



DISEÑO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DEL NIVEL PRIMARIO

Diciembre 2008

Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – **Dirección de Nivel Superior**

Autoridades

Gobernador

Dr. Miguel Ángel Saiz

Ministro de Educación

Dn. César Alfredo Barbeito

Consejo Provincial de Educación

Vocales Gubernamentales: Prof. Amira Nataine,
Prof. Jorge Sartor

Vocal Docente: Prof. Héctor Roncallo

Subsecretaría de Coordinación Pedagógica

Psp. Andrea Novillo Pinto

Subsecretaría de Educación

Prof. Norma Nakandakare

Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente

Psp. María de las Mercedes Querejeta

Subsecretaría de Planeamiento y Coordinación de Programas

Dna. Doris Borobia

Subsecretaría de Administración y Finanzas

Cra. María Laura Martirena

EQUIPO DE TRABAJO

Dirección de Nivel Superior

Susana Barda

Coordinación General:

Nora Tarruella, Alfredo Ferrari, Carolina Merlo.

Asistencia Técnica:

Especialista Flavia Terigi.

Equipo de Referentes de área y Coordinadores:

Andrea González, Cecilia Ferrarino, Roxana Muñoz, Alicia Garino, Silvina García Soler, Eduardo Lozano, Silvia Berntz, Gabriel Fernández, Gabriela Yocco, Juan Carlos Pintos.

Equipo de Directores de los IFDC que participaron en las reuniones de trabajo:

Adela Bujàn, Mercedes Jara Tracchia, Oscar Dominguez Verri, Eduardo Lozano, Christian Ahrensburg, Alicia Garino.

Agradecimiento a todos los profesores de los Institutos de Formación Docente de la Provincia que participaron protagónicamente de las Reuniones de trabajo y en la elaboración del marco teórico del Diseño, como así también a los Coordinadores de Formación y Coordinadores de Carrera.

INDICE

Capítulo I: Formación Docente en la Provincia de Río Negro	
<i>Historia y circunstancia actual de la Formación Docente en la provincia de Río Negro</i>	Pág. 5
<i>Finalidad de la Formación Docente Inicial y Continua en la provincia de Río Negro.</i>	Pág. 9
<i>Referentes conceptuales</i>	Pág.13
Acerca del futuro maestro	Pág. 13
Acerca de la Educación	Pág. 14
Acerca de la Sociedad	Pág. 16
Acerca del sujeto	Pág. 18
Acerca de la Escuela	Pág. 19
Acerca del Conocimiento	Pág. 20
Acerca de la Enseñanza	Pág. 21
Acerca del Aprendizaje	Pág. 22
Acerca del Currículum	Pág. 24
Capítulo II: Estructura Curricular	
<i>A modo de introducción</i>	Pág. 27
<i>Finalidad de la formación docente para el Nivel Primario</i>	Pág. 28
<i>Estructura del Diseño. Fundamentos generales</i>	Pág. 30
<i>Organización de los Contenidos. Ejes vertebradores de la carrera</i>	Pág. 33
<i>Campos de la Formación</i>	Pág. 35
<i>Mapa curricular</i>	Pág. 37
<i>Unidades curriculares</i>	Pág. 38
<i>Area: Prácticas Docentes</i>	Pág. 38
<i>Area: Educación</i>	Pág. 56
<i>Area: Enseñanza de Lengua y Literatura</i>	Pág. 75
<i>Area: Enseñanza de las Cs. Sociales</i>	Pág. 99
<i>Area: Enseñanza de las Cs. Naturales</i>	Pág. 120
<i>Area: Enseñanza de Matemática</i>	Pág. 141
<i>Area: Educación Estético Expresiva</i>	Pág. 161
<i>Area: Educación y Tecnologías</i>	Pág. 177
<i>Seminarios Interdisciplinarios</i>	Pág. 198
<i>Régimen Académico</i>	Pág. 211

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO

Historia y circunstancia actual de la Formación Docente en la provincia de Río Negro-

Las posibilidades de entender el proceso de la formación docente en Río Negro son correlativas a poder situarlo con cierta precisión en las coordenadas geográficas e históricas de nuestra provincia y del país.

Mediante la Ley 14.408 el Congreso de la Nación declara Provincia de la República Argentina a Río Negro en 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional". En 1957, se sanciona la Primera Constitución Provincial y en 1961 la Ley Nº 227, primera Ley Orgánica de Educación.

Hasta promediar la década de los 80 los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro de un marco organizativo que fue el Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución 2012/87 del Consejo Provincial de Educación . Estos son los existentes, su localización y el año de su creación

- Instituto Superior de Formación Docente de Educación Física de Viedma (1968)
- Instituto Superior de Formación Docente de General Roca (1974)
- Instituto Superior de Formación Docente de Villa Regina (1975)
- Instituto Superior de Formación Docente de Bariloche (1975)
- Instituto Superior de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982)
- Instituto Superior de Formación Docente de El Bolsón (1980, en la órbita nacional y de gestión privada, fue transferido a gestión estatal provincial en 1987)
- Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán (1980).

Luego de los sucesivos gobiernos de facto a nivel nacional -que tienen su correlato en Río Negro- en 1983 se recuperan las formas democráticas del Estado iniciándose así, tanto en el ámbito nacional como en el provincial un proceso de múltiples cambios, en algunos casos sustanciales y en otro meramente formales.

La sociedad Argentina vive un paso tumultuoso de restauración de los principios constitucionales, de denuncia y repudio de todas las manifestaciones del autoritarismo, con un eje "potente" en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contratación de sus valores y la instalación de prácticas participativas.

El sistema educativo nacional y el rionegrino en particular no fueron ajenos a este "espíritu de la época" que de uno u otro modo atraviesa y modifica todos sus niveles. La educación es percibida como ámbito apropiado para democratizar la sociedad y como uno de los pilares del cambio social.

En términos generales podríamos caracterizar dicho proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea denomina el modelo de escuela "tradicional" (preeminencia de la función reproductora de la educación, estructuras organizacionales centralizadas, relaciones jerarquizadas con sesgos autoritarios, prácticas educativas sustentadas en las teorías del aprendizaje empiristas, concepciones epistemológicas positivistas, etc.).

Las representaciones vigentes de esa época en torno a lo educativo, expresan: una nueva forma de entender la relación educación / contexto socioeconómico, la recuperación de la función política de la educación, el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría, y la concepción reflexiva – no prescripta – para la función del docente que se transforma así en actor fundamental en el proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora. La reforma del Nivel Superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo.

Esto se evidencia no sólo a nivel del discurso político sino que toma cuerpo en la normativa que necesariamente impacta en los diferentes niveles del sistema educativo y sus instituciones. La provincia de Río Negro tiene una valiosa trayectoria en la formación docente para los niveles inicial y primario, generada en especial desde el proceso de reforma iniciado en los años 1987/88, que implicó la formulación del *Diseño Curricular para el Nivel Superior* y la concreción de una organización institucional para los Institutos de Formación Docente coherente con aquella propuesta curricular.

Estas transformaciones se objetivaron en un marco legal adecuado -con la Ley Provincial 2288 (1988) que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente Rionegrinos. Ley ratificada por la Ley Orgánica de Educación de la provincia (Nº 2444, de 1991), referido al Gobierno colegiado y al régimen laboral docente. Asimismo en su Art. 8º, otorga al docente un lugar protagónico en el diseño y desarrollo de las políticas educativas provinciales enunciándolo de esta manera: “ intervenir activamente en la planificación, gestión, supervisión, y evaluación del proceso educativo y en el funcionamiento, organización y gobierno del servicio o establecimiento educativo en el que se desempeñen, compartiendo la responsabilidad de su gestión con los demás integrantes de la comunidad educativa” y en relación a su formación “perfeccionarse en forma permanente , participando en sistemas de actualización y de capacitación que posibiliten el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que protagonizaran”.

La Ley Provincial Nº 2288 brindó un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad los cambios considerando distintas dimensiones: curricular, organizacional-institucional, normativa y la administrativa y generó en los Institutos un discurso político - pedagógico en torno a la participación democrática en la toma de decisiones a través de la representatividad de los claustros; la finalidad social de las Instituciones de Nivel Superior; el lugar del futuro docente, de la educación, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje; una organización institucional y curricular diferente; las condiciones laborales con respecto al ingreso y permanencia en el Nivel.

El gobierno de cada instituto, a partir de la aprobación de esta ley, será conformado y elegido por los docentes, graduados y alumnos de cada institución, a través de

elecciones directas de los respectivos claustros, constituyendo, de esta manera, el Consejo Directivo.

En cuanto a la organización académica, también es destacable la conformación de la estructura curricular por áreas constituidas por contenidos afines y la creación de departamentos que coordinan las tareas de investigación y capacitación.

Funciones de los IFDC

Esta normativa asigna a los Institutos funciones en los campos de Formación, Capacitación, Investigación y Extensión; fija los pilares de su organización académica e institucional y *centralmente explícita los principios de democratización, equidad y calidad de la educación como andamiaje fundamental para todas las actividades del Nivel Superior del Sistema Educativo Provincial.*

Por ende, los Institutos rionegrinos cumplen tareas de:

❖ *Formación de profesores.*

Profesorado en Educación primaria (S. C. Bariloche, Luis Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca, El Bolsón).

Profesorado en Educación Inicial (S. C. de Bariloche),
Profesorado de Educación Física (Viedma).

Profesorado en Educación Especial (Villa Regina y San Carlos de Bariloche)

Profesorado en Ciencias Sociales con Orientación en Historia (Luis Beltrán)

❖ *Perfeccionamiento, Capacitación y Actualización de docentes en servicio.*

❖ *Investigación educativa y Extensión a la comunidad.*

En la concepción y en las acciones estas cuatro funciones se interrelacionan y se alimentan mutuamente, y cada una de ellas sólo puede entenderse cabalmente, si por un lado, se la pone en juego en un mismo universo de inteligibilidad con las restantes, y por otro, se las reconoce como parte de la historia de los Institutos de Formación Docente, siendo éstas, rasgos esenciales en la configuración y reconfiguración del proceso de construcción permanente de la identidad del Nivel.

En el marco de políticas provinciales de Formación, Capacitación e Investigación y Extensión, se instituyeron ámbitos para el análisis de propuestas y decisiones tales como: el Consejo de Directores, Consejo de Perfeccionamiento COPE conformado por los Coordinadores de Capacitación de los IFDC, y el CIED conformado por los coordinadores de Investigación y Extensión.

Instancias que tuvieron una mayor o menor incidencia en las definición de políticas educativas en el marco de contextos socio políticos históricos específicos y su impacto en las demandas a las instituciones educativas (procesos de acreditación requeridos en la década del '90, ajuste a los marcos fijados por la Red Federal de Formación Docente Continua, etc).

Las nuevas demandas generadas a partir de 1995 por la transformación educativa nacional explicitada en el documento A-14 enmarcado en la Ley Federal de Educación, artículo 19° y Ley de Educación Superior, artículo 21° generó al interior del nivel, la redefinición de una Política de Investigación desde una historia construida a partir de la Ley provincial.

En relación a la función de Extensión, el Diseño Curricular de Formación Docente de 1988 concibió a los Institutos, como espacios de encuentro cultural, social y político donde padres, alumnos, maestros, funcionarios, y la comunidad tengan la posibilidad de analizar, evaluar y proponer alternativas a las cuestiones de interés comunitario. Con posterioridad surge esta concepción se traduce en una función con el mismo estatuto que las otras funciones, así se plantea en el Curriculum del año 1999. A través de la extensión los Institutos de Formación Docente tienen la posibilidad de establecer redes interinstitucionales, favoreciendo la circulación de información a través de publicaciones, eventos, convenios, jornadas, talleres y asesoramientos, actividades culturales en general. En síntesis, las actividades de extensión son en su esencia los espacios que permiten el enriquecimiento y la amplitud de miradas, como componentes fundantes de una comunidad democrática.

La Dirección de Nivel Superior promueve, a partir del año 2006, la institucionalización del Consejo de Capacitación (Disposición N° 215/06) conformado por los Coordinadores del área de capacitación de cada IFDC y por la DNS. La misma disposición que lo reglamenta, especifica los lineamientos, misiones y funciones de dicho Consejo, la cual rige desde ese momento, como normativa provincial consensuada para la puesta en marcha de los proyectos de Capacitación de todos los IFDC de la provincia de Río Negro. Si bien estas funciones se venían realizando en los institutos, a partir de esta normativa quedan debidamente oficializadas. También reglamenta a partir del año 2003 los lineamientos, misiones y funciones Investigación y de Extensión (Disposición 47/03).

Asimismo se consolida y resignifica el sentido académico de los postítulos significándolo como propuesta académica en el marco de la formación continua. La Resolución N° 747/2007, donde se reglamentan las normas legales para el reconocimiento y aprobación de los postítulos de la Provincia de Río Negro, que aprueba los fundamentos, lineamientos, pautas para la implementación y la organización académica. Esta normativa, deroga la Resol. 151/00 que adhería en todos sus términos a las resoluciones nacionales.

Los objetivos de estos trayectos formativos bajo la nueva normativa serán, fundamentalmente, la actualización y especialización dentro de un campo disciplinar o de problemáticas específicas de la formación docente y la profundización de nuevas funciones y tareas que permitan fortalecer las competencias del docente en su práctica profesional y de la formación en investigación educativa.

En la provincia de Río Negro se están dictando postítulos para docentes de todos los niveles en diferentes temáticas acordes a las necesidades de éstos y las posibilidades de cada instituto formador. Dentro de estas temáticas se encuentran las siguientes: Postítulos en: Necesidades Educativas Especiales, Jardín Maternal, Educación Básica para Jóvenes y Adultos y Educación Rural y en Educación Física.

Nuevos contextos, nuevos desafíos...

Importantes y variados cambios se han sucedido en estos veinticinco años en la formación docente en el contexto internacional y nacional. Recientemente, la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (año 2007) crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Art. 76). Organismo que regula la formación docente en todo el territorio nacional, y que tiene como función principal el desarrollo

de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua, otorgando unidad, organización y sistematización a los institutos de formación docente del país, implica un trabajo conjunto entre el nivel central y las distintas jurisdicciones (Resolución CFCy E N° 24/07).

Así, la tarea de los Institutos de Formación Docente Continua consiste en “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as”, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional en su artículo 71º. Y cuyas funciones establecidas por Resolución del Consejo Federal 30/07: “Formación inicial; Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; Asesoramiento pedagógico a las escuelas; Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas”.

2. Finalidad de la Formación Docente Inicial y Continua en la provincia de Río Negro.

La democracia como cualquier herencia, no es algo dado sino siempre una tarea. Y en esta tarea se nos va el futuro.
Estanislao Antelo

Partiendo de esta concepción entendemos a la formación docente como un proceso permanente que acompaña todo el desarrollo de una vida profesional.

En este sentido, vale la pena discriminar un trayecto de formación inicial que implica generar las bases para permitir a la/el futura/o docente, la intervención estratégica, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. En función de estas claves, la formación inicial debe incidir en el fortalecimiento del compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas.

Por otra parte, la formación docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la etapa de la formación inicial. La profesión docente se enfrenta de manera permanente a los cambios y avances que operan en diferentes ámbitos de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. Por lo tanto, el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica. Por lo tanto, creemos en la factibilidad del desarrollo profesional,

concibiendo al docente como intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización.

Este modelo de formación continua recupera las necesidades formativas de los docentes implicados, lo que conduce a construir un saber que parta de las condiciones institucionales de la organización escolar específica y de los problemas detectados en la práctica para su superación. En otras palabras, el desarrollo profesional del docente ocurre cuando construye conocimiento relativo a la práctica –propia o de sus pares-, trabaja en el contexto de comunidades docentes, teoriza sobre su trabajo y lo conecta con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

Algunos de los objetivos específicos de este proyecto serían: Brindar espacio a los profesores recién graduados para identificar sus necesidades de formación avanzada y sus expectativas laborales. Orientar la formación de los profesores recién graduados en el período de la primera inserción laboral e iniciación a la docencia, elaborar producciones que den cuenta de la reflexión sobre la práctica y el análisis de problemas, valorar críticamente la experiencia y recuperar los saberes adquiridos por lo docentes experimentados.

En este sentido, adherimos a las formulaciones contenidas en los lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional elaboradas por el INFOD (15 de noviembre, 2007, versión I): *“Toda propuesta de Formación Continua lleva implícita una idea y concepción acerca del cambio educativo. Si el cambio es concebido de una manera lineal que opera desde arriba hacia abajo, la formación tendrá determinados rasgos, por ejemplo: seminarios masivos con iguales características y contenidos para todos los docentes, o capacitación en “cascada”, dirigida primero a un pequeño grupo que hará luego las veces de multiplicador. Por el contrario (y nos parece una propuesta superadora), si se trata de estrategias de innovación a ser construidas con la participación de los docentes en sus contextos de trabajo, la formación se centrará en la escuela con el objetivo de elaborar proyectos de innovación o de realizar apoyo profesional mutuo entre colegas”*.

Esta concepción de desarrollo profesional comprende procesos de aprendizaje en relación a lo pedagógico, lo personal y lo institucional. Desde lo pedagógico el aprendizaje se va logrando a partir de la reconstrucción y renovación de estrategias y recursos docentes para la enseñanza; el aprendizaje desde lo personal implica adquirir una comprensión de sí mismo a partir del análisis de la trayectoria e historia personal y profesional; lo institucional es pensado como el entorno de socialización del colectivo docente por lo que el intercambio de experiencias y el trabajo en redes permite compartir una cultura profesional e institucional.

Se concibe como un trabajo horizontal y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes y requiere de una actitud permanente frente al conocimiento, de indagación sobre la práctica. Se pretende que a través del desarrollo profesional el docente identifique, plantee y busque soluciones a problemas de su práctica. También es primordial la actitud de reflexión sobre los modelos que fundamentan las propuestas de formación y construyen la identidad profesional y laboral del docente.

Con la categoría desarrollo profesional docente, se trata de superar la escisión existente entre formación inicial y continua. Entre estos dos procesos formativos – inicial y continuo- debe producirse una estrecha articulación, fortalecida por las acciones de investigación y extensión que llevan a cabo los institutos. Las experiencias y conocimientos acumulados en las acciones de formación continua

pueden contribuir a enriquecer la formación inicial y esta, a su vez, podrá incidir en que se profundice en las tareas de indagación e investigación educativa. “*Si estas dos instancias o fases de la formación responden a una lógica compartida y se desafían mutuamente, mayor es la posibilidad de lograr innovaciones, mejorar las prácticas escolares y sentar la idea del cambio y la actualización permanente como algo inherente al trabajo docente*” (Lineamientos, p. 9).

Es importante recordar que, más allá de los dispositivos y estrategias que se desarrollan en la formación inicial y continua, el propio proceso formativo constituye una decisión personal de cada sujeto que decide ser docente. El futuro docente al adquirir nuevos conocimientos lo hace a partir de su historia personal y social, transformando en saberes significativos no sólo esos conocimientos, sino sus propios procesos de interacción a través de los que se reconoce a sí mismo en la medida que reconoce a los otros con los que se relaciona. Considerar los procesos de interacción como saberes de la formación remite a la posibilidad de que el sujeto se vuelva sobre sí mismo y se abra a la capacidad de autoanálisis y reflexión. La construcción de la identidad profesional no está, desde esta perspectiva, marcada por la mera acumulación de conocimientos, sino básicamente por la capacidad para reconocerse en los otros, dialogar con ellos y avanzar en el proceso de autoconocimiento. De este modo será capaz de ahondar en y cuestionar a las realidades de sentido común, de re-crear sus propios significados, y de reconocer que tanto el conocimiento como la indagación se imbrican siempre en un sistema de valores, haciendo así del dominio de las perspectivas teóricas una herramienta intelectual que enriquezca sus posibilidades de comprensión y de acción, sea cual fuera el ámbito donde se ponga en juego su profesionalidad, ámbito que no dudamos excede la limitada geografía del aula, en la que la tradición del pensamiento liberal gusta aprisionarnos.

Para los formadores de docentes, ésta debe ser una nota central de la formación inicial y por tanto referente ineludible del presente Diseño. La caracterización de la concepción del docente como intelectual, con conciencia crítica es necesario precisarla porque con este concepto sucede, como con muchos otros, que el sentido original se pierde, y la expresión se vacía de contenido.

Nuestra posición respecto a la formación docente inicial, *debe ser siempre entendida en el marco ampliado de la formación docente continua*. Cuando hablamos de formación continua no pensamos en una sucesión de “formaciones terminales” que se acumulan y se descartan según las necesidades del momento, sino fundamentalmente en una disposición que se construye y que constituye al sujeto, al permitirle una permanente actitud reflexiva sobre su actuación.

Esto implica reconocer que la formación inicial es sólo una etapa en el proceso formativo, que no empieza ni, mucho menos, finaliza en los profesorados. Entender en estos términos la formación inicial nos llevará por un lado a ser cautos en cuanto a las metas que para ella nos proponemos y por otro a pensar su contenido en términos de “no terminalidad”, en donde adquieren especial significado los desarrollos que hagamos en torno a las metodologías de investigación y metacognición en la etapa de formación inicial, herramientas posibilitadoras de aprendizajes futuros y por ello garantes de la continuidad que exigen los procesos de formación continua.

Concebir como manifestaciones diversas de un fenómeno único la secuencia de formación inicial / formación continua / investigación / extensión, no es sólo el producto de la adhesión a ciertos postulados teóricos, o el sumarse más o menos irreflexivo a posturas discursivas “aggiornadas”. Por el contrario *la interacción entre estos*

componentes es tal vez una de las experiencias comunes más fuertes que vitaliza la actuación real de los Institutos de Formación Docente Continua de la provincia, que ha enriquecido tanto las trayectorias institucionales como las personales de los docentes. Esta experiencia debe ser necesariamente reconocida y recuperada en nuestra actual elaboración, que en este terreno como en otros procurará equilibrarse entre el instrumentalismo y el dramatismo; entre la preocupación por racionalizar lo educativo y la inquietud de ser capaces de aprehender su inmensa complejidad, el sentido del drama educativo, en palabras que tomamos de G. Ferry¹ (1990)

Formador de Formadores en un proyecto de formación docente continua

Los profesores de los institutos, en primer lugar, son formadores de docentes, más allá de la formación profesional personal y específica. Esta premisa debe ser recordada con frecuencia, para evitar una enseñanza que tienda a caer en lo enciclopédico y exageradamente sesgada hacia lo disciplinar.

La tarea formadora está dirigida a una población adulta. Por ello, adquiere características y se desarrolla en condiciones específicas que son propias de una acción educativa superior. Tal como lo señala J. Beillerot² la actividad de un formador de formadores *“Es una actividad culta y no desnaturalizada, mecánica o repetitiva. Sin embargo es práctica, ya que se define como el ejercicio de un arte, más bien que puramente teórica y especulativa. Su técnica se aprende al cabo de una larga formación”*. Y añade que dicha actividad reposa en la creencia de dos postulados: por un lado, lo inacabado del ser humano y por otro, la educabilidad de todas las personas.

Coincidimos, también, con la descripción que este autor hace sobre algunas de las tareas propias del trabajo de formador: saber administrar una organización; saber analizar el entorno; saber concebir un dispositivo; saber construir la coparticipación; saber construir un plan operativo, es decir, una progresión pedagógica; saber implementar la formación; saber evaluar; saber sistematizar, difundir.

Es importante considerar, en relación a las tareas que desempeña el docente formador, la concepción que subyace en el presente diseño sobre la complejidad de su rol y sus funciones. Dado el carácter que asumen los Institutos de Formación Docente a partir de su normalización, lo que implica una función integral e integrada entre la formación inicial, continua, investigativa y extensional, el rol del profesional a cargo de la formación, en este marco, deberá poseer el mismo carácter integral e integrado. Esto significa que todas las tareas emprendidas se regirán por el principio de integralidad, contrarrestando de esta manera la fragmentación, aislamiento, jerarquización o superposición de actividades.

La consecución de este principio será posible si ponemos en práctica nuestra concepción teórica acerca del rol del formador de formadores, lo que se traduce en el quehacer diario al otorgarle a cada tarea la misma importancia y relevancia.

Si pensamos al docente formador desde una perspectiva tanto pedagógica como socio-política, es tan fundamental su función en la formación inicial, en la producción de nuevos conocimientos que inciden luego en el mejoramiento de sus prácticas, en la relación fluida y constante con la comunidad a partir del desarrollo de propuestas

¹ G. Ferry, (1990)

² Beillerot, 1998, pp. 25-27

tendientes a establecer vínculos entre las instituciones y la sociedad, como así también el aporte continuo en el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. Por lo tanto las tareas de formación, investigación, extensión y capacitación, tienen desde esta perspectiva, el mismo valor educativo.

Por último, reiteramos el carácter político irreductible presente en toda tarea formadora y de enseñanza: *“Sólo cuando se tiene una intención política, la mayoría va a pensar en la escolaridad de los niños y en su aprendizaje. Es decir, cuando se tiene esa intención, es ahí donde la pedagogía y la formación cobran sentido”*³.

3. Referentes conceptuales

Acerca del futuro maestro

La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, en tanto acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones.

Desde este lugar el docente se concibe como un agente estatal responsable de la búsqueda de diferentes y mejores formas de asegurar los aprendizajes de los alumnos, en tanto puente entre generaciones y entre épocas y saberes , en tanto intérprete y traductor entre vivencias y tiempos diferentes. *“ Sólo hay posición de transmisión si confrontados a las apariencias de lo imposible no se deja de ser un creador de posibilidades. La educación es el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible (...) La educación consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar con todos los medios para transformarla..”* (Duschatzky; Corea, 2002)⁴

En estos tiempos la situación educativa no está asegurada. Hay que producirla continuamente y a veces en condiciones extraordinariamente dificultosas. La escuela pensada desde este lugar intenta movilizar en el docente una posición de invención, una posición de creación singular entendida como la producción de formas inéditas de habilitar el tiempo vivido, que torna necesario pensar los problemas - no negarlos- y fundamentalmente construir situaciones que nos modifiquen como sujetos - en lugar de ubicarnos en una posición de defensa de lo que ya no podemos sostener-.

La docencia es un trabajo profesional institucionalizado, que se lleva a cabo en instituciones educativas, en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. Esta idea , en estos tiempos de fluidez, está asociada a un fuerte “no saber” : la escuela hoy ya no posee un saber a priori de las razones de su existencia, ni sobre los alumnos, ni de cómo dar lugar a un proceso de aprendizaje. Esta condición requiere necesariamente aprender a habitar la escuela, a comprometerse con el colectivo de trabajo y con los requerimientos de un proceso educativo sin garantes.

Cuando se agota el saber sobre una situación emerge el pensar sobre ella. Este no saber aparece no ya como ignorancia sino como una condición ética, como posibilidad. Una escuela que no guarda una imagen congelada de lo que es un alumno

³ Beillerot, 1998, p. 21

⁴ Duschatzky ; Corea (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós. Bs. As

puede producir hipótesis mucho más potentes. La escuela como sitio capaz de pensar y pensarse, no es una suma de individuos que sólo realizan su tarea sino una experiencia de pensamiento conjunto.

