionales de la primera infancia y las consecuencias de las representaciones sobre la relación con los niños y sus familias". Mimeo.
- Postales de la Vida en el Jardín, "¿Habrá servido de algo?", Educared Infancias en [www.educarorg.ar](http://www.educarorg.ar)
- POZO, J. I.; CARRETERO, M. y ASENSIO, M. (1991), La enseñanza de las Ciencias Sociales, Madrid, Visor.
- QUARANTA, M. E. y otros (1998). "Educación Matemática", Revista de 0 a 5, N° 2, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- QUINTANA, C. (2003), "Indagar el ambiente más allá del horizonte" en Proyectos didácticos interdisciplinarios, indagar y cuestionar desde pequeños, Colección 0 a 5, N° 53, La Educación en los Primeros Años. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Revista "Arte y Educación" N° 1, 1995.
- Revista "Arte y Educación" N° 3, 1996.
- Revista IBER N° 21 (1999), Los conceptos clave en la didáctica de las Ciencias Sociales, España.
- Revista Lápiz y Papel (1996), N° 1, 2, 3 y 4, Buenos Aires, Tiempos Editoriales.
- REYES, Y. (2001) "La bebeteca. Un nido para la formación de primeros lectores", en Revista La Mancha, año 6, N°16, Buenos Aires.
- RIMOLI, M. C. y POS, N. "Rutinas y situaciones didácticas", Revista Rutinas y rituales en la educación infantil, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- RODARI, G. (1993), Gramática de la fantasía, Buenos Aires, Colihue.
- ROMÁN, F. y RAMÍREZ, C. "Mi familia, tu familia, las familias" en Ciencias Sociales, Colección 0 a 5, N° 63, La Educación en los Primeros Años, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- LAMARQUE de ROMERO BREST, G. (1977), Educación formal, no formal, informal. Mimeo.
- SADOVSKY, P. y otros (1988), Matemática 1, Buenos Aires, Santillana.
- SAITTA, C. (1978), Creación e Iniciación Musical. Hacia un nuevo enfoque metodológico, Buenos Aires, Ricordi.
- SAITTA, C. "El Dilema del Docente de Arte", Revista Ediciones Novedades Educativas.
- SAIZ, I. y otros (2002), "Educación Matemática (II), Propuestas de trabajo, experiencias y reflexiones, Revista 0 a 5. La educación en los primeros años, N° 22, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SAIZ, I. y otros (2004), "Enseñar Matemática. Números, formas, cantidades y juegos", Revista 0 a 5. La educación en los primeros años, N° 56, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SAN MARTÍN DE DUPRAT, H. y otros (1977), Hacia el Jardín Maternal, Dilema Propuesta, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.
- SAN MARTÍN DE DUPRAT, H.; WOLODARSKY ESTRÍN, S. y MALAJOVICH, A. M. (1989), Hacia el Jardín Maternal, Dilemas Propuestas, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.
- SANJURJO, L. (2003), La formación práctica de los docentes, reflexión y acción en el aula, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- SANJURJO, L. y RODRÍGUEZ, X. (2003), Volver a pensar la clase, las formas básicas de enseñar, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- SARLÉ, P. (2001), "Juego y Aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la Educación Física Infantil, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SARLÉ, P. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza, Buenos Aires, Paidós.

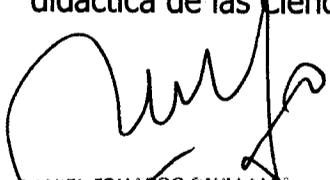
**ES COPIA**

  
DANIEL EDUARDO PAYLLADE  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



- SARLÉ, P. (2005), Cuando de jugar se trata en el Jardín Maternal", en Soto, C. y Violante, R., En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas, Buenos Aires, Paidós.
- SCHRITTER, I. (2005), La otra lectura. La ilustración en los libros para niños, Buenos Aires, Lugar.
- SEPPIA, O. y otros (2003), Entre libros y lectores I. El texto literario. Buenos Aires, Lugar.
- SERULNICOFF, A. (1998), "Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial" en La educación en los primeros años, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SERUNILCOFF, A. (1994), Área de Ciencias Sociales. Nivel Inicial. Módulo, "La evaluación en el plano didáctico". Munic. de Buenos Aires, Secretaría de Educación y Cultura. Dirección de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente.
- SERUNILCOFF, A. (1999), "Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las Ciencias Sociales" en Ciencias Sociales, Colección 0 a 5, La Educación en los Primeros Años, N° 3, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SIEDE, I. (2007), La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela, Buenos Aires, Paidós.
- SIEDE, I.; SERUNILCOFF, A. y CALVO, S. (comp.) (1998), Retratos de familia... Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza, Buenos Aires, Paidós.
- SIRVENT, M. T. (1990), Investigación participativa aplicada a la renovación curricular. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Mimeo.
- SOLÉ, I. (1993), "Algunos retos de la Educación Infantil", Revista AULA, La Educación Infantil, N° 11, Barcelona.
- SORIANO, M. (1995), La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas, Buenos Aires, Colihue.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. (2000), Didáctica de la Geografía, Buenos Aires Ediciones Aguazul.
- SPAKOWSKY, E.; LABEL, C. y FIGUERAS, C. (1998), "La Organización de los contenidos en el Jardín" en La función del Jardín de Infantes, Un análisis crítico, Buenos Aires, Colihue.
- SPRAVKIN, M. (1999), Educación plástica en la escuela, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- SWANWICK, K. (1991), Música, Pensamiento y Educación, Madrid, Morata.
- TAMARIT, J. (1996), "Los condicionamientos objetivos de la práctica docente y la vida cotidiana en la escuela" en Revista Crítica Educativa, Año 1, N° 1, Buenos Aires.
- TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1995), Más allá de la alfabetización, Buenos Aires, Santillana.
- TIGNANELLI, H. (1997), Astronomía en Liliput, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- TONUCCI, F. y RICCI, G. (1998), El primer año de nuestro niño, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TONUCCI, F. (1998), Con ojos de maestro, Buenos Aires, Troquel.
- TONUCCI, F. (2001), Conferencia en "Encuentro de docentes de Nivel Inicial con el pedagogo italiano Francesco Tonucci", Buenos Aires.
- TONUCCI, F. (comp) (1998), A los tres años se investiga, Buenos Aires, Losada.
- TONUCCI, F. (1983), Con ojos de niño, Buenos Aires, Rei.
- TREPAT CARBONELL, C. A. y COMES SOLE, P. (1998), El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales, Barcelona, Graó.

ES COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAYLLELES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



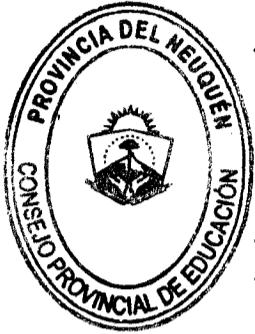
- ULLÚA, J. (2004), "Currículo abierto y propuesta didáctica en educación Infantil" Revista de 0 a 5. La Educación en los Primeros Años, N° 55, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- ULLÚA, J. Salimos al entorno e invitamos al entorno, Revista de 0 a 5. La Educación en los Primeros Años, N° 55, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- VALIÑO, G. (2006), "¿Jugamos en el jardín?", Encuentro Regional de Educación Inicial, Página Web del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- VARELA, B. y FERRO, L. (1999), "Las visiones del conflicto el Nivel Inicial", Revista Educación en Ciencias Sociales, Vol. I, N° 2, mayo-agosto. Universidad Nacional General San Martín.
- VARELA, B. y FERRO, L. (2003), Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, Buenos Aires, Colihue.
- VERA PEÑALOZA, R. y otras (1936), El kindergarten en la Argentina, didáctica froebeliana, Buenos Aires, Instituto Félix Bernasconi.
- VILÁ, B. (1999), "Los niños y la naturaleza", Revista de 0 a 5, N° 17 Ediciones Novedades Educativas.
- VYGOTSKY, L. (1964), Pensamiento y Lenguaje, Buenos Aires, Lautaro.
- WEISSMANN, H. (Comp.), (1993), Didáctica de las Ciencias Naturales, Buenos Aires, Paidós.
- WERTSCH, J. (1995), Vigotsky y la formación social de la mente, Barcelona, Paidós.
- WINNICOTT, D. (1958), Escritos de Pediatría y Psicoanálisis, Buenos Aires, Paidós.
- WINNICOTT, D. (1972), Realidad y juego, Buenos Aires, Granica Editor.
- WINNICOTT, D. (1993), "Las necesidades del niño y el papel de la madre en las primeras etapas" en El niño y el mundo externo, Buenos Aires, Libris.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1993), "Los ámbitos de intervención en la Educación Infantil y el enfoque globalizador" Revista Aula, N° 11, España.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1989), "El enfoque globalizador", Cuadernos de Pedagogía, N° 168, Madrid.
- ZÁTONYI, M. (2007), Arte y Creación. Los caminos de la estética Colección, claves para todos, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- ZELMANOVICH, P. (1996), Efemérides, entre el mito y la historia, Buenos Aires, Paidós.
- ZELMANOVICH, P. (2007), "Apostar a la transmisión y la enseñanza. A propósito de la producción de infancias" en La Educación Inicial hoy, maestros, niños, enseñanzas. Ciclo de conferencias 2007, Dirección General de Cultura y Educación, La Plata.
- ZIPEROVICH, P. C. (1999), "Salir con los pequeños", Revista de 0 a 5, La Educación en los Primeros Años, N° 18. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- ZIPEROVICH, P. C. (1999), "Salir con los pequeños", Revista de 0 a 5, La Educación en los Primeros Años, N° 17. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

### **15.2 Bibliografía general**

- AA.VV. (2002), Manifiesto por la vida. Por una ética para la Sustentabilidad, Buenos Aires, CTERA-EMV.
- ADÚRIZ BRAVO, A. (2005), Una introducción a la naturaleza de la ciencia, Buenos Aires, Fondo de cultura económica.

