

- STENHOUSE, L. (1984), Investigación y desarrollo del currículo, Madrid, Morata.
- VIOR, S.; BASILIO, M. T.; MISURACA, M. R.; INSAURRALDE, M. (1997), "Las percepciones de los maestros en el contexto de la transformación", ponencia presentada en la Universidad de Barcelona en enero de 1997.

5. LAS PRÁCTICAS ESPERADAS⁹¹ COMO NÚCLEOS SUSTANTIVOS DEL DISEÑO

Uno de los desafíos que enfrentamos en la organización del plan curricular es intentar responder a interrogantes latentes en los Institutos de Formación Docente, producto de las historias concretas de formación, de los estudiantes que recibimos, de las culturas institucionales, de las condiciones laborales que nos atraviesan y de la realidad política educativa que enmarca, posibilita o inhibe la enseñanza. Algunos de ellos pueden resumirse en:

¿Cuáles son las herramientas concretas que podemos organizar para que los egresados colaboren con la educación en el Nivel Inicial en la Provincia del Neuquén?

¿Cómo generar un trayecto de formación que se vivencie como experiencia de trabajo docente?

¿Cómo acercarlos a las dimensiones política, intelectual y crítica de trabajo docente?

Hablar de prácticas esperadas como construcciones históricas, situadas, implica acercarse críticamente a las acciones que se esperan realice un maestro en su trabajo docente en la Educación Inicial; requiere reflexionar y confrontar las tradiciones de "lo esperado" con aquellas ideas novedosas acerca de la tarea del docente, como trabajo político pedagógico, en contextos cambiantes, que demandan acciones diferentes, desde conocimientos nuevos, quizás, considerados irrelevantes hasta ahora o de otros saberes o experiencias, que necesitan reescribirse y resignificarse a la luz de las condiciones actuales.

Es difícil apartarse de las lógicas que presentan lo deseado como definido desde lo que debe ser. Es muy fuerte la imagen de "maestra jardinera" instalada en la sociedad, inclusive en los espacios de formación y en el pensamiento de los mismos formadores de estos futuros docentes, así como en las mismas instituciones de Educación Inicial. La impronta generada por la identidad otorgada al maestro de niños pequeños, interpela la posibilidad de valorar en éste, la existencia de un pensador crítico con posicionamientos políticos educativos propios y con autonomía intelectual en su trabajo. Esta construcción identitaria se sostiene mediante prácticas institucionales históricas y limitaciones a la autonomía docente que desmienten los enunciados.

Los sujetos de la formación en la Educación Inicial viven esta contradicción discursiva como contenido de la formación. En el trabajo con los docentes y comunidad de los Institutos de Formación Docente, que tienen formación en el

⁹¹ En cada uno de los apartados correspondientes a las distintas prácticas esperadas hemos tomado ejemplos de los distintos relevamientos realizados por los integrantes de la mesa curricular. Se reconocerán entonces: aportes de maestros de inicial y primaria recogidos en los encuentros organizados por Aten y en entrevistas y/o encuestas realizadas por los integrantes de la mesa, contribuciones de los profesores de los institutos recogidas en las jornadas de trabajo sobre lo curricular, dichos de padres recuperados en entrevistas y reuniones y apreciaciones vertidas por estudiantes de los IFD.



Profesorado de Educación Inicial para el presente diseño, se ha manifestado la necesidad de fortalecer esta impronta crítica, con la que nos comprometemos en este proyecto curricular. Esto implica la construcción de nuevas prácticas significantes superadoras de la dualidad expuesta. Entonces, podemos afirmar que el sujeto de la formación se constituye en sí mismo en práctica esperada. Y esto se imbrica necesariamente con el estado de construcción de la identidad que el propio Nivel Inicial transita en la actualidad.

Desde esta convicción, la formación en el profesorado parte de reconocer la identidad enunciada por los actores del Nivel en la Provincia, de identificar las problemáticas en la práctica de dicho discurso y de analizar las dimensiones éticas, políticas y epistemológicas que inciden en las prácticas docentes y en la definición del trabajo docente en situación.

Conviene aquí que hagamos una referencia especial: en la presente construcción curricular, la guía del Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén (1995), ha sido políticamente reconocida por quienes participan de este proceso. Se valora el diseño mencionado como ejemplo de trabajo curricular colectivo y como marco de referencia de las prácticas que orienten el Profesorado en Educación Inicial (PEI) y el estado de debate, acerca de las propias prácticas que obliga a pensarse de nuevo en este proceso y, a la vez, reconocer que, en la realidad dinámica de la cual formamos parte no es posible quedar detenidos.

Como guía articuladora de este entramado se parte de reconocer en la finalidad del Diseño del Nivel Inicial un fundamento estructurante del diseño curricular del Profesorado de Educación Inicial. El diseño del Nivel Inicial se define como "herramienta (...) que debe y puede responder a las exigencias del trabajo docente, proponiéndolo como "solución" provisional, discutible, interpelable a la tarea de enseñar y aprender." *"Desde el consenso unánime y la profunda convicción por el respeto a la autonomía del trabajo docente, se concibe al curriculum como herramienta, escenario y estrategia que tiende a posibilitar que el docente del Nivel Inicial signifique y profundice su trabajo específico, profundizando la comprensión de los problemas de su práctica".*⁹²

Esta idea del currículo como herramienta, (o como guión conjetural, como se sostiene en la fundamentación general del documento) permite detenernos en la propuesta de generar identidad y caracterizar a la Educación Inicial desde su función pedagógica, atendiendo a su complejidad y especificidad *"como campo de conocimiento, que entiende sobre las reflexiones y prácticas de la Educación, reflexión y práctica que se construye interpellando distintos campos de conocimiento, con sentido crítico sin caer en transposiciones mecánicas que reduzcan la potencialidad de definir y construir los sentidos del trabajo docente".*⁹³ Dicha identidad del Nivel, requerirá explicitar y contribuir a analizar: *"Los marcos sociales, políticos, pedagógicos y didácticos y la vinculación posible entre teoría y práctica, entre planeamiento, ejecución y evaluación." (...) " el currículo como diseño y el currículo como práctica (...) a orientar la vinculación entre la voluntad política y la competencia técnica entendidas como dimensiones de trabajo docente, desde un diseño concebido como un espacio de construcción solidaria, de conocimientos a ser socializados y recreados desde las prácticas concretas y cotidianas".*⁹⁴

⁹² Diseño Curricular de Nivel Inicial, Provincia del Neuquén, 1995.

⁹³ Idem.

⁹⁴ Idem.

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



El antecedente del Diseño Curricular del Nivel Inicial (1995), junto con la mirada de los docentes de las instituciones de Nivel Inicial, de los actores sociales vinculados con la primera infancia y de los profesores de los Institutos de Formación Docente, vertidas en diferentes situaciones de encuentro y análisis del cambio curricular propuesto, complementan el análisis y categorización realizada por la mesa curricular, acerca de las prácticas esperadas para los maestros de la Educación Inicial:

PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

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

Es necesario buscar propiciar desde la formación "la deconstrucción de los entramados que encubren la **realidad social**, reconociendo su **complejidad** y develando los mecanismos de poder que subyacen a su **dinámica**".⁹⁵

Se esperan profesores:

- Creativos que puedan resolver, desde fundamentos, experiencias y contenidos, situaciones inéditas de la vida cotidiana en las instituciones sociales donde se desempeñen.
- Que se desenvuelvan en diferentes contextos sociales educativos y culturales (Jardín de Infantes, Maternal, UAF, Escuela especial, etc.).
- Que puedan, mediante la interacción con el niño, comprender sus acciones y desde esa base organizar su intervención didáctica.
- Que encuadren las situaciones didácticas en un marco de complejidad y multicausalidad.
- Que actúen desde un criterio de integralidad.

PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

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

Se esperan profesores:

- Que sepan trabajar con equipos interdisciplinarios, dada la complejidad de las situaciones sociales de la actualidad.
- Que puedan ver al niño en sus manifestaciones complejas desde el hacer, el sentir y el pensar.
- Que puedan crear vínculos afectivos con las familias y las instituciones, entendiendo la complejidad implicada en estas relaciones, en beneficio del niño.
- Que tengan claro su lugar de adultos en la relación con el niño, los cuidados básicos, los afectos, los estímulos, como conocimientos prioritarios de la formación.

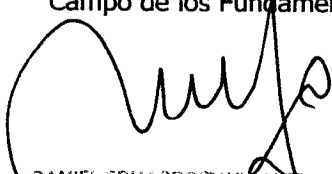
PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

Un vínculo crítico y reflexivo con los conocimientos

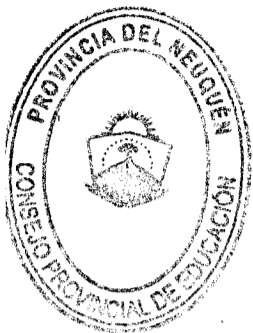
En otro tramo del presente documento, hablamos de un **trabajo docente** que se desarrolla en acción vinculante, vivenciando y constituyéndose desde un entramado multidimensional, que se origina en las prácticas docentes y sus atravesamientos político, epistemológico e intersubjetivo-comunicacional.

Se esperan profesores:

⁹⁵ Campo de los Fundamentos.


DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- Que intervengan en base a fundamentos claros sobre los aspectos disciplinares que se vinculan con la enseñanza en la Educación Inicial.
- Que planteen experiencias progresivas integrales con los niños, en cuanto a las disciplinas de enseñanza.
- Que tengan conocimientos acerca de lo psicológico, lo social, lo nutricional y todo aquello que requiera la asistencia cotidiana de niños pequeños.
- Que puedan relacionarse con los padres y/o adultos responsables de la crianza y educación de los niños y tengan claridad sobre su trabajo como educadores para aportar a mejorar las condiciones de vida de los niños.
- Que contribuyan a generar resistencias intra e intersubjetivas en el niño, como herramienta estructural para enfrentar situaciones de maltrato.
- Que puedan desarrollar estrategias para encontrar la forma de relacionarse con las familias e incorporarlas a la vida institucional.
- Que puedan trabajar en la prevención de patologías, a partir de su contacto diario con el niño como sujeto de derecho.
- Que habiliten formas de acceso al conocimiento por medio de propuestas de enseñanza situadas.

PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

Saber enseñar

Esta realidad requiere de un **docente creativo** Las acciones de creación, juego, exploración, la estimulación de los sentidos y la expresión se constituyen en pilares de la acción didáctica dentro del Nivel Inicial.

Se esperan profesores:

- Que puedan diagnosticar y evaluar el proceso de las situaciones de enseñanza que planifiquen, así como también la organización de contenidos y la selección y el uso de estrategias.
- Que creen escenarios de enseñanza y de aprendizaje.
- Que tengan un profundo conocimiento del desarrollo evolutivo del niño y herramientas para indagar y relacionar, desde el estudio de documentos culturales, el cómo enseñar las actividades que las culturas han gestado a lo largo de los siglos.
- Que considere al alumno como sujeto de su propia educación científica y no como objeto pasivo que recepciona información y nos la "devuelve" mecánicamente para su evaluación.
- Que diseñe propuestas de enseñanza, que se instalen en contextos de sentido en el cual los niños puedan aprender significativamente.
- Que conozcan al niño intrapsíquicamente e interpersonalmente, pero a la vez que consideren cómo se desarrollan como educadores en estos cruces. Esto lleva a considerar qué les pasa cuando están "en acto". Concretamente cómo se ponen en tensión las propias matrices de formación, de aprendizaje de los educadores con esa trama real que implica el acto de educar, donde conjuga NIÑO, FAMILIA, EDUCADOR, en una situación contextual, histórica determinada.
- Que considere distintos espacios: de juego, de trabajo, de alimentación, etc.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

COPIA



PRÁCTICAS ESPERADAS referidas a:

Trabajo docente y cuidado de la salud

Este profesorado plantea generar una práctica en la formación vinculada con el **trabajo intelectual en torno al conocimiento**, que potencie desde procesos de selección y organización del mismo, la **acción política** de entramarlos en un proyecto social educativo situado, en referencia al contexto histórico y geográfico particular en el que se desenvuelve y a los sujetos sociales que intervienen en esa realidad. **Entramado** que posiciona al futuro docente en la toma de decisiones educativas y colectivas y en la vivencia de la responsabilidad de entender la **educación como práctica social**.

Esta idea de comprensión situada, señala la importancia de entender que el conocimiento se genera y recrea en un contexto sociohistórico particular, que incluye los espacios educativos y la acción docente en ellos.

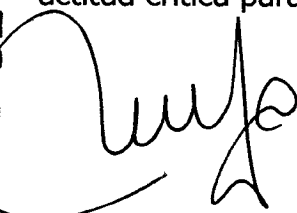
Se esperan Profesores:

- Que defiendan las infancias en todas sus dimensiones y participen desde la formación en situaciones que demanden una acción docente entendida como política.
- Que se posicionen y accionen políticamente en defensa de la primera infancia bajo la responsabilidad del Estado y desde el derecho a la educación de los niños pequeños, considerando las actuales definiciones del Nivel Inicial en Argentina como una unidad pedagógica que incluye a los niños y niñas desde los 45 días a los 5 años.
- Que sostengan una educación pública, participativa y democrática.
- Que se asuman como motores de cambio de las políticas de Estado que no atienden las necesidades en esta primera etapa del niño.

Como síntesis de este apartado sobre las Prácticas Esperadas para el Maestro de la Educación Inicial y, como reflejo de los aportes recibidos de las comunidades cercanas a los Institutos de Formación Docente -específicamente para el Jardín Maternal-, se recupera el planteo de Liliana Lauriti (2008) en el texto "Tiempos de práctica en el Nivel Inicial", quien refiriéndose al docente de Jardín Maternal expresa "(...) es una figura de referencia para los niños y sus familias. Debe ser capaz de organizar, implementar, evaluar la tarea y además orientar y apoyar a la familia colaborando con la crianza de sus hijos"; la autora cita a Moreau: "La importancia de la tarea docente en el Jardín Maternal radica en que su quehacer hace "inscripciones" en los sujetos que serán constitutivas de su ser". Continúa Lauriti: "Dado el modo particular de adquisición del conocimiento en estas edades, se requiere de propuestas didácticas específicas, una forma particular de organizar los tiempos y los modos de intervención, la selección de materiales y formas de evaluación apropiadas. No se trata, entonces de adaptar propuestas de Jardín de Infantes al Jardín Maternal sino de crear itinerarios didácticos propios".

En algunos aspectos, las prácticas esperadas enumeradas aquí se modifican o se mantienen cuando hablamos del docente de Jardín de Infantes o el de Jardín Maternal. No obstante, podemos señalar, a modo de ejemplo, dimensiones a trabajar comunes a ambos, como la integralidad, la formación en valores, las miradas globalizadoras y complejas, la creatividad para resolver situaciones inesperadas, la actitud crítica para formarse como trabajador político pedagógico, entre otras.

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Es importante expresar que tenemos presente, como expresa Pablo Gentili, que venimos de un proceso en el cual las políticas de ajuste educativo se fundamentaron *"en una vigorosa descentralización de funciones y responsabilidades en el ámbito educacional"*. Por esa razón, más allá de los cambios importantísimos que giran en torno a la incorporación del Jardín Maternal en la Educación Inicial, es necesario no olvidar que se hace bajo las recomendaciones que han influenciado a las políticas educativas latinoamericanas: *"la transnacionalización de los tecnócratas encargados de producir recetas de carácter supuestamente universal, más allá de la historia, los conflictos, las necesidades y las demandas locales"* (Gentili, 1997).

La identidad del Nivel Inicial, implica un proceso comprometido que posibilite superar *"la herencia de la crisis (...) la descalificación y la desocialización entendida como pérdida de identidad y aislamiento social de una fracción de la población"* (Emilio Tenti Fanfani) y las consecuencias a las que ya asistimos en el Nivel Inicial, *"la profundización de los terribles mecanismos históricos de discriminación y exclusión educacional ya existentes en nuestras sociedades"* (Gentili, 2000). Las nuevas generaciones de maestros tienen como desafío entonces, en estos nuevos escenarios, defender los derechos de la primera infancia, como responsables insustituibles en esta tarea y, además, implicarse desde una formación ética, política y comprometida, a trabajar y transitar en contextos de crisis y turbulencia, como luchadores y defensores de la educación y de mejores condiciones de vida para los más vulnerables.

Desde este marco referencial, legitimado por la participación en su construcción de todos los estamentos del Nivel Inicial, planteamos un diseño para la Formación de los Profesores de la Educación Inicial que atienda a los aspectos que se desprenden de lo anteriormente expuesto.

Bibliografía citada:

- Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén (1995).
- GENTILI, P. (1997), "El consenso de Washington y la crisis en América Latina", Revista Cuadernos de crítica de la cultura N° 29, Barcelona, Archipiélago.
- GENTILI, P. (2000), Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa en el I Congreso Internacional de Educación: "Educación, crisis y utopías", U.B.A., Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación.
- LAURITI, L. (2008), Tiempos de práctica en el Nivel Inicial. Reflexiones y desafíos, en MENGINI, R.; NEGRÍN, M. (comps.), Prácticas y Residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

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

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

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

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- La investigación educativa.

6.1 La formación docente continua:

Se retoma aquí el concepto que se expresaba en los documentos del Plan de la Transformación de la Formación Docente,⁹⁶ cuando aludía a "el proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto decide comenzar a capacitarse para la profesión docente, pero que continua a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse." Este proceso gira en torno a su preparación para el desempeño de la tarea docente y se conforma a través de la enseñanza y el aprendizaje de los "saberes" necesarios que esta tarea demanda.

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

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

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

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

Instancias de la formación docente continua:

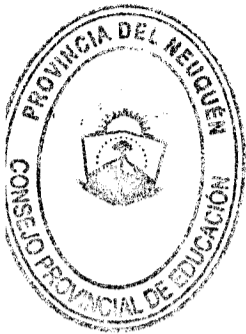
Enmarcando la formación docente continua en el proceso de educación permanente en el que todo sujeto participa, podemos diferenciar al menos dos grandes momentos: Formación Inicial y Formación del Docente Graduado. Entendemos que ambas están articuladas, no en un sentido, lineal de acumulación de conocimientos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

Formación Inicial: Constituye la instancia en la cual los sujetos, alumnos de los Institutos de Formación Docente, se apropian de los conocimientos básicos e indispensables que les permiten iniciarse en su práctica laboral como docente.

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

⁹⁶ RECOMENDACIÓN N° 30/97 C.F.C y E. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Febrero, 1992.