Acerca de la educación

“Hablar de la educación supone referirse a un mundo de significados variados: logro de cualidades o estados subjetivos en las personas, procesos que conducen a ellos, aspiraciones sociales compartidas, actividades familiares, políticas para la educación, actividades profesionales e instituciones.”⁵ Esta expresión de Gimeno Sacristán da cuenta de la complejidad de lo que estamos hablando. Si realizamos un recorrido por la literatura pedagógica actual se puede observar que diferentes autores focalizan o abordan alguna dimensión para su análisis o investigación.

Rodríguez y Castañeda Bernal (2001) expresan que la educación tiende puentes entre el pasado y el futuro, entre los sujetos y las sociedades y entre el desarrollo de competencias y la formación de identidades. Es el camino por el cual las sociedades comparten su legado cultural, para que cada momento de la historia pueda edificarse sobre lo que cientos de generaciones han construido; así mismo, hace posible que los sujetos se apropien de ese legado y, a partir de él, construyan una identidad propia que los distinga en su trayecto de vida, pero que al mismo tiempo los haga miembros de alguna colectividad, sin la cual se pierde el sentido de vivir. Por la educación, los individuos y las sociedades se hacen competentes para la supervivencia, para la existencia y la convivencia⁶. En este sentido se enfatiza en las múltiples interacciones que se producen al interior del proceso educativo. Actualmente la realidad nos muestra el debilitamiento de la capacidad socializadora de la familia, de los Estados para sostener una educación pública y frecuentemente la falta de compromiso real de las sociedades.

En consecuencia se reconoce a la educación formal como la responsable de promover las competencias y de fortalecer las identidades de manera deliberada, reconocer esas identidades es partir del reconocimiento de la dignidad y de las potencialidades, dado que incorporar la variable cultural como elemento decisivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje supone reconocer la igualdad de status a los saberes escolares y a los socioculturales⁷.

Debemos necesariamente inscribirnos en un marco general que la Constitución Nacional y más exactamente la Ley de Educación Nacional define en su Art. 3^a: “*La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.*”: Desde luego esta inscripción necesaria no diluye la identidad provincial, ni la misma se resuelve en una operación mecánica. Este desarrollo da cuenta justamente de nuestra lectura, de los matices y del proceso conciente con el que Río Negro se sitúa en el escenario nacional

⁵ Gimeno Sacristán, 1998

⁶ Rodríguez, Castañeda: 2001

⁷ Maimone, M; Edelstein, P,

Martinis (2006) señala que de lo que se trata es de reinstalar en el lenguaje pedagógico la noción de igualdad. No como la interpretó proyecto educativo moderno desde la homogeneización, sino desde un enfoque que habilite a pensar la igualdad como una “conjunción de lo que nos identifica y nos diferencia, en una misma operación”. Ello significa “renunciar a entender la diferencia como una amenaza e inaugurar la posibilidad de una lógica de la articulación de diferencias sobre la base de un proyecto de inclusión”.

“El ritual escolar gira diariamente en torno al conocimiento, que se convierte en el pretexto de encuentro para quienes se reúnen en la escuela; por tanto, todos los dispositivos deben orientarse a garantizar el acceso a las fuentes, a estimular el trabajo intelectual, a propiciar los encuentros y el debate entre los participantes, a trabajar juntos, a movilizar las fronteras propias y colectivas del saber, y a ponerlo en circulación con el fin de hacerlo público e incorporarlo a la dinámica social de producción del conocimiento. El estudio permanente, la actitud investigativa, el debate con argumentos y la escritura, se convierten en modos del quehacer escolar que forman al sujeto en una cultura de generación de conocimientos en cooperación con sus compañeros y profesores. Esta dinámica requiere niveles altos de exigencia y de rigor; respeto por los otros; reconocimiento, aceptación y disfrute de las diferencias; capacidad de trabajar cooperativamente y sentimiento de gozo por lo que se hace. Es lo que hemos denominado «*la ética de la cultura académica*»⁸

Una concepción centrada en la escuela como transmisora del legado cultural obedecía a unas épocas en las que el saber circulaba fundamentalmente por medio de los maestros; eran ellos quienes hacían posible una aproximación a las claves que permitían la lectura y la escritura, así como el acceso al libro tanto en su apropiación como en su producción. Además, a muchas escuelas el libro no llegaba y la única fuente de saber era el maestro y, aunque en las escuelas de los lugares más apartados esta es todavía una realidad, en varias de ellas los avances tecnológicos están presentes, al igual que en las escuelas urbanas, generando otras maneras de ver, oír, sentir y pensar el mundo⁹. Reconocer esta multiplicidad de situaciones presentes en el proceso educativo nos conduce a reconocer la complejidad del mismo. Complejidad que requiere ser abordada, en el campo de la Formación docente, desde un enfoque inter y transdisciplinario, que posibilite intercambiar perspectivas, bagajes teóricos y modos de enfocar los problemas, superando las fronteras entre disciplinas. Para superar las fronteras de las disciplinas se necesita previamente reconocerla en su solidez.

Pensar la educación, desde este lugar, implica eliminar las divisiones estancas de la especialización académica, para operar en marcos abarcadores, mediante el trabajo en equipo, la cooperación y el intercambio entre disciplinas como un modo de acercarnos al estudio de temas específicos considerando la complejidad de sus múltiples relaciones. Los conocimientos científicos y tecnológicos se enriquecen al articularse de modo horizontal con otros saberes culturales y experiencias históricas o sociales, que “a través de la cooperación, el intercambio, la solidaridad, la práctica de escuchar y reconocer como interlocutor válido a toda persona, el respeto a la diferencia, el pensamiento colectivo y la búsqueda en común de alternativas,

⁸ Rodríguez, Castañeda Bernal, 2001

⁹ Rodríguez, Castañeda Bernal, 2001

garantizan la creatividad y la innovación; y constituyen las formas más avanzadas de incorporación, producción, procesamiento y distribución de este recurso estratégico”¹⁰.

Acerca de la sociedad

*Vivimos un mundo nuevo. Crispado. También injusto.
El único posible, salvo que elijamos cambiarlo.
Y eso también es posible
Michell Houellebecq*

En las últimas décadas nuestra sociedad ha atravesado profundas transformaciones, vinculadas a cambios en el orden global y sus múltiples manifestaciones locales. Estas mutaciones de carácter estructural abarcan distintas dimensiones de la vida social: la articulación entre Estado, mercado y sociedad; la estructura económica; el mundo del trabajo; la cultura y la tecnología; las identidades; los marcos referenciales de los actores. Tales procesos cambian la configuración de nuestra sociedad, la dinámica social y el comportamiento de sujetos e instituciones.¹¹

Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que “la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida”.¹²

En líneas generales podría afirmarse que “la condición globalizada del mundo” ha modificado de tal modo las condiciones de existencia que la red de instituciones que instituyeron y sostuvieron el modo de ‘vida moderna’ ha dejado de tener una referencia en las actuales experiencias vitales de la población.

Entre los factores que generan nuevas reglas de existencia en las sociedades actuales, podemos nombrar:

- a. La erosión del Estado- Nación y la primacía del mercado: la condición globalizada del orden mundial afectó fuertemente la soberanía de los Estados Nacionales, fundamentalmente de los Estados de la periferia. Los elementos que confluyen en la construcción de este fenómeno son: la internacionalización de la producción y la internacionalización de las transacciones financieras, la desestatalización de la organización de la sociedad, la ampliación y densificación de la esfera pública internacional y, por último, las tendencias descentralizadoras y la fragmentación de la esfera de negociación pública
- b. La polarización de la sociedad: el desmantelamiento del Estado, la implementación de un modelo de desarrollo orientado hacia la exportación y la desindustrialización que sufren los países de la periferia como consecuencia de la apertura indiscriminada de las fronteras comerciales, generan una

¹⁰ Maimone, M; Edelstein, P, 2004

¹¹ Poliak, 2008

¹² Tiramonti, 2007: 1

permanente expulsión de trabajadores que pasan a engrosar las filas de los desocupados¹³. La expulsión del mercado de empleo está en la base de un proceso complejo que importa una desafiliación social - ruptura de lazos que incorporaban a los sujetos a la trama de la sociedad-

c. Cambios en la cultura y el conocimiento: el desarrollo del mercado mundial tiene consecuencias importantísimas para el desarrollo de las culturas, identidades y modos de vida. A la globalización de la economía le corresponde la globalización cultural que habilita la posibilidad de armonización progresiva de las distintas comunidades mundiales a partir de su articulación en sistemas de información y comunicación electrónica. A pesar de esto, “el mundo globalizado está atravesado por tensiones que amenazan permanentemente hasta a su propia subsistencia. Hay una permanente tensión entre las tendencias homogeneizadoras de la cultura que generalizan instituciones, símbolos y modos de conducta y, por otro lado, la exaltación de las identidades particulares y pertenencias locales que se resisten y enfrentan a la homogeneización. Esta tensión entre la masificación de la cultura y la reivindicación de las diferencias expresa los límites de las pretensiones universalistas de la cultura occidental y pone de manifiesto las variadas producciones culturales de las comunidades humanas en diferentes contextos¹⁴.

Estos acontecimientos y políticas fueron generando una fragmentación social, resultado de una intención desestructurante tendiente a romper los lazos de solidaridad comunitaria, lo que originó una desocialización o crisis de autorrepresentación, a decir de Castoriadis.

En otros términos podemos afirmar que *el cambio* es una de las características más salientes del mundo actual. Castel en “*La metamorfosis de la cuestión social*” da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial¹⁵ y el consiguiente derrumbe del entramado institucional que la caracterizaba. Para los sujetos que estaban “afiliados” a estas instituciones, esta metamorfosis conllevó un proceso de desafiliación social – lo que produce un impacto en las subjetividades al quedar marginadas de los lugares estables de la organización de trabajo y de los modos conocidos de pertenencia comunitaria- Para este autor, la relación de trabajo es el elemento que permite la cohesión social, y su transformación repercute inevitablemente en ella. Por eso, los procesos contemporáneos de desafiliación social conllevan un fuerte desarreglo en la vida subjetiva de las personas¹⁶.

El fin de la sociedad salarial conlleva también una caída de los marcos normativos que la caracterizaban. En este sentido, Bauman llama a esta nueva etapa “modernidad líquida” para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó tiempos sólidos y los actuales tiempos líquidos o flexibles en que predomina la

¹³ Tiramonti, 2007: 15

¹⁴ (Tiramonti, 2007: 16

¹⁵ Entendiéndola como aquella donde la mayoría de la población logra acceder a las protecciones y derechos asociados al trabajo, por lo tanto sostenida por un Estado social activo.

¹⁶ Los efectos de la desafiliación social en el plano de la subjetividad personal también son analizados por Richard Sennett en “La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el neocapitalismo”. A lo largo de su obra se ocupa de la necesidad y responsabilidad social frente al abismo de la desigualdad, en un mundo confuso de relaciones sociales “flexibles” (citado por Kaplan; C. -Dir- (2006): La escuela puede. El desafío de enfrentar las problemáticas de la vida cotidiana en las instituciones escolares de nivel inicial y primario. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro)

incertidumbre, la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del Estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, “en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están “determinadas” y no resultan “autoevidentes”; al contrario: hay demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante¹⁷.

Por lo tanto, “en esta lógica subyace una concepción que remite a cierto individualismo exacerbado en que el sujeto debe diseñarse a si mismo. Con los declives de las instituciones que nos amparaban, cada uno, entonces – creativamente, autónomamente- es responsable por sus éxitos, pero también por sus fracasos”¹⁸.

Las transformaciones que se describieron brevemente ponen en cuestión muchas de las certezas que guiaron el trabajo docente. “Estos tiempos líquidos generan otras demandas a las escuelas, a veces contradictorias entre si. A veces nos invade un fuerte sentimiento de inseguridad, que tiene que ver con una incertidumbre general, con temores propios de los tiempos en que las instituciones van declinando su eficacia”¹⁹.

Un proyecto educativo de formación inicial debe contemplar esta realidad para plantear como eje fundamental la reconstitución de las solidaridades colectivas para la recomposición de la sociedad en la cual no exista la desigualdad, la exclusión, ni la violencia. Una sociedad que garantice, por sobre todo, los derechos humanos a la sociedad en su conjunto; en donde exista una democratización del conocimiento en un marco de diversidad cultural y de igualdad de género, y en la cual se respeten las opiniones diversas.

Acerca del Sujeto

Los seres humanos somos seres que vivimos en un universo simbólico que nos permite interpretar y dar sentido a nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos. La mediación de lo simbólico entre el sujeto y el mundo se da con el formato de la interacción²⁰ y el de los sistemas de actividad humana²¹ unidades que articulan los dos campos, el social y el subjetivo. En ese sentido el sujeto se encuentra situado, los significados producidos y reproducidos en la interacción y los sistemas de actividad, constituidos como prácticas sociales, son internalizados subjetivamente en un activo proceso de construcción.

Considerando a la realidad social como una construcción, necesariamente nuestra concepción de Sujeto está significada desde lo histórico:

-el Sujeto, está constituido en la cultura de su grupo, en los procesos de producción, circulación y consumo de las significaciones en la vida social.²² En este sentido el Sujeto está condicionado por las configuraciones institucionales.

-el sujeto es, a la vez, portador de una historia subjetiva, intérprete de su realidad y actor reflexivo con posibilidades de transformar y transformarse.

¹⁷ Bauman: 2003: 13; citado por Poliak, 2008: 3

¹⁸ Poliak, 2008: 4

¹⁹ Poliak, 2008: 17

²⁰ Bruner

²¹ Leontiev, Engestrom ,Rogoff.

²² Bourdieu.

No existe un sujeto dado desde los orígenes. El infante humano deberá pasar por un complejo proceso para constituir su psiquismo, en donde el lenguaje y lo social juegan un papel crucial. El lenguaje no solo como palabra, sino como lugar de significación, de nominación del mundo que nos rodea.. Todos nacemos y nos constituimos dentro de un universo habitado por otros, semejantes y prójimos, sin cuya asistencia no sobreviviríamos. Podemos decir que designamos como “Otro”, a la matriz de significaciones que recibe al Sujeto y le asigna un lugar. El Otro es el soporte necesario para que la cría humana, carente de instintos, pueda continuar con vida.²³ Dicha carencia es la condición de su educabilidad.

Dice C.Castoriadis: “Los individuos devienen lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; en cierto sentido, ellos son la encarnación principal de esas instituciones”. Dicha interiorización no es superficial: los modos de pensamiento y acción, las normas y los valores, y finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella.

Al respecto, Graciela Frigerio afirma:” “La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones. (...) Por su carácter de lugar de encuentro con un tercero (objetos de conocimiento) diremos que la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares”

Acerca de la Escuela

Situándonos en nuestra realidad este *especial espacio geográfico* es la provincia de Río Negro y, *el particular tiempo histórico* el hoy, que nos toca vivir caracterizado por Correa y Lewckowicz (citados por Siede) como “*era de la fluidez*”; En este contexto nos parece importante tomar el planteo de Inés Dussel cuando señala que “... en estas nuevas condiciones de vida posmodernas es necesario repensar el lugar de la escuela en el mundo, reemplazando el extendido optimismo pedagógico por un optimismo local, puntual, que encuentre márgenes de libertad y oportunidades para desarrollar otro tipo de relaciones pedagógicas”²⁴.

Acordamos en la necesidad de repensar la escuela, y entendemos que la revisión del Diseño Curricular para la Formación Docente implica una instancia de profunda responsabilidad, que nos permite repensarnos en el contexto actual de incertidumbre, pero también como la posibilidad de comenzar a recorrer un camino que nos permita construir algunas certezas.

Con respecto a las certezas creemos que el Diseño Curricular, como proyecto político, debe dar cuenta de un principio fundamental “... la escuela tiene la responsabilidad de contribuir a transformar las prácticas políticas, porque esa es una de sus notas distintivas y quizá la mas importante, si la concebimos como *espacio público de construcción de lo público*” .

La Formación Inicial de los docentes debe dar cuenta de esta convicción; convicción que Carlos Cullen plantea como “*definición normativa de la escuela*” en la que la escuela es “*la obligación moral de pensar públicamente, es decir enseñar y aprender:*

- *Conocimientos destinados a todos.*
- *Conocimientos críticos.*
- *Conocimientos solidariamente responsables”.*

²³ Cf. por ejemplo, LACAN

²⁴ Caruso y Dussel, 1996

En este sentido es pertinente recuperar un planteo de Rodríguez y Castañeda Bernal (2001) con respecto a pensar en un escuela que pase de ser «casa de enseñanza» y se constituya en una «casa de estudio» que no agote su misión en la educación de las generaciones jóvenes, sino que abra sus horizontes a una educación permanente, fundada en un diálogo «mediatizado por el mundo».²⁵

En este lugar de encuentro son posibles unas narrativas que doten «a la escolarización de propósitos nada triviales, capaces de aportar una dimensión espiritual y rigurosamente intelectual a la educación, [donde los estudiantes puedan aprender] [...] una clara noción sobre cómo se hizo el mundo, al igual que sobre cómo se rehace éste constantemente, incluso podrían llegar a alumbrar algunas ideas sobre cómo debería hacerse»²⁶

Por lo tanto, otra de las certezas a considerar es la necesidad de pensar “*otra escuela*”, una escuela que pueda dar respuestas a las demandas de *todos*, superando lo que Paula Pogré define como *alternativas de inclusión progresiva*, que permiten “*estar adentro, pero hasta ahí*”; esto es dar el salto cualitativo que implica pasar de la integración a la *inclusión* entendida como la igualdad de derechos a participar.

Sintetizando, consideramos que desde la Formación Docente debemos formar para pensar una nueva escuela, en la que ese *espacio material y ese conjunto de personas*, que según Lidia Fernández caracterizan a toda institución educativa, pueda generar un *proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en un currículo*, materializados a través de *una tarea global que vehicule el logro de los fines*; fines que a nuestro entender deberán ser: ***la construcción de una escuela pública, como espacio de lo público, en la que todos ejerzan el derecho a la participación.***

Acerca del Conocimiento

La consideración de la problemática epistemológica resulta indispensable al momento de pensar en el proceso de formación docente, teniendo en cuenta las distintas dimensiones y formas del conocimiento que se ponen de manifiesto constantemente en los procesos de enseñanza y en los de aprendizaje.

El conocimiento no puede pensarse como algo a lo que hay que acceder, un todo homogéneo, cerrado, extraño y ajeno. Se nos presenta por el contrario como un *devenir continuo en su construcción*, más que la suma de saberes, como un producto -objetivado y contradictorio- de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos. El conocimiento nunca es neutral, nunca existe en una relación objetiva con lo real, lo que cuenta, como saber legitimado socialmente, es el resultado de complejas y conflictivas relaciones de poder.

Aquello que se constituye como saber significativo para una sociedad en un tiempo y espacio determinado y como producto de un proceso de construcción y/o reconstrucción individual y social, deberá atender a las significaciones construidas por los sujetos en las condiciones en que han venido “conociendo”.

²⁵ Freire, 1971: 44

²⁶ Postman, 1999

El conocimiento es *significación* y ello incluye, por definición al sujeto para quién significa. Un sujeto activo, íntegro, social e históricamente situado. Así, el conocimiento antes que se haga crítico ha de tener un significado para los sujetos.

En este proceso dinámico de construcción social e histórica se articulan teoría y práctica. Se trata de un movimiento desde el sentido común -creencias, saberes implícitos, valores-, hacia el conocimiento científico y necesita del reconocimiento del otro en tanto otro para existir.

La cuestión de la formación docente está ligada indisolublemente a la reflexión *en y sobre* la práctica, como condición para generar conciencia crítica.

Pensar en las propuestas de formación basadas en la reflexión, la indagación, no significa restarle importancia a las dimensiones académicas y técnicas.

En este sentido el saber de los que enseñan (o de los que van a enseñar) constituye el punto de partida para la reflexión crítica. Pero ésta se producirá cuando el saber teórico se integre al práctico bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción, a través de la reflexión y la revisión. Es necesario reconocer, junto a los futuros docentes, que el conocimiento no es determinismo, sino que es problematización y apropiación crítica de las perspectivas teóricas. No es cuestión de mera transferencia, sino especialmente de deseo, intención y capacidad para ofrecer posibilidades genuinas para su producción o construcción. Avanzar en síntesis en *"...la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica..."* (Freire, 1997).

Acerca de la Enseñanza

*Todo es posible en la clase,
si se cuenta con un buen mapa...
y un maestro creativo
Luis F. Iglesias*

La enseñanza es una práctica social que se desarrolla en el tiempo, en contextos escolares específicos definidos para tal fin. La enseñanza puede ser definida como una actividad intencional que resulta, entre otros, de los procesos de interacción e intercambio que se producen en las aulas como resultado de las actividades propositivas planificadas por los docentes.

La enseñanza como síntesis didáctica entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como interjuego necesario entre teoría y práctica. La enseñanza conlleva una manera particular de intervención comprometida y ética para promover la construcción del conocimiento

Esta intencionalidad característica de los procesos de enseñanza remite, por un lado a su función social, y por otro, a la pretensión de hacer posible el aprendizaje.

.La intervención en la enseñanza es una anticipación, una puesta en acción y una evaluación que se juega de un modo dialéctico, donde se entrecruzan: necesidades y deseos propios de quien asume la enseñanza; necesidades y deseos propios del sujeto de aprendizaje; opciones y posturas frente al contenido. El poder articular estas dimensiones exige una permanente actitud reflexiva. La enseñanza es también, una actividad práctica caracterizada por la incertidumbre, la singularidad, la conflictividad, la inmediatez y la impredecibilidad, los valores y la construcción de significados.

Estanislao Antelo propone una serie de metáforas ricas y fértiles, a las que es posible adherir por su transparencia y contundencia para definir el oficio docente, dice por ejemplo que la enseñanza tiene algo de magia, de desmesura, de ejercicio de confianza ciega, y de contrabando cultural: porque se trata de pasar una herencia, de alterarla en el traspaso, de incrementarla.

El modo en que se concibe y explica la vida en las aulas, supone ciertos modos de intervención didáctica, es por ello que no se pueden separar los modos de comprensión y análisis de la enseñanza de los modos de actuación respecto de ella. El problema será develar el significado que los distintos participantes le dan a la enseñanza.

La enseñanza en una institución formadora de docentes implica, a diferencia de lo que ocurre con el resto del Sistema Educativo, el abordaje de la práctica docente como uno de los contenidos esenciales. Es esta cuestión compleja y, a la vez, paradójica de “enseñar a enseñar”, la que le otorga un cariz distintivo, o más específico, a la enseñanza en este nivel.

Un docente o grupo de docentes capaces de llevar adelante un proyecto de formación de formadores, necesitará hacer girar su quehacer en la permanente revisión y transformación de la práctica con el propósito de mejorar el proceso de formación. Esto requiere del análisis permanente de sus conocimientos, supuestos, vivencias y modelos. Un docente capaz de revisar su práctica necesita de una teoría que convierta sus creencias en explicaciones.

Se intentará que la formación docente adquiriera características de “herramienta”, en el sentido no instrumental que plantea Bruner, entre otros. En este escenario “líquido” e incierto del siglo XXI se intentará que los alumnos construyan algunos saberes pedagógicos dúctiles como herramientas de análisis para pensar la educación contemporánea, para entender el mundo, para construir su propia “visión del mundo”, para cimentar las bases de su oficio como práctica “científica”, pero también moral y política. No renunciamos a esto y bueno es decirlo, en homenaje a la honestidad de nuestro planteo

Acerca del Aprendizaje

Sabemos que el aprendizaje es uno de los procesos más ampliamente comprometidos en la construcción de sujetos y de sociedades. En efecto, ponemos en juego este proceso para desplegar la característica que mejor nos define como seres humanos: la posibilidad de transformación constante y versátil. Es en la práctica del aprender, entre lo que cambia y lo que perdura, como vamos construyendo nuestras identidades personales y colectivas. Por ello, una de las funciones primordiales del aprendizaje humano es la de permitirnos formar parte de las interacciones sociales.

Así entendido, el aprendizaje tiene como destino habilitarnos a interiorizar la cultura para formar parte de ella y participar en el entramado social.

Entendemos el aprendizaje como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, político, económico, social, cultural y los institucionales.

El sujeto de la formación docente es emergente y a la vez constituyente de grupos en los que ha aprendido diferentes significados, se construye a sí mismo a partir de la relación con los otros, constituyendo su propia identidad en los procesos de interacción, que ligados al lenguaje y a la cultura, lo hacen capaz de autoreferencia y reflexividad en uso de su libertad.

Cabe preguntarse cuál es el significado que tiene el verbo “aprender” para los estudiantes de la formación docente, cómo se tensiona en forma permanente cómo fui y soy como aprendiente y cómo soy como enseñante, qué prácticas del aprender sostienen nuestros estudiantes y cuáles cambian o deberían cambiar, qué dispositivos generar en este sentido desde la formación inicial.

Pensar en los procesos de aprendizaje en nuestro nivel, nos remite a pensar en una formación que contemple como punto de partida el análisis de los propios procesos de aprendizaje del alumno, de la comprensión de su subjetividad, de sus propias historias de vida, de las representaciones que ha construido a lo largo de su desarrollo.

El reconocimiento de los fundamentos del aprendizaje y su racionalidad institucional y social, las concepciones que los futuros docentes tienen acerca del alumno y de la enseñanza, deben ser explicitados y analizados para poder actuar con el mayor reconocimiento posible sobre los supuestos que orientan la práctica pedagógica. El alumno que aprende, pone en juego en sus aprendizajes cotidianos contenidos simbólicos que inciden en la valoración que hace de sí mismo. Las representaciones acerca del aprendizaje y de la formación, están mediatizadas por su contexto familiar y socio cultural y, por haber sido incorporadas a partir del proceso de socialización tienen efectos duraderos y resistentes al cambio, ya que las ha internalizado como las únicas posibles.

A su vez, durante el proceso de formación también construyen nuevas representaciones en la medida que las mismas le son transmitidas junto a los contenidos académicos como forma de prepararlo para su ejercicio profesional.

El punto de partida del aprendizaje en este nivel comprende el análisis de las representaciones, a partir de sus propios decires, del de sus pares, el de los docentes y la resignificación de los mitos, las costumbres, las narrativas pedagógicas y los relatos.

La posibilidad de que el análisis de éstas y otras representaciones, se constituyan en los primeros contenidos de aprendizaje de los alumnos permite pensar en una perspectiva de cambio frente a las prácticas pedagógicas. Cuando en estos análisis prevalece la sumisión, el cambio será inhibido, pero si predomina la elaboración, el proceso se facilita.

De este modo, es preciso desde la formación brindar algunas herramientas que permitan atender y producir diversidad, procurando colaborar en el impulso de prácticas educativas alternativas que otorguen otros sitios a la posición subjetiva del alumno y del docente, a la reflexión sobre la problemática.

Lo importante es que una vez recibidos, nuestros alumnos puedan encontrar en la escuela los sentidos que el aprendizaje tiene para cada niño, multiplicarlos, potenciarlos y jerarquizarlos. Si se respeta el sentido, la modalidad, el interés, el origen, se abre el camino del aprendizaje significativo.