**ES COPIA**

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



- ADÚRIZ BRAVO, A. y MERCÈ IZQUIERDO, A. (2002), "Acerca de las ciencias como disciplina autónoma", Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 1, N° 3.
- AISENBERG, B. (1994), "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos, un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria" en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia, Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós.
- ALTABLE, C. (2000), Educación sentimental y erótica, Madrid, Miño y Dávila.
- ALVARADO, M. (2003), Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura, Buenos Aires, Universidad de Quilmes.
- ALVARADO, M. y otros (2001), Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura, Buenos Aires, FLACSO/ Manantial.
- 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.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2002), "Hacia una Educación Eficaz para todos, La Educación Inclusiva", en: [www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico](http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico).
- BÁRCENA, F. y MÉLICH, J. C. La Educación Como Acontecimiento Ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad, Buenos Aires, Paidós.
- BACHELARD, G. (1993), La formación del espíritu científico, México, Siglo XXI editores.
- BAJTÍN, M. (1979), "El problema de los géneros discursivos" en Estética de la creación verbal, México, Siglo XXI.
- BALE, J. (1989), "Los jóvenes geógrafos y el mundo dentro de sus cabezas" en Didáctica de la geografía en la escuela primaria, Madrid, MEC-Morata, cap. I.
- BAQUERO y otros (2002), El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones, Buenos Aires, Noveduc.
- BARTHES, R. (2003), Variaciones sobre la escritura, Buenos Aires, Paidós.
- BARTHES, R. (1998), citado por Tadeu da Silva en "La poética y la política del currículo como representación", Cuadernos de Pedagogía, Rosario, Año II, N° 4, 1998.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P. (1999), "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las Ciencias Sociales", Iber. Los conceptos clave en la didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, N° 21, Barcelona, Graó.
- BERMELL CORRAL, M. Á. (1993), "Interacción Música y Movimiento" en La Formación Del Profesorado, Mandala, Universidad de Valencia.
- BERNSTEIN, B. (1998), Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría e investigación crítica, Madrid, Morata.
- BIGNAMI, A., El Origen Del Arte- Praxis Artística y Realidad.
- BLEICHMAR, S. (2005), La Subjetividad en Riesgo, Buenos Aires. Topía.
- BOFARULL, M. T. et al. (2001), Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento, Barcelona, Graó.
- BOMBINI, G. (2006), "Prácticas docentes y escritura, hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Córdoba.
- BOMBINI, G. (2006), Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

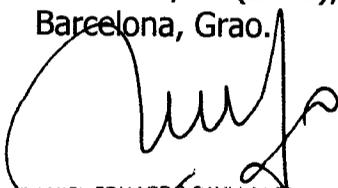
ES COPIA

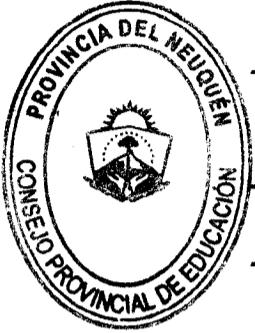
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995), Respuesta por una antropología reflexiva, Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, L. (2005), Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- BROUSSEAU, G. (1986), "Fundamentos y métodos de la didáctica de la Matemática", Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Serie B, Trabajos de Matemática, Traducción realizada por Fregona y Ortega.
- 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.
- BUSTINZA, J. A. y otros (1998), La enseñanza de la historia. Aportes para una metodología dinámica, Buenos Aires, AZ editora.
- CALDAROLA, G. (2005), "Estrategias específicas para las Ciencias Sociales" en Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?, Buenos Aires, Bonum.
- CAMILLONI, A. (1995), "Ciencias Sociales, el campo de lo social como objeto de conocimiento", Revista N° 52. Ediciones Novedades Educativas.
- CAMPS, A. (1993), "Didáctica de la lengua, la emergencia de un campo científico específico" en Infancia y aprendizaje, N° 62-63, pp. 209-218.
- CAMPS, A. (comps.), El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura, Rosario, Homo Sapiens.
- CANDAU, Vera María (1987), "La didáctica y la formación de educadores. De la exaltación a la negación" en Candau, Vera María (org.), La Didáctica en cuestión, investigación y enseñanza, Madrid, Narcea.
- CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2001), "La construcción paradigmática de la educación ambiental, educar para una racionalidad alternativa" en Educación ambiental y desarrollo humano, España, Editorial Ariel, cap. 5.
- CARLI, 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.
- CARLINO, P., "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas", Propuesta educativa, Año 12, N° 26, Julio de 2003.
- CARLINO, P., (2000), "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica" en Milián, M.
- CARLINO, P., (2004), Textos en contexto N° 6. Leer y escribir en la universidad, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- CARLINO, P., (2006), Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura... y algo más, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- CARR, W. (1996), Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, Madrid, Morata.
- CARRETERO, M. (1995), "Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia" en Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia, Buenos Aires, Aique.
- CARRETERO, M. y otros (2006), "Introducción, enseñar historia en tiempos de memoria" en su Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires, Paidós.
- CASSANY, D. (1997), Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, Buenos Aires, Paidós.
- CASSANY, D. (2000), Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito, Barcelona, Graó.

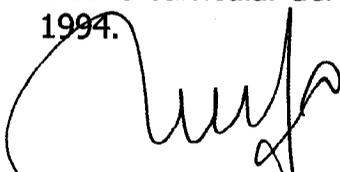
ES COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAYLLEA  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



- CASTORINA, J.; FERREIRO, E.; KOHL DE OLIVEIRA, M. y LERNER, D. (2008), Piaget-Vigotsky, contribuciones para replantear al debate, Buenos Aires, Paidós.
- CEREJIDO, M. (1990), La nuca de Houssay. La ciencia argentina entre Billiken y el exilio, México, FCE.
- CHARNAY, R. (1994), "Aprender (por medio de), la resolución de problemas" en C. Parra e I. Saiz (comps), Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós.
- CHEVALLARD y. (1991), La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, Aique.
- CIAPUSCIO, G. E. (1994), Tipos Textuales, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común.
- COLOMER, T. (1998), La formación del lector literario, Madrid, Fundación Sánchez Ruiperez.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990), Enseñanza, currículum y profesorado, Madrid, Akal.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997), La autonomía del profesorado, Madrid, Morata.
- CORDERO, S. y SVARZMAN, J. (2007), "La tarea de planificar, del aula a la institución", "Apuntes para una metodología renovada" en Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, cap. 6 y 7, pp. 163-232.
- CORDERO, S. "Recorrer la ciudad. El mapa mental y la representación del espacio" en Ediciones Novedades Educativas, N° 26, pp. 26-21.
- 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.
- D'UVA, A. y ROSSI, R. Á. (1998), "Los instrumentos de trabajo de las Ciencias Sociales" y "Los materiales didácticos" en Las Ciencias Sociales para la escuela nueva, Buenos Aires, Lumen Hvmantitas, cap. V y VI, pp. 195-246.
- DATRI, E. (2005), Dogmas y prejuicios de la "normalización" en el contexto pedagógico de las ciencias, Neuquén, UNCo.
- DAVINI, M. C. (1996), Corrientes Didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.
- DE TEZANOS, A. (1983), Escuela y comunidad, un problema de sentido, Bogotá, C.I.U.C.
- DELVAL, J. (1994), "El conocimiento del mundo social" en El desarrollo humano, Madrid, Siglo XXI.
- DEVALLE DE RENDO, A. y VEGA, V. (2006), Una escuela en y para la diversidad, Buenos Aires, Aique.
- DÍAZ RÖNNER, M. A. (1998), Cara y cruz de la literatura infantil, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- DÍAZ, E. (1998), La ciencia y el imaginario social, Buenos Aires, Biblos.
- DÍAZ, E. (2000), La posciencia. El conocimiento en las postrimerías de la modernidad, 3º, Buenos Aires, Biblos.
- DÍAZ, E., "Foucault y el poder de la verdad" en [www.estherdiaz.com.ar/textos/foucault\\_verdad.htm](http://www.estherdiaz.com.ar/textos/foucault_verdad.htm)
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997), La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta, Buenos Aires, Paidós.
- Diseño curricular del Área de Formación Especializada. Documento curricular. Nov. 1994.