ES
COPIA



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

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

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

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

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

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

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

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

En el marco del Plan de la Transformación de la Formación Docente, se consideraba que *"Con respecto a las otras instituciones educativas, lo específico de los institutos de formación docente continua, es el hecho de que allí se realizan tareas pertinentes a la capacitación continua de educadores, que se expresan en un determinado proyecto curricular-institucional"*.⁹⁷

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

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

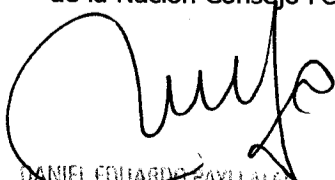
La complejidad de los problemas a abordar y la construcción de saberes que permitan producir prácticas superadoras, requieren –entre otras cosas- permanencia en el tiempo: tiempo de reflexión, de análisis, de estudio, de intercambio. Este tiempo necesario, va ligado a otra condición prioritaria que de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

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

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

Y agrega: *"Los mejores científicos, intelectuales, artistas, escritores, artesanos, deberían ser convidados a unirse al esfuerzo colectivo de formar a los docentes, no únicamente en los espacios "propios" de la docencia -instituciones de formación, escuelas- sino en esos otros entornos a los que los docentes rara vez tienen acceso:"*

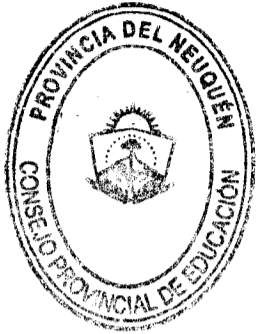
⁹⁷ RECOMENDACIÓN N° 21/ RECOMENDACIÓN N° 30/97 C.F.C y E. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Febrero, 1992.


DANIEL EDUARDO FAYLLALA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



laboratorios, bibliotecas, museos, galerías de arte, talleres de expresión artística, etc. Las propias organizaciones docentes están llamadas, obviamente, a contribuir en el delineamiento y puesta en marcha de políticas, estrategias y programas de formación. Es indispensable diversificar los escenarios, contenidos y modalidades de formación docente.”, lo que sin duda favorecería la apropiación social de conocimientos.



Así, los Institutos de Formación Docente promoverían:

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

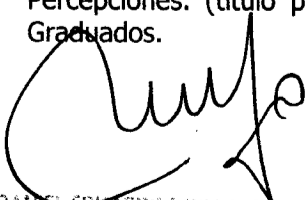
Formación de los Docentes Graduados Noveles:

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

- Por un lado, encontramos a los docentes graduados que aún no han ingresado en el campo laboral: Esos docentes requieren especial atención por su distanciamiento de la formación inicial, pero a la vez por su distanciamiento con la tarea docente concreta que –potencialmente– podrían estar realizando. Tal como lo señalan diversas experiencias⁹⁸, los Institutos de Formación Docente pueden actuar efectivamente sobre esa condición de ajenidad en la que se los ubica respecto al sistema educativo.

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

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


DANIEL EDUARDO PAVLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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

- Respecto a los docentes que recién comienzan a ejercer su trabajo, señala Di Lella (Op. Cit.): "es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las practicas cotidianas..., las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo."

6.2 Extensión:

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

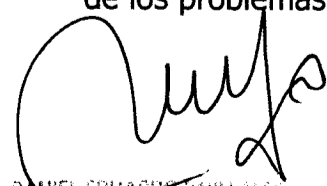
Los Institutos de Formación Docente no pueden soslayar la relación con otros sectores de la comunidad, una relación de carácter político - cultural que se configura en distintas coyunturas históricas. Debido a las diferentes tradiciones en que puede enmarcarse la extensión, es preciso hacer algunas consideraciones:

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

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

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

FS
COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALÉS
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- Finalmente, la extensión deberá poner énfasis en los procesos de socialización de las prácticas culturales existentes, de modo de producir sucesivas instancias de subjetivación, de apropiación y de instrumentación de las condiciones objetivas, con el fin de volver a las prácticas sociales para transformarlas (Saviani, 1988).

Hay que considerar que las acciones que concreten esta idea de extensión pueden ser múltiples y variadas.⁹⁹

6.3 Investigación:

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

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

Importa señalar que resulta prioritario que los conocimientos producidos incluyan, expliciten, sistematicen y teoricen los saberes generados en dicha práctica; que arraiguen en la realidad en que la misma se lleva a cabo para "consolidarse como marcos de referencia que la orienten".¹⁰⁰ La construcción de objetos de investigación no puede ignorar sus interdependencias y relaciones histórico-contextuales (Achilli: 2003).

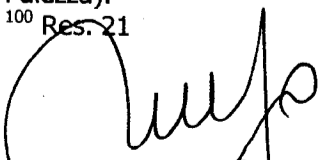
Para una producción de conocimientos que resulte de la construcción de objetos de investigación a partir de la práctica docente, resulta indispensable un trabajo cooperativo con los distintos actores del sistema y las instituciones en que éstos están incluidos. Sólo a través de una relación de comunicación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

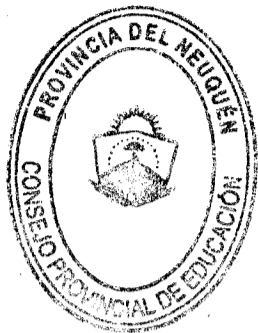
El trabajo cooperativo entre los Institutos de Formación Docente -incluidos los estudiantes- y otros sujetos e instituciones de la educación tal como se lo plantea, requiere un esfuerzo importante puesto que implica la interacción con teoría ya elaborada- objetivar saberes y experiencias, problematizarlos,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

Estos procesos, permiten a los sujetos involucrados ir construyendo una actitud diferente frente al mundo, a partir de la cual lo construido como natural, cotidiano,

⁹⁹ "Como ejemplo de lo que se ha venido trabajando desde los IFD podemos citar al Proyecto: La escuela y comunidad: nuevos escenarios para la interacción cultural ; que incluía subproyectos tales como El arte en la escuela; El barrio y la salud; Recuperación de la historia del barrio y su gente y Recuperación de las narrativas orales del barrio (Gamondi, Millán, Zalazar, Sanz, Ferrari, Sabella, Palezza).

¹⁰⁰ Res. 21


DANIEL EDUARDO PAVELLONI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación





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

obvio, puede enfrentarse con un pensamiento más crítico, más reflexivo, más creativo que permita a su vez "ir definiendo con más precisión sus propias preocupaciones e intereses" (Fallik, Mateo, Muneta, 2006).

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

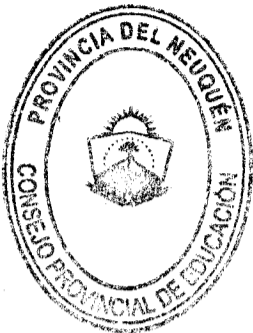
Entendida de este modo, la función de investigación –sin perder su especificidad- no puede desenlazarse de la profunda vinculación que va estableciendo con la formación en sus diversas instancias, con la transformación de las distintas prácticas educativas y también de los contextos institucionales.

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

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

Bibliografía citada:

- ACHILLI, E. (2002), Investigación y Formación docente. Base de la conferencia desarrollada en el III Encuentro Nacional de Docentes Que Hacen Investigación (Escuela Marina Vilte-CTERA, AMSAFE, CTA); Santa Fe; Abril en www.publicacionesemu.com.ar
- DE ALBA, A. (1994), En torno a la noción de currículo, en Currículo: Crisis, Mito y Perspectivas, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- DE LELLA, C. (1999), "Modelos y tendencias de la Formación Docente" I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú, septiembre de 1999.
- FALLIK, V.; MATEO, R. y MUNETA, M; Informe final del proyecto de Investigación "Maestras/os nuevas/os en la ciudad de Neuquén: estrategias y percepciones", Depto. de Investigación Educativa, Instituto de Formación Docente N° 12, oct. 2007.
- FALLIK, V.; MATEO, R. y MUNETA, M. (2006), "El ingreso a la docencia: la palabra de los maestros nuevos en Neuquén", exposición en las II Jornadas de Investigación Educativa, organizadas por el Instituto de Formación Docente N° 12. Septiembre 2006.
- HUERGO, J., La Popularización, mediación y negociación de significados, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, en www.redpop.org/pagina_ingles/publicaciones/lapopularizacion.html -
- KAPLÚN, M. (1989), "Video, comunicación y educación popular: Derroteros para una búsqueda" en Paloma Valdevellano (comp.), El video en la educación popular, Montevideo, IPAL-CEAAL.
- SAVIANI, D. (1988), Escuela y democracia, Monte sexto, Montevideo.
- SCHLEMENSON, S. (1996), El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Kapeluz.
- TORRES, R. M. (1999), "Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?" en Torres, R. M. "Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente", 1999 - lpp-uerj.net.



ES COPIA



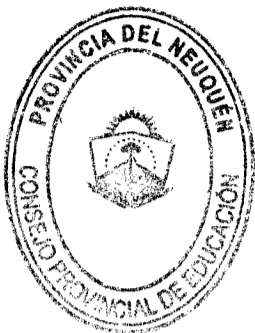
7. ESTRUCTURA DEL DISEÑO

En el presente diseño se atendió a las demandas presentadas por los distintos Institutos de Formación Docente respecto del carácter fragmentario de la estructura curricular anterior. Tradicionalmente, los diseños mostraron espacios curriculares como compartimientos estancos, en los que se podía advertir que la práctica, concebida residualmente y al final del plan, actuaba como el espacio en el que en el estudiantado operaba una suerte de entendimiento por el cual "armaba" la totalidad del rompecabezas planteado por un currículo de colección. Esto reforzaba la clásica escisión entre teoría práctica, planteada tanto por los docentes como por los egresados y, en estos particularmente, como un obstáculo para sus desempeños ulteriores. Modificaciones posteriores originaron dos efectos-defectos: al plantearse transversalidades a modo de subsanar la falta de relación entre espacios, las mismas tenían su enunciado sobre el papel pero no se generaban espacios, modos y tiempos apropiados para su verificación. Otra respuesta fue la generación de espacios de convergencia de asignaturas generalmente relacionados con alguna forma de prácticas. Con ello se lograba la reedición del esquema inicial criticado, pero en lugar de un espacio de percepción final, se producía más de uno, es decir, se generaba una suma de parcialidades.