Por tanto, y aún cuando parece obvio de señalar, la posibilidad de ampliar la comprensión sobre el aprendizaje es requisito fundamental para quienes ejercerán y ejercemos la tarea de promover la ocurrencia del aprendizaje.

Acerca del currículum

Reconocemos al currículum como la expresión de un proyecto político, pedagógico y cultural, escenario de conflictos entre múltiples intereses e intencionalidades... “es un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos...” (D.C., 1988). Si bien es escenario de conflicto, es también espacio de articulación.

El estudio, elaboración o diseño y la puesta en práctica, como su evaluación requieren poner en tensión los aportes teóricos de los distintos campos de conocimiento; la práctica en el contexto educativo general y particular o escolar y los actores implicados debido a que...”por su carácter de propuesta, permanece abierto a discusiones antes, durante y después de su traslado a la práctica... Podría decirse que su característica esencial es la de ser una hipótesis configurada participativamente, fundada en elementos conceptuales teóricos tanto como en la práctica cotidiana...” (D.C., 1988:36).

Pues, en ese sentido, las notas que dicen legítimamente qué significa “ser maestro”, cuál es su relación con la escolaridad y con el conocimiento, cuáles son los rasgos que definen su identidad, nunca cierran del todo las posibilidades para la emergencia de elaboraciones simbólicas y de proyectos formativos llevados a la práctica en escenarios curriculares concretos, surcados por el conflicto, la lucha y la negociación de intereses, valores y sentidos inherentes a las relaciones sociales y pedagógicas²⁷.

Desde una postura crítica, es nodal que las instituciones de formación docente se constituyan en espacios sociales convocantes para la interpretación, deliberación y toma de decisiones curriculares al problematizar las situaciones, contextos y valores educativos desde el criterio de justicia curricular. Este criterio remite a la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo²⁸ y que en la actualidad presenta profundas desigualdades de: género, clase, étnia, sexualidad, multiculturalidad y otras.

En este marco conceptual, la función de formación docente refiere a *una unidad* que se manifiesta en las dimensiones de la formación inicial, la investigación educativa, la extensión y la formación continua al reconocer que las distintas formas en que se puede construir el conocimiento implica favorecer y desfavorecer a diferentes grupos y legitimar o no, desigualdades.

²⁷ Suárez, 2000

²⁸ Connell, 1997

En síntesis se concibe el presente documento como un instrumento de análisis crítico acerca del sentido de la educación y la formación docente que cuestione y oriente las prácticas institucionales/pedagógicas, en las que tiene su destino final, pero también una de sus fuentes originales, pues los significados comprometidos en la interpelación curricular no se suturan de una vez y para siempre

Finalmente: enseñar es decidir. Ese es nuestro supuesto básico; el documento que proponemos intentará aportar para que esas decisiones sean concientes, genuinas, propias, morales, políticas en última instancia. Y no vale (si algún valor se le concede) sólo en tanto producto cerrado.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA:

- ANTELO Estanislao, “*El renegar de la Escuela*”, Ed. Homo Sapiens, Rosario, 2000
- BAQUERO, R., (1995), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Aiqué
- BAUMAN, Z: (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires,.
- BAUMAN, Z, (1999) : *La globalización. Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires,
- BAUMAN, Z., (2002), *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BEILLEROT, J (1998): *La formación de formadores*. Edic. Noveduc/UBA, Buenos Aires.
- BIRGIN, A, (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Troquel Educación, Buenos Aires,
- CASTEL, R, (1995) *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós, Buenos Aires,.
- CONNELL, R. W (1997) “La justicia curricular” en Connell, R. (1997) *Escuelas y justicia social*. Morata, Madrid Constructivismo y educación. Módulo III. FLACSO.
- DUBET, F., (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- DUSCHATZKY, S., (2001) "Todo lo sólido se desvanece en el aire" (Epílogo), en DUSCHATZKY, Silvia y BIRGIN, Alejandra (compiladoras), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, FLACSO Manantial, Buenos Aires.
- FERRY, G., (1990), *El Trayecto de la formación*, Ed. Paidós, México.
- FILLOUX, J., (1996), *Intersubjetividad y formación*, Serie Los Documentos,
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata. España
- IGLESIAS, Luis F: *La escuela Rural Unitaria*”, Magisterio del Río de la Plata, B. Aires, 1995
- KAPLAN, C. (2006.)- “*La escuela puede. El desafío de enfrentar las problemáticas de la vida cotidiana en las instituciones escolares de nivel inicial y primario.*” Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro,
- MAIMONE, M.; EDELSTEIN, P. (2004). *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Editorial La Crujía. Bs.As.
- MARTINIS, P.; REDONDO P. (comps.). *Igualdad y educación*. Escrituras entre (dos) orillas. del estante editorial. Bs.As. Novedades Educativas, U.B.A.
- POGRÉ P (2007): *De prácticas, instituciones, políticas y caminos posibles hacia la inclusión en Formación docente para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. Propone. Bs. As.

POLIAK, Nadina, (2008) *El trabajo docente en tiempos de fragmentación*, Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP,

RODRÍGUEZ, J. G. y CASTAÑEDA B. E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. Monográfico Número 25: Profesión docente. Revista IBERO AMERICANA. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

SCHLEMENSON, S., (1996), *El aprendizaje, un encuentro de sentidos*. Kapelusz, Buenos Aires.

SENNETT, R, (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Editorial Anagrama, Barcelona,

SIEDE, I (2007) “Justicia en la escuela: reconocimiento y proyecto” en *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Bs. As. Paidós.

SUÁREZ, D. (2000). “Currículum, escuela e identidad. Notas para un programa de estudio de la escolarización” en Tellez, Magaldy (2000) *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires

TADEUS DA SILVA, Tomaz: “*Cultura, Política y Currículo*”. B. Aires, Losada, 1995

TIRAMONTI, G. (2007), *La escuela, de la modernidad a la globalización*. Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP,

Documentos

- Diseño Curricular Formación docente: EGB 1 y 2, Consejo Provincial de Educación, Gobierno de Río Negro, 1999.
- Lineamientos Nacionales para la Formación docente Continua y el Desarrollo Profesional, Ministerio de Educación, INFD, 15 de noviembre de 2007.
- Ministerio de Educación. Diseño Curricular Profesorado de Educación Especial en Discapacidad mental. Gobierno de Río Negro 2006.
- Ley 26206 de Educación Nacional
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, , Instituto Nacional de Formación Docente, 2008. Ministerio de Educación de la Nación.
- Confederación de los trabajadores de la educación (CTERA) Formación docente. Octubre 2007.
- Consejo Provincial de Educación. Río Negro. Diseño Curricular Formación Docente: EGB 1 y 2 Versión 1.0. 1999.
- Consejo Provincial de Educación, 1992, “Diseño Curricular para el Nivel Inicial”, Viedma, Río Negro.
- □ Consejo Provincial de Educación, 1997, “Diseño Curricular para la E.G.B. 1 y 2, Versión 1.1”, Viedma, Río Negro.
- □ Consejo Provincial de Educación, 1988, “Diseño Curricular para los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente”, Viedma, Río Negro.
- Ensayos y Experiencias N°23: “El maestro que aprende” Ediciones Novedades educativas. 1998.

Capítulo II: Estructura Curricular

A modo de Introducción:

Es pertinente recuperar algunas premisas construidas en la oportunidad de escritura del Diseño Curricular del año 1999 : “Frente a la tarea de redactar un diseño curricular surge la tentación de darle a éste un carácter fundacional, de imaginarlo como inaugurador de una nueva etapa planteando una ruptura con la historia, las prácticas y las ideas anteriores. Otro modo de abordar la tarea es como intento de articulación y continuidad, donde se preserven y fortalezcan algunos elementos de ese pasado y otros se modifiquen, se superen o se optimicen. *Se pretende como formadores de docentes que esta propuesta se enmarque en esta segunda opción*, no por una actitud de mera reverencia hacia lo instituido, sino por la convicción de que mucho hay para rescatar y potenciar en el acervo actual de la formación docente de la provincia”.

Sin renunciar entonces a la continuidad histórica de las concepciones fundantes de la formación docente en la provincia, ni a las modalidades y estilos que esas concepciones les imprimieron a los desarrollos curriculares particulares, una serie de circunstancias convergentes plantean hoy la necesidad de una actualización, que se formaliza en este proceso de adecuación curricular: Circunstancias tales como: las modificaciones generales del contexto histórico-social, el desarrollo científico, de los cuerpos teóricos disciplinares como de los del campo pedagógico – didáctico, la experiencia acumulada a través años de desarrollos curriculares, ley de Educación Nacional 26.206 y distintas normativas federales.

Los procesos de construcción curricular se fueron desarrollando con una metodología de *participación* que continúa una línea de larga tradición en la provincia, constante al menos desde 1983 y común a todos los niveles del sistema educativo provincial.

En el caso del presente Diseño Curricular, la construcción y redacción estuvo a cargo de referentes de áreas provinciales, Profesores regulares de los Institutos de Formación Docente de la provincia, convocados por su doble carácter: el de su especialidad en algún campo disciplinar pero también como portavoces y referentes de las instituciones a las que pertenecen.

El dispositivo de revisión curricular fue propuesto en Reunión Consejo de Directores, espacios en el que se diseñaron espacios, actores, dispositivos de consulta, cronograma.

Garantizando el cumplimiento de los consensos provinciales alcanzados y prescripciones federales.

Un testimonio que da cuenta del proceso de los equipos implicados:

"Como dato curioso (o interesante) he acumulado en una carpeta 5 versiones de los Contenidos, 4 de la metodología, 9 de la fundamentación, 13 versiones completas, que resultaron incompletas al tener que agregar alfabetización académica y 4º año, finalmente 10 versiones del documento completo. Es decir 41 documentos de ida y vuelta entre 5 institutos con mayor o menor implicación ... que acumularon 154 mails de ida y vuelta.

Esto no es tan sólo mera estadística, espero que pueda dar cuenta mínimamente del verdadero trabajo colectivo de construcción de este documento.”

Por todo el esfuerzo realizado por muchas compañeras que también dedicaron muchas horas de su tiempo, relejendo minuciosamente las distintas versiones, ...que en el diseño final se pueda ver que lo escribimos lo mismos docentes”.

Este documento objetiva un proceso rico, extenso en el tiempo, poblado de muchas voces: voces de cada Instituto de la provincia, voces de pueblos cordilleranos y costeros alejados, de centros urbanos y de parajes rurales, voces de profesores de carne y hueso, de directores preocupados, de alumnos inquietos. Bastante alejado de ser entonces una aséptica construcción “técnica”. Se leerán en él probablemente algunas contradicciones, aún imprecisiones, pero seguro también podrá percibirse la potencia de la vida, del coraje y del orgullo de una construcción fuertemente participada e históricamente consecvente.

Finalidad de la Formación docente para el Nivel Primario.

Las voces de los actores institucionales de la Provincia.

Durante los años 2007 y 2008, en los IFDC se reflexionó, a través de distintas instancias, sobre la finalidad de la formación docente a partir de algunas preguntas: ¿qué docente queremos formar?, ¿qué debe aprender alguien que elige la docencia?.

En este marco, se planteó la importancia de hablar de sujeto en formación -en lugar de perfil- como modo de concebirlo de manera íntegra y superando la concepción estática y acabada: “...en vez de ponerse a fabricar a nadie, debe operar con las condiciones que permitan al otro hacerse obra de sí mismo, educar sin fabricar..” (Merieu, P.).

Asimismo, se problematizó sobre el proceso de formación en torno a la construcción del alumno de nivel superior, intentando trascender la paradoja que dirime entre su posición de alumno y la de su construcción como adulto educador.

Algunas ideas que insisten y persisten en los discursos, son las siguientes:

“.. se observa una caída del mito de la vocacionalidad incondicional y una resignificación de la docencia como trabajo y como responsabilidad social..”

“... es importante que la formación del docente no solo se focalice al saber conceptual”.

“... revalorizar la responsabilidad ética como educador comprometido...”

“ ... el maestro requerido para la sociedad actual, es el de actor social responsable.”

“.. es necesario entender al docente como sujeto político.”

“.. un docente como constructor de una ciudadanía activa, con actitud reflexiva a partir de una apropiación crítica de saberes”.

“ ...la escuela no se posiciona ya como único enseñante, sino como un espacio de responsabilidad social, que permite establecer nuevas relaciones entre los hechos y las condiciones que la sostienen.”

Estos discursos subyacen en el cotidiano desafío que implica la tarea de formar docentes que puedan afrontar y sostener el sentido y el significado de la institución escolar. En ésta, se plasma la convivencia entre formas escolares tradicionales y los nuevos escenarios que irrumpen.

En este sentido se coincide con la siguiente idea sobre la finalidad de la formación: “La formación tiene que estar orientada hacia la escuela y tiene que poder formar docentes capaces de operar, actuar, de poder enseñar, dirigir, conducir, guiar y también negociar, afrontar, comunicarse. Hay que formar apelando a ciertas certezas pero también a una dosis de incertidumbre necesaria para poder afrontar y poder operar sobre aquello que desconcierte.” (Alliaud, 2007).

La pedagogía crítica en general, con los matices diferenciadores propios de un cuerpo teórico vasto y de orígenes diversos, coincide en un aporte central para la comprensión del papel del docente: “*Propiciar los elementos para participar autónoma y fundadamente en esta interlocución es generar conciencia crítica. Será entonces a partir de esta conciencia crítica que el docente (y el estudiante que está en camino a serlo, obviamente) aprenderán a cuestionar y cuestionarse “sobre los principios subyacentes a los métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas”* (Giroux, 1990).

Considerar a los estudiantes de la formación como “sujetos críticos”, implica hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas.

Estructura del diseño.

Fundamentos generales de la estructura curricular.

La estructura curricular planteada es por áreas, constituida esta por un conjunto de disciplinas que se identifican por su fundamentación epistemológica, la proximidad de los objetos de estudio que indagan y el abordaje de problemáticas compartidas.

El Diseño Curricular de Formación Docente del año 1988 conceptualiza al área como “... un espacio pedagógico de organización totalizadora de experiencias, actividades, valores y conocimientos articulados en torno a ejes problematizadores para permitir los aprendizajes de los alumnos...”

La constitución de esta estructura curricular, se fundamenta, por un lado, en razones de índole académica y por otro en razones históricas y de funcionalidad organizativa; a partir de la organización de trabajo de los equipos docentes en “áreas” y la asignación de cargos según las “orientaciones” que componen la misma. La plasticidad de los perfiles docentes y la posibilidades institucionales habilita y potencia el trabajo cooperativo y los abordajes disciplinares y multidisciplinares en los que se organiza el recorrido académico de los alumnos. En este sentido, se diferencian tres organizadores curriculares relevantes:

Área: constituida no solo como unidades académicas sino también como componentes básicos de la trama institucional en su conjunto. Desde las áreas se han conformado equipos de trabajo que han facilitado los múltiples procesos de gestión y producción intelectual que atraviesan el conjunto del cuerpo institucional. Si bien tienen su génesis en una decisión de origen académico (de una concepción epistemológica), se han constituido también como unidades de la organización institucional, funcionales con el complejo universo de demandas y respuestas que caracteriza a los institutos de la Provincia.

Flavia Terigi, concibe al área como equipo de trabajo docente y opción totalizadora y dinámica para el abordaje de problemáticas complejas que se concreta como instancia de acreditación para el alumno. Bajo la otra acepción, Ma. Cristiana Davini, la define como tipo de unidad cuyo contenidos posibilitan articular distintas disciplinas en la totalidad del diseño. Las áreas suelen enfocarse como campos de conocimiento relativos a un cuerpo de disciplinas (ej. Área de Ciencias Naturales).

Las áreas que conforman el presente diseño son: Educación, Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación y Tecnologías, Educación Estético Expresiva y Prácticas Docentes.

Orientaciones: constituyen una unidad de organización laboral dentro del área que permite la asignación de un docente a un cargo dentro de la planta funcional de cada IFDC.

Las áreas que contienen orientaciones son las siguientes:

- Educación: Didáctica, Pedagogía, Psicología, Psicología Educativa; Ética.
- Educación y Tecnologías: Educación Tecnológica y Tecnología de la información y la Comunicación (TIC).
- Enseñanza de las Ciencias Sociales: Geografía, Historia y Sociología
- Enseñanza de las Ciencias Naturales: Biología, Física, Química, Ciencias de la Tierra, etc.
- Enseñanza de la Lengua y la Literatura: Lengua y Literatura.

Disciplinas: son organizadores epistemológicos y académicos de los aportes que el área hace al proceso de formación de los estudiantes, específicamente en el Área Ciencias de la Educación están presentes: Pedagogía, Didáctica, Psicología, Psicología Educativa, Ética, Epistemología, Política de la Educación, Historia de la Educación, Sociología de la Educación, Antropología, Administración Escolar.

*Formatos alternativos*²⁹

En el presente diseño y al interior de cada área, prevalece el formato asignatura, coexistiendo con otros, tales como: Seminarios, Talleres, Trabajos de campo, Módulos. Se incorporan además temas opcionales en una unidad curricular y un cursado optativo con acreditación obligatoria.

Cada uno de estos formatos, implican no solo un determinado modo de transmisión del conocimiento, sino también una forma particular de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento.(Resol. 24/07)

Las asignaturas son unidades curriculares definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Son de valor troncal para la formación y se caracterizan por brindar conocimientos y modos de pensamiento y modelos explicativos Ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, en la investigación documental, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita y en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional. En cuanto al tiempo y ritmo, sus características definen que pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

El formato asignatura está presente de manera predominante -excepto en prácticas docentes- en la totalidad de las áreas. Algunas de ellas, contempla además algunos formatos alternativos.

Los *Seminarios* son unidades que se organizan en torno a casos, problemas, temas o corrientes de pensamientos para cuyo análisis se requiere de una producción específica, la contrastación de enfoques, posiciones y debate. Implican instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional, a través de la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

En esta carrera de formación docente, hay seminarios al interior de las siguientes áreas: - Educación: "La Educación: el problema socio histórico, cultural y político", y "La educación: el problema filosófico, psicológico y epistemológico"

- Lengua y Literatura: "Literatura Infantil" y "Alfabetización inicial" .

- Práctica Docentes y Educación: "Introducción al Trabajo Docente y a la Realidad Educativa".

²⁹ "instancias curriculares que, adoptando distintas *modalidades o formatos pedagógicos*, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.(Resol. N° 24/07)

Asimismo se proponen dos seminarios interdisciplinarios:

- Seminario de Problemáticas Contemporáneas Complejas: se optará anualmente por alguno de los tres temas que se consideran relevantes para la formación docente, alternativos:

- 1- Problemas ambientales, coordinado por las Áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- 2- Infancias, políticas públicas y prácticas escolares coordinado por las áreas de Educación y Ciencias Sociales.
- 3- Cultura, comunicación y constitución de subjetividades, coordinado por el área de Ciencias Sociales en el cual participan las áreas de Educación y Educación y tecnologías.

- Seminario de Sexualidades y Géneros. Los equipos responsables para su dictado son las áreas de Educación, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Además de las áreas mencionadas podrán participar otras, según las características del proyecto , sus alcances y con acuerdo del CD de cada IFD.

Los *talleres* son unidades curriculares que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, requieren de un hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego marcos conceptuales disponibles, también posibilita la búsqueda de otros marcos necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

En el presente diseño, el área de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, adopta esta forma de unidad curricular para el desarrollo de Alfabetización Académica. Asimismo es el formato que constituye al área de Prácticas Docentes.

En el cuarto año Residencias Pedagógicas incluye dos unidades con este formato: “Taller interdisciplinario por ciclo de Nivel Primario I y II” y “ Taller de Práctica Docente IV”

Los *Módulos* son caracterizados como: unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo. El área de Educación contempla un modulo de Legislación Educativa considerando que es este el formato adecuado en el marco del objeto de enseñanza.

Los *Trabajos de campo* son espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/ tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Como tales, estas unidades curriculares operan como confluencia de los aprendizajes

asimilados en las materias y su reconceptualización, como aspectos propicios para el trabajo en los seminarios y espacios donde las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis. Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones operativas en casos delimitados. Es importante que durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores, pudiendo ser secuenciados en períodos cuatrimestrales. En la estructura de este diseño, los mismos son parte, de manera consolidada del área de prácticas docentes.

Las *Prácticas docentes* implican trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados, hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En cuarto año se prevé un trayecto de Práctica graduada y otro de Práctica intensiva.

Espacios de Definición Institucional (EDI): constituyen espacios cuyos temas resultan relevantes para la formación docente y que no sean abordados por el resto de las unidades curriculares. Los mismos son definidos por cada Instituto de Formación Docente. La carga horaria, de 130hs. será considerada en “créditos”. Esta equivalencia será resuelta por cada Instituto a través de la vía del Consejo Directivo, lo que posibilitará el cursado por parte de los alumnos en instituciones externas al propio IFDC, según el reconocimiento que resuelva cada Consejo Directivo.

Sobre la organización de los contenidos

El eje conceptual es el núcleo organizador de los contenidos, la columna vertebral que los organiza y les da significatividad, la idea sintetizadora de toda el área que se va concretando en los otros elementos de la estructura. El sub-eje se deriva del eje general; si el área incluye diversos aspectos a trabajar el eje se desagregará en sub-ejes. Cada uno de los sub-ejes, si los hubiera, o el eje conceptual, se irán materializando en una serie espiralada de ideas básicas. Estas son las estructuras conceptuales que se espera construyan los alumnos y representan aquello que se considera esencial en el campo que es objeto de la enseñanza. Son afirmaciones que se pondrán a prueba a lo largo de la carrera y podrán modificarse a partir de la apropiación de contenidos diversos.

Esta enunciación en forma de ejes, sub-ejes e ideas básicas también resuelve equilibradamente la tensión entre el grado de prescripción que debe tener un documento curricular de base y el margen de autonomía del que deben gozar las instituciones y los docentes para cumplir su función académica.

Ejes vertebradores de la carrera.

Las unidades curriculares que estructuran las carrera de formación docente se organiza en torno a ejes generales, que cumplen un papel de articulación tanto vertical (entre espacios sucesivos) como horizontal (entre espacios simultáneos).

- Las prácticas **profesionales docentes** son construcciones personales, colectivas y sociales que reconocen en la formación inicial una etapa valiosa en sí misma y además condicionante de sus configuraciones posteriores.
- La construcción de **propuestas de enseñanza** contextualizadas, como prácticas pedagógico – políticas, requiere el reconocimiento y la comprensión de las diferencias entre **diversidad y desigualdad** social, cultural y educativa.
- La formación de las **identidades docentes** requiere de un proceso continuo, complejo, de de-construcción y re-construcción de las prácticas y del reconocimiento de la historicidad de los sujetos en formación.

Ejes conceptuales del área Práctica Docente como articulador de las unidades curriculares de los Campos de la Formación General y Específica.

- La construcción histórica y subjetiva de identidades y representaciones sobre prácticas docentes.
- Dimensiones educativas de los espacios sociales.
- Espacios y Formatos escolares: Definiciones Institucionales
Aproximación al análisis institucional
- Prácticas de Enseñanza: interacciones entre Enseñanza y Aprendizaje
Las prácticas de la enseñanza desde la perspectiva del análisis didáctico.
- Prácticas de Enseñanza: Residencias Pedagógicas: Relaciones y tensiones entre campo de la formación y campo laboral en la construcción de las identidades profesionales docentes.

CAMPOS DE LA FORMACIÓN: Porcentajes.

Campos de la formación	Unidades curriculares que aportan al campo	Horas	Hs por campo	Porc.
Campo de la Formación General	Educación I: La Educación: el problema sociohistórico, cultural y político	64	688	25%³⁰
	Educación II: La Educación: el problema filosófico, psicológico y epistemológico	64		
	Educación III: La institución educativa	96		
	Educación V: La enseñanza en la Escuela Inclusiva. ----- Legislación Educativa nacional y provincial	128		
	Educación y Prácticas Docentes (en Taller de Prácticas Docentes IV)	64		
	Educación Estético Expresiva I y II	128 64		
	Educación y Tecnologías I y II	64 16		
	Campo de la Formación Específica	Educación y Tecnologías I y II		
Enseñanza de Lengua y Literatura I, II, III		96 40 40		
Seminario de Literatura Infantil		24		
Seminario de Alfabetización Inicial		24		
Taller de Alfabetización académica		32		
Enseñanza de las Cs. Sociales I y II		128 96		
Enseñanza de la Matemática I y II		128 96		

³⁰ Se considera como totalidad: 2752hs. Al sumar 130 de los Espacios de definición institución se suman 2882

	Enseñanza de las Cs Naturales I y II	128		
		96		
	Seminario de Problemáticas contemporáneas complejas	32		
	Seminario de sexualidades y géneros	32		
	Res. Pedagógicas:Taller integrador interdisciplinario por ciclo de Nivel Primario I y II	96 96		
	Educación IV: El sujeto de y en la educación	96		
Campo Práctica Profesional	Seminario: Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	32 64	704	25 %
	Taller de Prácticas docentes I,II,III	112		
	Residencias Pedagógicas: Taller de Prácticas docentes. Prácticas	152 64		
		140		
		140		
		140		
	Espacios de Definición Institucional	130	4,5 %	

MAPA CURRICULAR

Año 1		Año 2		Año 3		Año 4		
Enseñanza de Lengua y Literatura I 96hs		Enseñanza de Lengua y Lit. II 40hs	Seminario: Problemáticas Contemporáneas Complejas 32hs	Enseñanza de Lengua y Literatura III 40hs	Enseñanza de Matemática II 96 hs	Residencias Pedagógicas	Taller Integrador Interdisciplinario por ciclo del Nivel Primario I. (96 hs) 6 hs x Sem.	Taller Integrador Interdisciplinario por ciclo del Nivel Primario II. (96 hs) 6 hs x Sem.
Taller de Alfabetización Académica 32hs		Seminario: Lit Infantil 24hs 64 hs total		Seminario: Alfabetización Inicial 24hs 64 hs total	Seminario: Sexualidades y Géneros 32hs		Práctica graduada (140 hs- 7 semanas)	Práctica intensiva (140 hs- 7 semanas)
Educación Estético-Expresiva I 128 hs		Educación y Tecnologías I 128 hs		Enseñanza de las Cs. Sociales 96 hs	Enseñanza de las Cs. Naturales II 96 hs		Taller de Prácticas Docentes IV (Educación y P. Doc.) 128 hs	
Enseñanza de las Cs. Sociales I 128 hs		Enseñanza de Cs. Naturales I 128 hs		Educación Estético-Expresiva 64hs	Educación y Tecnologías II 32hs			
		Enseñanza de Matemática I 128 hs						
Seminario: Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa. 32hs	Taller de Prácticas Docentes I 64 hs (20hs terreno + 12hs taller ID + 32hs de TPD)		Taller de Prácticas Docentes II (Educación y Pr. Doc.) 112hs. (32 hs terreno - 16 hs de TI - 64 hs de TDP)		Taller de Prácticas Docentes III (Educación y Pr. Doc.) 152hs. (56 hs terreno - 32 hs de TI - 64 hs de TDP)			
Educación I. Seminario: La Educación: el problema Sociohistórico, Cultural y Político. 64 hs	Educación II. Seminario: La Educación: El problema Filosófico, Psicológico y Epistemológico. 64 hs		Educación III: La Institución Educación 96 hs	Educación IV: El Sujeto de y en la Educación 96 hs	Educación V : La Enseñanza en la Escuela Inclusiva 96 hs			
				Módulo: Legislación Educativa Nacional y Provincial 32hs.				
608 hs		784 hs		760 hs		600 hs		
CARGA TOTAL 2752 + 130 EDIS = 2882 HS								

UNIDADES CURRICULARES

AREA: PRACTICAS DOCENTES

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.³¹ Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad

Fragmento : **Freire, Paulo**. “Pedagogía de la autonomía”. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores Argentina. 2003

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

El trabajo en el Área de Prácticas Docentes, a partir de los diferentes talleres de cada año de la carrera, nos remite necesariamente a la problemática de la Formación de la Práctica Profesional.