ES  
COPIA

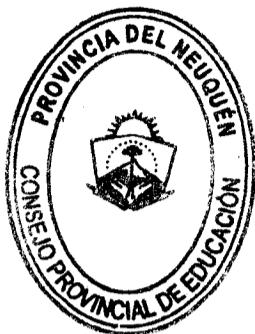
  
DANIEL EDUARDO PAYLLEN  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



- DOBAÑO FERNÁNDEZ, P. (2000), Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita, Buenos Aires, Aique.
- DRIVER, R., GUESNE, E. y TIBERGHIE, A. (1989), Ideas científicas en la infancia y la adolescencia, Madrid, Morata.
- DUBOIS, M. E. (1989), El proceso de la lectura, de la teoría a la práctica, Buenos Aires, Aique.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2001), Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Buenos Aires, Paidós.
- DUVAL, R. (1993), "Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento" en Annales de Didactique et de Sciences Cognitives, 5, IREM, de Strasbourg, Traducción para fines educativos, Departamento de Matemática Educativa del Cinvestav - IPN, (1996), México, pp.37-65.
- DUVEEN, G. y LLOYD, B. (2003), "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social" en Castorina, José A. (Comp.), Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles, Barcelona, Gedisa.
- ECO, H. (1992), Obra Abierta, La Poética de la Obra Abierta, Buenos Aires, Planeta Agostini.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1997), Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, Buenos Aires, Kapelusz.
- EDELSTIEN, G. (1996), "Un capítulo pendiente, el método en el debate didáctico contemporáneo" en Camillioni et.al, Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.
- EDWARDS, V. (1990), "La relación de los sujetos con el conocimiento" en "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria, un estudio etnográfico", Santiago de Chile, PIIE, cap. II, pp. 77-135.
- EDWARDS, V. (s/d), "La relación de los sujetos con el conocimiento", Mimeo.
- EISNER, E. (2002), La escuela que necesitamos. Ensayos Personales, Buenos Aires, Amorrortu.
- EISNER, E. W. (1995), Educar La Visión Artística, Barcelona, Paidós Educador.
- EISNER, E. W. (1998), Cognición y Currículo. Una Visión Nueva, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- EMLER, N. y otros (2003), "Las representaciones infantiles de las relaciones sociales" en Castorina, José A. (Comp.), Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles, Barcelona, Gedisa.
- ENTEL, A. (1988), Escuela y conocimiento, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- FELDMAN, D. (2004), Ayudar a enseñar, Buenos Aires, Colección psicología cognitiva y educación, Buenos Aires, Aique.
- FERREIRO, E. (1998), Alfabetización. Teoría y Práctica, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FERRY, G. (1990), El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica, Buenos Aires, Paidós.
- FLICHMAN, E.; MIGUEL, H.; PARUELO, J. y PISSINIS, G. (1998), Las raíces y los frutos, Buenos Aires, Eudeba.
- FOUCAULT, M. (2001), Los anormales, clase del 22 de enero de 1975, México, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1999), Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, México, Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989), Alfabetización, Lectura de la palabra y lectura de la realidad, Barcelona, Paidós.
- FRIGERIO, G.; DICKER, G. (2007), Educar: (sobre), impresiones Estéticas. Serie seminario del CEM. Buenos Aires, Del Estante.

ES COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAVLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



- FUMAGALLI, L. (1997), "La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Primario de educación formal. Argumentos a su favor" en Weissmann, Hilda (comp.), Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós.
- GAGLIARDI, R. (1986), "Los conceptos estructurantes en el aprendizaje por investigación", Revista Enseñanza de las Ciencias, N° 4, pp. 30-35.
- GALLOPIN, G. C. (2004), "El Modelo Mundial Latinoamericano ("Modelo Bariloche"), Tres décadas atrás" en AA.VV., ¿Catástrofe o Nueva Sociedad? Modelo Mundial Latinoamericano 30 años después, Canadá, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- GAMBA, S. (coord.), (2007), Diccionario de estudios de género y feminismos, Buenos Aires, Biblos-lexicón.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1983), "La Producción Simbólica Teoría y Método" en Sociología del Arte, México, Siglo XXI.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1992), Culturas Híbridas, Buenos Aires, Sudamericana.
- GARCÍA, N. (1999), "Discurso, Representación y Acción, una reflexión en torno de la enseñanza y aprendizaje de la Historia" en Revista Clio & asociados. La Historia Enseñada, Santa Fe, Centro de Publicaciones (Universidad Nacional del Litoral), N° 4.
- GELLON, G.; ROSENVASSER FEHER, E.; FURMAN, M. y GOLOMBEK, D. (2005), La ciencia en el aula, Buenos Aires, Paidós.
- GENÉ, A. (1991), "Cambio conceptual y metodológico en la enseñanza-aprendizaje en la evolución de los seres vivos. Un ejemplo concreto" en Revista Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, vol. 9.
- GENTILE, P. (2000), Códigos para la Ciudadanía, Buenos Aires, Santillana.
- GERSHENSON, C. (2000), "Mi Estética", Facultad de Filosofía y Letras. UNAM cgg @unam.mx. Noviembre.
- GIL PÉREZ, D. y VILCHES, A. (2005), "Inmersión en la cultura científica para la toma de decisiones. ¿Necesidad o mito?" Revista Eureka sobre la Enseñanza y la Divulgación de las ciencias, Vol. 2, N° 3, 302-329.
- GIL PÉREZ, D; MACEDO, B.; VILCHES, A. y SIFREDO, C. (2005), ¿Cómo promover el interés por una cultura científica?, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- GIL, D; CARRASCOSA, J. y FURIÓ, C. (1998), La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria, ICE/HORSORI, España, Universidad de Barcelona.
- GIL, P. y PIÑEIRO, R. (1989), "El pensamiento geográfico en la edad escolar, la simulación como recurso didáctico" en Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (Comps.), La enseñanza de las Ciencias Sociales, Madrid, aprendizaje Visor.
- GIROUX, H. (1990), Los profesores como intelectuales, Barcelona, Paidós.
- GIROUX, H. (1999), "Modernismo, posmodernismo y feminismo" en BELAUSTEGUIGOITIA, M. y MINGO, A. (editoras), Géneros prófugos. Feminismo y educación, Buenos Aires, Paidós.
- GOJMAN, S. y SEGAL, A. (1998), "Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales, la trastienda de una propuesta" en Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (comp.), Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas, Buenos Aires, Paidós, pp. 77-100.
- GÓMEZ, A. L. "Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar, la primacía de los temas sobre los problemas" en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. N° 7. Enero-diciembre de 2002. Edición digital en, <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>

ES  
COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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



- 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, Barcelona, Grijalbo.
- GUREVICH, R. y otros (1997), "Una propuesta de ejes temáticos para la enseñanza de la Geografía" en Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada, Buenos Aires, Aique, segunda parte, pp. 31-94.
- GUREVICH, R. (1998), "Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa" en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia, Didáctica de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Paidós.
- GUREVICH, R. (2005), Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. "La planificación de la enseñanza" en El ABC de la tarea docente, currículo y enseñanza, Buenos Aires, Aique, 2004.
- HASSOUN, J.(1996), Los contrabandistas de la memoria, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- HARGREAVES, Andy (1998), Profesorado, cultura y posmodernidad, Madrid, Morata.
- HORKHEIMER, M. (1967), Crítica de la razón instrumental, Buenos Aires, Sur editorial.
- HORKHEIMER, M. (2003), Teoría crítica, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P., (2002), "Aplicar la idea de cambio biológico, ¿Por qué hemos perdido el olfato?", Revista Alambique, N° 32, pp. 56-64.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P., (2002), "El aprendizaje de la adaptación", Monografía, Revista Alambique, N° 32.
- JOLIBERT, J. (1992), Formar niños lectores de textos, Santiago de Chile, Sáez editor.
- JOLIBERT, J. (1992), Formar niños productores de textos, Santiago, Dolmen.
- KAPLAN, C. (2006), "La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión", Ponencia, Seminario Internacional "La Formación Docente en los Actuales Escenarios". Buenos Aires.
- KLEIN, I (coord.), (2007), El taller del escritor universitario, Buenos Aires, Prometeo.
- KNORR-CETINA, K. (2005), La fabricación del conocimiento, Buenos Aires, U.N. Quilmes.
- KOYRÉ, A. (1994), Pensar la ciencia, Barcelona, Paidós.
- KREIMER, P. (2003), Aspectos Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Buenos Aires, UNQuilmes.
- KUHN, T. (1980), La estructura de las revoluciones científicas, México, FCE.
- KUPFER, M. C. y PETRI, R. (2000), "Por que ensinar a quem nao aprende?" en, Estilos da Clínica, Revista de la Universidad Nacional de San Pablo, vol. V, número 9, 2º semestre.