Si bien mucho se ha dicho acerca del bajo impacto de la formación inicial institucional, hay quienes, como es el caso de Perrenoud (2001: pp. 503-523), consideran que, en la formación inicial misma es que se forman hábitos profesionales y no en el ejercicio docente. De allí la importancia de proporcionar al estudiantado un trayecto formativo, en el que desarrolle esquemas prácticos sólidamente fundados. En función de ello es que el campo de los fundamentos incluye, no sólo la apoyatura de la formación en este tramo, dada por conceptos de la sociología, filosofía, antropología, historia, pedagogía, didáctica y política educativa; sino también los modos en las que éstas se entranan y relacionan al interior del campo y con los otros campos del plan. No constituyen un currículo de colección sino que, con un criterio de límites permeables de clasificación y enmarcamiento (Bernstein, 1998), habilitan una malla relacional por la que transitan conocimientos y saberes, docentes y alumnos. Se trata entonces, de ubicarse en una postura crítica de análisis de la realidad – con particular acento en las prácticas que en ella acontecen – desde la perspectiva que claramente enunciara Horkheimer (2003:287-288) quien afirma respecto de la crítica que es:

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

Docentes y alumnos están inmersos en un mundo fragmentado con escasas demandas al establecimiento de relaciones. Esta disociación entre partes obtura la construcción de sentidos, así como la comprensión de la realidad en su complejidad y multidimensionalidad. La realidad se construye permanentemente, no es un producto definitivamente terminado, no es algo que se impone al sujeto, sino que éste como partícipe de la misma la construye y se construye a sí mismo como sujeto social. Desde una perspectiva crítica como la ya propuesta, es posible interpelar la realidad mediante un proceso de extrañamiento de la mirada que no acepta lo dado como tal, sino que procura analizar el entramado en que se sustenta. Del mismo modo, el



ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

análisis de los entramados que se trazan y, cada uno de los espacios curriculares que los constituyen, hacen un aporte a la comprensión de la realidad y de las prácticas en ella contenidas. En un movimiento dialéctico se enlaza teoría y práctica, permitiendo la teoría develar los supuestos sobre los que descansa una práctica determinada, cumplimentando así los requisitos de esta postura crítica. De esto se infiere que, la división en campos del diseño curricular apunta fundamentalmente a permitir un ordenamiento de la propuesta escolar, pero que en realidad tiene un funcionamiento sincrónico más que diacrónico como se dibuja sobre el papel.

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


7.1. Centralidad de la Práctica

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

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

Una metáfora que podríamos considerar apropiada para comprenderlo puede estar dada por esa imagen de "girar alrededor de". Los remolinos que se forman en el agua, constituyen un fenómeno conocido por todos. Se puede constatar que el agua que se mueve en la periferia del mismo, lo hace de modo más lento que el agua que está siendo succionada por el embudo del remolino, en el centro del mismo. Así se puede comparar la articulación que se impulsa con dichos movimientos, de modo que, los otros dos campos se orientan hacia el embudo y allí adquieren aceleración o sea, mayor contribución en relación con las prácticas. En tanto que en la periferia, esos mismos campos se mueven más lentos, que en nuestro caso significa

ES COPIA



DANIEL EDUARDO FAYLLAES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

reconociendo y trabajando todavía sobre sus propios objetos de conocimiento. Sin embargo existe un momento, un tiempo, en el que se requiere de una adecuación orientada, en función de desarrollar en los estudiantes una mirada dirigida a las acciones de intervención. De lo que se deduce a su vez, el carácter de herramienta que todos los aportes formativos adquieren para con los maestros en formación. Tal mirada del conjunto de la propuesta formativa, sólo puede desarrollarse en función de ciertos problemas u objetos definidos, que operan como hipótesis de trabajo modificadas en los procesos de su puesta en práctica. Adherimos en este sentido, a las concepciones de Stenhouse (1984) que plantean el carácter hipotético de toda planificación o programación. Las hipótesis de intervención y la elaboración de guiones conjeturales (Bombini, 2006) deben ser reconocidas por todos los sujetos intervinientes, en su carácter provisional. Por ello se considera que el derecho a esgrimir tales hipótesis y de explorar intervenciones por parte de los estudiantes, contiene un innegable valor educativo.

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

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

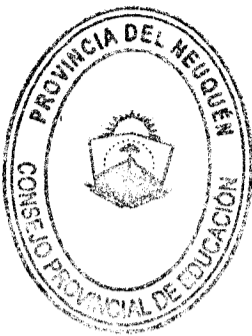
7.2 Atravesamientos epistémico, político e intersubjetivo

7.2.1 Atravesamiento epistémico

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

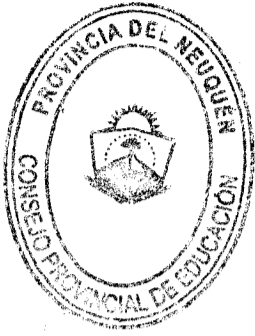
7.2.2 Acerca del Conocimiento

Desde el punto de vista socio cultural, el conocer es una práctica social, en tanto los seres humanos -como sujetos sociales-, conocen desde el lugar que ocupan en una determinada estructura social, en medio de algunas tradiciones acerca del



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



proceso mismo y del objeto con el que se involucran. Desde el punto de vista subjetivo, conocer significa elucidar la trama de sentidos adjudicados a parcelas de lo real, descubrir nuevos sentidos, reconocer patrones y Leyes o dinámicas de los fenómenos y también comprender el lugar relativo que ocupan los sujetos respecto de todo ello.

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

7.2.3 Acerca de la Realidad

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

7.2.4 Lo epistemológico como eje del diseño curricular

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

La práctica es el eje del diseño, porque los seres humanos se constituyen en su vínculo con la misma y, a partir del él, comprenden la realidad social y natural.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



¿Cómo acompañar entonces a los estudiantes en su formación como maestros si no es a partir de la práctica y su reflexión sobre la misma?

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

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

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

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

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

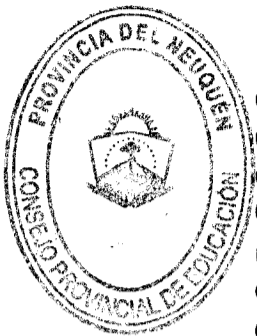
7.2.5 Acerca de la práctica docente

La práctica docente está indisolublemente ligada al conocimiento: enseñar es trabajar con el conocimiento. En este sentido, tradicionalmente se ha abonado la idea del maestro como transmisor de productos culturales, asignándole la tarea de seleccionar algunos, ordenarlos y armar estrategias diversas, para que los estudiantes entren en contacto con los mismos, aprendiéndolos. Este es un modo reduccionista de pensar la tarea docente, fundamentado en una concepción tecnicista de la educación que asigna a los expertos -pedagogos, científicos- la tarea de producir conocimiento y a los enseñantes la de reproducirlo transmitiéndolo.¹⁰¹

101 Con relación a esta cuestión, María Saleme dice respecto del trabajo de los docentes y su vínculo con el conocimiento: "Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un

DANIEL EDUARDO FAYLLET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



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

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

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

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

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

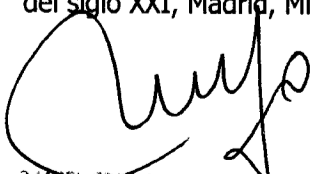
“La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución” (Giroux, 1990:176). Implica poner en cuestión la división social del trabajo al interior del sistema educativo, que tiene su correlato en las relaciones entre elaboración del conocimiento y práctica de enseñanza¹⁰².

Problematizar las tareas relacionadas con la enseñanza desde esta perspectiva requiere entonces preguntarse acerca de los procesos de conocer, qué “significa el conocer mismo, su naturaleza, sus formas diversas, su historicidad y su inserción en el conjunto de las actividades humanas; ¿estamos en condiciones de hacernos cargo en forma fundada de lo que implica este objeto que manipulamos cotidianamente y

docente con oficio de peón de cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente” (Saleme, 1997).

¹⁰² Véase: Martínez Bonafé, Jaime (1998), Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI, Madrid, Miño y Dávila Editores, cap. 11.

**ES
COPIA**


DANIEL EDUARDO FAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



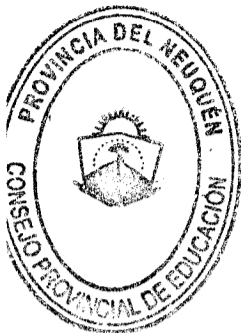
que define en buena medida nuestra propia identidad profesional?" (Plan de Transformación de la Formación Docente).

7.2.6 Conocimiento y contenido escolar

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

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

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





7.2.7 Conocimiento científico

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

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

7.2.8 El entrelazamiento con el eje político y el eje intersubjetivo

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

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

7.2.9 Atravesamiento Político

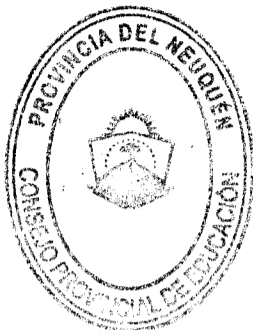
Podríamos definir a la política como el conjunto de acciones humanas destinadas a la producción de las condiciones materiales y simbólicas de existencia social e individual, entendiendo que las conductas colectivas conducen a la transformación o a la reproducción de los modelos sociales existentes en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

DANIEL EDUARDO PAYLLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



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



Reconocer la conflictividad, las contradicciones, la lucha por el poder, la desigualdad y la exclusión social, las relaciones de dominación y la historicidad de los procesos socioculturales en curso -entre otras dimensiones- implica sostener la urgencia de la transformación de nuestros actuales modos de vida. En este encuadre, el lugar de la educación es parte de lo político porque el educar conlleva posicionamientos frente a la realidad social, es decir, la toma de posición en relación a los grupos que disputan el poder. Estos posicionamientos implican el lugar activo de la educación en dichos procesos, su imposible neutralidad. Beneficiamos a unos grupos u a otros en las decisiones cotidianas, aun por omisión, en tanto los posicionamientos se hacen presentes en las prácticas y los discursos, en las ideas y las acciones.