Tendremos presente, entonces, diversos campos. Por un lado, un campo de prácticas orientado a decisiones ético-políticas. Por otro, un campo de conocimiento que se preocupa por la construcción de conceptualizaciones teóricas que faciliten la comprensión del complejo campo de las prácticas. Y por último, un campo de investigación que intenta, al decir de G. Ferry, construir conocimientos a partir del estudio de las prácticas que incluyen sujetos, situaciones e instituciones (1990).

Planteamos una línea de continuidad de los procesos de investigación y los de Formación Docente, como posibilidad de intercambios tendientes a la objetivación de los cotidianos escolares, lo cual implica incorporar la reflexividad intentando “hacer visible” aquello que no vemos.

Cabe aclarar que cuando hablamos de investigación no lo hacemos en sentido estricto, ya que el eje está puesto en el enseñar y el aprender, sino con el objeto de favorecer la construcción de una actitud investigativa que permita reflexionar y repensar las propias prácticas; es decir, “investigaciones”, *“estudios” orientados para concretar acciones tendientes a repensar/transformar determinadas problemáticas del quehacer escolar y, en este caso, de la “práctica” o la “formación docente”* (Achilli, 2000:21). El propósito es promover una mirada crítica que permitirá preguntarse en torno a ¿cómo generar un espacio de construcción de conocimientos?; ¿qué supuestos subyacen en cada una de las decisiones que toma el estudiante/residente?; ¿qué estrategias favorecen mejores aprendizajes?; ¿cuáles son los aportes teóricos que sirven como marcos interpretativos para revisar y reflexionar sobre la práctica docente?

Cuando hablamos de formación hacemos referencia a la formación profesional: ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. En síntesis, como *“... proceso a través del cual se produce una apropiación del conocimiento científico y*

³¹ Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.

tecnológico (...), la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas” (Sanjurjo 2002:39).

Entendemos a la práctica docente dentro de otras prácticas sociales, y como tal, tarea altamente compleja. Esta característica deviene de su desarrollo en escenarios singulares, en diversos contextos, atravesada por múltiples dimensiones institucionales, grupales e individuales, sometidas a tensiones y contradicciones, que requieren a su vez de decisiones éticas y políticas. Teniendo presentes las características citadas, creemos fundamental convertir a la práctica en objeto de análisis.

Sostenemos que la posibilidad de que los profesores y profesoras tengan herramientas como el Análisis Didáctico³², permite su posicionamiento como constructores e investigadores de sus propias innovaciones. El Análisis Didáctico sitúa la reflexión en la articulación que existe entre la lógica disciplinar -su estructura-, los procedimientos de apropiación por los sujetos que aprenden y las consideraciones de situaciones y contextos particulares donde se va a aplicar. Por lo tanto, se constituye como herramienta que apoya la reflexión articulando y relacionando lo pedagógico y lo educativo.

La transformación de las prácticas para enfrentar diversas situaciones no se produce gracias a operaciones externas, sino a partir de la implicación de los sujetos involucrados, quienes mediante el proceso de reflexión pueden objetivarlas y construir nuevos significados y alternativas metodológicas, siempre provisorios. Recuperamos, en este sentido, las reflexiones de Zemelman (2004) en relación con la generación de un pensamiento del presente que considere la realidad social e histórica y la necesidad de contextualizar y recontextualizar las interacciones de los sujetos reales en la construcción de la “conciencia histórica”. Este modo de pensar abre la posibilidad de crear espacios de intervención, entendidos como espacios de posibilidad.

Las prácticas cobran sentido cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican. *“La teoría no es sólo palabra, ni la práctica es mera conducta muda; la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos”* (Carr. W. 1996). Para ello, se plantea una articulación de los trabajos de campo y los espacios de trabajo en el Instituto entendiendo la teoría y la práctica desde sus relaciones de contraste, oposición, resistencia, complementariedad, en síntesis, un juego dialéctico constante.

Compartimos el planteo que aparece en los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial: *“es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el Instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los docentes es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los Institutos”*.

Desarrollar nuestra tarea de formación docente requerirá la producción de un análisis de la escuela como institución que nos permita comprender sus rasgos estructurales y dinámicos, como así también, entender la manera en que los individuos, los grupos y las organizaciones producen diferentes tipos de significación institucional.

“... El término institucional alude en general a un modelo de indagación y análisis que constituye al mismo tiempo una práctica encaminada a facilitar los procesos de cambio organizativo y psicosocial” (Fernández, Lidia 1992).

³² En el sentido abordado por Marta Souto y Gloria Edelstein

Las escuelas, como marco que contienen las prácticas particulares de docentes y alumnos, contextualizadas históricamente y socialmente, ofrecen la posibilidad de analizarlas desde la dinámica que le imprimen sus actores. Las rutinas, las formas de organizar los tiempos y los espacios, los estilos de intervención docente, los códigos aprendidos y reproducidos mecánicamente, conforman una trama de significados y expectativas que en ocasiones aparece oculta. Todo esto constituye el espacio cotidiano donde se aprende y se enseña.

El desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de organizaciones abiertas, dinámicas y en redes, como espacio de formación que no se agota en el ámbito físico del Instituto de Formación; ellas implican redes interinstitucionales entre el Instituto y las escuelas, así como con otras organizaciones sociales donde se llevarán a cabo las diferentes experiencias de trabajos de campo³³.

La adquisición de saberes en la sala de clase es una apropiación de contenidos curriculares en la que se establece una relación sistemática entre saber a enseñar, procesos cognitivos de niños y niñas e intervenciones docentes. Sin embargo, dice Edith Litwin, existe una fuerte tendencia en las comunidades profesionales a aceptar las teorías del aprendizaje como el sustento más sólido en lo que a didáctica se refiere. Es necesario reconocer a la enseñanza y al aprendizaje como procesos que presentan discontinuidades y que se ubican en campos disciplinarios que responden a procesos de construcción diferentes.

Este cambio de perspectiva recupera la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas.

Desde este enfoque destacamos el carácter constructivista de la acción docente que, como profesional reflexivo, construye su propio conocimiento superando el saber rutinario propio de la racionalidad técnica. Por ello resulta de fundamental importancia proponer y formar a los y las estudiantes, a lo largo del proceso, en la sistematización de las prácticas. Cabe señalar que sistematizar las prácticas es una tarea compleja de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral.

Desde esta perspectiva, entendemos que la práctica no es formadora en sí misma si no es sometida al análisis con referentes teóricos, así como la teoría no es formadora lejos de las prácticas. La teoría actúa como base de regulación de la práctica (Ferry 2000).

“La difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en la experiencia (...)”, afirma Litwin (2008: 32).

Si los/as futuros/as docentes comienzan a profundizar sobre la construcción de un pensamiento crítico respecto de su propia práctica, las teorías que la sustentan, de los discursos y de la comunidad que los interpretan, estarán frente a la dinámica de un desarrollo personal que trasciende la formación inicial. Esta disposición crítica y reflexiva, sobre su propia actuación, construye y constituye al sujeto, ampliando el concepto de formación enmarcándola en una formación docente continua.

Para finalizar, entendemos el trayecto de prácticas articuladas en los Talleres, como un proceso por el que los y las estudiantes residentes -o sujetos de las prácticas- se insertan en diferentes espacios sociales y, luego, específicamente en el aula, para comprender críticamente la situación de enseñanza a través de una observación rigurosa, en una implicación cognitiva y afectiva de la acción. Su utilidad dependerá del grado *“... en que tales procesos le permitan analizar interacciones, descubrir mensajes, cuestionar creencias y teorías, experimentar alternativas y reconstruir la propia realidad”*. (Blázquez E. En Sanjurjo 2002:44).

³³ Entendemos al trabajo de campo como un espacio que incluye y articula el trabajo del taller interdisciplinario y la práctica en terreno.

PROPÓSITOS

-Generar espacios formativos que incluyan el análisis de la diversidad de tareas que configuran el trabajo docente, con aportes teóricos para su problematización y reflexión, para favorecer la construcción de aprendizajes que promuevan una actitud reflexiva e investigativa hacia la realidad educativa y las propias prácticas docentes

-Construir una red de relaciones entre el Instituto de Formación Docente Continua y las instituciones de diversos sectores sociales de la comunidad, para favorecer la formación de los y las estudiantes.

-Propiciar un proceso continuo de reflexión personal y social con el objeto de promover prácticas fundamentadas, a través de variados trayectos y dispositivos en el transcurso de la formación, con el objeto de favorecer el desarrollo de la práctica docente como práctica política, social y contextualizada.

-Constituir a la escuela como objeto de estudio para observar y analizar la realidad educativa, incluyendo instrumentos de indagación social que posibiliten dar cuenta de los procesos que se materializan en ella.

-Comprender el proceso de configuración del trabajo docente como la conjunción de diferentes aportes de conocimientos, a nivel institucional, grupal, pedagógico y disciplinar que configuran un saber, un saber ser y un saber hacer, dentro de un marco político en movilidad continua.

-Favorecer el desarrollo de una actitud crítica y de rigurosidad frente a los contenidos desarrollados en las demás disciplinas de la formación inicial, para que tanto ésta como la formación continua, sean un proceso de reconstrucción del conocimiento individual y social permanente.

CONTENIDOS

Ejes transversales:

- Las prácticas docentes, desde su complejidad, se constituyen como objeto de conocimiento en sus dimensiones de prácticas sociales, políticas, escolares y áulicas.
- Las prácticas docentes se construyen en procesos que acontecen y se erigen en diversos contextos a través de la relación dialéctica teoría – práctica.
- Las experiencias de formación en prácticas docentes, requieren de dispositivos adecuados que posibiliten procesos de análisis en el que se compartan, resguarden y capitalicen el impacto emocional y la desestructuración intelectual.
- La relación **investigación educativa y práctica docente**, en la formación inicial, se constituye en un camino para la indagación sistemática de las

condiciones objetivas y subjetivas que limitan o potencian el accionar educativo en el que aspectos teóricos y prácticos se nutren y enriquecen mutuamente.

Ideas básicas transversales:

- La comprensión de la complejidad de la práctica docente supone reconocerla en sus múltiples interacciones y en la diversidad de escenarios en donde se construye y desarrolla.
- Los procesos reflexivos permiten describir, interpretar y poner en contexto las prácticas institucionales para mejorarlas.
- La práctica docente constituye un trabajo realizado por sujetos particulares en las condiciones materiales e históricas específicas del contexto escolar, que implica un proceso constitutivo de selección, reflexión y decisión.
- Las herramientas metodológicas de la investigación, desde un enfoque socio-antropológico, permiten percibir distintas dimensiones que se interrelacionan en las situaciones áulicas, institucionales y sociales más amplias.
- Las identidades docentes se construyen a partir del análisis de la biografía escolar, la formación inicial y la socialización profesional problematizando los esquemas de pensamiento y acción internalizados, en relación a los contextos de formación y de actuación.
- La investigación educativa desde los diferentes enfoques permite indagar y problematizar la práctica docente contextualizada

Ideas básicas a desarrollar en cada año:

Primer Año	Segundo Año	Tercer Año	Cuarto Año
La comprensión de la complejidad de la práctica docente supone reconocerla en sus múltiples interacciones.			→
El proceso de formación de prácticas educativas reflexionadas se configura a partir de: reconocer el pasado escolar, revisar matrices de aprendizaje y analizar las representaciones sociales acerca del ser docente y del ser alumno.	En la práctica docente se ponen en juego valores, ya que maestros y maestras toman decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas.		→
La reconstrucción de la biografía escolar como proceso privado, permite reconocer el atravesamiento de lo público como parte de sus aspectos constitutivos.	La contextualización de las prácticas en la trama de relaciones sociales e institucionales permite decidir, diseñar y organizar intervenciones fundamentadas		→
Indagar en el carácter educativo de los diferentes espacios sociales locales permite repensar la práctica educativa y el reconocimiento de dinámicas culturales que no se circunscriben dentro de instituciones como la escuela.	La escuela como espacio institucional muestra un orden microsocial donde se sitúan y visibilizan relaciones, lazos sociales, conflictos, desigualdades, movi­lidades, negociaciones y discriminaciones.	La Enseñanza como síntesis didáctica entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como interjuego necesario entre teoría y práctica.	→
	La investigación en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas cotidianas.	La inserción en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas cotidianas a partir de la reflexión colectiva.	→
		La reflexión sobre la tarea docente requiere problematizar situaciones que permitan analizar la realidad social que le otorga significación.	→
		La reflexión de la práctica permite obtener un conocimiento sobre lo particular que sea significativo a la luz de lo general, entendido como sistemas conceptuales y metodológicos de las ciencias de la educación.	→
			La resignificación de los supuestos básicos acerca del enseñar y el aprender, a partir de la construcción e implementación de la propuesta didáctica situada, permite asumir el trabajo docente e su complejidad La práctica docente como práctica social comprometida requiere la reflexión sobre el quehacer educativo, en función de resignificar aprendizajes según los contextos de actuación, para generar propuestas fundamentadas y transformadoras.

CONSIDERACIONES RELATIVAS AL CAMPO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

El *campo de la práctica docente* resignifica los conocimientos de los otros campos curriculares, a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socio-educativos. Cada año debe configurarse como un eje integrador que vincule los aportes de conocimientos de los otros dos campos en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en contextos reales.³⁴

Articulaciones con el campo de la formación general y específica:

Ejes conceptuales articuladores:

1º año:

- 1er. Cuatrimestre: La construcción histórica y subjetiva de **identidades y representaciones** sobre prácticas docentes.
- 2do. Cuatrimestre: Dimensiones educativas de los **espacios sociales**.

2º año:

Espacios y Formatos escolares: **Definiciones Institucionales**. Aproximación al análisis institucional

3º año:

Prácticas de Enseñanza: interacciones contextuadas entre Enseñanza y Aprendizaje. **Las prácticas de enseñanza** desde la perspectiva del análisis didáctico multirreferencial.

4º año:

Prácticas de Enseñanza: **Residencias Pedagógicas**: Relaciones y tensiones entre campo de la formación y campo laboral en la construcción de las identidades profesionales docentes.

Núcleos conceptuales comunes para los talleres interdisciplinarios I – II – III –

IV

- Trayectos de la formación: espacios, sujetos, prácticas y relaciones.
- Las prácticas docentes: sujetos e instituciones.
- Las prácticas de enseñanza: el diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo, aprendizaje -enseñanza –evaluación- estrategias didácticas específicas. La construcción metodológica.
- Análisis de las prácticas docentes. Aportes de la investigación socioantropológica al análisis de las prácticas.

Principios organizativos del Trabajo en 4º año:

³⁴ Considerando los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Doc. Res. 24/07 CFE-

El trabajo de formación para el cuarto año de la carrera del Profesorado en Enseñanza Primaria deberá guardar una lógica particular, atendiendo a la especificidad de las significaciones que tienen las experiencias de Residencias Pedagógicas. El espacio de la Residencia se convierte, como ámbito de construcción de las prácticas docentes, en el momento de mayor especificidad y de un acercamiento a las dimensiones constitutivas de esta tarea desde un lugar protagónico. Las y los estudiantes deben asumir un proyecto pedagógico personal.

Las articulaciones en este año responden a razones del orden de la formación, la enseñanza, la evaluación y la acreditación. Esta experiencia, considerada como una, debe respetar en su organización este principio de unidad, por lo cual los campos de la Formación Específica, General y de las Prácticas, requieren, para este momento, un mayor esfuerzo de articulación que permita y garantice un acompañamiento que se propone provocar una experiencia de **prácticas reflexionadas**.

El diseño para esta etapa, que se articula con las situaciones configuradas para 1er , 2do y 3er años, necesita de una organización que jerarquice tanto los momentos de entrada como de salida del territorio, para la inserción en las instituciones donde se realizará la residencia.

Se proponen entonces dos criterios de organización:

- La intermitencia: que garantiza inclusiones en diferentes ciclos.
- La alternancia: entre IFDC y escuelas.

De este modo, la organización del dispositivo del Taller Interdisciplinario para cuarto año se realiza en función de:

- El tipo de experiencia: La práctica graduada y la práctica intensiva
- Los ciclos de trabajo que se abordan: 1er, 2do Ciclo y 7mo grado.
- Los momentos de la experiencia: Pre-activa, Activa y Post-activa

Proponemos la intervención de las áreas en este dispositivo, desde el taller interdisciplinario, en espacios organizados por área, inter-área, de consulta y asesoramientos de propuestas didácticas y problemas de la práctica, que respondan a los núcleos conceptuales comunes indicados con anterioridad.

Repetando este principio de unidad de la experiencia de Residencias Pedagógicas, la acreditación del cuarto año es única e involucra a todas las áreas participantes en la enseñanza, si bien el área de Prácticas Docentes tiene la responsabilidad de su formalización, tomando en cuenta los informes parciales que elaboren las áreas involucradas en el taller interdisciplinario, referidos a los desempeños de las y los residentes en cada una de las instancias particulares.

En este sentido, estos informes deberán remitirse a los criterios y ejes para la acreditación que figuran en el apartado correspondiente.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA PARA LA PROPUESTA CURRICULAR

Trayectos formativos:

AÑO		1º año		2º año	3º año	4º año
Eje Conceptual		La construcción histórica y subjetiva de <u>identidades y representaciones</u> sobre prácticas docentes.	Dimensiones educativas de los espacios sociales.	Espacios y Formatos escolares: <u>Definiciones Institucionales</u> Aproximación al análisis institucional	Prácticas de Enseñanza: interacciones entre Enseñanza y Aprendizaje <u>Las prácticas de la enseñanza</u> desde la perspectiva del análisis didáctico.	Prácticas de Enseñanza: Residencias Pedagógicas: Relaciones y tensiones entre campo de la formación y campo laboral en la construcción de las identidades profesionales docentes.
Trabajo De Campo	Práctica En Terreno		Experiencias de Prácticas educativas no escolarizadas. (Org. Sociales y/o barriales, bibliotecas, talleres, hospital, etc.) (20 Hs)	Escuelas: -Participación en proyectos institucionales -Ayudantías (32hs)	Prácticas contextualizadas en escuelas de Nivel Primario. (Clases) (56 hs)	Prácticas contextualizadas, graduadas e intensivas, en escuelas de Nivel Primario. (Clases) 280 hs. (140hs. + 140 hs) (14 semanas)
	Taller Integrador Inter - disciplinario	Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa. (áreas : Prácticas Docentes y Educación) (32 Hs.)	Encuentro de saberes en las prácticas (áreas : Educación y Ética; Sociales; Estético Expresiva) (12 hs)	Encuentro de saberes en las prácticas (Áreas: Matemáticas; Lengua; Naturales; Educación y Ética; Estético Expresiva; Infotec.) (16 hs)	Encuentro de saberes en las prácticas (áreas: todas) (32 hs)	Encuentro de saberes en las prácticas (áreas: todas) 1er. ciclo 2do. ciclo y 7mo. Grado. 192 hs. (96 hs. + 96 hs.)
Taller de Prácticas Docentes			Taller de Prácticas Docentes I (32hs)	Taller de Prácticas Docentes II (64 hs)	Taller de Prácticas Docentes III (64 hs)	Taller de Prácticas Docentes IV (PD y Educación) (128 hs)
Total Horas Estudiantes		32	64	112	152	600

FORMATOS

Las Unidades curriculares que conformarán el área de Prácticas Docentes serán:

Talleres de Prácticas Docentes 1, 2, 3, 4:

Como unidades curriculares que permiten trabajar sobre el proceso de formación. Estos talleres se centrarán en el análisis y reflexión de las prácticas de formación y la construcción de propuestas pedagógicas, para lo cual, se articulará un trabajo que incluya la diversidad de tareas que configuran la práctica docente. Estos espacios ofrecen al estudiantado la posibilidad de realizar aproximaciones sucesivas al mundo educativo y escolar, con el objeto de promover una comprensión de los sentidos y significados que dicho mundo tiene para sus actores. Pero también de configurarse como una organización que habilite el análisis sobre la experiencia de prácticas; reconociendo que este proceso -el análisis-, es algo que no sólo debe facilitarse/posibilitarse, sino que también debe enseñarse y aprenderse.

Trabajos de Campo: que incluye

Talleres Interdisciplinarios 1, 2, 3, 4 :

Como unidad curricular posibilita el encuentro entre saberes, prácticas y sujetos de la formación docente, buscando la articulación entre acción – reflexión; teoría-práctica, enseñanza -investigación en relación a los ejes conceptuales de cada año. Integra los múltiples conocimientos que se construyen en los espacios de la formación y abordan problemáticas educativas que surgen del campo de la práctica.

Estos talleres cobran sentido como espacios de articulación de los tres campos de la formación de manera gradual y creciente, integrando hacia el cuarto año la totalidad de los mismos en un solo dispositivo cuyo objeto de estudio es la Práctica Docente situada.

Prácticas en Terreno 1,2,3,4:

Como unidad curricular posibilita la participación progresiva en diferentes terrenos en función del eje conceptual que le da sentido y define su formato y espacio.

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS:

El presente campo de la formación se centrará en el análisis y reflexión de las prácticas de formación y la construcción de propuestas pedagógicas, para lo cual, se articulará un trabajo que incluya la diversidad de tareas que configuran la práctica docente. Este campo ofrece al estudiantado la posibilidad de realizar aproximaciones

sucesivas al mundo educativo y escolar, con el objeto de promover una comprensión creciente de los sentidos y significados que dicho mundo tiene para sus actores. Se configura, de este modo, como una organización que habilita el análisis sobre la experiencia de prácticas; reconociendo que este proceso -el análisis-, es algo que no sólo debe facilitarse/posibilitarse, sino que también debe enseñarse y aprenderse.

Las experiencias de los y las estudiantes en las escuelas y otros espacios educativos deberán ser planteadas en forma progresiva y sistemática, combinando, tal cual se explicita en el diseño curricular, momentos de trabajo de campo y momentos de trabajo en los espacios de formación del Instituto. Es necesario pensar los Talleres con una lógica de construcción del conocimiento y una dinámica metodológica, propia y distinta a otras unidades curriculares. Deben articular la lógica de la práctica con el análisis de la teoría que la alimenta y la provoca, en un espacio curricular sistemático y especialmente pensado para ello.

La propuesta del área requiere, para ello, de una tarea conjunta y articulada con las demás áreas curriculares, para los cuatro años de la formación.

Dichos espacios, que deben tener una configuración conceptual y metodológica transdisciplinar, se proponen como talleres articulados en torno a los ejes elaborados para cada año. Tales talleres se constituyen como “dispositivos de formación que posibilitan un diálogo abierto entre docentes y estudiantes generando interrelaciones particulares que favorecen la producción de conocimientos.

Es este ámbito el que permite identificar cómo actúan los conocimientos previos, escolarizados o no, en la práctica de los estudiantes.

El taller de reflexión es una propuesta para el trabajo de formación sobre sí mismo y sobre otros y otras. Es un espacio de sostén a la vez que generador de conflictos. Subrayamos la importancia del *diario de formación* que se inicia en primer año y cobra significatividad a lo largo del proceso formativo como herramienta metodológica que acompaña y posibilita los procesos reflexivos.

En este sentido,... *“el taller es un dispositivo privilegiado, que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo que en el aula tantas veces es dicho sin palabras”*. (Edelstein y Coria, 1995).

Dicha perspectiva supone la consideración de una epistemología de la práctica y de los desarrollos acerca del conocimiento práctico que se produce en un contexto específico, un conocimiento situado. El conocimiento en la acción (Schön 1992) que se actúa... “no se dice” y está incorporado en la acción (Johnson 1989). Para conocerlo es necesario un proceso de distanciamiento, reflexión y objetivación.

La categoría de dispositivo pedagógico

La organización de los Talleres de Prácticas Docentes como dispositivos, supone la búsqueda de un espacio que resulte generador de cambios, de transformaciones en las y los estudiantes a nivel personal y grupal.

Laura Gaidulewicz señala que *“comprender las situaciones de enseñanza y de formación como actos pedagógicos, caracterizados por su complejidad, implica a la hora de construir dispositivos no perder de vista un abordaje multirreferenciado, que recupere en su desarrollo los diversos ámbitos, niveles de integración, elementos en juego. Cada dispositivo es una respuesta abierta al entramado de relaciones, anudamientos, dispersiones, que se dan en una situación de formación y que están atravesados por fenómenos externos a la misma, que los resignifican y les otorgan nuevos sentidos”*. (2004:78)

¿Qué es un dispositivo pedagógico?

Marta Souto plantea que el dispositivo pedagógico puede ser pensado y

analizado como una construcción social³⁵ (desde lecturas sociológicas, filosóficas, históricas, organizacionales e institucionales) o como construcción técnica (relacionado más bien con la pedagogía y la didáctica).

Teniendo en cuenta que la relación teoría-técnica es fundamental a la hora de hablar y pensar en los dispositivos, es importante señalar que la técnica no es mera aplicación de la teoría. Como dice la autora citada: “... la técnica también es creación, creación en el campo de la acción, en el nivel de una situación dada que requiere de respuestas operativas muchas veces inmediatas [...]” “Como construcción técnica, el dispositivo pedagógico es una herramienta, un “artificio” complejo constituido como combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado”.(2204:109)

Nuestro trabajo debe articular formación y enseñanza y cabe señalar que existe una diferencia entre ambas. La enseñanza consiste en la transmisión de un conocimiento; se produce un acto de cognición cuyo contenido es definido por el docente. Pero en la formación se trata de la dinámica de un desarrollo personal: cada una se forma según su modo, la pregunta la trae “el otro”, hay una demanda de contenidos como búsqueda de mediaciones para comprender y actuar. La formación se da sólo a partir de ver sus propios logros y dificultades, la mera experiencia no es formativa ya que se hace necesaria la reflexión.

Estos procesos necesitan de una lógica de trabajo distinta, la lógica de las prácticas de formación, que atienda demandas de este proceso, para afrontar una experiencia de transformación, y esta es la lógica del trabajo del área de prácticas docentes.

El dispositivo procura trabajar con las motivaciones, con la elaboración de proyectos, orientaciones metodológicas y consideraciones didácticas tuteladas por un grupo de profesores en roles complementarios o bajo la mirada del profesor generalista o de prácticas (pedagogo). “La relación entre las actividades de formación y la práctica del oficio es del orden de la “transferencia” (Ferry 2002) de las situaciones de formación a las situaciones de enseñanza. La relación de las teorías con las prácticas es de formalización de las primeras en relación con las segundas, de revisión y anticipación ante otras experiencias prácticas.