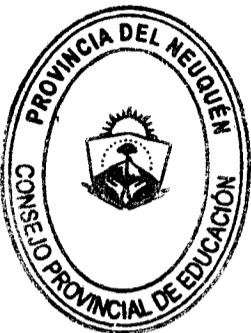
**ES COPIA**

DANIEL EDUARDO PAYLÁÑEZ  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

- LANDREANI, N. (1996), "El Taller, un espacio compartido de producción de saberes". Cuadernos de Capacitación Docente N° 1. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación.
- LEFF, E. (1998), Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder, México, Siglo XXI.
- LEIZA, M. y DUARTE, M. (2007), "Posibilidades de un espacio cultural, la literatura infantil y juvenil" en Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- LEMKE, J. (1997), Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores, Buenos Aires, Paidós.
- LERNER, D. (1996), "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en Castorina, A. y otros, Piaget-Vigotsky, Contribuciones para replantear el debate, Buenos Aires, Paidós.
- LERNER, D. (1998), "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular" en Textos en contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- LERNER, D. (2001), Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario, México, FCE.
- Ley Nacional de Educación.
- LIGUORI L. y NOSTE, M. (2005), Didáctica de las Ciencias Naturales, Rosario, Homo Sapiens ediciones.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993), Formación del profesor y condiciones sociales de la escolarización, México, Morata.
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (1997), Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, Barcelona, Paidós.
- LOMBARDI, O. (1998), "Prigogine, ciencia y realidad", Revista Hispanoamericana de filosofía, Vol. XXX, N° 90.
- MARÍN VIADEL, R. (1988), "Un Nuevo Modelo Curricular para la Década de los 90, La educación Artística como Disciplina" en ICONICA, N° 12.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998), Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI, Madrid, Miño y Dávila Editores.
- MATTHEWS, M. (1994), "Historia, filosofía y enseñanza de las ciencias, la aproximación actual", Revista Enseñanza de las ciencias, N° 12, pp. 255-277.
- 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.C. (Mimeo).
- MENDOZA FILLOLA, A. (2006), Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona, Prentice Hall.
- MERINO, G. (1998), Enseñar Ciencias Naturales en el 3º ciclo, Buenos Aires, Aique.
- MONTES, G. (2006), La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MORGADE, G. (2001), Aprender a ser mujer, aprender a ser varón, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- MORGADE, G. y ALONSO, G. (comp.) (2008), Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia, Buenos Aires, Paidós.
- MORIN, E. (1990), Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa.
- MOSCOVICI, S. (2003), "La conciencia social y su historia" en Castorina, José A. (Comp.), Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles, Barcelona, Gedisa.

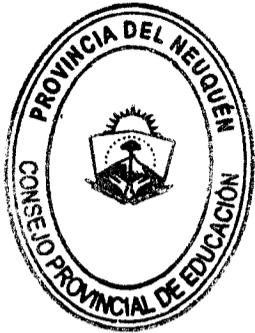


ES  
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALE  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

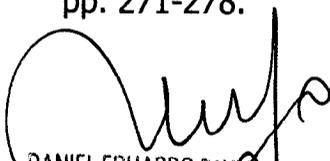


**RESOLUCIÓN N° 1689**  
**EXPEDIENTE N° 5721-008799/15**



- NAREDO, J. M. (1997), "Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible" en <http://habitat.aq.upm.es/cs/p2/a004.html> con acceso el 8 de febrero de 2008.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. y otros (2004), La lectura y la escritura en la universidad, Buenos Aires, Eudeba.
- NOGUEIRA S. (coord.), (2003), Manual de lectura y escritura universitarias, prácticas de taller, Buenos Aires, Biblios.
- NOVARO, G. (2004), "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural" en Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias, MECT.
- 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.
- OLSON, D. y TORRANCE, N. (comps.), Cultura escrita y oralidad, Barcelona, Gedisa.
- PAGÉS, J. (1994), "Los contenidos de Ciencias Sociales en el currículo escolar", ficha. Trabajo presentado en el VI Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Pontevedra, España.
- 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.
- PALMA, H. (2008), Metáforas y modelos científicos, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- PAMPILLO, G. (2008), Oralidad, escritura, imagen. FLACSO, Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación de Cultura Económica.
- PANIZZA, M. (2003), "Reflexiones generales acerca de la enseñanza de la Matemática" en Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas, Buenos Aires, Paidós.
- PANIZZA, M. (2003), "Conceptos básicos de la Teoría de Situaciones Didácticas" en Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas, Buenos Aires, Paidós.
- PANIZZA, M. y SADOVSKY, P., (1992), "El papel del problema en la construcción de conceptos matemáticos", Buenos Aires, FLACSO.
- PERRENOUD, P. (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI", Revista de Tecnología Educativa, Santiago - Chile, XIV, N° 3.
- PERRENOUD, P. (1996), La construcción del éxito y del fracaso escolar, Madrid, Morata.
- PETIT, M. (1999), Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, México, Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1969), Biología y conocimiento, Madrid, Siglo XXI.
- Plan de Transformación para la Formación Docente. Profesorado de Enseñanza Básica.
- 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.
- PORLÁN ARIZA, R. (1997), "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I, teoría, métodos e instrumentos", Enseñanza de las ciencias, N° 15, pp. 155-171.
- PORLÁN ARIZA, R. (1998), "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I, teoría, métodos e instrumentos", Enseñanza de las ciencias, N° 16, pp. 271-278.

FC  
COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAVÓN CAFFÉ  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

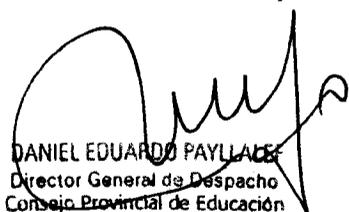


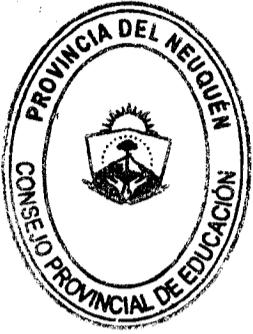
**RESOLUCIÓN N° 1689**  
**EXPEDIENTE N° 5721-008799/15**



- Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la E.S.O (1995), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, Ediciones de la Torre, 1995.
- RASSETTO, M. (2006), Área de Ciencias Naturales. Documento foros disciplinares. Consejo Provincial de Educación. Neuquén. Argentina
- RASSETTO, M.; ABAD, A.; AYUSO, B. y ZAPATA, N. (1999), "Las representaciones sobre las Ciencias Naturales. Discusión teórica sobre fundamentos y metodologías" en Revista Enseñanza de la Física, Vol. 12, N° 1, pp. 5-11.
- RATTERO, C. (2002), El fracaso de la escuela en su "para todos" en: Ensayos y Experiencias, N° 43, abril, pp. 44-45.
- READ, H. (1982), Educación por el Arte, Barcelona, Paidós Educador.
- RÉBOLA, M. C. y STROPPA, M. C. [edit] (2000), Temas actuales en Didáctica de la Lengua. Rosario, Laborde.
- RESSIA DE MORENO, B. (2003), "La enseñanza del número y del sistema de numeración en el Nivel Inicial y el primer año de la E.G.B" en M. Panizza (comp.), Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y Propuestas, Buenos Aires, Paidós.
- REYZÁBAL, M. V. (1993), La comunicación oral y su didáctica, Madrid, Muralla.
- RIESTRA, D. (2006), Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. (1983), "La escuela, relato de un proceso de construcción teórica", Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio.
- RODARI, G. (1993), Gramática de la fantasía, Buenos Aires, Colihue.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997), Hacia una didáctica crítica, Madrid, La Muralla,
- LAMARQUE de ROMERO BREST, G. (1977), "Educación formal, no formal, informal". Mimeo.
- ROSA, A. (2006), "Recordar, describir y explicar el pasado. ¿Qué, cómo y para el futuro de quién?" en Carretero, Mario y otros (2006), Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Buenos Aires, Paidós.
- ROSENBLATT, L. M. (1988), "Writing and Reading, the Transactional Theory", Technical Report, N° 416.
- SADOVSKY, P. (2005), "La Teoría de Situaciones Didácticas, un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática" en Reflexiones teóricas para la Educación Matemática, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- SADOVSKY, P. (2005), Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- SAITTA, C. "El dilema del docente de arte", Revista Novedades Educativas.
- SALEME, M. (1997), Decires, Córdoba, Narvaja.
- SANTOS, M. (1998), "La Geografía a fines del siglo XX. Nuevas Funciones de una disciplina amenazada" en Epistemología de las Ciencias Sociales. Revista Internacional de Ciencias Sociales, UNESCO.
- SARASON, S. (2002), La Enseñanza como arte de representación, Buenos Aires, Amorrortu Editorial.
- SEQUEIROS, L.; PEDRINACI, E. y BERJILLOS, P. (1996), "Cómo enseñar y aprender los significados de tiempo geológico, algunos ejemplos", Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 4.2, 113-119.
- SEVERINO, A., "La escuela es la construcción de la ciudadanía", ponencia realizada en el Simposio La escuela es la construcción de la ciudadanía, nuevas construcciones y nuevas alternativas.