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

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

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

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLELE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



cultural. La formación docente institucionalizada debiera desplegarse en la búsqueda del pleno desarrollo del potencial intelectual de los maestros.

Además, debería agregarse que, dado que una sociedad no puede concebirse sin un código común, un lenguaje compartido que articule la producción de reglas de juicio, instrumentos de medida y de comparación (Palamidessi, 2001), la transmisión cultural en la escuela es transformadora cuando pasa a ser una actividad consciente, sistemática, programada y reflexiva que vincula esta necesidad de compartir significados culturales con el trabajo político de construcción de la igualdad. Este proyecto transformador para realizarse necesita contar con docentes capaces de decidir, informadamente, sobre los contenidos escolares y los modos en que se enseñan.

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

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

7.2.10 Atravesamiento Intersubjetivo y comunicación

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Así entendidas, subjetividad e intersubjetividad, se encuentran imbricadas de modo que cuando se ahonda en una, no se puede menos que reconocer a la otra. Lo relacional define las categorías, por lo tanto, la dimensión subjetiva -propia de los sujetos- y la dimensión intersubjetiva - de las relaciones y mutua incidencia- son caras de una misma moneda. Reconocemos que todos los maestros trabajan con cierta intención en la escuela, adquiriendo ribetes y alcances que seguirán obrando en la interioridad de los niños, eventualmente bajo nuevas formas, transformando incluso las propias intenciones de origen. Ello es posible debido a que, la dimensión subjetiva actúa reconociendo los sentidos que llegan a su encuentro e incorporando nuevos sentidos, intenciones y acciones a lo que le es comunicado. En la recreación



interna de las experiencias de interacción social emergen las novedades; al menos una parte de dicha recreación puede escapar a la aceptación de un modelo externo o a la mera copia. Por ello lo que se denomina subjetividad, contiene elementos contradictorios en sí mismos, al coexistir en ella las atribuciones de sentido otorgadas por el propio sujeto y los sentidos emanados de los entornos sociales. De esta manera, la expresión de la subjetividad hacia el mundo, exteriorizada a través de acciones y pensamientos vehiculizados por el lenguaje, contienen una amalgama propia de la coexistencia contradictoria de elementos que pugnan en el interior de cada sujeto.

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

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

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

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

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

ES COPIA



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

7.3 Perspectivas de Derechos Humanos, Género, Intercultural y Ambiental

7.3.1 Los Derechos Humanos

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

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

7.3.2 Participación

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

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

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

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

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

7.3.3 Integralidad

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

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

7.3.4 Espíritu crítico

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



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

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

7.3.5 El diálogo

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

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

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

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

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

7.3.6 Sobre la perspectiva de género

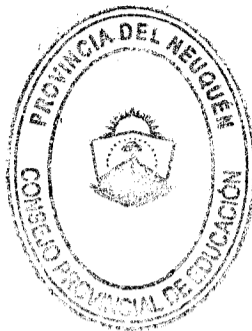
Mi apuesta es que las transformaciones que traen estos campos sobrepasan el terreno de los géneros y de la sexualidad y pueden llevarnos a pensar, de un modo renovado, la cultura, las instituciones, el poder, las formas de aprender y de estar en el mundo. Guacira Lopes Louro (2004).

A partir de la década del '70, desde sectores académicos se generaron investigaciones, estudios y producciones que han puesto en circulación nuevas perspectivas críticas. Entre ellas, derechos humanos, perspectiva de género, estudios sobre nuevas masculinidades y diversidad sexual. Estos estudios ligados al accionar del amplio y diverso movimiento de mujeres, han logrado instalar en las agendas públicas nuevas perspectivas y demandas de ciudadanía plasmadas en marcos jurídicos internacionales, nacionales y provinciales.¹⁰³

¹⁰³ Algunos de estos importantes instrumentos son la Convención por la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW); Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer: Convención de Belem do Pará; Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673; la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150; la Ley Provincial Ley N° 2222 de Promoción y Garantía de la Salud Sexual y Reproductiva de Mujeres y Hombres, con sus modificatorias; la Ley Provincial N° 2302 de Protección Integral de Niñez

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

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

En los primeros momentos de la escasa investigación educativa feminista, resultó relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal y, en los países de América Latina, a la alfabetización básica. Sin embargo, si bien la cuestión del acceso a la educación formal aún hoy está lejos de ser saldada - tanto en cuestiones de alfabetización como en algunos espacios educativos de fuerte inscripción tecnológica - la investigación se volcó rápidamente hacia la "caja negra"¹⁰⁴ 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

y Adolescencia; la Ley Provincial la Protección y asistencia contra los actos de violencia familiar N° 2212 y su modificatoria mediante la Ley 2360 que obliga al CPE a incorporar estas temáticas en la currícula de formación docente.

¹⁰⁴ Deseamos explicitar que, si bien mantenemos la frase "cajas negras" por ser la empleada en el contexto al cual hacemos referencia, es necesaria su problematización dado que la misma contiene cierto sesgo racista que de ningún modo compartimos.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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 laboral¹⁰⁵. Se indagó profusamente entonces la baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de texto (mayoritariamente representadas, cuando lo estaban, en rol de madres o maestras); la invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica; las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños; el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula; la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad y muchas otras dimensiones curriculares, que abonaron la hipótesis de que la escuela no solamente contribuía a la perpetuación de las desigualdades de clase (investigada largamente en el marco de las teorías de la reproducción) sino también, de las desigualdades entre mujeres y varones, a la vez que proveía elementos irremplazables en la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación.

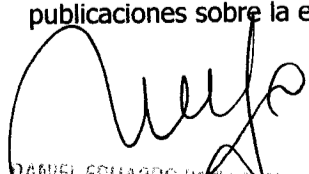
Es así cómo hoy se encuentra ante una gran variedad de herramientas teóricas que permiten profundizar el conocimiento y la interpretación de los modos, en que la experiencia escolar puede vivirse como un espacio de construcción de autonomía o subordinación, según el contexto y la situación de la que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

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

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

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

¹⁰⁵ 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 PAVILLANI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

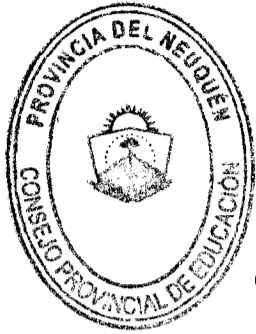
ES COPIA



7.3.7 Acerca de la perspectiva intercultural

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

Raúl Díaz



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

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

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

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

Educarse en la interculturalidad es formarse en y para la diversidad. La valoración de lo diverso es un principio fundamental para toda la sociedad que se respeta a si misma, valorando otros modos de vida y otras cosmovisiones culturales, lo diverso sólo puede apreciarse a partir del fortalecimiento de la propia identidad, en

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PATLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



una interrelación crítica, selectiva y dinámica. La formación en educación intercultural es una necesidad impostergable.

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

7.3.8 La perspectiva ambiental en la formación docente

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

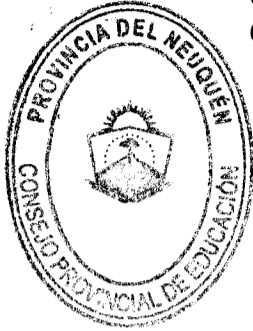
Desde entonces, han aparecido (y hoy coexisten) distintas posturas y miradas alrededor de lo ambiental. Se juegan distintas concepciones sobre el origen de los problemas ambientales y éstas se expresan y materializan, por ejemplo, en qué significados se da a expresiones como "desarrollo sostenible" o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

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

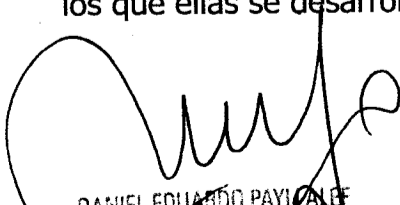
A partir de esos años y hasta el presente, se han enunciado y desarrollado diversas propuestas en EA que, en conjunto, configuran un campo heterogéneo (y contradictorio) y en construcción permanente. La heterogeneidad se presenta tanto desde el punto de vista de la conceptualización acerca de qué son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

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

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



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYZÁNEZ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

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

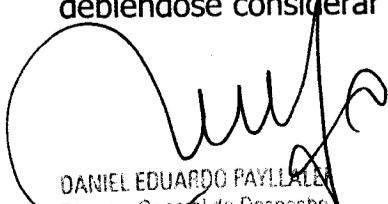
La pobreza, la imposibilidad material de desarrollar sus culturas, en el caso de los Pueblos Originarios, la apropiación y explotación de los recursos por parte de grupos reducidos, el avance de monocultivos sobre ecosistemas nativos, la reciente y creciente amenaza de los agrocombustibles, la minería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

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

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

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

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



la dimensión ambiental se exprese. "Esto es, la dimensión ambiental puede coadyuvar a la formación de un currículo y de una escuela, más histórica, más política, más teórica y más crítica" (González Gaudiano, 1997).

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

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

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

En contraposición, aquí estamos proponiendo una educación ambiental que:

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

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

7.4 Los campos que conforman el diseño

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

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYELALÉS
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Siguiendo a Bourdieu, la metáfora inicial de que un *campo* se puede comparar a un *espacio de juego* -dado que el estado de las relaciones de fuerza entre los *jugadores* operan como definitorias de su propia estructura - explica las vinculaciones entre los diferentes actores y agentes sociales puestos a "jugar" la constitución de la propia Mesa Curricular.

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

7.4.1 La relación entre los Campos

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

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

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

ES COPIA



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

formativas, cuyo tenor conceptual y práctico hace al contenido formativo tanto como las opciones en que son presentadas y construidas.