Los itinerarios del dispositivo no deben sólo circunscribirse al cómo enseñar sino a una recuperación pedagógica y política de su finalidad. En este sentido el dispositivo debería procurar:

- La actitud de distanciamiento que provoque el análisis y permita el trabajo de formación, ya que sólo a través de él las vivencias prácticas pueden ser referidas, dando lugar a la lectura de la realidad con una actitud de interrogación. Este trabajo de elucidación es el que permitirá cambios de representaciones y de visiones en la medida en que posibilite una toma de conciencia personal.
- Abordar uno de los problemas que presentan las prácticas, la apertura hacia la multirreferencialidad de lecturas plurales, de lógicas y lenguajes disciplinares diferentes.
- Visibilizar la fragmentación de los saberes y el impacto que estos procesos producen en los que transitan este espacio a fin de integrar lo fragmentado desde una epistemología propia de las prácticas.

35 Nos parece necesario señalar que el dispositivo pedagógico como construcción social es analizado de manera distinta desde una perspectiva estructuralista como la de B. Bernstein o desde la microfísica del poder en Foucault.

- Intervenir en la intersección entre dos lugares: la escuela y la institución formadora de manera tal que facilite una adaptación activa y creadora y no una “acomodación” a las modalidades de la gramática escolar.

En el campo de la formación docente y específicamente en el área, como es la de las prácticas y residencia, esta diferenciación nos resulta pertinente para poder pensar en dispositivos que apunten a ese desarrollo de la persona, regulando procesos de autoformación que funcionan como mediadores de la formación y provocadores de cambios.

La idea de dispositivo nos permite recuperar la complejidad de lo educativo y la necesidad de lo técnico desde nuevos entrecruzamientos ya que nos posibilita, siguiendo a Marta Souto (1999: 71-2), pensar una relación con lo social y con la técnica, y a la vez una relación entre ellas que la despoja de toda neutralidad. Y nos permite además pensar otras relaciones entre teoría y técnica. Las relaciones mutuas entre estos conceptos son fundamentales para pensar en los dispositivos. ¿Cómo se produce un dispositivo en tal relación?

Repensar los procesos educativos en términos de dispositivos y los dispositivos en los que se suceden acontecimientos y situaciones educativas cotidianas, puede iluminar algunos principios de nuestras pedagogías.

EVALUACIÓN:

Consideramos que la evaluación implica una valoración cualitativa y cuantitativa, con la finalidad de incorporar en los sujetos, a lo largo de los trayectos propuestos, procesos reflexivos, de análisis e instrumentos que permitan mejorar las prácticas docentes. Desde allí, resulta importante explicitar una concepción de evaluación coherente con dicho propósito.

“La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (Casanova, A. 1995).

Se propone una evaluación que permita a los y las estudiantes reflexionar acerca de sus procesos de aprendizaje, como así también que reoriente la enseñanza.

Asignamos a la evaluación un lugar mediador entre el enseñar y el aprender, por ello deben planificarse instancias sistemáticas de recolección de datos: etapas de corte evaluativo, instancias de auto evaluación y evaluación del compañero/a de tareas, como así también, evaluación a las y los profesores de las diferentes áreas (auto, inter y heteroevaluación).

La práctica como proceso complejo requiere una evaluación compartida entre profesoras y profesores, que implique la articulación de diferentes miradas.

Evaluar es emitir juicios de valor acordes a marcos axiológicos, tendiente a la acción. Gimeno Sacristán (1985) plantea, “si toda actividad humana se encuentra penetrada por una inevitable dimensión intencional, ética y teleológica, la esencia misma de toda actividad evaluadora es su componente axiológico [...] es un componente inseparable del mismo objeto de su actividad”.

En estas instancias formativas en torno a la práctica docente, los y las estudiantes son evaluados/as y a su vez aprenden a evaluar a sus propios

alumnos/as. Resulta por ello fundamental “un enfoque de la evaluación que se conecte, y no entre en contradicción, con la generación de procesos reflexivos respecto de la propia práctica” (Edelstein, G. 1985).

Ejes para la acreditación de las y los estudiantes: A continuación referimos una nómina posible de algunos ejes e instrumentos de evaluación y acreditación

Ejes	Instrumentos
-Procesos que intervienen en la elaboración de la propuesta didáctica u otra actividad planteada según año y práctica pensada para el mismo:	Registros de observación participante Participación en las diversas actividades institucionales que se les demande Relevamiento de datos del contexto y de la institución Informes diagnósticos y avances Elaboración del plan estructural y planes de clase Elaboración de fundamentos e instrumentos de evaluación.
- Desarrollo y puesta en marcha de las clases programadas	Realización de prácticas en espacios, ciclos y áreas que correspondan Coordinación de grupo (organización de la tarea, consignas de trabajo) Explicación y desarrollo del contenido. Intervenciones pedagógicas. Reajustes a la propuesta en relación con situaciones presentadas. Vínculo que establece con sus alumnos/as en función de la enseñanza Evaluación a las y los alumnos.
- Análisis y revisión de la experiencia	Análisis de registros de clase. Utilización de categorías desde los marcos teóricos abordados. Reflexión sobre la experiencia realizada. Elaboración de conclusiones en función de los vínculos establecidos con: alumnos y alumnas, contexto, contenido, dinámica de la clase. Procesos de co-planificación en el armado de la propuesta didáctica. Auto -evaluación escrita sobre logros y dificultades en el desarrollo de la tarea Elaboración de un Trabajo final y coloquio.

Teniendo en cuenta el marco explicitado con anterioridad, se proponen los siguientes lineamientos de acreditación:

-el desarrollo de actitudes de análisis y reflexión a partir de la apropiación crítica de saberes.

-la observación, diseño, análisis y evaluación crítica de situaciones de enseñanza y de aprendizaje en relación con la adecuación a la singularidad de los contextos escolares, la significatividad de los contenidos y los vínculos entre estudiantes, docente y contenido como posibilitadores de los aprendizajes.

-el crecimiento en el desarrollo de la autonomía para la toma de decisiones, como modo de enriquecer las propuestas de intervención pedagógica.

-el análisis de las representaciones que interactúan en el proceso de Residencia en los niveles de la organización, de los grupos y de los sujetos involucrados en las distintas experiencias a fin de precisar problemáticas interinstitucionales, institucionales y áulicas.

-la construcción de la identidad docente como reconstructor de conocimientos profesionales a través de la formulación de preguntas y problemas que orienten la investigación reflexiva de sus prácticas desde marcos éticos, políticos y epistemológicos.

-la búsqueda, confrontación y sistematización de informaciones de distintas fuentes sobre temáticas vinculadas a las necesidades de su práctica en el contexto institucional escolar y sociocomunitario donde ésta se realice.

-la participación en acciones de compromiso con las escuelas de la comunidad que sirvan para la transformación de la realidad, a fin de mejorar las condiciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA:

Achilli, E. 1996, "Práctica docente y Diversidad sociocultural", Rosario.Homo Sapiens,

Achilli, E. 2000, "Investigación y Formación Docente". Laborde Editor.

Alliaud, A. 1998, "El maestro que aprende" Buenos Aires Ensayos y Experiencias. Ed. Novedades Educ. Año 4, Nº 23.

Alliaud, A. 2004, "La escuela y los docentes: ¿eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica". Rosario. En Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año VII, Nº 12.,

Alliaud, A. "La experiencia escolar de maestros inexpertos". Biografías, Trayectorias y Práctica Profesional", en Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653) OEI.

Alliaud, A. Duschatzky, L. 1998, "Maestros. Formación, práctica y transformación escolar". Miño y Dávila.

Andreozzi, M. 1996, "El impacto formativo de la práctica" Avances de Investigación sobre el papel de las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional. Revista IICE. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Miño y Dávila Editores. Año V, Nº 9.

Apple, M. W. 1989, "Maestros y textos". Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. TEMAS DE EDUCACION. PAIDOS.M.E.C. 1ª edición,

Barco de Surghi, S. 1988, "Estado actual de la pedagogía y la didáctica", Buenos Aires, Revista Argentina de Educación Nº 12.

- Barrale, María S. y Díaz Salguero, María C.** 2006, "Enseñar y aprender sin stress", Editorial Brujas
- Barreiro, T.** s/d, "Las invariantes pedagógicas". Acerca de cambios, angustias y permanencias. Revista Novedades Educativas. Nº 54. Pág. 38.
- Batallán, G, García, F.,** 1988, "Trabajo docente, democratización, conocimiento", Cuadernos de Antropología Social Vol. 1 - Nº 2, UBA.
- Barbier, Jean M.** 1999, "Prácticas de formación. Evaluación y Análisis. Bs. As Colección Formación de Formadores, Ediciones Novedades Educativas,.
- Bertoni, A. Y otros.** 1996 "Evaluación, Nuevos significados para una práctica compleja" Colección Triángulos Pedagógicos. Kapelusz.
- Bombini, G.** 2002, "Prácticas Docentes y escrituras: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva", Córdoba. En Actas de las 1ras jornadas Nacionales de Práctica y Residencia en la Formación Docente.
- Brito, A.** Seminario I: "Currículum, Autoridad Pedagógica e Identidad Docente". Clase nº 4: Construcción del oficio, memoria e identidad docente.
- Camilloni, A.y otros.** 1996 , "Corrientes Didácticas Contemporáneas". Paidós.
- Carr, W.** 1990, "Hacia una ciencia crítica de la educación". Editorial Laertes.
- Carr, W.** 1996, "Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica". Editorial Morata. 3era edición.
- Casanova, M. A.** 1995, "Manual de evaluación educativa". Madrid. La Muralla:. Cap.I y III.
- Castorina, J.A.** 1995, en Bleichman, Silvia y otros. "Cuando el aprendizaje es un problema" Bs.As. Miño y Dávila.
- Dabas, E.** 1998, "Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales". Bs.As. Paidós.
- Davini, M. C.** 1995, "La formación docente en cuestión: política y pedagogía".Paidós.
- Davini, M.C.** (Coord.y otras) 2002, "De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar." Papers Editores.
- Díaz Barriga, A.** 1998, "Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial". UNAM. Nueva Imagen.
- Diseño Curricular** para la Formación Docente en EGB 1 y EGB 2 de la Prov. de Río Negro. 1999.
- Duschatzky, S.** 2007, "Maestros errantes", Paidós.
- Edelstein, G y Coria, A.** 1995, "Imágenes e Imaginación, Iniciación a la Docencia" Colección Triángulos Pedagógicos. Ed. Kapelusz.
- Edwards, V.** s/d, "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación". México. Mimeo.
- Elliot, J.** 1991, "El cambio educativo desde la investigación-acción", Morata.
- Ezpeleta, Justa.** 1996, "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción".Boletín 10-11.Santiago de Chile. UNESCO.
- Feldman, Daniel.** 1999, "Ayudar a enseñar" Relaciones entre didáctica y enseñanza". Argentina. AIQUE .
- Fenstermacher, G.** 1989, "La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". Barcelona: Paidós.
- Fernández, Lidia.** 1992,"Acceso-exclusión. ¿Conflicto constitutivo de las instituciones educativas? Aportes de investigación. Revista argentina de educación, Año 10, nº 17.
- Fernández, Lidia.** 1994, "Instituciones Educativas". Ed Paidós.
- Ferry Gilles.** 1990, "El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la Práctica". E. Paidós.
- Ferry Gilles.** 1997, "Pedagogía de la Formación". Bs.As. Colección Formador de Formadores, Ediciones Novedades Educativas.
- Fichas de Cátedra:** Orientaciones para la residencia I, II, III, IV, V.

- Filloux, J.** 1996, "Intersubjetividad y Formación". Bs.As. Colección Formador de Formadores, Ediciones Novedades Educativas.
- Frigerio, G.** y otros 1993, "Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca". Ed Troquel.
- Freire, Paulo.** 2003, "Pedagogía de la autonomía". Argentina. Ed. Siglo XXI.
- Gaidulewicz, Laura.** 2004, "El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault" en Grupos y dispositivos de formación. Bs. As. Ed. Novedades Educativas /Facultad de Filosofía y Letras UBA, Serie Los documentos de Formación de Formadores.
- Gaidulewicz Laura, Mazza Diana y Souto Marta:** 2002, "El potencial clínico de un dispositivo de formación de docentes". Córdoba. Ponencia presentada en la Jornadas sobre Residencia.
- Garay, Lucía.** 2000, "Algunos conceptos para analizar Instituciones Educativas". Universidad Nacional de Córdoba.
- Giroux, H.** 1990, "Los profesores como intelectuales", Barcelona. Paidós,
- Guasch Oscar.** 1997, "Cuadernos metodológicos N° 20. Observación Participante". Cap. 1: Del arte de observar. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gutiérrez, A.** 1997, "Las prácticas sociales". Dirección General de Publicaciones Universidad Nacional de Córdoba. Editorial Universitaria Universidad Nacional de Misiones.
- Iglesias, Luis.** 1998, "Diario de Ruta". Bs.As. Ediciones Pedagógicas.
- Inostroza de Celis, G.** 1996, "Talleres Pedagógicos. Alternativas en Formación Docente para el cambio de la práctica en el aula". Chile. UNESCO. DOLMEN Ediciones.
- Jackson, P. W.** 2002, "Práctica de la Enseñanza". Amorrortu editores.
- Landreani, N.** 1996, "El Taller, un espacio compartido de producción de saberes". Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de ciencias de la Educación. Cuadernos de Capacitación Docente N° 1.
- Landreani, N.** 1996, "El Proceso e Apropriación institucional. (o de cómo pagar el derecho de piso)" En Crítica Educativa N° 1
- Larrosa, J.** 2005, "Clase 1. Curso de FLACSO: "Experiencia y Alteridad".
- Larrosa, J.** 1995, "Escuela, poder y subjetividad. Madrid. Ed. La Piqueta.
- Lerner, Delia.** 1997, "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate". Pados educador.
- Litwin, E.** 1997, "Configuraciones didácticas". Bs.As. Paidós.
- Litwin, E.** 2008, "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Bs.As. Paidós.
- Mastache, A.** 1992, "Representaciones y práctica pedagógica" EN: Revista del IICE Año I N° I Miño y Dávila Editores.
- Mendel, G.** 1972, "Sociopsicoanálisis institucional" I y II. Bs.As. Amorrortu.
- Mendel G.** 2004, "Sociopsicoanálisis y Educación". Ed. Novedades Educativas /Facultad de Filosofía y Letras UBA. Bs.As. Serie Los documentos de Formación de Formadores. (pp. 79-80)
- Morin, E.** 2001, "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Barcelona. Paidós Studio.
- Palou de Maté, C.** (coord) 2001, "La enseñanza y la evaluación. "Una propuesta para matemática y lengua. Argentina. Colecc. Estudios Universitarios. Gema.
- Palou de Maté, C.** s/d. "El diagnóstico Inicial en la Escuela media: una Práctica para revisar". Mimeo.
- Pasillas M. Y Furlán A.** 1989, "El docente investigador de su propia práctica" en Revista argentina de Educación N°12 Año VII.
- Perrenoud, P.** 1994, "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible". Ginebra.

- Perrenoud, P.** 2001, "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar". Ed. Graó.
- Pichon Riviére.** 1980, "El Proceso Grupal". Ed Nueva Visión.
- Remedi, E** y otros s/d, "La libertad y el censor. Dos imágenes en la identidad del maestro."
- Rockwell, E.** 1987, "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Departamento de investigaciones Educativas. Centro de investigación y estadios avanzados del I.P.N.
- Sacristán J. G.** y **Perez Gomez, A.** 1995, "Comprender y transformar la enseñanza". Madrid. Morata.
- Sanjurjo, L.** 2002, "La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula". Rosario. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L.** 2003, "Volver a pensar la clase". Rosario. Homo Sapiens.
- Schon, D.A.** 1992, "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid. Paidós.
- Sirvent, M. T.** 2000, "Marginalidad, pobreza y educación en el marco de las crisis y utopías". En I Congreso Internacional de Educación."Educación, crisis y utopías".Aique
- Souto, M.** 1995, "Grupos y dispositivos de formación" Colección Formador y formadores. Serie Los documentos. Editorial Novedades Educativas.
- Souto, M.** 1998, "Hacia una didáctica de lo grupal." Niño y Dávila editores.
- Souto, M.** y otros 2004, "El dispositivo en el campo pedagógico" en Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas /Facultad de Filosofía y Letras UBA, Serie Los documentos de Formación de Formadores.
- Suárez, D.** 1993, "Formación Docente y Prácticas escolares". Notas para el estudio de una compleja relación. Revista IICE. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Terhart, E.** 1987, "Formas de saber pedagógico y acción educativa". En Revista de Educación Nº 284.
- Villar Angulo, L. M.** 1990, "El Profesor como Profesional". Granada.
- Villar Angulo, L. M.** s/d, "Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores". Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Wasserman, S.** 1994, "El estudio de casos como método de enseñanza". Ficha bibliográfica elaborada por Rafael Guerrero.
- Wood, P.** 1989, "La escuela por dentro", La etnografía en la investigación educativa. Temas de educación. PAIDOS. M.E.C.
- Yuni, J. Urbano, C.** 1999, "Mapas y herramientas para conocer la escuela" Ed. Brujas.
- Zeichner, K. M.** s/d, "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar". EE.UU. Universidad de Wgisconsin-Madison
- Zemelman, H.** 1994, "Racionalidad y Ciencias Sociales". En Suplementos. Barcelona. Anthropos.
- Zemelman, H.** 2004, "Memoria y Pensamiento". En: La Escuela como territorio de intervención. Buenos aires. CTERA.

AREA: EDUCACIÓN

FUNDAMENTACION GENERAL

*No importan tanto los pies
Importa mucho más
hacia donde rumbeamos nuestros pasos*
Facundo Cabral

En términos generales entendemos a la educación como el proceso que desde el principio de la humanidad implica la inscripción en la cultura, la transmisión de herramientas materiales y simbólicas que aseguran su continuidad y vehiculizan la construcción colectiva de la historia; por lo que es necesario comprender la complejidad que caracteriza al proceso educativo en las sociedades actuales en sus dimensiones políticas, éticas, epistemológicas, psicológicas. Y este proceso de inscripción cultural es también y simultáneamente en el plano individual el de constitución del individuo en sujeto (la máxima kantiana decía que es por la educación que el hombre deviene hombre)

Estanislao Antelo pone en palabras esta preocupación central: *“educar es la acción en la que un ser interviene sobre otro con algunos propósitos —después podemos discutir si los propósitos son buenos o no son buenos— pero no hay educación si no hay intervención de un ser sobre otro. Esta acción está basa en la idea de que uno puede provocar algo en el otro, de que uno puede influenciar al otro y de que el otro es, de alguna manera, un animal influenciado. Esa es una idea común a la hora de educar. Que uno puede hacer que, algo de lo que uno le da al otro, provoque en el otro algún tipo de transformación”*.³⁶

Siempre la educación implica una forma de intervención sobre el otro, pone en juego una intencionalidad, un deseo, una búsqueda, y una esperanza si se quiere. Una búsqueda y una esperanza que condensa muchas: la del docente, la de la institución, la de la sociedad y aún la de la humanidad.

Por ello no hay educación sin opción ideológica. Mucho menos si nos ubicamos en el campo de la formación docente: según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera. Se puede conceder – con algún cinismo- que en otras formaciones esta correlación no es tan directa, pero está claro que no podemos dissociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes. *“No se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo”*³⁷

³⁶ Estanislao Antelo, conferencia inaugural “La práctica docente como problemática común en la FD” Gral Roca, año 2004

³⁷ Philippe Perrenoud Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523.

La presente propuesta sugiere entonces una perspectiva que posibilite la vinculación de la reflexión y la producción teórica sobre los procesos educativos, con los saberes prácticos necesarios y que habilite la intervención responsable en la realidad educativa y escolar situada.

No ignoramos que esas instituciones y las prácticas que en ellas se desarrollan sufren el impacto de “las múltiples pobreza”, la exclusión y la marginación social, en contraste con el impresionante desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, el recorrido que se propone a los estudiantes representa un desafío para lograr avanzar, por un lado, en la democratización del acceso al conocimiento científico y, por otro, en la construcción de ciudadanía que posibilite el desarrollo de vínculos más justos y solidarios.

En continuidad con estos desarrollos, se hace necesario explicitar que la tensión entre inclusión/exclusión no puede dirimirse en la sospecha por la educabilidad³⁸ de algunos en relación con sus desventajas económicas y socioculturales. De allí que se proponga la problematización de la categoría de “escuela inclusiva” en el marco de una sociedad excluyente y frente a la necesidad de promover y favorecer la comprensión de las diferencias entre diversidad y desigualdad.

Sostenemos que la complejidad del campo educativo, la de su definición original y las que se agregan como notas de la época, requiere un abordaje también desde la complejidad³⁹ y desde la noción de relación, que apela a formas que no atomen y no reduzcan el todo a las partes. Pensar la educación desde este lugar es posible, sin caer en dicotomías ni falsas opciones epistemológicas, es el desafío que sugiere Cullen⁴⁰: “¿Cómo formamos a los docentes para que su relación con el conocimiento tenga simultánea y articuladamente competencia disciplinar, disponibilidad interdisciplinar y generalidad transversal?”

En el caso de la propuesta de Formación Docente en Río Negro esta síntesis se busca a partir de la organización de trabajo de los equipos docentes en “áreas” y la asignación de cargos según las “orientaciones” que componen la misma⁴¹ : por otra parte la plasticidad de los perfiles docentes y la posibilidad institucional efectiva de llevar adelante un trabajo cooperativo habilita y potencia los abordajes disciplinares y multidisciplinares en los que se organiza el recorrido académico de los alumnos. Esto es que se diferencian tres organizadores curriculares relevantes:

- El área: como equipo de trabajo docente y como opción totalizadora y dinámica para el abordaje de problemáticas complejas que se concreta como instancia de acreditación para el alumno
- Las Orientaciones: como unidad de organización laboral dentro del área que permite la asignación de un docente a un cargo dentro de la planta funcional de cada IFDC
- Las disciplinas: como organizadores epistemológicos y académicos de los aportes que el área hace al proceso de formación de los estudiantes

³⁸ Conferencia “Concepto de Educabilidad” a cargo de Ricardo Baquero. Curso básico de ascenso 2005. Escuela de Capacitación Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CePA.

³⁹ MORIN, E. (1999) la cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Ediciones Nueva Visión, Bs. As.

⁴⁰ CULLEN, C. (2000) Crítica de las razones de educar. Paidós, Bs. As.

⁴¹ En el caso del área de Educación, las orientaciones previstas en la planta funcional corresponden a : PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA, ETICA, PSICOLOGÍA GENERAL Y TEORÍA DEL APRENDIZAJE

La plasticidad de los perfiles docentes existentes, que debe necesariamente vincularse con la forma de ingreso a los cargos vigente en la provincia⁴², permite esta dinámica y multiplicidad en el abordaje disciplinar. Y esto se objetiva con transparencia a partir del análisis de los contenidos, expresados en la secuencia de los ejes y subejos temáticos y de las ideas básicas que ellos nuclean, dicha explicitación da cuenta de que el área de Educación a lo largo de la carrera integra aportes de las siguientes disciplinas:

- ☞ Pedagogía
- ☞ Didáctica
- ☞ Psicología
- ☞ Psicología Educativa
- ☞ Ética
- ☞ Epistemología
- ☞ Sociología de la Educación
- ☞ Antropología
- ☞ Administración escolar
- ☞ Política de la Educación
- ☞ Historia de la Educación

Desde luego esta presencia disciplinar múltiple debe neutralizar el riesgo de la atomización y la fragmentación de los saberes, la caída hacia los vicios del “enciclopedismo”, cuya inercia aún perdura en la tradición escolar de nuestro país, y de occidente en general., equilibrando el andamiaje básico que las disciplinas aportan para la formación inicial con el acercamiento al estudio de temas específicos considerando la complejidad de sus múltiples relaciones. *“La práctica profesional supone un uso responsable, autónomo, contextualizado del conocimiento adquirido y requiere un alto desarrollo del pensamiento complejo, riguroso, creativo y operativo. El aprendizaje de la reflexión sobre una práctica socio-política, como es la educativa, implica además de la formación teórico-práctica en lo pedagógico y disciplinar, una fuerte formación filosófica y política”*⁴³

Para evitar estos peligros (de fragmentación) la propuesta del área de Educación se fortalece por un lado en la ya anticipada forma de presentación de los contenidos (ejes-subejos-ideas básicas), por otro en la secuencia de dichas unidades y en la variedad de los formatos elegidos (asignaturas, seminarios y módulos) y también en la definición de la organización académica de mantener para el área la unidad de los procesos de acreditación de los saberes que construirán los alumnos, lo que asegura las miradas integradas y los abordajes solidarios en la enseñanza de cada disciplina con los objetos de estudio comunes y compartidos

En síntesis se reconoce el valor de contar con estructuras de conocimiento, formas de representación básicas y modos de pensamiento que faciliten el análisis de lo real (cuyo origen es disciplinar), siempre y cuando reconozca simultáneamente la dimensión de “complejidad” que los problemas educativos necesariamente implican

⁴² En la provincia de Río Negro dicho ingreso se realiza únicamente es la vía del concurso de antecedentes y oposición, desde hace 20 años

⁴³ SANJURJO, L. (2004) *La construcción del conocimiento profesional docente* En *La formación docente* Publicación del 2do. Congreso Internacional de Educación. UNL

tanto para permitir su análisis y su comprensión⁴⁴ , como para posibilitar la intervención profesional que la docencia conlleva.

El futuro docente se construye a si mismo a partir de un proceso de implicación personal asistido con las ayudas que desde la formación le sirvan para planificar y evaluar sus acciones, variar y mejorar sus estrategias comunicativas, facilitar la interacción, entender la alteridad, desarrollar procedimientos para valorar positivamente el esfuerzo individual y colectivo, brindar oportunidades y, fundamentalmente, volver con actitud crítica reflexiva sobre si mismo. "*Es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador*" (Filloux, 1996).

PROPÓSITOS

- Propiciar la construcción de un marco teórico desde el cual interpretar e interpelar la práctica educativa y participar críticamente en el debate pedagógico contemporáneo.
- Posibilitar la desnaturalización de la mirada sobre el dispositivo escolar a partir del análisis del discurso político-pedagógico, filosófico, psicológico, didáctico y mediático.
- Asegurar el dominio de herramientas conceptuales y metodológicas para una enseñanza comprometida con el cumplimiento de los derechos educativos de los sujetos.
- Promover en los futuros docentes una actitud responsable y comprometida con su proceso de formación y cooperativa con sus pares.
- Generar capacidades para la producción y el análisis de saberes pedagógicos en general y sobre la enseñanza en particular.
- Propiciar que esos saberes pedagógicos construidos les permitan diseñar y actuar prácticas de buena enseñanza, haciendo de ello el eje de su desarrollo profesional permanente
- Favorecer el desarrollo de la argumentación racional y el juicio crítico para la construcción de la autonomía moral, la ciudadanía activa y la profesionalidad docente.
- Estimular una actitud general de apertura al conocimiento, de indagación y de investigación sobre la problemática educativa y sobre la propia producción y actualización de los saberes pedagógicos profesionales

⁴⁴ INFOD (2008) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*.