ES  
COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAYLLACE  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



- SIMÓN, J. y otros (1993), Diseño Curricular del Taller Expresivo para el profesorado de Enseñanza Básica del P.T.F.D. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- SIRVENT, M. T. (1990), "Investigación participativa aplicada a la renovación curricular", Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Mimeo.
- SKLIAR, C. (2002), ¿Y si el otro no estuviera ahí? Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SVARZMAN, J. (1998), La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de Ciencias Sociales. Propuesta didáctica para 1º, 2º y 3º ciclo de la E.G.B., Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SVARZMAN, J. (2000), "El trabajo con ejes problemáticos" y "La selección de contenidos" en Enseñar la Historia en el segundo ciclo, Buenos Aires, Novedades Educativa.
- SWANWICK, K. (1991), Música, Pensamiento y Educación, Barcelona, Morata. España.
- 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.
- TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1995), Más allá de la alfabetización, Buenos Aires, Santillana.
- TERIGI, F. (1999), Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires, Paidós.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. y SIMÓ AGUADÉ, R. (2001), Escribir y leer a través del curriculum. Barcelona, Ice-Horsori.
- TORRES, E. (1994), "La construcción psicológica de la nación, el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales" en Rodrigo, María José, Contexto y desarrollo social, Madrid, Síntesis.
- TREPAT CARBONELL, C. A. y COMES SOLÉ, P. (2000), El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona, Graó.
- WASSERMANN, S. (2006), "Jugar en serio en estudios sociales" en Jugadores serios en el aula primaria. Cómo capacitar a los niños mediante experiencias de aprendizaje activo, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 187-204.
- WERTSCH, J. (1995), Vigotsky y la formación social de la mente, Barcelona, Paidós.
- WOLOVELSKY, E. (2008), El siglo ausente, Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- ZELMANOVICH, P. (1998), "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema, ¿cercanía o lejanía?" en Aisenberg, B., Zelmanovich, P. y Bejar, M., Enseñanza de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- ZEMELMAN, H. (1987), El uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad, México, Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México.

## 16. ANEXOS

### 16.1 Sobre la perspectiva de género

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

Guacira Lopes Louro (2004).

ES  
COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAYLLANES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

A partir de la década del 70, desde sectores académicos se generaron investigaciones, estudios y producciones que han puesto en circulación nuevas perspectivas críticas. Entre ellas, derechos humanos, perspectiva de género, estudios sobre nuevas masculinidades y diversidad sexual. Estos estudios, ligados al accionar del amplio y diverso movimiento de mujeres, han logrado instalar en las agendas públicas nuevas perspectivas y demandas de ciudadanía, plasmadas en marcos jurídicos internacionales, nacionales y provinciales<sup>136</sup>.

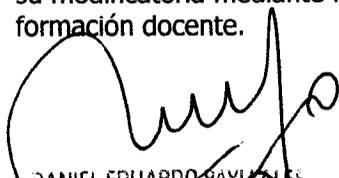
El punto de vista de género, en tanto perspectiva crítica, va más allá de la diferenciación puramente subjetiva, al enmarcar a los sexos en el campo del poder y su utilidad, radica en que permite estudiar para modificar las relaciones y vínculos jerárquicos/asimétricos entre los sexos. Como sostiene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

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

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

La perspectiva de género opta por una concepción epistemológica, que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Destaca que las cuestiones de género no son un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción en la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura:

<sup>136</sup> Algunos de estos importantes instrumentos son: la Convención por la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW); Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer: la Convención de Belem do Pará; Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable 25.673; la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26150; la Ley Provincial Ley 2222 de Promoción y Garantía de la Salud Sexual y Reproductiva de Mujeres y Hombres, con sus modificatorias; la Ley Provincial 2302 de Protección Integral de Niñez y Adolescencia; la Ley Provincial la Protección y asistencia contra los actos de violencia familiar 2212 y su modificatoria mediante la Ley 2360 que obliga al CPE a incorporar estas temáticas en la curricula de formación docente.

  
DANIEL EDUARDO PAYLLES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES  
COPIA



el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia. La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres, ni está dirigida exclusivamente a ellas. Tratándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida, lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital" (2007: 120,121).

### **Sobre la categoría de género**

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

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

Siguiendo a la pedagoga Guacira Lopes Louro (2000), la definición de los géneros se realiza siempre en el contexto de una determinada cultura, con las marcas de esa cultura. Las posibilidades de la sexualidad –las formas de expresar deseos y placeres– también se legitiman o prohíben socialmente. Las identidades de género y las identidades sexuales no son dadas por la naturaleza; existe toda una compleja combinación de sentidos, de representaciones, de atribuciones que les da significado, que a su vez también se transforma, es inestable y cambiante. Aquello que hoy, en una sociedad específica, constituye las formas "normales" de género o de sexualidad no siempre se ha concebido de esa manera; es una opción circunstancial y pasible de ser alterada. De allí que podamos afirmar que la categoría de género surgió especialmente para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo énfasis en la noción de multiplicidad de identidades.

Desde esta categoría, es posible vislumbrar cómo las diferencias son ubicadas siempre en términos de desigualdad. En el caso que nos ocupa, el sexismo es esa operación por la cual la diferencia se coloca en una escala jerárquica, que termina por sostener aquellos argumentos de que quien es diferente, en un marco determinado de relaciones sociales, es inferior. "Y actualmente, en términos de potencialidad de desarrollo individual y social, 'lo femenino' aparece, como conjunto, aún subordinado a 'lo masculino' en el campo del poder político, el económico y el social y mucho más sujeto a imágenes tradicionales y naturalizadas. La diferenciación se transforma entonces en segregación" (Morgade, 2001:11).

ES  
COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



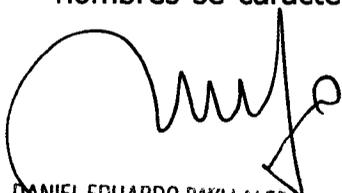
Reforzando lo dicho hasta aquí, Rafael Montesinos, destaca que sobre la diferencia sexual entre varones y mujeres, descansan los roles sociales asignados a los géneros. Subraya la existencia de una serie de elementos subjetivos que imprimen los referentes culturales a la identidad genérica, por lo que, esa idea social acerca del ser mujer o ser varón representa la construcción de un imaginario colectivo, que exige a los géneros ciertas formas de comportamiento social, público o privado. Argumenta que "los[as] sujetos obtienen "identidades" que pueden ser entendidas como el conjunto de elementos materiales y simbólicos que permiten a los individuos reconocerse como miembros de un grupo o clase social específica, de forma tal que puede afirmarse que la identidad generizada constituye los parámetros que permiten reconocer si un individuo pertenece al género masculino o femenino" (Montesinos, 2002: 13).

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

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

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

José Olavarría y otros (2004:12) se preguntan: "¿cuál es la importancia de abordar el tema de la masculinidad como elemento constitutivo de la forma en que se asume la sexualidad durante el proceso de formación?". Concierten con diversos autores/as en que "es posible identificar cierta versión de la masculinidad que se levanta como 'norma' y se convierte en 'hegemónica', incorporándose en la subjetividad tanto de hombres como de mujeres, que forma parte de la identidad de los varones y que busca regular al máximo las relaciones entre hombres y mujeres. Este 'modelo' impone mandatos que señalan lo que se espera de ellos y ellas, siendo el referente con el que se comparan y son comparados los hombres. Es un modelo que provoca cierta incomodidad y tensiones en algunos varones que tratan de diferenciarse de este referente. Según este modelo de masculinidad dominante, los hombres se caracterizan por ser personas importantes, activas, autónomas, fuertes,

  
DANIEL EDUARDO BAYLALÉF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



potentes, racionales, emocionalmente controlados, heterosexuales, proveedores, cuyo ámbito de acción está en la calle, por oposición a mujeres, niños y los hombres considerados inferiores, pasivos/os, dependientes, débiles, emocionales y en el caso de las mujeres, pertenecientes al ámbito de la casa y mantenidas por sus varones”.

### **Sobre la perspectiva de género en educación**

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

En los primeros momentos de la escasa investigación educativa feminista, resultó relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal y en los países de América Latina, a la alfabetización básica. Sin embargo, si bien la cuestión del acceso a la educación formal aún hoy está lejos de ser saldada -tanto en cuestiones de alfabetización como en algunos espacios educativos de fuerte inscripción tecnológica- la investigación se volcó rápidamente hacia la “caja negra”<sup>137</sup> de los procesos cotidianos escolares.