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

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

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

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

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

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

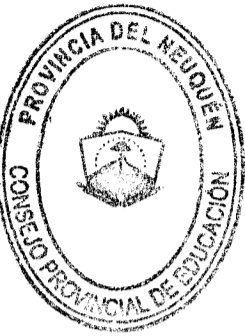
DANIEL EDUARDO PAVLANI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



CARGA HORARIA POR CAMPO DE LA FORMACIÓN Y PORCENTAJES

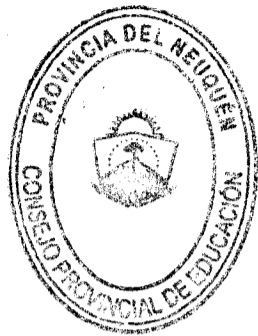
El Mapa Curricular y su dinámica



PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos 4 hs	Enfoque Sociocultural de la Educación 6 hs	Aprendizaje 4 hs	Instituciones Educativas 6 hs	Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas 4 hs	Derechos Humanos Educación Sexual Integral y Relaciones de Género 2 hs	Historia Socio Política Latinoamericana y Argentina 4 hs	Espacio de Definición Institucional 3 hs
Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina 6 hs	Conocimiento 6 hs	Matemática en la Educación Inicial 6 hs	Ciencias Naturales en la Educación Inicial 6 hs		Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias Matemáticas y Lingüísticas 3 hs.	Derechos Humanos: Educación Intercultural 2 hs	Espacio de Definición Institucional 3 hs
Espacio de Definición Institucional I 2 hs		Espacio de Definición Institucional II 2 hs			Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias Musical, Visual, Vocal y Títeres. 3 hs.	Filosofía de la Educación 3 hs	Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes 3 hs
Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares 4 hs	Artes Visuales en la Educación Inicial 6 hs	Ciencias Sociales en la Educación Inicial 6 hs			Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias en Lenguaje Teatral, Expresión Corporal y Educación Física. 3 hs	Derechos Humanos: Infancias, Familias y Escuelas 3 hs	

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



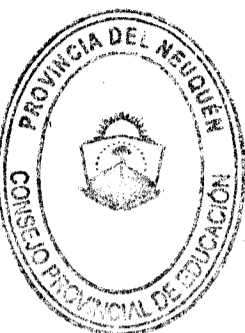
Espacio de Experimentación Estético Expresiva 3 hs	Expresión Corporal en la Educación Inicial 6 hs	Música en la Educación Inicial 6 hs	Educación Física en la Educación Inicial 6 hs	Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias de Exploración e Indagación del Ambiente Social y Natural 3 hs	Ateneo de Ciencias Sociales y Naturales 3 hs.
Didáctica General 3 hs	Didáctica en la Educación Inicial I 3 hs	Literatura Infantil en la Educación Inicial 2 hs	Nuevas Tecnologías en la Educación Inicial 2 hs.	Ateneo de Educación Musical y Artes Visuales 3 hs	
Lectura, Escritura y Oralidad 3 hs	Sujeto de la Educación Inicial I 3 hs	Lengua Oral y Alfabetización en la Educación Inicial 6 hs	Ateneo de Matemática, Lengua y Literatura 3 hs		
Práctica I: Las Prácticas Educativas en diversos contextos culturales, sociales e institucionales 6 hs	Práctica II la Práctica Docente: de la Institución Jardín a la Sala 6 hs	Didáctica en la Educación Inicial II 3 hs	Ateneo de Expresión Corporal y Educación Física 3 hs		
	Sujeto de la Educación Inicial II 3 hs	Residencia II el Jardín de Infantes hacia la Construcción de Prácticas Transformadoras 6 hs			
	Residencia I Jardín Maternal. Herramientas para la lectura institucional y de la sala 6 hs				

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



GRILLA POR CAMPO FORMATIVO
Campo de la Formación General



Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Didáctica General	3	Anual	96	64
1º	Lectura, Escritura y Oralidad	3	Anual	96	64
1º	Espacio de Experimentación Estético Expresiva	6	Anual	192	128
1º	Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos	4	Cuatrimestral	64	43
1º	Enfoque Sociocultural de la Educación	6	Cuatrimestral	96	64
1º	Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina	6	Cuatrimestral	96	64
1º	Conocimiento	6	Cuatrimestral	96	64
2º	Aprendizaje	4	Cuatrimestral	64	43
2º	Instituciones Educativas	6	Cuatrimestral	96	64
2º	Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas	4	Cuatrimestral	64	43
3º	Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género	2	Cuatrimestral	32	21
3º	Nuevas Tecnologías Educativas en la Educación Inicial	2	Cuatrimestral	32	21
4º	Derechos Humanos: Educación en la Interculturalidad	2	Cuatrimestral	32	21
4º	Filosofía de la Educación	3	Cuatrimestral	48	32
4º	Historia Sociopolítica Latinoamericana y Argentina	4	Cuatrimestral	64	43
4º	Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes	3	Cuatrimestral	48	32
Dieciséis (16) unidades curriculares				1216	811

Campo de la Formación Práctica Docente

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

Campo de la Formación Específica

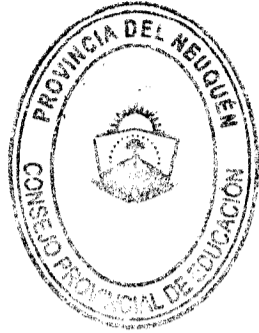
Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Análisis de las Experiencias en las Disciplinas Escolares	4	Anual	128	85

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLALLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

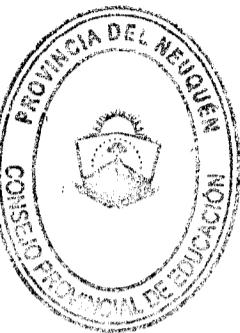


2º	Sujeto de la Educación Inicial I	3	Anual	96	64
2º	Didáctica en la Educación Inicial I	3	Anual	96	64
2º	Espacio de Definición Institucional II	2	Cuatrimstral	32	21
2º	Matemática en la Educación Inicial I	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Artes Visuales en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Expresión Corporal en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Ciencias Naturales en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Ciencias Sociales en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
2º	Música en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
3º	Didáctica en la Educación Inicial II	3	Anual	96	64
3º	Sujeto en la Educación Inicial II	3	Anual	96	64
3º	Literatura Infantil en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
3º	Lengua Oral y Alfabetización en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
3º	Educación Física en la Educación Inicial	6	Cuatrimstral	96	64
3º	Juegos en el Nivel Inicial	3	Cuatrimstral	48	32
3º	Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias Matemáticas y Lingüísticas.	3	Cuatrimstral	48	32
3º	Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias Musical, Visual, Vocal y Títeres.	3	Cuatrimstral	48	32
3º	Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias en Lenguaje Teatral, Expresión Corporal y Educación Física.	3	Cuatrimstral	48	32
3º	Taller Articulador de Diseño e Implementación de Proyectos en Contextos de Residencias: Experiencias de Exploración e Indagación del Ambiente Social y Natural	3	Cuatrimstral	48	32
3º	Vínculo y Trabajos con Redes Sociales en la Educación Inicial	3	Cuatrimstral	48	32



ES COPIA

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



4º	Ateneo de Ciencias Sociales y Naturales estudios de casos en situación de Residencia	3	Anual	96	64
4º	Ateneo de Matemática, Lengua y Literatura estudios de casos en situación de Residencia	3	Anual	96	64
4º	Ateneo de Expresión Corporal y Educación Física, estudios de casos en situación de Residencia	3	Anual	96	64
4º	Ateneo de Educación Musical y Artes Visuales, estudio de casos en situación de Residencia	3	Anual	96	64
4º	Derechos Humanos: Infancias, Familias y Escuelas	3	Anual	96	64
Veintiséis (26) unidades curriculares				2176	1450

Espacio de Definición Institucional fuera de campo

Año	Materia	Horas Cátedra	Régimen	Total h. cátedra	Total reloj
1º	Espacio de Definición Institucional I	2	Cuatrimestral	32	21
4º	Espacio de Definición Institucional III	3	Cuatrimestral	48	32
4º	Espacio de Definición Institucional IV	3	Cuatrimestral	48	32
Tres (3) unidades curriculares				128	85

DISTRIBUCIÓN HORARIA POR CAMPO FORMATIVO

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

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo en Horas Cátedra			
		Formación General	Formación Específica	Campo de la Práctica	Espacio de Definición Institucional fuera campo
1º	1088	736	128	192	32
2º	1152	160	800	192	-----
3º	1088	128	768	192	-----
4º	960	192	480	192	96
Total carrera:	4288	1216	2176	768	128
Porcentaje:	100%	28%	51%	18%	3%

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLALET
Director General de Despliegue
Consejo Provincial de Educación



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

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo en Horas Reloj			
		Formación General	Formación Específica	Campo de la Práctica	Espacio de Definición Institucional fuera campo
1°	725	491	85	128	21
2°	768	107	533	128	
3°	725	85	512	128	
4°	640	128	320	128	64
Total carrera:	2858	811	1450	512	85
Porcentaje:	100%	28%	51%	18%	3%

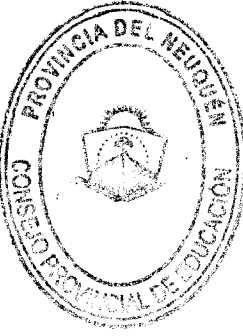
Bibliografía citada:

- BERNSTEIN, B. (1998), Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría e investigación crítica, Madrid, Morata.
- BOMBINI, G. (2006), "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Córdoba.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995), Respuesta por una antropología reflexiva, Grijalbo.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005), Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2001), "La construcción paradigmática de la educación ambiental: educar para una racionalidad alternativa" en Educación ambiental y desarrollo humano, España, Editorial Ariel, cap. 5.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990), Enseñanza, currículo y profesorado, Madrid, Akal.
- COREA, C. (2002), La destitución de la comunicación y el agotamiento de la subjetividad pedagógica, Buenos Aires, Diplomatura en Gestión de las Instituciones Educativas, FLACSO.
- CULLEN, C. (1992), "Comunicación, educación, cultura. Pautas para una reflexión" en Reflexiones desde América, Buenos Aires, Fundación Ross.
- DÍAZ, E., "Foucault y el poder de la verdad" en www.estherdiaz.com.ar/textos/foucault_verdad.htm
- EDWARDS, V. (s/d), "La relación de los sujetos con el conocimiento", Mimeo.
- FREIRE, P. (1999), Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, México, Siglo XXI Editores.
- GALLOPIN, G. C. (2004), "El Modelo Mundial Latinoamericano ("Modelo Bariloche"): Tres décadas atrás" en AA.VV., ¿Catástrofe o Nueva Sociedad? Modelo Mundial Latinoamericano 30 años después; Canadá, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- GAMBA, S. (coordinadora) (2007), Diccionario de estudios de género y feminismos, Buenos Aires: Biblos-lexicón.
- GENTILE, P. (2000), Códigos para la Ciudadanía, Buenos Aires, Santillana.
- GIROUX, H. (1990), Los profesores como intelectuales, Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



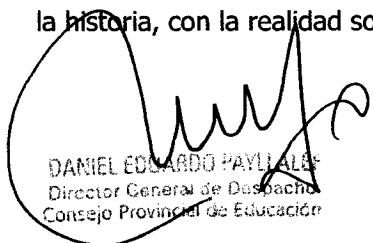
- 
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (1997), "Educación ambiental y escuela" en Educación ambiental. Historia y conceptos veinte años de Tbilisi, México DF, Sistema Técnico de Ediciones, pp.131-180.
 - GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (1999), "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina" en Tópicos de Educación ambiental, Vol. 1, México, pp. 9-26.
 - GRAMSCI, A. (1974), La formación de los intelectuales, Grijalbo.
 - HORKHEIMER, M. (2003), Teoría crítica, Buenos Aires, Amorrortu editores.
 - LEFF, E. (1998), Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder, México, Siglo XXI.
 - MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998), Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI, Madrid, Miño y Dávila Editores.
 - MORGADE, G. (2001), Aprender a ser mujer, aprender a ser varón, Buenos Aires, Novedades Educativas.
 - MORÍN, E. (1990), Introducción al pensamiento complejo, España, Gedisa.
 - NAREDO, J. M. (1997), "Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible" en <http://habitat.aq.upm.es/cs/p2/a004.html> con acceso el 8 de febrero de 2008.
 - PALAMIDESSI, M. (2001), "Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del currículo para la escuela elemental", II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.
 - PERRENOUD, P. (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI", Revista de Tecnología Educativa, Santiago - Chile, XIV, N° 3.
 - POPKEWITZ, T. S. (2003), Discursos pedagógicos y poder: la producción de la niñez normalizada, en FLACSO, Diplomatura en Currículo y prácticas escolares en contexto, Buenos Aires.
 - ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. (1983), "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica", Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio.
 - RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997), Hacia una didáctica crítica, Madrid, La Muralla.
 - SALEME, M. (1997), DECIREs, Córdoba, NARVAJA. AA.VV. (2002), Manifiesto por la vida. Por una ética para la Sustentabilidad, Buenos Aires, CTERA-EMV.
 - STENHOUSE, L. (1984), Investigación y desarrollo del currículo, Madrid, Morata.

8. EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Los seres humanos nos relacionamos con el mundo, con la realidad social y natural a través de las distintas formas que asume la práctica, entre ellas: el trabajo y el conocimiento. La práctica es social en tanto está constituida por acciones (hechos, pensamientos) que llevamos adelante como individuos,¹⁰⁶ grupos, clases, naciones en forma consciente e intencionada y a todos los niveles, para crear, modificar y transformar constantemente la realidad en función de nuestros intereses. En tal sentido, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de intenciones y previsiones individuales de los sujetos involucrados en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento, para poder comprender su sentido total. Toda práctica social se define así, por la vinculación que establece entre los sujetos involucrados en la misma; una práctica es social porque se realiza con otros, en un sitio asignado del proceso de organización social, económica,

¹⁰⁶ En este caso, reconocemos que todas las prácticas individuales son sociales en tanto los seres humanos nos constituimos como tales a partir de la vida cotidiana en contacto con otros sujetos, con la historia, con la realidad social en su conjunto.

ES
COPIA

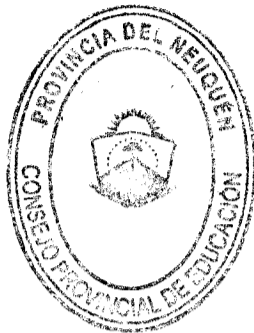


DANIEL EDUARDO PAYLLEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

política y cultural y –en consonancia con el mismo- remite a diferentes tipos de procedimientos cotidianos.



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

Desde una perspectiva filosófica, la práctica educativa ha sido caracterizada como praxis, buscando hacer hincapié en su dimensión ética y despojando de argumentos válidos a aquellas posiciones que la ubican como un problema meramente técnico, cuyas únicas preocupaciones radicarían en la elección de los mejores medios para arribar a fines indiscutibles previamente establecidos. Así y siguiendo a W. Carr, "la práctica no puede entenderse como una forma de maestría técnica diseñada para conseguir un fin externo, ni esos fines pueden especificarse con antelación a la práctica misma (...) La práctica es, por lo tanto, lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente¹⁰⁷ informada o moralmente comprometida" (Carr, 1996:96).

En esta propuesta, la práctica educativa "situada"¹⁰⁸ -es entendida como un caso particular de la práctica social "punto de partida y punto de llegada de la práctica educativa" (Oliveira, 1990:2) y que, como toda práctica social, puede considerarse estructurada por los "*habitus*" en el sentido que explicita Bourdieu.¹⁰⁹ Así, la práctica educativa se explica en función de los fines que persigue, de los *mundos* que busca construir, de los sueños que pretende realizar. Definida como una forma de intervención en el mundo, como una experiencia específicamente humana, dicha práctica "nunca fue, es o puede ser neutra, "indiferente" (Freire, 1999:95). Decir esto sería poco si no agregáramos que hacemos referencia a una práctica educativa comprometida con la humanización. La aspiración es contribuir a la formación de sujetos/enseñantes críticos en el sentido de "no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes" (Horkheimer, 1973:24). Por lo tanto, se comprende que las actuaciones en el medio social tienen que ser necesariamente transformadoras y sustentadas *en principios sociales, científicos y éticos*.

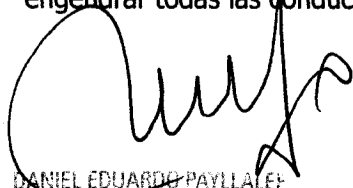
En el presente Diseño Curricular, **las prácticas se constituyen en el eje de la formación**. Esto supone su construcción como objeto de conocimiento y como

¹⁰⁷ Entendiendo lo moral no como conjunto de tradiciones impuestas por la costumbre, sino como conjunto de valores que movilizan el pensar, el sentir y el actuar del sujeto no siempre ni necesariamente en un sentido de conservación de lo establecido.

¹⁰⁸ Inscripta en un contexto histórico y socio-político determinado.

¹⁰⁹ "es decir, se trata de suposiciones que han sido interiorizadas por el sujeto a través de su historia. Es lo social que se ha incorporado de forma durable a modo de segunda naturaleza (...) Así tiende a engendrar todas las conductas que llama de "sentido común" (Vior, Misuraca, Insaurralde, 1997:30).

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLACE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

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

Acerca de la práctica

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

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

Las prácticas de la enseñanza constituyen un período en el cual, los estudiantes tienen que discurrir entre el instituto formador y la escuela, el trabajo de alumno y el de maestro; vale la pena considerar entonces las tensiones que involucran estos múltiples requerimientos, atendiendo a la construcción de vínculos saludables entre las instituciones involucradas. En este sentido, es de destacar que "el individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza" (Heargreaves, 1998:189). Conscientes de la misma,

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLELE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



es que se propone el trabajo colaborativo como un modo de desarrollar una matriz de trabajo solidario y cooperativo, que genere un estilo diferente de ver la realidad escolar y actuar en ella. Por esta razón es que, las tareas en los espacios de la práctica se complementan y articulan con un *Trabajo colaborativo en la Formación Docente*,¹¹⁰ mediante el cual maestros de las escuelas primarias y jardines de infantes que reciben a practicantes, realizan una labor en conjunto con docentes y alumnos de los institutos, para generar cambios en la formación de educadores y, por consiguiente, en la educación. "Colaborar significa trabajar, cooperar, contribuir, ayudar con y a otros/as para el logro de un fin. En este caso, centrado en la formación docente (tanto inicial institucionalizada, si se piensa en los/as estudiantes; como permanente y continua, si se piensa en los/as docentes)" (Arcuri, 2007). Este trabajo conjunto posibilita la construcción y reconstrucción crítica de las prácticas, ubicando a los conocimientos como soportes de la formación y significando lo colaborativo en la enseñanza del "oficio diario", pero también en el asesoramiento para la elaboración de propuestas, que tomen a la realidad como punto de partida y de llegada de la práctica educativa, no como "alternativa metodológica", sino como principio de procedimiento.¹¹¹ Esto afirma la idea de que la formación nunca puede ser un proyecto personal, sino que importa una posibilidad cierta de mejora cooperativa entre quienes participan en el trabajo docente y en la creación de un clima especialmente abierto, solidario y comprometido al intercambio enriquecedor intra e interinstitucional. El sentido de los proyectos de trabajo conjunto, radica en la consideración de la incidencia de la escuela y del maestro en la formación docente, se trata de colaboración mutua, de la escuela y del maestro en la formación y del instituto con la escuela. Lo colaborativo asumirá diferentes características a lo largo de la formación docente.