CONTENIDOS

Nota: ver la estructura del área y las unidades que la integran en el "mapa" al final del documento

Desarrollo de contenidos:

Eje conceptual del área: La educación entendida como un complejo proceso histórico social e institucional requiere de diversas perspectivas para su abordaje, tales como pedagógico- didáctica; ética-política; filosófica epistemológica y psicológica. De esta manera se posibilita la comprensión del proceso educativo, articulando dialécticamente las acciones de enseñanza y las de aprendizaje.

PRIMER AÑO

Sub- Eje 1: La educación se comprende desde un análisis crítico de los procesos educativos, en sus diferentes dimensiones: filosóficas, históricas, culturales, políticas, sociales, pedagógicas y psicológicas.

Seminario cuatrimestral: LA EDUCACIÓN: EL PROBLEMA SOCIOHISTÓRICO CULTURAL y POLÍTICO

Ideas básicas

- 1) Las políticas educativas presuponen concepciones acerca del sujeto, la sociedad, la educación, el Estado y los actores.
- 2) La educación opera en la producción y reproducción del orden social y es condición indispensable para su transformación.
- 3) En el mundo contemporáneo, la ilusión de homogeneidad identitaria ha cedido el paso al reconocimiento de contextos culturales heterogéneos en los cuales los sistemas de signos, herramientas y actividades que constituyen las culturas de los diferentes grupos se encuentran en y deben desarrollar formas novedosas de interrelación.
- 4) El currículum es la síntesis de carácter histórico de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios.
- 5) La enseñanza implica la reflexión acerca de la relevancia social y psicológica del contenido, de la práctica docente, de las transformaciones que se producen en el proceso y de la posición del docente como sujeto socio-culturalmente situado.

Seminario cuatrimestral : LA EDUCACIÓN: EL PROBLEMA FILOSÓFICO, PSICOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO

Nota : en esta Unidad curricular se le da continuidad al trabajo en Alfabetización Académica

Ideas básicas

- 1) El conocimiento es una construcción compleja, parcial y provisoria, producida por sujetos concretos, en interacciones sociales en las cuales el poder siempre está en juego y que se expresa en dispositivos que regulan su creación, circulación y re/producción.

- 2) La construcción del conocimiento en el ser humano sólo es posible con el otro, participando en contextos sociales y simbólicos que contemplen la diversidad de escenarios interdependientes.
- 3) La escolarización es una invención humana que se ha convertido en parte sustantiva del desarrollo subjetivo y que encauza de manera particular el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.
- 4) El conocimiento pedagógico construido permite pensar problemas y formas de intervención educativos, mediante la relación dialéctica entre teoría y práctica.
- 5) Las distintas corrientes pedagógicas se fundamentan en tradiciones teóricas de las ciencias sociales que sintetizan las perspectivas conceptuales y analíticas adoptadas históricamente en la educación.
- 6) Las distintas posibilidades de fundamentación teórica de las ciencias humanas y sociales permiten analizar, criticar y argumentar sobre la genealogía de la moral y las convicciones axiológicas de diversas identidades y prácticas sociales.

SEGUNDO AÑO

Sub- Eje 2: La complejidad de la institución escolar se va configurando en el interjuego de la macro y micro política, donde las normas y valores responden a una construcción institucional y el currículum opera como nexo entre los diferentes ámbitos (aula, escuela, contexto).

Asignatura cuatrimestral multidisciplinaria: LA INSTITUCIÓN EDUCACIÓN

Ideas Básicas

- 1) La institución escolar, espacio surcado de contradicciones, constituye un ámbito donde la apropiación de la cultura permite operar entre la reproducción y el cambio.
- 2) Todo proyecto político y social se plasma en un proyecto educativo asignando un determinado sentido a la institución escolar.
- 3) Los marcos actitudinales, normativos y valorativos de las instituciones educativas constituyen escenarios potenciales de trayectorias y proyectos de vida.
- 4) El trabajo docente define una posición pedagógica que requiere del ejercicio de la función adulta, condición de sostén de los alumnos de la subjetividad de niños y jóvenes en la escuela.
- 5) Tanto por su organización como por las prácticas formativas que se desarrollan en ella en un marco de cuidado, libertad y justicia, la escuela puede producir aportes sustantivos a la constitución de la personalidad moral autónoma y a la ciudadanía responsable.
- 6) La escuela es un lugar de trabajo y, en virtud de ello, escenario productivo de las prácticas individuales y colaborativas de los docentes.

Asignatura cuatrimestral multidisciplinaria: EL SUJETO DE Y EN LA EDUCACIÓN

Ideas Básicas

- 1) El ser humano es el emergente de la compleja trama de relaciones vinculares e institucionales que lo determinan

- 2) La relación pedagógica, en tanto encuentro con el otro, es una relación decisiva para la constitución subjetiva.
- 3) La construcción del registro de la realidad depende no sólo de los diversos modos de percepción de los seres humanos planteados a partir de variadas teorías psicológicas, sino también de la capacidad de transmisión de información y de construcción del lenguaje en tanto universo simbólico.
- 4) Las relaciones tempranas adquieren un lugar fundamental en la constitución subjetiva y orientarán la búsqueda en el aprendizaje.
- 5) La escuela se ofrece como espacio de terceridad - el de los “otros”, el de los conocimientos - que enriquece la realidad psíquica del niño y le permite potenciar el pensamiento, el aprendizaje y la autonomía.

TERCER AÑO

Sub-Eje 3: La clase es entendida como un espacio complejo de construcción del conocimiento y de intercambio de significados diversos orientado a la buena enseñanza en sentido ético y epistémico, en un horizonte de inclusión efectiva para todos los sujetos individuales y sociales

Asignatura anual multidisciplinaria: LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Ideas Básicas

- 1) La clase expresa la práctica social educativa culturalmente situada; articula un espacio donde el reconocimiento de la diversidad se expresa en los múltiples sentidos, así como en la negociación de los mismos en función del aprendizaje y de la enseñanza.
- 2) La validez, selección y organización del contenido debe atender al cuerpo del sector de la producción cultural a tratar, a las características y necesidades del grupo escolar y a la representatividad curricular y social.
- 3) La clase escolar es un ámbito donde se ponen a prueba hipótesis de trabajo y es posible producir saber pedagógico y, en particular, saber didáctico.
- 4) La intervención en la enseñanza implica la elaboración de un diseño metodológico que posibilite la construcción inter-subjetiva del conocimiento.
- 5) La práctica de la evaluación es un proceso en el cual se analizan y se valoran las características y condiciones del aprendizaje, la enseñanza la institución y el contexto, en función de determinados criterios, a fin de tomar decisiones políticas y pedagógicas.

Módulo : “LEGISLACIÓN EDUCATIVA”

Ideas Básicas

- 1) Los marcos normativos vigentes dan cuenta del proceso histórico, regulan las acciones presentes y posibilitan conocer y modificar – en tanto producto objetivado- la conciencia respecto a la educación en general y al tratamiento de las diferencias en particular
- 2) El conocimiento del entramado legal local, provincial y nacional, permite ser un agente activo para lograr el cumplimiento efectivo y universal del derecho a la educación

CUARTO AÑO

Sub- Eje 4: La construcción de la identidad profesional docente a partir de las relaciones y tensiones entre el campo de la formación y el campo de lo laboral.

Taller anual: EDUCACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES

Ideas Básicas

- 1) El carácter ético y político del acto educativo implica un desarrollo profesional que se oriente hacia 'buena enseñanza', sobre la base de una actitud permanente de revisión de la acción y sus consecuencias
- 2) El oficio de la enseñanza requiere de una actitud interrogativa, no dogmática, sobre la propia actuación, que permita analizar, criticar y transformar las prácticas.
- 3) La participación en instituciones educativas concretas abre oportunidades de aprendizaje sobre las relaciones con otros colegas, con las familias y con los alumnos.
- 4) El trabajo por ciclo requiere planteamientos colaborativos sobre la enseñanza, que posibiliten a los alumnos itinerarios de aprendizaje equivalentes, variables y sostenidos en el tiempo.
- 5) La participación en las prácticas institucionales requiere saberes e instrumentos específicos sobre la gestión escolar: el registro escolar, las libretas o boletines de calificaciones, las planillas de estadísticas, y otros instrumentos relevantes para la gestión escolar son a la vez centrales en el análisis de la inclusión escolar.
- 6) La mirada profesional sobre la práctica docente en el contexto institucional requiere la recuperación e integración de los saberes de las distintas disciplinas construidos a lo largo de la formación.

Formatos

El área de Educación es central en la carrera y especialmente en lo que hace al campo de la formación general de los futuros docentes, por eso la estructura curricular propuesta contempla su presencia regular a lo largo de los cuatro años de la carrera, organizándola en unidades cuatrimestrales no correlativas los dos primeros años

Seminarios:

Se proponen dos no correlativos para primer año, uno destinado a introducir a los estudiantes en la problemática de la educación desde un punto de vista sociohistórico y antropológico cultural, poniendo la mirada en una relación predominantemente intersubjetiva. El otro, para abordar dicha problemática poniendo el énfasis en una mirada filosófica y epistemológica, en la relación de los procesos intrasubjetivos del hecho educativo.

Entendemos por Seminario una unidad curricular cuya prioridad es el estudio sistemático de *“problemas relevantes para la formación profesional. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del “pensamiento práctico” y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento”*.

De esta manera, estaremos dando continuidad y aportando al proceso de alfabetización académica de nuestros estudiantes en el área de Educación. Serían acreditables a través de trabajos prácticos de análisis bibliográfico y situacional y contra la presentación de un trabajo final en la forma de un ensayo escrito.

Asignaturas multidisciplinares:

Dos cuatrimestres no correlativos para segundo año, abarcando dos de las dimensiones esenciales de la constitución subjetiva del futuro docente: en el primer cuatrimestre, en el que pretendemos abordar la construcción colectiva de la subjetividad e identidad docente en el interjuego de su inclusión en las coordenadas institucionales. En el segundo cuatrimestre, se trata de la dimensión del sujeto *en* la educación, haciendo hincapié en la constitución del sujeto docente y también del sujeto alumno, en su interimplicación y en los condicionamientos cruzados de su mutua definición

Asumimos el carácter de asignatura multidisciplinares para estas dos unidades curriculares cuatrimestrales por *“sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, en la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de bancos de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita y, en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional”*. También permiten la continuidad del proceso de alfabetización académica en el área. Serían acreditables bajo la forma de exámenes parciales y finales.

Para tercer año concebimos una cursada anual en el área de Educación, también con este formato de asignatura pluridisciplinar para incluir los temas y problemáticas pertinentes a la enseñanza en una escuela primaria concebida dentro los parámetros de la interculturalidad y la inclusión. Nos parece necesario dedicar todo un año al estudio, indagación y exploración de temas tales como la diferencia, la desigualdad y la relación con la alteridad, en la situación del aula, la escuela y la comunidad educativa. Esta unidad curricular anual, tendría las características señaladas arriba y también sería acreditable de la misma manera.

Módulo

Inserto en este tercer año, pero con el formato de módulo – pues se juzga el más apropiado para la naturaleza de los objetos de enseñanza propuestos- se incluye una unidad curricular diferenciada para abordar la temática de la Legislación Educativa.

La selección responde a la propia definición que sobre el particular ofrece la Res. CFE 24/07 en la que los módulos son caracterizados como: *“unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo”*

La inclusión se propone por un lado por reconocer que nuestros alumnos tienen una muy débil formación en materia de comprensión e interpretación de la normativa (debilidad y desinterés que se explica seguramente por razones históricas que han “devaluado” la temática política ante los jóvenes) y por entender que dicho manejo es esencial para lograr la efectiva vigencia universal del derecho a la educación, del que los docentes debemos ser promotores y vehiculizadores.

El abordaje pretende ser de orden general vinculado al concepto fuerza del eje anual (la perspectiva de la escuela inclusiva) y también en la doble perspectiva del alcance jurisdiccional: la Provincia y la Nación

Taller

Para cuarto año, pensamos en un taller integrado con el área de Prácticas Docentes, cuyo eje central sería LA “BUENA ENSEÑANZA”.

La opción del taller nos permite pensar en una formación en este último año de la carrera, más *“orientada a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos.”*

De manera consistente con el formato taller esta unidad será acreditada a partir de la confección, presentación y defensa de un "portfolio" con las producciones parciales y la explicitación de los avances en el proceso de construcción de la identidad profesional, que también capitalice la experiencia simultánea de la Residencia Pedagógica

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

Asumir la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza y llevarla adelante luego, es implicarse en un acto creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las

posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos, las situaciones y contextos particulares donde estas lógicas se entrecruzan. La construcción resultante es la concreción de un posicionamiento frente a los problemas del campo de conocimiento y las disciplinas, de cierta perspectiva ideológica, tanto como de opciones relativas a la estructuración de los contenidos disciplinares y la articulación de varios elementos en un diseño didáctico: contenidos, actividades, materiales y formas de organización de las interacciones.

Este planteo – en el que seguimos a Edelstein- no implica desconocer la posibilidad del ejercicio racional y anticipatorio que conlleva la reflexión metodológica. En el caso de la Formación docente además doblemente involucrada: porque hace a la eficacia de la transmisión y construcción pretendida en nuestros estudiantes, pero además se muestra como modelo vivenciado de experiencia escolar para ellos

Es entonces necesario implementar estrategias metodológicas que favorezcan en los estudiantes procesos de análisis críticos de las representaciones, de los supuestos subyacentes, de las matrices de aprendizaje que fueron construyendo en su historia de vida, en sus trayectorias escolares y las que van construyendo en este mismo tramo de la formación., saberes que resultan fuertes, resistentes al cambio, y en cierta medida naturalizados, porque fueron aprendidos en general sin mediación crítica (Sanjurjo, 2004)

Las prácticas de enseñanza estarán orientadas a ayudar a la construcción de un pensamiento complejo, estratégico y comprensivo. También tenderán a realizar un uso activo del conocimiento para interpretar, elaborar y resignificar las teorías y las prácticas, en un intento por evitar la reproducción de un conocimiento ritual, enunciativo, escolarizado que impida el cambio conceptual necesario y la construcción de matrices profesionales de reflexión crítica.

La propuesta metodológica pretende, además, propiciar la confianza y la seguridad de los estudiantes en el espacio grupal que deberá ir constituyéndose como tal a lo largo de cursada, ejerciendo actitudes de verdadera escucha, de respeto y comprensión de los procesos de los otros favoreciendo la constitución de la propia identidad profesional en este ejercicio constante.

La valoración de las estrategias grupales como vehículo facilitador de las comprensiones, debe ser especialmente puesta en el foco de nuestras preocupaciones metodológicas de la Formación Docente: porque pretendemos que nuestros alumnos, futuros docentes, sean capaces de vencer la fuerte inercia individualista y la cultura del aislamiento que caracteriza la vida en las instituciones escolares de nuestros sistemas educativos (*“cada maestrillo con su librillo”* es aún una expresión arraigada en nuestras aulas, y en las representaciones de y cercanas a la docencia)

Respecto a la enseñanza de los contenidos, se recomienda el “abordaje situacional”: analizar e integrar el saber práctico, el saber del qué hacer y revisar los criterios de por qué se hace lo que se hace, abordaje que apunta a romper los automatismos, las posiciones individuales, obvias y triviales.

Estas situaciones pueden ser diseñadas para la enseñanza o tomadas de la realidad: discursos y prácticas de la escuela que se manifiestan tanto en el aula como fuera de

ella (los recreos, los actos escolares, el inicio de la actividad diaria y el final, etc.). Todo ello forma parte de lo que algunos autores llaman “gramática”, “clima” o “cultura” escolar y que constituye un elemento esencial de la identidad institucional, constituyendo las identidades de los docentes y alumnos allí comprometidos.

La estructura de áreas sustentada en nuestra forma organización institucional favorece estos abordajes holísticos sin desconocer la inicial y eficiente perspectiva disciplinar clásica

En esta línea es posible enunciar algunos criterios generales que facilitarán la selección de actividades de aprendizaje concretas, operación que sucederá en los niveles de concreción curricular de los equipos docentes de las áreas

- o variación de las estrategias propuestas, para que éstas involucren las distintas capacidades y aptitudes de los estudiantes
- o selección de las actividades por su adecuación a los propósitos y a los contenidos a desarrollar, no en función de un supuesto valor intrínseco
- o promoción de la apropiación crítica, no mecánica, de los conocimientos
- o valorización de la propia experiencia y de su análisis como potencialmente educativa
- o generación de condiciones que permitan vincular los conceptos trabajados con la realidad cotidiana
- o diversificación y alternancia del tamaño y diversidad cultural, etárea y genérica de los grupos de trabajo en función de sus diferentes potencialidades y posibilidades.

EVALUACIÓN

Reconocemos la especificidad de la evaluación y de la acreditación cuando se trata de la formación docente, aunque también afirmamos que la evaluación no puede desligarse de los propósitos de la formación ni de los procesos de enseñanza que hacen posibles esos propósitos. Esta última es una idea fuerza potente para nosotros en este campo: la evaluación forma parte del proceso de enseñanza, sin embargo, no debe ser estructurante de dicho proceso.

Esta prevención no es gratuita: en el paradigma neoliberal hegemónico en la década de los 90 en el terreno educativo la preocupación por los resultados, por el “producto”, operó como una obturación para el análisis profundo y crítico de las causas generadoras del deterioro educativo, esto es en sentido inverso de lo que la evaluación debe aportar a los procesos educativos: orientación, información, pistas, para su comprensión y para mejorar las intervenciones.

Nada descubrimos si afirmamos – parafraseando a M. Poggi- que la evaluación, por un lado, puede estar asociada con términos que remiten a cuestiones del orden de lo preciso (comparar, constatar, medir, posicionar, cifrar, etcétera), como también a otros que reenvían a lo aproximado (comprender, apreciar, entender, conocer, etcétera). "Evaluar es en consecuencia un término bien singular que puede expresar una cosa y su contrario, lo preciso y lo aproximado, lo cuantitativo y lo cualitativo", según Barlow. En esta ambigüedad y en estas tensiones ubicamos nuestro propio desarrollo

Las prácticas evaluativas implican – entre otras dimensiones- la recolección de información acerca de los procesos realizados y la atribución de valor a dichos procesos, con el fin de tomar decisiones. De esta manera, incluyen dimensiones relacionadas con lo moral, social, cultural, emocional, psicológico e intelectual.

Según Dorfsman (Diseño de Investigación, UBA, 2002): “Entendemos a la evaluación como una acción compleja, permanente, colaborativa e intencional, llevada a cabo por el docente quien, desde su rol de enseñante, le propone al alumno la explicitación de una acción conjunta que le permita (al docente) recabar toda la información necesaria acerca del aprendizaje (del alumno) y, de este modo, favorecer el aprendizaje a través de acciones orientativas, prácticas correctivas, prácticas metacognitivas por parte del estudiante en relación con su propio aprendizaje y prácticas metacognitivas por parte del docente en relación con su propia práctica de enseñanza y el aprendizaje derivado de ésta, (...) (de esta manera) los sujetos involucrados generan un nuevo tipo de conocimiento necesario y de interés de ambos, que favorece la continuidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que ambos están involucrados”

Una diferencia primaria y sustantiva, que no por transitada pierde vigencia, puede ser un útil criterio ordenador de la tarea del área. Es aquella que conceptualiza la complementariedad entre evaluar y acreditar:

- o Evaluar... con el propósito de diagnosticar, investigar e indagar la situación actual, y a partir de la información obtenida diseñar la enseñanza; detectar logros y obstáculos durante el proceso a fin de informar, informarse y realizar ajustes y transformaciones; integrar saberes y comparar el diseño con la realidad; y, finalmente, acreditar.
- o Acreditar... con el propósito de certificar un aprendizaje y cualificarlo o cuantificarlo, poniendo la mirada en el producto individual o grupal, y diversificando los instrumentos y las estrategias para atender a todas las capacidades, intereses y necesidades⁴⁵. (“

La implicación de la evaluación en la enseñanza, su carácter no estructurante de la misma, la complementariedad de las operaciones del evaluar y del acreditar, son entonces nuestros criterios rectores, que se completan con la ya anticipada definición de que en el proceso académico son las áreas las unidades de acreditación y evaluación, para evitar las miradas fragmentadas o las atomizaciones inconducentes. Es en este territorio conceptual delimitado que cobran sentido los lineamientos de acreditación que obran en el apartado siguiente

Lineamientos de acreditación para el área

En el punto de descripción y justificación de los formatos curriculares seleccionados se han mencionado ya las “formas” de evaluación recomendadas y consistentes con dichos formatos. En el presente apartado se alude no a los aspectos formales de los procesos de evaluación, sino a las competencias complejas que se esperan logren los estudiantes a lo largo de la cursada de las distintas unidades que constituyen el área.

Hablamos de competencias complejas, porque estamos suponiendo un primer parámetro de acreditación en la “asimilación significativa” de los distintos contenidos

⁴⁵“De la gestión evaluativa a la gestión certificativa”, Cuadernillos del C.P.E., Río Negro, 1999.

seleccionados., a su apropiación e integración al repertorio de respuestas de los estudiantes

Pero aspiramos a algo más: que nuestros estudiantes sean además capaces de poner en acto, de fundar sus prácticas, dar cuenta de ellas, revisarlas y mejorarlas, a partir del buen uso de esos conocimientos, que ya no les son más extranjeros, porque ahora son de ellos, son ellos.. Perrenoud⁴⁶ llama a esto “*conocimiento en movimiento*”, o también pasar de “*cabezas bien llenas a cabezas bien hechas*”. Ambas metáforas son ricas y especialmente fértiles en el campo de la formación docente

En esta lógica pretendemos que los estudiantes del área de Educación construyan saberes que les permitan: (La mención a los subejos implica una cierta prelación, pero no exclusión de los otros)

- Poder dar cuenta de las diferentes concepciones filosóficas, políticas, históricas, culturales, pedagógicas, psicológicas y didácticas que sostienen, explican y orientan los procesos educativos. (Subejo 1 y 2)
- Poder entrar “en dialogo” con estas concepciones, para problematizarlas, revisarlas, criticarlas, modificarlas y ponerlas en acto, según su criterio autónomo de responsabilidad profesional y ciudadana (Subejo 1 y 2)
- Reconocer como valores inherentes centrales al proyecto educativo democrático: la búsqueda de la igualdad de oportunidades y de posibilidades, el sentido de justicia social y curricular, el respeto a la diversidad, la construcción de ciudadanía plena y el aporte a la construcción de una identidad personal, provincial y nacional sin exclusiones (Subejo 1 y 2)
- Disponer de herramientas teóricas y prácticas para llevar adelante la tarea de enseñanza entendida como “ayuda pedagógica” oportuna y relevante, para diseñar, analizar e intervenir en los diferentes niveles del proceso curricular, reconociendo en especial las relaciones de poder y de legitimación u ocultamiento que en él se implican (Subejo 3 y 4)
- Desarrollar una actitud reflexiva y de apertura intelectual ante el ejercicio de la práctica docente a partir de una apropiación crítica de saberes y del ejercicio permanente de la rigurosidad metodológica. (Subejo 3 y 4)
- Ser capaz de generar procesos de diálogo y construcción colectiva de saberes pedagógicos en un ámbito de “colegialidad”, que incluya a sus pares, a otros miembros de las comunidades educativas y a otros sectores o agentes sociales (Subejo 3 y 4)

BIBLIOGRAFÍA

- AISENSEN, D., CASTORINA, J. A., SCHLEMENSON, S. (Comps.) (2007) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Noveduc, Bs. As.

⁴⁶ Perreoud Phillippe “*Construir competencias desde la escuela*” JC Saez Editor. Santiago 2006

- ÁLVAREZ MÉNDEZ Juan Manuel (2001) "Entender la Didáctica, entender el currículum". Bs. As. Miño y Dávila Editores
- ANGULO RASCO, F. y otros (1999). Escuela pública y sociedad neoliberal. Madrid. Miño y Dávila.
- ANTELO, ESTANISLAO "El renegar de la Escuela", Ed. Homo Sapiens, Rosario, 2000
- ARISTÓTELES (1992): Ética Nicomaquea. Porrúa, México
- AUSUBEL D., NOVACK J. Y HENESIAN M. (1983) Psicología Educativa. México. Trillas.
- AYUSTE, A; FLECHA, R. y otros. (1994) *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Cap. 3 "La perspectiva comunicativa" GRAO. Barcelona.
- BALBI, J. (2004) La mente narrativa. Paidós, Bs. As.
- BALL, S. (2000). La micropolítica en la escuela. Paidós.
- BAQUERO, RICARDO (1996) Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Ed. Aique
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000). Diseñar la coherencia escolar. Morata. Madrid.
- BOBBIO, N. (1998): Estado, gobierno y sociedad, FCE, México.
- BOBBIO, N.; BOBBERO, N. Y MATEUCCI, A. (2003): Diccionario de Política. Porrúa, México
- BUTELMAN, I. (comp.) "Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación". Paidós. Bs. As.
- CAMILLIONI, A. et al. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Bs. As. Paidós.
- CAMILLIONI, A. et al. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As. Paidós.
- CAMILLONI de Alicia R.W (2007) "El saber Didáctico". Editorial Paidós
- CAMPS, V. (1994): Los valores de la educación. Alauda Anaya, Madrid
- CAMPS, V. (comp.) (1992): Concepciones de la Ética. Trotta Madrid
- CARLI, Sandra y otros. "De la familia a la escuela". Ed. Santillana. Bs As, 1999.
- CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1997). La invención del aula. Bs. As. Santillana.
- CASTORINA, J. A. (2007) Cultura y conocimientos sociales. Aiqué, Bs. As
- CASTORINA, J. A. y DUBROVSKY, S. (2007) Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky. Noveduc.
- CASTORINA, J. A. y otros (1996). Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Bs. As.: Paidós Educador.
- CASULLO, N. (comp.) (1993): El debate modernidad posmodernidad. El cielo por asalto, Buenos Aires
- CERLETTI, A. (2008): Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político. Del estante editorial. Buenos Aires
- CHAIKLIN, SETH y LAVE, Jean (comps.) (2001) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu.
- CHEVALLARD, I. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Bs. As. Aique.
- CONTRERAS José Domingo (1990) "Enseñanza, Currículum y Profesorado". Editorial Akal.
- CORTINA, A. (1982): Ética mínima. Tecnos, Madrid
- CUBERO, M. y RAMIREZ GARRIDO, J. (Comps.) (2005) Vigotsky en la Psicología contemporánea. Cultura, mente y contexto. Miño y Dávila, Madrid.
- CULLEN, C. (1999): Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana. Ed. Novedades Educativas, Bs.As. (2ª edición).
- CULLEN, C. (comp). (2004). Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación. Edit. Stella. La Crujía. Bs. As.
- DAVINI, Cristina (2008). Métodos de enseñanza. Bs. As. Santillana
- DE ALBA, Alicia "Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas" Cap.3 Miño y Dávila Editores.
- DEL CUETO, A.M. y FERNÁNDEZ, A.M. (1995) El dispositivo grupal. En: Lo grupal II. PAVLOVSKY, E. (comp.) Búsqueda.
- DELVAL, J. Y ENESCO, I. (2000): Moral, desarrollo y educación. Alauda Anaya, Madrid
- DUBROVSKY, S. (Comp.) (2000) Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual. Noveduc, Bs. As.
- ECHEVERRÍA, J. (1998): Filosofía de la ciencia. Akal, Madrid
- FELDFEBER, M. (comp.) (2003). Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?. Noveduc. Bs. As.