Así, los resultados fueron consistentes en mostrar la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el “currículum formal” prescripto por la administración educativa, como en el llamado “currículum oculto” constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado “currículum omitido” que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral<sup>138</sup>. Se indagó profusamente entonces la baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de texto (mayoritariamente representadas, cuando lo estaban, en rol de madres o maestras); la invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica; las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños; el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula (donde se destacó un uso menos frecuente de la palabra por parte de las niñas); la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad y muchas otras dimensiones curriculares que abonaron la hipótesis de que la escuela, no solamente contribuía a la perpetuación de las desigualdades de clase (investigada largamente en el marco de las teorías de la reproducción), sino también de las desigualdades entre mujeres y varones, a la vez que proveía elementos irremplazables en la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación.

<sup>137</sup> Deseamos explicitar que, si bien mantenemos la frase “cajas negras” por ser la empleada en el contexto al cual hacemos referencia, es necesaria su problematización dado que la misma contiene cierto sesgo racista que de ningún modo compartimos.

<sup>138</sup> Esta fructífera distinción entre currículum explícito, oculto y omitido, estructura el trabajo del Wellesley College for Research on Women, How schools shortchange girls (Cómo las escuelas estafan a las chicas), publicado en 1992 y elaborado sobre la base del análisis de alrededor de 1300 informes y publicaciones sobre la experiencia escolar de las niñas y jóvenes.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

FS  
COPIA



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

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

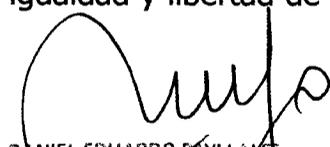
Desde estas consideraciones, resulta un desafío retomar para esta propuesta curricular los aportes que aluden a que "la escuela fue desde sus orígenes un campo instituidor de las diferencias. La institución escolar no sólo separó y distinguió a los que podían o no tener acceso a ella, sino que construyó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

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

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

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

La escuela de las sociedades democráticas debe volver a revisar los conceptos de igualdad y libertad de una forma más compleja, porque se ha comprobado que haber

  
DANIEL EDUARDO PAYLLAYEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES  
COPIA



conseguido el acceso y la presencia de las mujeres y otros colectivos identitarios minorizados es insuficiente ya que se sigue produciendo en desigualdad, bajo modelos de conocimiento y poder androcéntricos y elitistas.

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

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

#### **Bibliografía citada:**

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

#### **16.2 Algunas consideraciones acerca de la interculturalidad**

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

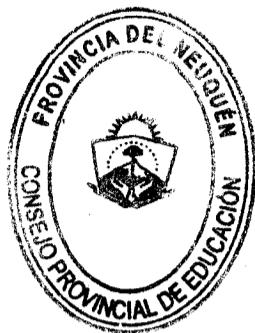
"La escuela primaria constituye un campo privilegiado para promover inclusiones y exclusiones y también para legitimar representaciones de encuentro o desencuentro entre un 'nosotros' monocultural y un 'ellos' que ocupa el lugar de la diferencia" (Díaz).

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

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

DANIEL EDUARDO PAYLLALE  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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

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

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

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

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

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

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

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

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

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALE  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

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

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

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

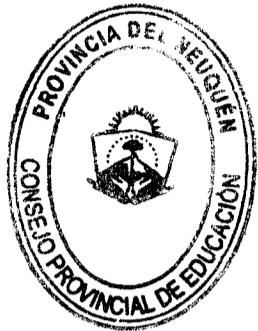
En efecto: la destitución de subjetividades (el otro no es considerado un semejante); desconfianza (el otro es un enemigo) y el sojuzgamiento (la tentación a ejercer de amo) han sido (y siguen siendo), prácticas usuales de los que ignoran alteridades y reconocimientos.

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

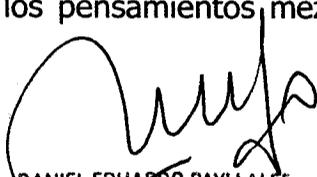
Si consideramos a la alteridad como lo propio de lo humano, se vuelve imperativo reconocer que la misma no concierne solamente a la relación entre los de aquí y los de allá; los que estaban antes y los que llegaron después; los que hablan tal o cual lengua, sino a todos y a cada uno, sea cual fuere su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

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

La interculturalidad se vuelve imprescindible para encarar la búsqueda de modos de constituir un mundo común en el que habiten hombres iguales. A ello se oponen los pensamientos mezquinos y la naturalización de prejuicios, cuya construcción ha



ES  
COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



sido histórica y política, es decir, que no encuentra en la naturaleza ningún justificativo.

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

Jurídicamente, aun cuando la producción normativa no encuentre reflejos en la realidad de la población, importa destacar que se avanza en instalar en los textos normativos la referencia a los derechos de los indígenas y al carácter intercultural de la sociedad.

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

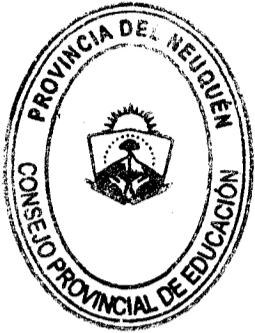
Políticamente, la interculturalidad es el dispositivo de acciones concretas que testimonian la intención de demostrar la igualdad o los propósitos de instalar desigualdades sustentadas en criterios de distinto tipo.

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

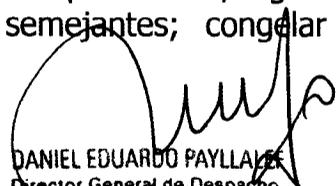
De manera intrincada y compleja, empiria, teoría y política contribuyen en cada tiempo a la configuración de un pensamiento pedagógico, que actualmente debe vérselas con prácticas discursivas de larga data, que producen efectos que conciernen y afectan la manera de vivir entre otros y con otros, sin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

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

Dicho de otro modo: identidades sojuzgadas, mestizajes renegados, orígenes estigmatizados (sea cual fuera el origen, una etnia o una clase social); prepotencias conquistadoras; ignorar lo múltiple, la simultaneidad de existencias de los semejantes; congelar las culturas; condenarlas a más de lo mismo de una



**ES COPIA**

  
DANIEL EDUARDO PAYLLANES  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



reproducción sin alteraciones ni final; no auspician un porvenir para todos los habitantes del planeta en el cual la vida pueda llevarse adelante con dignidad y en paz.

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

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

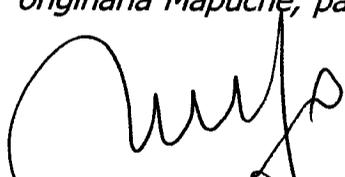
#### ¿Qué propone la Confederación de Organizaciones Mapuche?

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

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

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

*Creemos que hablar de Educación Intercultural implica partir de la cosmovisión originaria Mapuche, para revisar la educación estatal en sus mandatos pedagógicos-*

  
DANIEL EDUARDO PAYLLANA  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



*políticos fundacionales y que aún se sostienen explícita e implícitamente en las prácticas educativas.*

*Para esta revisión desde la interculturalidad se cuenta también con los aportes de las pedagogías críticas y de la diferencia, basadas en la propuesta de crear lenguajes que cuestionan narrativas basadas en versiones blancas, patriarcales, clasistas, racistas, heterosexuales del mundo, como una forma de hacer más político lo pedagógico y enfrentar las posiciones que sostienen una falsa igualdad. La escuela y los procesos de escolarización son concebidos así, por un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas, qué se dice, quién lo dice, cómo lo dice, dónde lo dice. Contra quién dice, son preguntas que al responderse articulan y producen un discurso concreto entretelado sobre la base de exclusiones, oposiciones, es decir en relaciones de saber-poder. Las pedagogías críticas ubican las relaciones de saber-poder productoras de discursos que constituyen subjetividades. Redefiniendo y resignificando el concepto de interculturalidad, entendemos a ésta como la relación igualitaria entre culturas diferentes, entre pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad.*

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

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

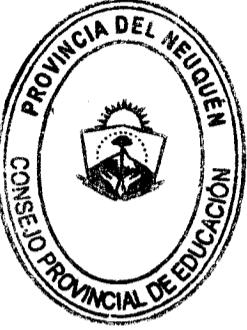
*En el caso de la cultura Mapuche, el niño toma contacto con este sistema desde que está dentro del vientre de su madre. Cuando la pareja se conforma se unen los pensamientos, el TUWVN, el KVPALME, el origen, la descendencia y continúa aún después de la desaparición física del CE a través del PEWMA,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

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

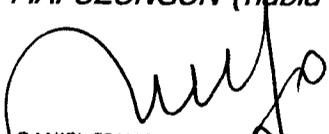
*Pero también implica reconocer la propia cosmovisión Mapuche, la educación autónoma y los derechos fundamentales del Pueblo Mapuche.*

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

*Bajo esta denominación los Mapuches sabemos que somos parte de cada una de las vidas que existen y no dominantes de éstas. Dentro de esta relación con el IXOFIJMOGEN supimos comprender los ciclos de la naturaleza, pudimos desarrollar el MAPUZUNGUN (habla de la tierra), reconociendo a cada NEWEN (fuerza, energía) de*



ES COPIA

  
DANIEL EDUARDO BAYLALÉ  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



*la naturaleza, como un factor importante para mantener el equilibrio del WAJMAPU (universo Mapuche). Es por eso que, cada elemento es necesario para mantener el equilibrio, no existe uno más importante que otro, sino que existen vidas diferentes".*



### **¿Por qué debe ser Intercultural la Provincia del Neuquén?**

La Provincia del Neuquén debe asumir, en primer término, que es bicultural. El paso de reconocerse en la diferencia, será el camino para asumir una identidad provincial no etnocéntrica ni subordinante. Hemos recibido un legado de más de un siglo de caprichoso empeño en defender una ficticia "cultura e identidad nacional", sin asumir el sentido de pertenencia a una provincia, que posee la enorme riqueza de la existencia de otros pueblos y culturas; que el crecimiento y proyección de estos pueblos se conjuga con los intereses de una sociedad no excluyente; que la educación intercultural puede plantearse caminos que se encuentren para intercambiar y convivir en la diferencia.