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

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

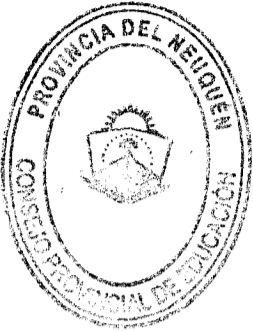
Este trabajo se complementa con seminarios-talleres en los que docentes, estudiantes y profesores del equipo de cátedra participan del análisis de las experiencias y la puesta en juego de aportes teóricos, para sostener espacios de preguntas más que de respuestas, para reflexionar sobre lo que sucede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

"Sujetos y contextos particulares, historias paralelas y entrecruzadas, deseos y resistencias, esa sería la complejidad que hay que asumir en procesos de inserción en las instituciones en la formación para iniciarse en la docencia" (Edelstein, 1997:61).

¹¹⁰ Cabe destacar que en el Instituto de Formación Docente N° 9 de Centenario (Neuquén) el equipo de Observación, Práctica y Residencia ha realizado avances tanto teóricos como prácticos en torno al Trabajo Colaborativo, muchos de los cuales han sido tomados para la construcción de este Campo de las Prácticas.

¹¹¹ Al respecto, véase Feldman, D. (2004).

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación





Los practicantes -en este contexto- trabajarán como parejas pedagógicas, lo que posibilitará fomentar el diálogo entre pares, sentirse acompañados y experimentar la importancia de llevar a cabo una tarea compartida, superando la conflictividad de "ser practicante".

La intervención colaborativa de los estudiantes en el trabajo docente, las tareas entre pares, la reflexión conjunta con docentes del instituto formador, con otros estudiantes y con maestros, son parte del contenido y eje del **trabajo colaborativo para la formación docente**. El principio rector de dicha matriz es la cooperación, la solidaridad y la necesidad de construir con otros, cuestionando la predominancia actual del trabajo aislado de los docentes en el aula. Un modelo de resonancia colaborativa¹¹² supone entender a la formación docente como problema y responsabilidad compartida, apuntando a una jerarquización del maestro como co formador.¹¹³ En este sentido, el vínculo con escuelas primarias y jardines es comprendido en el marco de la formación permanente: proceso no acabado con la formación inicial institucionalizada, sino que continua en la inserción de los egresados en las distintas instituciones que conforman el campo laboral.

Tomar la realidad como punto de partida implica también "salir" a indagar el contexto, lo cual, si bien no intenta ser una investigación científica, apunta a poner en juego una actitud de indagación. Según Amanda Toubes,¹¹⁴ la indagación de la realidad nos proporcionará datos relacionados que se constituirán en la base material (la materialidad pedagógica) para la construcción de la acción pedagógica. Por eso, la contextualización del hecho educativo se concibe como la necesaria "red de fondo", la trama en la que se insertan, no sólo los sujetos, sino también las acciones educativas.

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

8.1. Espacios Curriculares de la Práctica

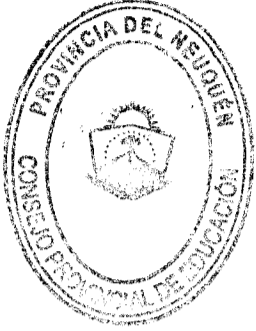
Este documento presenta los distintos espacios curriculares correspondientes al Campo de la Práctica indicando, en primer lugar el eje articulador del mismo, luego la presentación del espacio, a continuación los núcleos de trabajo (que incluyen alguna aproximación a las discusiones vigentes con relación a los mismos) y -por último- propuestas vinculadas a la puesta en marcha del trayecto de la práctica: estrategias, herramientas metodológicas, tareas.

Las *prácticas como espacios curriculares*, constituyen el lugar central del diseño curricular. Son ámbitos privilegiados de enseñanza y aprendizaje, que tienen una intencionalidad educativa: formar maestros; en ellos los alumnos toman contacto con la realidad educativa desde una mirada reflexiva. La lógica general, en torno a la cual

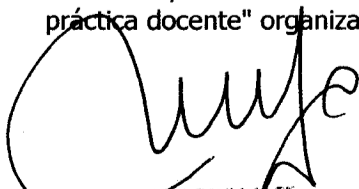
¹¹² Sanjurjo, Liliana: exposición realizada en Neuquén, 29 de abril de 2009.

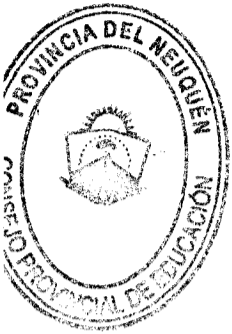
¹¹³ Sobre esta cuestión, véanse las sugerencias en el apartado correspondiente a las condiciones laborales, en particular lo correspondiente al reconocimiento salarial.

¹¹⁴ Toubes, Amanda: Conferencia dictada en el curso "La formación permanente como condición de la práctica docente" organizado por ATEN.



ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



está organizado el campo, implica ir desde lo no formal hacia lo formal, desde intervenciones breves hacia otras más prolongadas y con mayor compromiso del estudiante, desde lo más limitado hacia lo más abarcativo, por ejemplo, desde prácticas breves, acotadas de apoyo a docentes en tareas diversas, hacia la elaboración y puesta en marcha de proyectos que involucran numerosas voluntades, instituciones y participaciones. Se entiende también a la práctica, en vínculo constante con la teoría que sostiene y de la cual se nutre, afirmando, en consonancia, que dicha práctica no es residual, sentido este que –desde una perspectiva aplicacionista- la ubica como colofón o consecuencia lograda a partir de adquisiciones teóricas previas.

En cuanto a la organización de espacios curriculares se propone:

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

2do año: **PRÁCTICA II: La práctica docente: de la institución jardín a la sala**

3er año: **RESIDENCIA DOCENTE I: El Jardín Maternal.**

4to año: **RESIDENCIA DOCENTE II: El Jardín de Infantes.**

PRIMER AÑO:

ESPACIO DE LA PRÁCTICA I

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN DIVERSOS CONTEXTOS CULTURALES, SOCIALES E INSTITUCIONALES

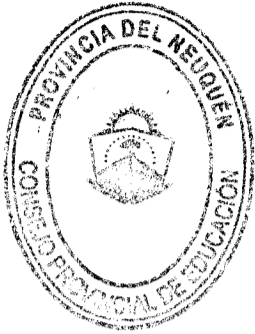
PRESENTACIÓN

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

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

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

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

NÚCLEOS DE TRABAJO:

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

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

ACERCA DE LAS INFANCIAS EN CONTEXTOS

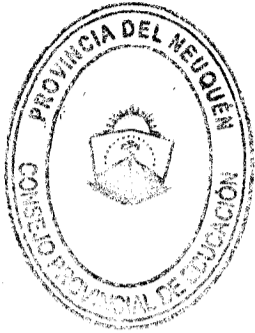
El campo de la infancia resulta hoy un abigarrado conjunto de investigaciones, aportes y análisis provenientes de diversos campos, lo cual es una más de las señales que indican la visibilidad de la niñez en el terreno social. Son ya clásicos los estudios que historizan la infancia ubicando a las formas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

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALÉS
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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



justamente- la marcada diversidad que las atraviesa en particular, a partir de las diferencias basadas en el acceso a los bienes materiales. "El traumático pasaje del modelo de sociedad integrada de principios de los años setenta al modelo de sociedad crecientemente polarizada y empobrecida de fines de los años noventa, en el marco de la expansión mundial del capitalismo financiero, permite constatar que el tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y da lugar a nuevos procesos y modos de configuración de identidades" (Carli, 2006:20). Es de suma importancia desnaturalizar y debatir las ideas que hemos construido de niños, interpelando la idea del "menor": esto es así en tanto el modelo hegemónico reedita todos los días el paradigma de "menor tutelado y objeto de protección". La temática de las infancias se constituye en eje de la propuesta y de las relaciones con otras instituciones, apostando a la construcción de prácticas respetuosas y comprometidas con la Ley 2302¹¹⁵ (y con otras normas nacionales e internacionales referidas al tema) que reconozcan a los niños como sujetos de derechos. El ir abonando este nuevo paradigma de niñez junto al acercamiento a espacios educativos que intentan trabajar en redes, posibilitará que los maestros se formen como promotores y defensores de los derechos humanos.

ACERCA DE LOS GRUPOS

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

ACERCA DE LOS MODOS DE INDAGACIÓN¹¹⁶

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

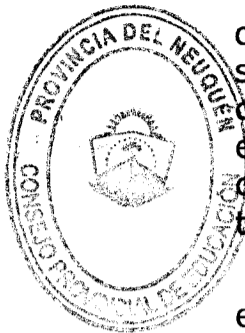
Los modos cualitativos de indagación se expresan, a su vez, en distintos géneros, desde los cuales es posible partir hacia la construcción/reconstrucción de la realidad socio-educativa, una de dichas formas es la perspectiva etnográfica. Desde la misma se considera que el conocimiento comienza por los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

¹¹⁵ Se refiere a la Ley Provincial N° 2302/99 de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia.

¹¹⁶ El espacio "Enfoque socio cultural de la educación" perteneciente al Campo de los Fundamentos aborda también esta temática.

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLAES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



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

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

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

PROPUESTA DE TRABAJO: ALGUNAS SEÑALES EN EL CAMINO A RECORRER

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

SEGUNDO AÑO

ESPACIO DE LA PRÁCTICA II LA PRÁCTICA DOCENTE: DE LA INSTITUCIÓN JARDÍN A LA SALA

PRESENTACIÓN

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

ES COPIA