- FELDMAN, D. (1999). Ayudar a enseñar. Bs. As. Aique.
- FERNÁNDEZ, L. (1994) "Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas". Paidós, Bs As.
- FERRATER MORA, J. (1994): Diccionario de Filosofía. Sudamericana, Buenos Aires
- FERRATER MORA, J. Y COHN, J. (1981): Ética aplicada. Alianza, Madrid
- FREIRE, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI. Editores. México.
- FREIRE, P. (2002). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI editores. México.
- FREIRE, Paulo (1998). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI editorial. México.
- FREUD, S. (1886-1939) Obras Completas. Tomos I al XXIII. Amorrortu, Bs. As.
- FRIGERIO, G, DIKER, G. (comp.) (2004). La transmisión en la sociedad, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción.
- FRIGERIO, Graciela (comp.) (1997) "De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección". Colección Triángulos Pedagógicos. Bs As. Kapelucz,
- GADAMER, H.G. (1998): El giro hermenéutico. Cátedra, Madrid
- GADINO, A. (1998): La construcción del pensamiento reflexivo. Homo Sapiens, Rosario
- GENTILI, P. (comp.) (1997). Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Losada. Bs. As.
- GIANELLA, A. (1994): Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia. U.N.L.P., Buenos Aires
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989) "Teoría y Desarrollo del Currículum" Ed Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994).El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1994) Comprender y transformar la enseñanza. Morata.
- GIROUX, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós.
- GIROUX, H. y Mc LAREN, P. (1998); Sociedad, cultura y educación. Madrid. Miño y Dávila.
- GVIRTZ Silvina, PALAMIDESSI Mariano (2005) "El ABC de la tarea Docente: Currículum y Enseñanza" Cap 2 Editorial Aique
- GVIRTZ, S. (comp.) (2000). Textos para repensar el día a día escolar. Bs. As.: Santillana.
- HERGENHAHN, B. R. (2001) Introducción a la historia de la Psicología. Paraninfo. Madrid.
- HERSCH, R.H. (comp.) (1999): El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg. Narcea, Madrid
- HUEBNER, H (1983) "el estado moribundo del currículum" Madrid Akal
- IGLESIAS, Luis F: *La escuela Rural Unitaria* ", Magisterio del Río de la Plata, B. Aires, 1995
- JACKSON, P (1991) "La vida en las aulas". Cap 1 Madrid Morata
- KANT, I. (1981): Fundamentación metafísica de las costumbres. Espasa-Calpe, Madrid
- KAPLAN, C. (2007) Violencias en plural. Miño y Dávila.
- KEMMIS (1993) "El currículum más allá de la teoría de la reproducción" Editorial Morata
- KLIMOVSKY, G. (1994): Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología. A-Z, Buenos Aires
- KOHAN, W. O. (2000): "La ética como práctica de la libertad: Cuestiones para pensar la formación ética en la escuela", en CÓDIGOS PARA LA CIUDADANÍA, Coordinador: Pablo Gentili, Santillana, Bs.As.
- LARROSA, J. (2000): Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación". Ediciones Novedades Educativas y Comisión de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Buenos Aires
- LEWKOWICZ, I. (2004) Frágil el niño, frágil el adulto. En Página 12. Bs. As.
- LLOMOVATE, S. KAPLAN, C. (coord) (2005). Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc. Bs. As.
- LUNDGREN Ulf P (1992) "Teoría del Currículum y Escolarización" Madrid Morata
- MAIMONE, M. EDELSTEIN, P. (2004). Acerca de la dignidad en el proceso educativo. Edit. Stella. La Crujía edic. Bs.As.
- MALIANDI, R. (2002): Ética: conceptos y problemas. Biblos, Buenos Aires
- MARTINIS, P.Y REDONDO P. (comp) (2006). Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Del estante editorial. Bs. As.
- MEIRIEU, Ph. (2001). La opción de educar. Ética y política. Barcelona. Octaedro.
- MORGADE, G. y ALONSO, G. (comp.) (2008) Cuerpo y sexualidades en la escuela.
- MORRIS, Ch. (1994): Fundamentos de la teoría de los signos. Planeta, Buenos Aires
- NIETZSCHE, F. (1998): Genealogía de la moral. Edimat, Madrid

- NUSSBAUM, M. (1995): La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y filosofía griega. Visor, Madrid
- OBIOLS, G. A. Y RABOSSI, E. (1993): La filosofía y el filosofar: problemas de su enseñanza. CEDEAL, Buenos Aires
- PIAGET, J, INHELDER (1981) Psicología del niño. Morata. Madrid.
- PIAGET, JEAN e INHELDER (1975) "Psicología de la Inteligencia". Ed. Psique
- PICHON RIVIÈRE, E. "El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología social". Ediciones Nueva Visión.
- POZO, J (1996) Aprendices y maestros. Alianza. Madrid.
- POZO, J. I. et al (2006): Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona. Grao.
- QUIROGA, ANA (1991) "Matrices de Aprendizaje". Ed. Cinco
- RAWLS, J. (1979): Teoría de la justicia. FCE, Madrid
- RICOEUR, P. (1994): Ética y cultura. Docencia Buenos Aires
- ROGOFF. B. (1999). Aprendices del pensamiento. Edit. Paidós. Bs.As
- ROKWELL, E. (1995). La escuela cotidiana. México. Fondo de Cultura económica.
- SANJURJO, L. y RODRÍGUEZ, X. (2003) Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- SCHLEMENSON, S. (1996) El aprendizaje un encuentro de sentidos. Kapeluz. Bs As.
- SCHUJMAN, G. (2007): Ciudadanía para armar, Aique, Buenos Aires.
- SCHWAB, J (1983) "un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum" Madrid Akal
- SENNETT, R. (2006) La cultura del nuevo capitalismo. Anagrama. Barcelona.
- SIEDE, I. (2007): La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Paidós, Buenos Aires
- SOUTO, M. "Hacia una Didáctica de lo grupal". Miño y Dávila editores. 1993.
- STENHOUSE L (1993) "La investigación como base de la enseñanza" Editorial Morata
- TERIGI Flavia (1999) "Curriculum" Bs. As. Santillana.
- TERIGI, F. (comp.) (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. Bs. As. S. XXI Editores.
- TEUBAL, Ruth (2004) Violencia Familiar, Trabajo Social e Instituciones. Paidós.
- VIGOTSKY, L (1973) Pensamiento y lenguaje. Bs. As. La pléyade.
- VIGOTSKY, L(1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica. Grijalbo.
- VITAR, Ana (coord) (2006). Política de la educación. Razones de una pasión. Bs. As.
- WARTOFSKY, M. (1983): Introducción a la Filosofía de la Ciencia. Alianza, Madrid
- WINCH, P. (1990): Ciencia Social y Filosofía. Alianza, Madrid
- ZIZEK, S. (2005): Violencia en acto. Paidós, Buenos Aires
- ZOLO, D. (1994): Democracia y complejidad. Nueva Visión, Buenos Aires

MAPA DEL ÁREA

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	CUARTO AÑO
Sub- Eje La educación se comprende desde un análisis crítico de los procesos educativos, en sus diferentes dimensiones: filosóficas, históricas, culturales, políticas, sociales, pedagógicas y psicológicas.		Sub- Eje La complejidad de la institución escolar se va configurando en el interjuego de la macro y micro política, donde las normas y valores responden a una construcción institucional y el currículum opera como nexo entre los diferentes ámbitos (aula, escuela, contexto).		Sub- Eje La clase es entendida como un espacio complejo de construcción del conocimiento y de intercambio de significados orientado a la buena enseñanza en sentido ético y epistémico.	Sub- Eje El análisis de la práctica docente contextualizada: relaciones y tensiones entre el campo de la formación y el campo de lo laboral en la construcción de la identidad profesional docente.
4 hs x S 64 hs Seminario cuatrimestral LA EDUCACIÓN : EL PROBLEMA SOCIOHISTÓRICO CULTURAL y POLÍTICO	4 hs x S 64 hs Seminario cuatrimestral (1) LA EDUCACIÓN: EL PROBLEMA FILOSÓFICO, PSICOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO (1) Nota : da continuidad al trabajo en Alfabetiz Académica	6 hs x S 96 hs Asignatura cuat. multidisciplinaria: LA INSTITUCIÓN EDUCACIÓN	6 hs x S 96 hs I Asignatura cuat. multidisciplinaria: EL SUJETO DE Y EN LA EDUCACIÓN	4 hs x S 128 hs. Asignatura anual multidisciplinaria (2) LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA INCLUSIVA (2) Incluye un Módulo específico de 32 hs " <i>Legislación educativa nacional y provincial</i> "	2 hs. x S 64 hs. Taller anual EDUCACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES
<u>DISCIPL</u> abordadas ⁴⁷ Política Educativa, Hist de la Ed, Antropología, Pedagogía, Sociología de la Educación	<u>DISCIPLINAS</u> abordadas Epistemología, Psic. Educativa, Antropología, Pedagogía, Ética	<u>DISCIPL</u> abordadas Pedagogía, Psicología Institucional, Sociología de la Educación	<u>DISCIPL</u> abordadas Psicología, Psicología Educativa	<u>DISCIPL</u> abordadas Didáctica, Psicología Educativa, Pedagogía, Política Educativa I	<u>DISCIPL</u> abordadas Administración Escolar, Didáctica, Pedagogía, Ética, Psicología

⁴⁷ NOTA : se diferencian las disciplinas abordadas de los puestos de trabajo a los que están asignados los docentes, según la estructura de cargos vigente en la Provincia para el Nivel, que denomina a estos "Orientaciones" del área. Las orientaciones participan en cada una de las seis unidades que conforman el área según este esquema

1 Pedagogía. Psicología Educativa y Didáctica // 2 Ética Psicología, Pedagogía y Psicología Educativa // 3 Psicología Pedagogía, Didáctica y Ética // 4 Psicología Educativa Pedagogía Psicología // 5 Didáctica y Todas las otras orientaciones // 6 Didáctica y Todas las otras orientaciones La orientación mencionada en primer término tiene la responsabilidad de articular la unidad curricular en cuestión. En todos los casos la unidad es una única instancia de acreditación para los alumnos

AREA: ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA

FUNDAMENTACIÓN

Históricamente, la lengua y la literatura se han constituido en dos vertientes fundamentales surgidas del cauce de la lengua materna y se han configurado ambas en saberes pertenecientes a campos de conocimiento específicos. Una, desde Aristóteles, representa al pensamiento consciente, reflexivo, acerca de los elementos constitutivos de una lengua natural y trata de explicar sus reglas y funcionamiento; la segunda explora permanentemente las capacidades expresivas y estéticas de las lenguas, pero además reflexiona acerca de los mecanismos semióticos propios del discurso literario y también sobre todo aquello que refiere a su historia.

Sin embargo no es posible concebir la una sin la otra, puesto que la lengua, en tanto oralidad, ha construido históricamente lo que Mijail Bajtín denominó *géneros primarios*, dentro de los cuales las formas literarias tradicionales fueron componiendo una singularidad que luego la escritura desarrolló y convirtió en textos socialmente prestigiosos.

Oralidad y escritura, entonces, se constituyen en principio, en los dos grandes ejes vertebradores del área Lengua y Literatura, porque la lengua es sobre todo oralidad y la literatura es, básicamente, escritura; pero porque además contienen en sí sus cuatro macrohabilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir, un vasto campo de competencias que son objeto de su reflexión y que, por otra parte, se realizan en las situaciones cotidianas de la comunicación social.

Esta mirada hacia lo comunicacional, que legítimamente se introdujo en las currículas con mucho entusiasmo alrededor de dos décadas atrás, vino en su momento a resarcir el lugar que le correspondía a los discursos sociales dentro de la educación escolar. Si bien es ésta una propuesta válida y necesaria, también hay que considerar que su presencia fue en detrimento del texto literario —texto que le es específico a la enseñanza de la lengua— que sufrió un progresivo desplazamiento y pérdida de espacio dentro del currículum real. En relación con esto debería considerarse por lo tanto, y desde una perspectiva bajtiniana que, si los géneros discursivos son constructos sociohistóricos que han desarrollado las distintas esferas de la actividad humana, entonces, esos géneros de naturaleza instrumental, debieran atravesar las distintas áreas de conocimiento para que, en la práctica, puedan resolver las necesidades individuales o colectivas que, desde el punto de vista comunicativo, surgen en contextos que trascienden la especificidad temática del área Lengua y Literatura. De esa manera, esos textos perderían la artificialidad en la clase de lengua y recuperarían su verdadera función en otros espacios de aprendizaje.

Este planteo no supone que Lengua deba desentenderse de esos géneros de naturaleza instrumental, al contrario: el área constituye el punto de partida desde donde deben abordarse los discursos de los diferentes ámbitos del conocimiento porque los estudios de la lengua focalizan su atención en los procesos de producción y comprensión de significados. Por su parte, el texto literario es responsabilidad indelegable de la enseñanza de la lengua y como tal, no puede ni debe ser postergado ni desplazado.

La literatura es la depositaria del acervo cultural en donde lo local y lo universal se reúnen, en donde la lengua se recrea, se transforma, se carga de sentidos y alcanza su estatura estética. La literatura es la caja de resonancia del hombre y su época, el espacio privilegiado para la construcción de la subjetividad de los jóvenes, el lugar del reencuentro, el viaje, el descubrimiento, la emoción, el placer, la reflexión, es decir el espacio en donde confluyen otras formas del conocimiento. Los demás textos de circulación social en tanto, se nutren permanentemente del hallazgo literario, se valen de sus representaciones, sus personajes, sus historias, y con ello jerarquizan su

escritura; pero no la equiparan porque les está vedada la transgresión, la creatividad y la finalidad estética exclusivas del texto literario.

Tanto la oralidad como la escritura son competencias que una persona construye en colaboración con otra. La diferencia es que mientras una depende del desarrollo y forma parte del conocimiento natural o espontáneo —según se tomen concepciones procedentes de Lev Vygotski o de Jean Piaget— la otra es el resultado del aprendizaje intencional. Pero aún así, los textos que son sus productos en uno y otro caso, responden a distintas configuraciones que han sido construidas socialmente en variados y continuos procesos semióticos lingüísticos, de modo que cada texto no sólo oculta una estructura o responde a un formato, sino que también disimula la construcción de sus propios enunciadores y enunciatarios, además de la utilización de sus operadores pragmáticos. Cada texto responde a las exigencias del contexto comunicativo y maneja por otro lado, las sutilezas de la gramática de su lengua no sólo para producir significados a partir de la articulación uso-sentido-forma, sino también para lograr un ritmo interno y hasta una melodía que colabore con el campo de la recepción, para no ser sólo una reducción que se clausura en el contenido sino también una evocación que se consuma en el oído.

La escucha es una de las primeras manifestaciones de la lectura. El disciplinamiento del oído que comienza a discriminar el sonido natural del sonido articulado es lo que permite que el niño inicie el proceso de adquisición del lenguaje. Descubrir a través de la articulación la estructura fonológica de las palabras lo lleva a que, espontáneamente, incorpore el lenguaje durante los primeros años de vida y lo organice en estructuras sintácticas que, básicamente, ha ido configurando a través de lo que Bruner (1986) denomina *formatos*, es decir a través de situaciones de rutina altamente predecibles por los niños, vinculadas con actividades cotidianas en las que se relaciona principalmente con su madre. Es la acción lo que permite que el niño reconstruya para sí la sintaxis de su lengua materna, la que luego lo habilitará a la construcción de enunciados. Será la acción la que demande la presencia de un agente, un objeto, una circunstancia o un destinatario, lugares que luego serán ocupados por distintos elementos lexicales. Detrás de la palabra, dice Vygotski (1964), está la gramática de la lengua, es decir la sintaxis del significado de las palabras.

Cálculo sintáctico e integración semántica están en la base de la comprensión lectora, por lo tanto, los problemas de lectura no obedecen tanto a trastornos específicos de esa práctica como a problemas en la comprensión oral. El desarrollo de la comprensión oral es, pues, un predictor de éxito para el futuro lector de textos.

La posibilidad de reflexionar sobre estos temas, íntimamente vinculados con la lectura y la escritura, tanto en relación con las propiedades textuales como con las del sistema de la lengua, compromete la construcción de saberes metacognitivos que den lugar al pensamiento como un ejercicio puesto a disposición de la revisión, la corrección y el monitoreo de textos propios y ajenos. Por lo tanto el lugar de la reflexión sobre el lenguaje dentro de la formación posee un rango no menor al del desarrollo de las destrezas lectoras y escritoras, dado que permite el examen crítico de los textos en todas sus dimensiones y niveles.⁴⁸

En este plano confluyen teorías no sólo procedentes del campo de la lingüística, como la Pragmática, la Teoría de la Enunciación, el Análisis del Discurso, la Sociolingüística, la gramática oracional sino también de otros campos del conocimiento como la Psicología, la Sociología, la Antropología, las Teorías de la Comunicación.

En este contexto, habría que considerar especialmente el lugar que le corresponde a la gramática oracional, puesto que a partir de la irrupción de la lingüística del texto en

⁴⁸ Dimensiones pragmática, semántica, sintáctica, morfológica y notacional. Niveles superestructural, macroestructural, microestructural, estilístico y retórico (Marro, M. y Dellamea, A., *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*, Docencia, Buenos Aires, 1993)

las nuevas propuestas de orientación comunicativa y frente a posiciones teóricas parcializadas, este campo resignó espacios clave de la reflexión metalingüística frente a la dificultad que tuvo para complementarse con el nuevo paradigma, generándose así un espacio irreductible entre estas distintas unidades de análisis.

Si bien hoy son incuestionables los fundamentos de nulidad que la psicolingüística expone en cuanto a la incidencia de los conocimientos gramaticales en el aprendizaje de la escritura, una posición poco ecléctica en relación con este campo del conocimiento es, por lo menos, discutible.

Es cierto que la propuesta estructuralista de los años 60 —que vino a desplazar a la postura tradicional logicista, pero que aún mantiene cierta vigencia en los manuales— considera al sistema de la lengua como objeto de estudio en sí mismo, como pura abstracción, y no atiende a las variables de su realización; pero también es cierto que no le son atribuibles a la corriente estructuralista los males fruto de decisiones que se tomaron desde el campo pedagógico respecto de ella. No se puede responsabilizar al estructuralismo de que la puesta en práctica del modelo en la escuela argentina haya privilegiado el nivel sintáctico por sobre el morfológico, semántico y fonológico; ni porque además haya reducido la sintaxis a la práctica del análisis sintáctico. Mirado desde otra perspectiva, la riqueza taxonómica del estructuralismo, el rigor analítico y clasificatorio que introdujo en el estudio de la lengua, permitió un mayor conocimiento del sistema. El problema radicó no sólo en esta exclusividad que se le dio a la sintaxis, sino también en la estrecha distancia que se estableció entre el *saber científico* y el *saber a enseñar*, entre éste y el *saber enseñado*.

Yves Chevallard define como *transposición didáctica* las adecuaciones sucesivas que se producen en el campo de los saberes y las enseñanzas. En el contexto de la formación docente, este concepto abre un nuevo escenario de conflicto respecto de la gramática oracional, puesto que en él convergen dos niveles del *saber a enseñar*: el del futuro docente y el de su futuro alumno.

El papel central de la gramática es un axioma de base que no se cuestiona, dice Cassany (2004); el conflicto está en qué se enseña y cómo. Y la respuesta, en parte, tal vez esté en Gaspar y Otañi (2001), quienes sostienen que la enseñanza de la gramática no debe adscribirse a una única escuela o teoría, pues como toda disciplina, ésta es investigada a partir de distintos supuestos básicos, con metodologías diferentes y objetivos diversos, y no tiene sentido que todas las investigaciones lleguen al aula. Gaspar y Otañi proponen por lo tanto, una actitud heterodoxa que contemple en principio los objetivos de la enseñanza y cuyo desafío esté en una transposición didáctica que formule un conjunto de contenidos gramaticales actualizados y adopte metodologías estrechamente vinculadas con el uso efectivo de la lengua. Algo similar a lo que sostiene Di Tullio (2007) cuando destaca la importancia de los conocimientos gramaticales en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas en relación con la comprensión y producción de textos pues una conducta metalingüística es una conducta de control del lenguaje. Según esta investigadora, es por ello que la lengua debe convertirse en objeto de observación y estudio.

Evidentemente, difieren los objetivos que se plantean para la formación docente de aquellos que se formulan para los alumnos de la Educación Primaria. Sin embargo, si se considera el estudio de la lengua asociado a la comunicación, es pertinente partir de la reflexión sobre los textos de circulación social y las condiciones de recepción y producción de enunciados para, a posteriori, considerar los rasgos constitutivos del sistema. El estudio del sistema por sí mismo poco aporta al aprendizaje de la lectura y la escritura de textos de circulación social y a la reflexión sobre los procesos de comprensión y producción de sentidos a través de los discursos. Sin embargo, asociado al estudio de la lengua en uso, esto es, partiendo de los textos para focalizar en ciertas cuestiones gramaticales “sugeridas” por éstos al destinatario —cuestiones que a su vez, redunden en el significado que dichos textos construyen—, la reflexión

sobre el sistema cobra otra significación. Como dice Jolibert (1997), las actividades metalingüísticas son secundarias —en el sentido de que secundan, acompañan, no porque sean menos importantes— a las actividades de producción y comprensión.

Un docente que pueda intervenir con eficacia en la enseñanza de esta *gramática aplicada*, debería tener, indudablemente, una sólida formación en los campos de la fonética, la morfología, la sintaxis y la semántica léxica (los cuatro campos de la gramática oracional), más los saberes necesarios que pertenecen al campo de la ortografía, de tal manera que pueda, además, atender y sostener a través de la escolaridad Primaria el proceso de conciencia ortográfica que se inicia en el alumno, espontáneamente, junto con su conciencia alfabética.

En todo caso, la conveniencia de superar el enfoque descriptivo de los contenidos lingüísticos para atender a una concepción más funcional no queda reducida a la gramática oracional, sino que también incluye los contenidos de la lingüística del texto y los de teoría literaria. Todo el conocimiento producido alrededor de estas disciplinas no ha sido un constructo teórico producto de una entelequia sino resultados de construcciones culturales devenidas —en términos vygotkianos— de un proceso filogenético, de matrices cognitivas predeterminadas respecto de la lengua y de los textos, que los usuarios tienen y usan espontáneamente durante el evento comunicativo a manera de instructivos, tanto en el campo de la enunciación como en el de la recepción. Es por esto que esas intuiciones que todo hablante posee respecto de la lengua y de los textos, deben ser el punto de partida de toda instancia de aprendizaje, el lugar desde donde se construyan los conocimientos validados por la investigación, la experiencia y la reflexión, esos que generalizan datos, conceptualizan y clasifican.

Por último, la consideración de que la lengua no es homogénea sino que presenta variedades lectales y de registro constituye una premisa de base para el futuro docente. Si bien el propósito es que los alumnos desarrollen sus habilidades en el uso de la lengua estándar -lo cual les posibilitará el acceso como receptores y productores de textos de complejidad creciente-, para que en un futuro puedan pensar también en este sentido la didáctica de la lengua es preciso que puedan reconocer que en su comunidad existen variedades lingüísticas. Esas variedades conviven y esa convivencia es posible y también necesaria porque muchas “maneras de decir” proponen a su vez diferentes maneras de configurar el mundo. Es necesario que la reflexión metalingüística se dé también en este sentido, para que puedan apartarse de la idea maniqueísta del “hablar bien”-“hablar mal” y que puedan incorporar nociones relacionadas a la adecuación-inadecuación del lenguaje de acuerdo con cada situación comunicativa.

El desarrollo de las competencias comunicativa y literaria constituye, entonces, uno de los objetivos centrales de la propuesta para la formación de maestros en el Área de Lengua y Literatura. El modo en que estas competencias puedan desarrollarse es a partir de la participación de los alumnos en situaciones de escucha- lectura y producción oral- escritura de textos de circulación social. La práctica recurrente de estas cuatro macrohabilidades y la reflexión sobre estas prácticas contribuirá a la continuidad del proceso de alfabetización iniciada en la escuela primaria. A esto se suma la reflexión sobre el lenguaje que abarca el análisis de los géneros discursivos que circulan socialmente —en tanto que dispositivos de producción de significados- y la lengua como sistema de signos compartidos por toda una comunidad de hablantes para que sea posible la comunicación. El lugar de la literatura aquí es central en tanto manipula el lenguaje para llamar la atención sobre él proponiendo singulares configuraciones sintagmáticas en función de nuevos significados.

El otro objetivo central está dado por la reflexión didáctica, la reflexión sobre la enseñanza de la lengua en la escuela primaria. El modo de abordaje de los ejes de lengua oral, lengua escrita, reflexión metalingüística ofrece una propuesta sobre la didáctica de la lengua y la literatura. La reflexión didáctica se realiza, entonces, sobre la base de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje y también desde la focalización sobre cómo se trabaja en el área con estos ejes.

Alfabetización inicial

Un espacio aparte merece la formación en *alfabetización inicial*. Sabido es que uno de los puntos más sensibles y críticos de la educación primaria actual es la primera alfabetización, sobre la cual pesa aún la incertidumbre respecto de la *querrela de los métodos* inaugurada por Berta Braslavsky a principios de los años 60.

En este sentido no cabe duda que están superadas ya, las posturas que provenían de concepciones precientíficas atomistas, según las cuales el conocimiento resultaba de la suma de partes y el aprendizaje de la lectura y la escritura en particular, se basaba en conceptos biológicos de madurez perceptiva y motriz. Las investigaciones en la primera infancia realizadas en la segunda mitad del siglo XX y a partir del descubrimiento de la *alfabetización emergente o temprana*, demostraron que esos conceptos de madurez carecen de sentido (Braslavsky, 2005) y ninguna ha podido probar una relación entre los conocimientos que se requieren para poder leer y escribir y la habilidad motriz del sujeto.

Reconocemos hoy en el concepto de *alfabetización temprana* el enfoque psicosociolingüístico y el enfoque sociocultural que emergen del marco epistemológico del constructivismo natural psicogenético de base piagetana y del constructivismo social u ontogénesis vyotskiano.

Alfabetización académica

Los alumnos de primer año tienen obstáculos para leer y entender el sentido de los textos ofrecidos en el nivel terciario y son escasos los que consiguen planificar sus ideas para expresarlas, con precisión y claridad, a través de la escritura (Lucero y Gaglioti, 1997). La dificultad común que presentan los estudiantes que ingresan al nivel superior de estudios (universidades e institutos) radica en la deficiente comprensión de textos escritos específicos de las disciplinas. En algunos casos se trata, además, de la comprensión parcial de consignas y, en la mayoría de los casos, la escritura de textos del ámbito académico con relativa autonomía no ha sido lograda durante la escolaridad secundaria.