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

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

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

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

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

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

  
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



### **Pero Neuquén, imás que bicultural es multicultural!**

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

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

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

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

Esto no significa negar que los sujetos de derecho anteriormente nombrados no se beneficien de la interculturalidad. Todo lo contrario. Por ejemplo, la interculturalidad en lo educativo deberá tener una visión amplia de estos conflictos y de cómo éstos se vinculan a las diferentes formas de opresión y exclusión.

### **¿Qué es, entonces, educarse interculturalmente?**

Debemos redefinir y resignificar el concepto de interculturalidad, entendiendo a ésta como la relación igualitaria entre Culturas diferentes, entre Pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad. Hay que darle un carácter político al concepto de interculturalidad. Esto tiene que ver con dos grandes definiciones, una de participar de todas las articulaciones posibles para un cambio profundo, un cambio de un estado monocultural a un estado que se reconozca y se realice como pluricultural. Entendiendo que el Pueblo Mapuche tiene una cosmovisión distinta que implica una propia organización política (Autoridades Originarias), su organización jurídica (Nor Feal), su organización social y sus organizaciones, criterios y estrategias propias en lo educativo y en el campo de la salud.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



Reconociendo de esta manera la existencia de un pueblo distinto, un pueblo cuyo origen está en este territorio. Donde todas las vidas, todos los NEWEN, el IXOFIJ MOGEN se interrelacionaban manteniendo el equilibrio del WAJ MAPU. Allí, estaba nuestro KIMVN, nuestro pensamiento, nuestros principios. Allí nació y nace lo que hoy definen como EDUCACIÓN, que en nuestro conocimiento se traduce como GVBAM, GVBAMTUWVN, cuando nos encontramos para hacer circular el KIMVN, para socializar el conocimiento.

### **Un Sistema Educativo Intercultural para un Neuquén Intercultural**

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

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

#### **Bibliografía citada:**

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

### **16.3 Acerca de las prácticas de lectura y escritura de textos académicos**

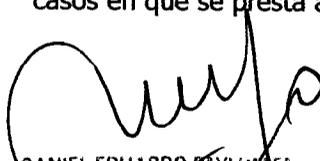
La lectura y la escritura de textos académicos son tareas fundamentales en el desempeño académico de profesores y alumnos e implican el dominio del discurso de las distintas áreas del conocimiento. A su vez, la interculturalización de la educación superior ha provocado una brecha entre ésta y las prácticas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

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

Existen distintas líneas de pensamiento que investigan la escritura de textos académicos, cuyas producciones han influido en su enseñanza (los sociólogos del conocimiento científico, el enfoque sistémico funcional, la nueva retórica y los modelos orientados al proceso de escritura). Éstas difieren, entre otros aspectos, en cuanto al objeto y los propósitos de la reflexión metalingüística<sup>139</sup> en el desarrollo del proceso de escritura. Algunas de estas líneas centran el análisis reflexivo en la

<sup>139</sup> El prefijo **meta-** significa "más allá" y posee un sentido reflexivo; cuando se antepone a ciertos sustantivos significa volver sobre lo que el sustantivo denota. Reflexión metalingüística designa los casos en que se presta atención a rasgos lingüísticos y/o discursivos.

ES  
COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAYLLÓN  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



estructura de los distintos discursos; otras, desplazan la reflexión sistemática ya que sostienen que de las tareas preparadas por los docentes para sus alumnos, surgirán las características lingüísticas que encontrarán en los textos académicos; por último, otro grupo de investigaciones hace hincapié en la reflexión sobre el propio proceso de escritura. Tener en cuenta estas contribuciones permitirá integrar los aspectos epistemológicos, genéricos, contextuales y funcionales en la tarea de escribir en una determinada disciplina. Entonces, la enseñanza de la escritura académica formará parte del proceso de producción del conocimiento, satisfaciendo exigencias reales de aprendizaje (Tolchinsky, 2000: 41).

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

### **Acerca de enseñar a leer y a escribir "en" las disciplinas curriculares**

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

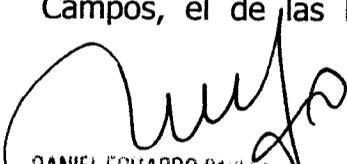
La enseñanza de la lectura y la escritura de los textos académicos, separada de las disciplinas y a cargo de docentes externos a ese dominio disciplinar, puede tornarse un ejercicio vacío en el que subyace una concepción perimida, que supone que se aprende a leer y a escribir de una vez y para siempre,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

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

### **Acerca de la articulación entre la propuesta y los documentos curriculares**

En los documentos curriculares se enuncia una dinámica de interacción entre tres Campos, el de las Prácticas, el de la Formación General y el de la Formación

ES  
COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAYLCALE  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

Específica en la que, el Campo de las Prácticas se constituye como un pivote sobre el que giran los otros dos y se alude a la metáfora del remolino. Esta dinámica espera "romper la inercia de las asignaturas, posibilitando un trabajo cualitativamente distinto a través de la construcción de formas de organización de los contenidos que tiendan a superar la fragmentación". Nuestra propuesta de abordar la lectura y escritura de textos académicos "en" las diferentes asignaturas/disciplinas se inscribe también en esta dinámica, puesto que implica una modalidad de trabajo que atraviesa diversos espacios curriculares y que propone que los alumnos se apropien, no sólo de los contenidos disciplinares, sino también de los modos de comunicación de los miembros de la comunidad intelectual a la que pertenecen los textos.

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

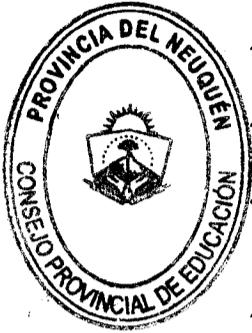
Desde el Campo de las Prácticas se plantea la necesidad de "intelectualizar" la profesión docente, de "entenderla como un proceso de construcción, de búsqueda permanente de significados y de su traducción en valores educativos, asumiendo el docente su responsabilidad como constructor y socializador de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

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

**Bibliografía citada:**

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





- KLEIN, I. (coord.) (2007), El taller del escritor universitario, Buenos Aires, Prometeo.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. y otros (2004), La lectura y la escritura en la universidad, Buenos Aires, Eudeba.
- NOGUEIRA, S. (coord.) (2003), Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller, Buenos Aires, Biblios.
- Riestra, D. (2006), Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- ROSENBLATT, L. M. (1988), "Writing and Reading: the Transactional Theory", en Technical Report, N° 416.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. y SIMÓ, R. (2001), Escribir y leer a través del curriculum. Barcelona, Ice-Horsori.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. y SIMÓ, R. (2000), "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica", en Milian, M. y Camps, A. (comps.), El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura, Rosario, Homo Sapiens.

#### **16.4 Debates en torno a la integración educativa y a la discapacidad**

##### **DISCAPACIDAD E INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

###### **FUNDAMENTOS**

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

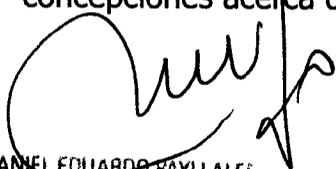
La escuela es el espacio de encuentro de lo diverso, el lugar donde se produce el encuentro de "diferentes"; desconocer e invisibilizar estas relaciones es negar la existencia de la escuela misma. "Un sentido irrenunciable de la formación docente hoy es contribuir a hacer realidad una sociedad más justa,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

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

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

El desafío es, entonces, conformar clases donde las variadas realidades del alumnado puedan abordarse junto con las realidades curriculares, con diferentes concepciones acerca de diversidad, discapacidad, necesidades educativas especiales e

ES  
COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



integración, con la realidad de las aulas de la región, traducida en pos de un objetivo: garantizar el derecho a la educación.

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

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

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

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

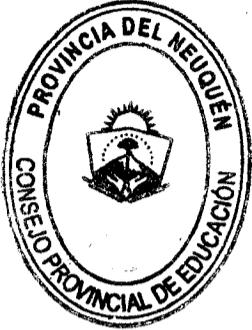
Es necesario una definición explícita de las políticas educativas, donde, en los nuevos diseños curriculares quede claro la temática y el tema de la heterogeneidad esté en la formación, desde el paradigma de la complejidad implica poder problematizar la realidad educativa en todas sus dimensiones, para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

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

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

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

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



COPIA



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

La formación docente se debe orientar a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferencia para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducativos y todo un amplio espectro en la toma de decisiones frente a las implicancias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

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

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

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

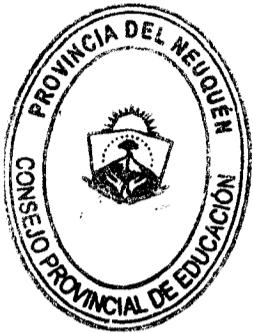
Juzgar, evaluar, valorar es parte del hacer de la escuela, como nombrar y asignar lugares. Es aquí donde las palabras del maestro cobran demasiado peso en las trayectorias escolares. Una de las primeras inquietudes que surgen al empezar a pensar la escuela inclusiva, es acerca de "como se mira" a la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

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

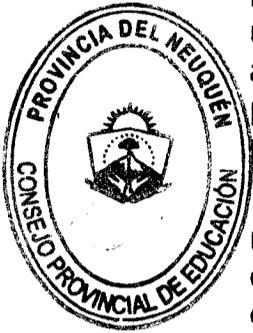
En este sentido, se reformula el concepto de "condiciones de educabilidad" como aquellas condiciones que pueden ser generadas por el propio dispositivo escolar para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y una situación determinada, en relación con sujetos particulares que interpelen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

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

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



**COPIA**



fin, que la diversidad existente entre los miembros de una comunidad escolar reciba una educación acorde a sus características, a la vez que aumenta las posibilidades de aprendizaje para todos. Ya no es el alumno el que debe adaptarse a las prescripciones de la institución – escuela, sino que es ésta la que ahora debe pensarse en función de quienes conviven en ella. (Arnaíz Sánchez, 2002).

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

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

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

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

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

**PROPÓSITOS:**

- A través del desarrollo de esta temática se procurará que los alumnos logren:
- ✓ Valorar la heterogeneidad con actitud de aceptación y respeto ante las diferencias.
  - ✓ Visibilizar los diversos sentidos de la heterogeneidad presentes en la escuela, desocultando los vínculos con la desigualdad.
  - ✓ Problematicar la realidad socio-cultural como continente y sostén de la constitución subjetiva de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - ✓ Reflexionar respecto de las creencias y representaciones subjetivas acerca del contexto socio-cultural y su influencia en las relaciones interpersonales para el



reconocimiento de las diferencias socioculturales, apuntando hacia la igualdad de oportunidades educativas y la no discriminación.

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

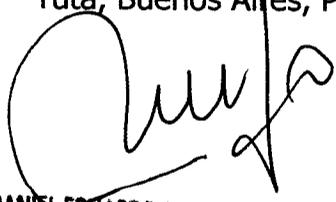
#### CONTENIDOS PRIORITARIOS

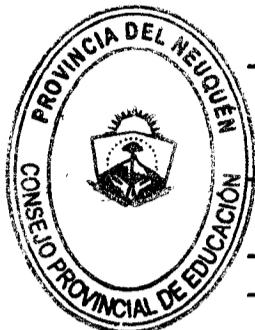
- ✓ Tensión entre las categorías "normal" o "común" y "especial".
- ✓ Reglamentación: Las políticas educativas de los últimos años, enmarcadas en numerosas Leyes, convenciones y declaraciones internacionales, exaltan el principio de normalización y promueven la plena integración educativa de los sujetos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

#### Bibliografía citada:

- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ley Nacional de Educación.
- ARNAÍZ SÁNCHEZ, P. (2002), Hacia una Educación Eficaz para todos: La Educación Inclusiva, en: [www.congreso.gov.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico](http://www.congreso.gov.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico).
- BAQUERO, R. y otros (2002), El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones, Buenos Aires, Noveduc.
- DEVALLE de RENDO, A. y VEGA, V. (2006) Una escuela en y para la diversidad, Buenos Aires, Aique.
- DIKER, G. y TEREKI, F. (1997), La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta, Buenos Aires, Paidós.

ES  
COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación



- FOUCAULT, M. L. (2001), Los anormales, clase del 22 de enero de 1975, México. Fondo de Cultura Económica.
- KAPLAN, C. (2006), La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión, Ponencia: Seminario Internacional "La Formación Docente en los Actuales Escenarios". Buenos Aires.
- RATTERO, C. (2002), El fracaso de la escuela en su para todos, en: Ensayos y Experiencias N° 43, abril de 2002, pp. 44-45.
- SKLIAR, C. (2002), ¿Y si el otro no estuviera ahí?, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KUPFER, M. C. y PETRI, R. (2000), Por que ensinar a quem nao aprende?, en: Estilos da Clínica, Revista de la Univ. Nac. de San Pablo, vol. V, número 9, 2° semestre de 2000.
- PERRENOUD, P. (1996) La construcción del éxito y del fracaso escolar, Madrid, Morata.

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

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

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

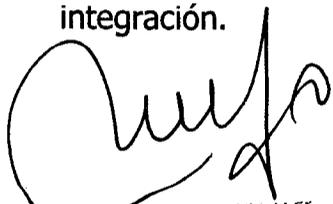
Existen en cada escuela especial de la Provincia del Neuquén, proyectos de integración que cobran importancia según el tipo de discapacidad: sensorial, motriz, psíquica, cognitiva; que se diferencian en su modalidad de integración, manteniendo en común en su estructura, el equipo escolar compuesto por: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

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

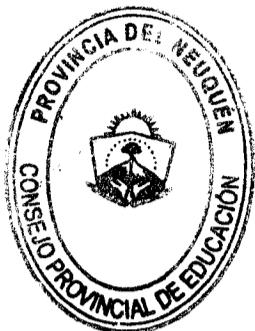
Se hace imprescindible que el maestro en formación se informe e instrumente con conocimientos que le permitan saber de la existencia de las escuelas y anexos de la educación especial con sus proyectos de integración para que, a la hora de contar en el aula común con algún sujeto-alumno con discapacidad,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

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

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

  
DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

COPIA



- ✓ La carencia de profesorados en educación especial. Neuquén cuenta con un solo Instituto de Formación Docente de Educación Especial.
- ✓ La insuficiencia de equipos docentes interdisciplinarios con una formación adecuada (maestros y técnicos), lo que ha desdibujado el carácter pedagógico, tanto de las escuelas y anexos de educación especial como de la integración.

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

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

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

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

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

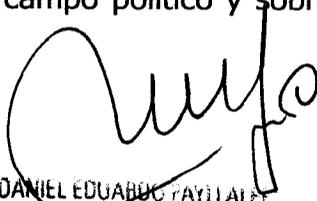
**INCORPORAR LA TEMÁTICA: INTEGRACIÓN SUJETO-ALUMNO CON DISCAPACIDAD A LA ESCOLARIDAD COMÚN Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA ESPECIAL EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS DE INICIAL Y PRIMARIA, ES UNA OBLIGACIÓN DEL ESTADO PARA GARANTIZAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA.**

Para compartir:

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

Presunciones iniciales

Tal vez encuentren esta clase un poco tediosa. Quizá piensen que todo lo que leerán corresponde a una serie de devaneos del autor en relación a lo que a él “le pasa” con respecto a la idea de diversidad y a los sentidos que se diseminan en el campo político y sobre todo educativo. Esta clase tiene que ver con una percepción

  
DANIEL EDUARDO FAYLLALA  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

COPIA



muy personal, muy íntima y quizá las dudas que atraviesan estas líneas obedezcan sólo a mi propia confusión y dureza de entendimiento.

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

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

Esas cuestiones serían:

1. ¿En qué sentido es posible afirmar que la "diversidad" configura por sí misma y en sí misma un discurso más o menos acabado, más o menos esclarecedor y más o menos revelador acerca de la cuestión del otro, de la alteridad? Esta pregunta tiene que ver, sobre todo, con insistir en interrogar si es posible comprender la compleja cuestión de la alteridad a través de la asunción, sin más, de la diversidad.

2. ¿Qué nos sugiere esa identificación tan recurrente (y tan insistente) que se produce entre la "diversidad", la pobreza, la desigualdad, la marginación, la sexualidad, la extranjería, la generación, la raza, las clases sociales y más recientemente la discapacidad? ¿Y cómo se conjuga la "diversidad" con el tema de la igualdad en espacios pedagógicos?

3. ¿En qué medida el anuncia y el anunciado de la "diversidad" ofrece una perspectiva de cambio pedagógico? ¿Cambia la educación en el pasaje discursivo que va desde la supuesta homogeneidad a la supuesta diversidad?

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

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

ES  
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF  
Director General de Despacho  
Consejo Provincial de Educación