Si bien la escritura en el ámbito universitario opera como instrumento de comunicación es, a la vez, un dominio de conocimiento, por estar incorporada como tecnología interiorizada a los procesos mentales (Ong, 1986). Por lo tanto, el manejo de la lengua es el instrumento que permite el desarrollo mental del ser humano, sin el cual no se puede avanzar en la comprensión y elaboración de estructuras de pensamiento abstracto y complejo (Bruner, 1988).

Este obstáculo impuesto por las dificultades de lectura y escritura de textos académicos en los alumnos de nivel terciario ha motivado diferentes propuestas de intervención docente —no sólo desde el área de Lengua y Literatura sino también desde las demás áreas del conocimiento— en todos los institutos de la provincia de Río Negro. Desde su lugar de enseñanza, las áreas han avanzado en estos últimos años en la puesta en marcha de proyectos tendientes a superar esta problemática y han advertido que, aunque sus propuestas han contribuido a dicha superación, una intervención a partir de la coordinación de la orientación Lengua, redundaría en mejores resultados.

Al mismo tiempo, el área de Lengua y Literatura en los diferentes institutos de la provincia incluyen en sus planes anuales este contenido dentro de los ejes: en lengua oral, los formatos académicos de exposición oral, conferencias, ponencias en congresos; en lengua escrita, monografía, informe, respuesta de parcial —lo que incluye la reflexión sobre las consignas— y en reflexión metalingüística, el análisis de los formatos, sintaxis y léxico de estos géneros académicos.

Se trataría, entonces, de continuar con este proceso ya iniciado, diseñando, en un trabajo interdisciplinario coordinado por lengua, estrategias para el abordaje —escucha/lectura, producción y reflexión— de textos académicos.

Las dificultades en el uso de las capacidades de lectura y escritura y, por lo tanto, en la enseñanza de las mismas, son un problema que enfrenta la cultura occidental en las últimas décadas. De no existir estas dificultades, en el nivel terciario de formación no sería necesario incluir este tipo de intervenciones.

En apretada síntesis, el enfoque teórico que se propone es el siguiente:

Está basado en los estudios del interaccionismo social cuyo referente mayor es Vygotski, con lo que significa enfocar las capacidades adquiridas y su posibilidad de desarrollo socio-histórico-cultural. Desde esta perspectiva (Vygotski, 1996) los problemas de la educación muestran el desarrollo de la herramienta semiótica, no sólo como procesos cognitivos, sino también como desarrollo de la conducta voluntaria y la vida emocional.⁴⁹

La objetivación de las capacidades textuales como acciones de lenguaje y operaciones psicológicas (Bronckart, 1997) es presentada en forma de contenidos de enseñanza con el objetivo de instalar la reflexión sobre la finalidad de la actividad, las metas de las acciones involucradas (al leer y escribir) y las operaciones mentales incluidas (Leontiev, 1983).

PROPÓSITOS

Orientar las actividades para que el alumno logre:

- Dar continuidad al proceso —ya iniciado en niveles de educación formal anteriores— de desarrollo de las cuatro macrohabilidades básicas de la lengua: hablar, escuchar, leer, escribir; esto es, del desarrollo de la competencia comunicativa.
- Desarrollar, a partir del análisis permanente de los textos y de los aportes del enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua, su capacidad de reflexión sobre el lenguaje con vistas al control sobre el mismo en la comprensión y producción de textos.
- Reconocer e incorporar a su práctica de reflexión sobre el lenguaje, los aportes del enfoque comunicacional, que se nutre de la teoría del lenguaje como textualidad e involucra una serie de teorías lingüísticas: la teoría de la comunicación, la teoría de la enunciación, la lingüística del texto, la pragmática, la sociolingüística e incluso la gramática oracional y la normativa.
- Reconocer que en toda comunidad de habla hay variedades lingüísticas y con esto, incorporar el concepto de *adecuación del discurso* a la situación comunicativa.
- Reconocer la dimensión discursiva como transversal a todas las áreas del conocimiento.
- Diferenciar entre textos funcionales y textos literarios.
- Formarse como lector literario que lee y sabe sobre Literatura.

⁴⁹ El contexto externo es para el hombre un contexto a la vez natural y cultural, de igual modo que su cerebro se edifica y teje con estímulos naturales y estímulos culturales. Estos últimos, en lugar de interiorizarse siempre, o antes de interiorizarse (esto es, de transferir una conexión cortical bajo la piel, a un escalón neural anterior) se sitúan y distribuyen en el entorno cultural y forman un auténtico cerebro externo, una red funcional individualizada y compartida socialmente para tomar noticia, pensar y dirigir la conducta (Del Río y Álvarez, 1997, p.121)

- Confrontar con textos literarios en los que las generaciones anteriores y las actuales han abordado la actividad humana a través del lenguaje.
- Aprender qué hacer para entender un corpus literario cada vez más amplio.
- Clarificar cuáles son los conocimientos literarios que deberían adquirir los niños de la escuela primaria y qué prácticas escolares ayudan al desarrollo de los mismos.
- Formarse como mediadores entre los libros y los niños.
- Comprender la importancia del capital cultural que hay que tener para que se produzcan en la escuela verdaderas situaciones de lectura.
- Establecer la distinción entre *saber sabio* y *saber enseñar*.
- Concebir el proceso de alfabetización como un proceso continuo a lo largo de la vida del individuo.
- Proyectarse como un futuro profesional capaz de tomar decisiones a partir de los marcos teóricos provenientes de la lingüística, la psicología y las teorías del aprendizaje y con plena conciencia de que constituyen discursos de discusión permanente sobre el objeto de estudio.

CONTENIDOS

Los contenidos de ambas orientaciones se han organizado en ejes:

Para la orientación Lengua:

La lengua oral: hablar y escuchar
 La lengua escrita: la lectura y la escritura
 La reflexión metalingüística.
 La reflexión didáctica.

Para la orientación Literatura:

Literatura oral: narrar y escuchar.
 Literatura escrita: la lectura y la escritura.
 Reflexión literaria.
 Reflexión didáctica.

ORIENTACIÓN LENGUA

Eje Lengua oral: hablar y escuchar

Breve descripción

Las instituciones educativas son instituciones sociales que construyen cotidianamente su sentido a partir de la interacción entre sus miembros. La comunicación se convierte así en un elemento esencial para este fin y el lenguaje es el medio a través del cual, docentes y alumnos mediatizan el conocimiento en la compleja tarea de enseñar y aprender. Este proceso no sólo refleja el traspaso de información, actitudes y procedimientos respecto de contenidos específicos de las disciplinas sino que, además, las interacciones presuponen negociaciones permanentes respecto de los roles institucionales, de las relaciones de poder y de las subjetividades involucradas en esas interacciones. En este marco, la oralidad es el vehículo a través del cual se produce la enseñanza y se muestran los aprendizajes logrados. Pero no sólo esto, en la comunicación oral se evidencian todos los rasgos de la identidad lingüística y cultural de los hablantes. El lenguaje oral, muchas veces olvidado en las prácticas

pedagógicas sistemáticas de los docentes, adquiere, desde esta perspectiva, la necesidad imperiosa de una revisión, sobre todo en este momento, frente a los cambios y las hibridaciones que han provocado aceleradamente los procesos tecnológicos de comunicación.

Los alumnos ingresan a los estudios superiores con un desempeño en lengua oral que depende de sus condiciones personales, del contexto socio-cultural de origen y de sus experiencias formativas a nivel escolar. Este capital lingüístico y comunicativo específico y diverso, constituye parte del marco de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la formación docente en lo que respecta al desarrollo del lenguaje en general y de la lengua oral en particular. El desarrollo de la competencia comunicativa en lengua oral entonces, debe entenderse como la adquisición del conjunto de posibles respuestas a los requisitos que plantea una situación comunicativa determinada, ya sea en el ámbito específico de la formación docente o en la vida social.

Pero más allá del ámbito institucional, la vida actual requiere la adquisición de destrezas para la escucha y la percepción crítica de los mensajes, tanto en la comunicación directa como en la mediatizada. Por este motivo, resulta indispensable capacitar a los alumnos en el desarrollo de formas de intercambio oral cotidianas y académicas (conversación, exposición, debate, etcétera) y en la reflexión acerca de las características propias de la comunicación oral (importancia de elementos no lingüísticos como gestos y tonos de voz, además de idiolectos, relación con el contexto, intencionalidades y tramas, etcétera).

Ideas básicas

- El uso del lenguaje oral en una pluralidad de contextos situacionales que respeten las normas que rigen los intercambios comunicativos desarrolla la competencia comunicativa.
- En una comunidad conviven diferentes variedades lectales —entre ellas, la variedad estándar— y de registro, lo que define el rasgo de heterogeneidad de la lengua.
- El respeto por las diferencias lectales no se opone a la necesidad de adquirir el uso de la lengua estándar y los registros formales propios del mundo académico.
- A los conceptos de *oralidad primaria* —la de una cultura que carece de todo conocimiento, que carece de la escritura, de la impresión (Ong, 1987)— y de *oralidad secundaria* —de la era moderna, íntimamente relacionada con la cultura escrita—, se suma el concepto de *oralidad terciaria* (Abaitua, 1997) que surge en esta era y que permite la combinación de la escritura, la imagen y la voz, tal como aparece en los hipermedios.
- Aunque existan diferencias claras entre oralidad y escritura, que dependen sobre todo de la situación de comunicación, con la aparición de las nuevas tecnologías la distancia entre ambas formas de comunicación se relativiza.
- Los géneros académicos orales asumen los rasgos de los géneros escritos.

Eje: Lengua escrita: leer y escribir

Breve descripción

En los años 70 y 80, los investigadores —de la enseñanza, la psicología y la lingüística— plantearon nuevos aportes acerca de cómo comprende el sujeto. A partir de estos aportes se sabe que la lectura —en oposición a la idea de que es un mero desciframiento de signos puramente materiales— constituye un proceso complejo en el que el texto aporta índices y el lector, conocimientos previos, intencionalidad y estrategias para re-construir el significado que ha sido construido en el texto.

Por un lado, la psicología cognitiva ha estudiado cómo son los procesos mentales de los lectores expertos; por el otro, en el plano del texto, los aportes de la lingüística del texto proporcionan una ayuda para distinguir esas “pistas” que el texto proporciona. “El texto no es más que una posibilidad de sentido: se realiza en la medida en que las instrucciones que el emisor proporciona, son captadas exitosamente por el destinatario”, dice Di Tullio (2005:12).

En el ámbito de la educación, es indudable el valor de estos aportes porque contribuyen al cambio en los modos de leer al insistir en la participación activa del lector quien busca el diálogo fluido y productivo con los textos que aborda.

Con respecto a la escritura, distintas disciplinas y teorías también se han ocupado de su naturaleza. Las perspectivas cognitivistas, sustentadas por investigaciones realizadas sobre las conductas y estrategias de escritores expertos y de escritores novatos, iluminaron los procesos psicológicos involucrados en el acto de escritura. Se sabe hoy, por ejemplo, que cuando los niños aprenden a escribir, al igual que cuando aprenden a hablar, inician un proceso de solución de problemas, para lo cual extraen información de sus experiencias, formulan hipótesis y definen reglas; luego las comprueban, las revisan, las reformulan y, de a poco, las aproximan al uso convencional (McLane y McNamee, 1999).

Pero, más allá de estos conocimientos que distintas disciplinas científicas han aportado al conocimiento de la escritura, lo cierto es que existe una mirada sociohistórica y cultural que nos dice que la escritura de los textos es obra del lector, es decir de la posición enunciativa como lector que ha asumido el escritor; que los textos tal y como hoy los conocemos son el resultado de la transferencia de las actividades del lector al escritor y de la incorporación de procedimientos pedagógicos para su enseñanza (Teberosky, 2007).

La lectura

Ideas básicas

- La lectura es un proceso de construcción de significados a través de la interacción entre texto y lector.
- El significado no está en el texto, sino que es generado por el lector a partir de su interacción –su diálogo- con el mismo.
- La comprensión de la lectura no es un fenómeno anárquico, pero tampoco es un proceso unitario donde sólo un significado es correcto. La confrontación de puntos de vista con otros lectores permitirá lograr una interpretación más objetiva, en el caso de los textos no ficcionales.
- La comprensión de la lectura es un proceso que implica la utilización de numerosas estrategias: la predicción o anticipación, el muestreo, las inferencias y la evaluación. Las propuestas didácticas de prelectura, lectura y poslectura se relacionan con las estrategias que se ponen en juego al leer un texto.
- La lectura crítica de los medios de comunicación permite conocer sus estrategias comunicativas y de manipulación y su influencia en el lenguaje cotidiano.
- La lectura de géneros académicos exige la capacidad, por parte del lector, de inferir, analizar, sintetizar, establecer relaciones con otros discursos. Si bien son habilidades que se ponen en juego en toda situación de lectura, en los textos académicos este trabajo intelectual se vuelve más complejo.

La escritura

Ideas básicas

- La producción de textos es un proceso que implica construir significados de manera intencional, consciente y controlada.
- El motor de este proceso es tener qué decir, la necesidad de expresarse, de comunicar algo a alguien. Cuanto mayor compromiso se tenga con el texto que se escribe, mayor será también el compromiso que se ponga en juego en su elaboración.
- Escribir un texto significa aprender a buscar y a ordenar ideas, a pensar en el destinatario del texto, a hacer borradores, a evaluar y reescribir.
- Escribir implica producir textos significativos, coherentes, cohesionados, adecuados, ortográfica y gramaticalmente correctos, en variedad de formatos de uso personal y social, en diferentes situaciones de comunicación y a través de prácticas asiduas y sostenidas.
- La escritura de textos académicos involucra el estudio de formatos propios de ese ámbito, novedosos para el alumno ingresante en una carrera terciaria, y a la vez una práctica sostenida de escritura de textos con predominancia del orden discursivo exposición.

Eje: Reflexión metalingüística

Breve descripción

El eje Reflexión Metalingüística involucra la serie de contenidos que suponen la indagación sobre cómo se realiza el lenguaje en los textos a la vez de la reflexión sobre la lengua como sistema. Esta reflexión consiste en focalizar el objeto *lengua* para verlo en toda su complejidad, esto es, antes que como un objeto mediador entre el sujeto y la realidad, como un objeto que crea realidades. En el desarrollo de la capacidad para reflexionar en este sentido es que contribuye el eje de reflexión metalingüística a la formación de usuarios competentes de la lengua.

El alumno que ingresa a la formación terciaria ya ha construido —en mayor o en menor medida— un aparato conceptual que le permite abordar de manera más compleja ese objeto; pero, así como este alumno sigue su proceso de alfabetización en ese nivel, también aquí la reflexión sobre la lengua debe convertirse en una práctica permanente, en vistas a que su futura profesión va a operar en y desde ella.

Ideas básicas

- La reflexión metalingüística involucra el conjunto de saberes por medio de los cuales es posible colocar al lenguaje como objeto de conocimiento y reflexión.
- La reflexión metalingüística se funda, por un lado, en la necesidad de formar usuarios que reconozcan en las formas lingüísticas la construcción de significados y que estos no son intercambiables. Por otro lado, pretende formar usuarios abiertos a incorporar nuevas maneras para decir. A su vez, la pertinencia de este eje se evidencia también en la idea de que el esfuerzo por indagar sobre un objeto tan cercano —tan “natural”— constituye un ejercicio invaluable para el desarrollo de formas de pensamiento más flexibles que permiten planificar, hipotetizar y abstraer.
- Los saberes que permiten reflexionar sobre el lenguaje se relacionan con el campo del discurso, de los textos y de la lengua. Los saberes vinculados con el campo del discurso analizan al texto en relación con el contexto, lo cual incluye la reflexión sobre la inscripción de la subjetividad en la escritura, los géneros discursivos de acuerdo con el ámbito de circulación social, las referencias a otros discursos, etc. El campo de los textos abarca saberes relacionados con las propiedades textuales de coherencia y cohesión, con los órdenes discursivos, etc.; mientras que el campo de la lengua se asocia con el sistema lingüístico, la realización del sistema en los textos —tanto en el plano sintagmático como paradigmático— y el funcionamiento del sistema alfabético.

- En la educación superior, la reflexión sobre el lenguaje se realiza teniendo en cuenta los aportes de las diferentes teorías lingüísticas: Teoría de la comunicación, Teoría de la enunciación, Lingüística del texto, Pragmática, Sociolingüística, Gramática oracional.
- La reflexión metalingüística debe proponerse en usos comunicativos reales. La reflexión así generada crea nuevos conocimientos que mejoran las prácticas lingüísticas en un círculo dinámico de acción y de reflexión que permiten el desarrollo de la capacidad lingüística, comunicativa y pragmática.
- El conocimiento sobre los formatos textuales se adquiere interactuando con diferentes tipos de textos y reflexionando sobre los aspectos que les son propios: superestructura, macroestructura, intencionalidad, registro, conectores, vocabulario, tiempos verbales.
- Los formatos discursivos académicos (la exposición oral, la consigna de parcial, la monografía, el informe) tienen características propias sobre las cuales debe reflexionar el alumno como lector y productor de textos de este género.

Eje: Reflexión didáctica

Breve descripción

Al mismo tiempo que desarrolla su competencia comunicativa en la escucha-lectura, habla-escritura y reflexión sobre el lenguaje, el futuro docente debe asumir la reflexión didáctica, esto es, la reflexión acerca de la transposición didáctica del objeto lengua. Es preciso, durante la cursada, proponer situaciones en las que el estudiante deba tomar decisiones acerca de cómo abordar los contenidos en la enseñanza de la lengua. Es preciso en esas instancias, focalizar en los ejes como vertebradores del Área.

Ideas básicas

- La formación de un alumno lector provocará, a la vez, un docente hábil para moverse en el mundo de las palabras.
- La formación de un futuro docente escritor promoverá la reflexión sobre los procesos de escritura de los alumnos de la escuela primaria.
- La formación de un alumno que medita sobre su propia práctica en lectura y escritura redundará en un docente reflexivo sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela.
- El conocimiento de las distintas teorías acerca de la adquisición de la lengua permite la elección de estrategias didácticas apropiadas.

ORIENTACIÓN LITERATURA

Eje: literatura oral: narrar y escuchar

Breve descripción

La narración oral tiene un papel configurativo sobre la vida, tanto individual como social, y en función de esto hay una tradición oral que es necesario conocer por el sólo hecho de pertenecer a una cultura. Esa tradición se escribe en la memoria, se reescribe, se reproduce y se difunde. No hay pueblo sin sus mitos, ya que éstos permiten transformar a seres aislados en seres sociales, de la misma manera que

tampoco hay personas sin historias familiares. Por eso el relato no es sólo mediador con el mundo, sino también lo es del individuo consigo mismo.

Tanto la narración oral como la escucha atenta —como toda actividad artística—, puede ser enseñada y para ello se trata de descubrir las condiciones que todos tenemos para contar.

Es necesario por esto, hacer vivenciar a los estudiantes del profesorado, situaciones en las que se valoricen los conocimientos del saber popular para ampliar la concepción sobre la cultura literaria y para evitar que consideren sólo a la literatura escrita como prestigiosa.

Ideas básicas

- La literatura oral regional es una forma de conocimiento sobre diversas culturas y la cultura propia.
- El maestro debe formarse como narrador de cuentos tradicionales anónimos regionales y como divulgador de una cultura oral.
- El respeto por la cultura oral no se opone a la narración y a la lectura en voz alta de cuentos de autores clásicos y modernos, universales y regionales.

Eje: Literatura escrita: leer y escribir

Breve descripción

La literatura escrita construye un mundo con palabras y permite a los lectores reconstruir imágenes individuales hechas a medida de su propio interior, porque la ficción —como los sueños—, es lo más real que tenemos, ambos son parte de nuestro ser más profundo, ya que permiten que nos acerquemos a nuestros miedos, a nuestra finitud, a la verdad de ser *hombre*.

La lectura de ficción es la metáfora que nos eleva a lo imaginario y se expresa por signos y símbolos; pero lo imaginario no son las palabras sino lo que está detrás de ellas, el mundo que ocultan, no los significados que transmiten.

No obstante, la literatura posee algo a lo que todos pueden acceder, porque se ocupa de cuestiones que todos conocemos y de las que tenemos algo para decir. Pero, al mismo tiempo, tiene una parte difícil que se relaciona con lo artístico y que requiere de conocimientos teóricos y de tradiciones literarias. Ambos aspectos son necesarios porque, por un lado, se debe ser un lector ingenuo que se deje atrapar por la historia y, por otro, el lector crítico que el texto exige que seamos.

Como señala Michelle Petit, no sólo tenemos derecho a una historia sino también derecho a la metáfora, a la ampliación de nuestro universo cultural.

Por otra parte, la capacidad de escribir textos literarios es una destreza que se adquiere culturalmente y tiene consecuencias fundamentales en el desarrollo de los procesos cognitivos, porque abre puertas hacia el pensamiento crítico y hacia la curiosidad.

Los futuros maestros deben adquirir conocimientos sobre ese hacer y son los profesores quienes provocarán esa decisión de convertirse en autores. En este sentido podemos recordar lo que dice Emilia Ferreiro (2008) cuando describe lo que sucede en la escuela primaria: “Hay escritores en potencia de 4 a 12 años que pasan desapercibidos o, peor aún, son desautorizados porque el maestro solo es capaz de ver la ortografía desviante”.

Lectura

Ideas básicas

- La literatura está instalada en la frontera que existe entre la subjetividad y el mundo.
- La literatura está acompañada por el arte todo, por el equipaje simbólico de la cultura y por el juego.
- El texto literario construye un lector ideal al que tenemos que acercarnos.

Escritura

Ideas básicas

- Todas las personas son capaces de escribir textos ficcionales.
- La escritura creativa requiere de una disciplina rigurosa y de un trabajo consciente y sistemático.

Eje: Reflexión literaria

Breve descripción

Las instituciones escolares deben enseñar, más que literatura, a leer literatura. Graciela Montes dice que considerar a la lectura como entretenimiento nos ha hecho olvidar que la literatura es también insubordinación frente a lo ya establecido y práctica de riesgo frente a lo estratificado; es relativizar el concepto de autoridad, romper con las generaciones anteriores, formarse a sí misma sin el peso del pasado. Pero las instituciones escolares tienen otros propósitos: desarrollar una competencia específica y transferir determinados conocimientos que hagan posible la interpretación del texto en el seno de una cultura. Lograr el equilibrio entre imposición y libertad es el desafío de la formación docente.

Pensar que todos los textos deben ser comprendidos se relaciona con la idea del lenguaje como instrumento de comunicación; pero es necesario entender que la literatura debe pensarse más allá del modelo de comprensión, porque un lector que sólo comprende puede ser analfabeto en el sentido de la experiencia.

El proceso de lectura del texto literario es muy exigente desde el punto de vista del compromiso del pensamiento y la emoción, ya que al carecer de un contexto extralingüístico depende únicamente del lenguaje. La presencia del docente experto es determinante para provocar interpretaciones que estén más allá de las que pueda lograr un lector inexperto y, para hacerlo, ofrece información sobre los conceptos literarios necesarios, los enlaza con el entorno actual, los sistematiza para que sirvan como futuros esquemas interpretativos; da a conocer además, las perspectivas con las que la humanidad contempla la realidad a través de la literatura (la épica, la parodia, la mimesis, etc.) o resalta la variación respecto de la tradición, se detiene en la recurrencia de motivos y esquemas argumentales, etc. También pone a disposición de sus estudiantes la idea de que la mayoría de las grandes obras pueden entenderse a partir de los puntos de vista de distintas teorías interpretativas.

Ideas básicas

- La escritura literaria ayuda a construir al lector.
- El lector se forma con la práctica constante, pero también con los conocimientos propios del sistema literario y de los distintos modos de manifestación del lenguaje estético.

Eje: Reflexión didáctica sobre lectura y escritura de literatura

Breve descripción

Como afirmamos, es la metáfora la que nos eleva a lo imaginario, como ocurre en los sueños, y así como nos resulta difícil interpretar nuestros sueños sin la ayuda de un especialista, sucede con los lectores que, en muchas oportunidades, quedan afuera de los libros. Por eso es necesario que el profesor enseñe a leer lo que no está, brindando herramientas culturales y espacios de intercambio de ideas. Indudablemente se lee desde las emociones; pero también desde el desmonte teórico. El trabajo en la formación debe orientarse, pues, a desentrañar el sentido global de las obras y la estructura simbólica en la que el lector pueda proyectarse.

El recorrido histórico de la enseñanza de la literatura nos muestra dos visiones de la cultura literaria: la escolar, más instrumental, y la aristocrática que, históricamente, se relaciona con la educación del príncipe. En oposición a la lectura de la escuela que tenía objetivos concretos, aparecía la figura del lector amateur —el príncipe— que leía en la biblioteca de manera menos rígida y se permitía un vínculo más emocional con los libros. Interesan hoy estas prácticas culturales, pero para ser superadas, porque si bien conforman el camino privilegiado para la construcción del lector, es necesario que como docentes de una institución formadora de maestros, generemos además un lector reflexivo.

Pero, más allá de esto, la discusión didáctica debe dialogar con los cambios sociales y culturales que atraviesan las instituciones formadoras. Se trata de leer, por una parte, a la didáctica desde su inclusión social e histórica y, por la otra, a la situación de enseñanza inserta en esos mismos contextos políticos y culturales.

Desde esta perspectiva, las prácticas docentes deben rechazar tanto lo efímero que el contexto social propone como la rigidez de la tradición escolar, y privilegiar por sobre todo, la formación de la subjetividad.

Incorporar a la didáctica la reflexión sociohistórica permitirá al futuro docente tomar decisiones que estén más allá de sus prácticas, pues no solo se trata de reflexionar sobre las actividades sino también de conocer las representaciones sociales que existen respecto de la lectura y de la escritura, las representaciones sobre el significado del saber literario, la concepción sobre los procesos del enseñar y el aprender literatura, de la visión sobre lo que la escuela debe enseñar y cómo lo hace.

Ideas básicas

- La didáctica de la literatura debe permitir afianzar una posición autoformativa y, a la vez, la transmisión del legado cultural.
- La literatura infantil, concebida dentro de la literatura en general, necesita de un docente idóneo para orientar, seleccionar y evaluar el material literario que se ponga en circulación dentro de la escuela.

Ejes de trabajo y problemáticas por ciclo a abordar en el 4to año por el Área de Lengua y Literatura

Durante el cuarto año y en forma paralela a Residencia, los docentes de las áreas acompañan a los futuros docentes en la elaboración de las propuestas áulicas y además en la reflexión y discusión sobre cuestiones referidas a la puesta en marcha de los planes y los problemas que suscitan estas instancias. En este momento, los

alumnos ya se han apropiado de conocimientos disciplinares específicos de las distintas áreas del conocimiento.

El eje de análisis en el cuarto año es *la práctica docente*. Este análisis tiene en cuenta:

- la necesidad de resignificar los lineamientos del área,
- la planificación como hipótesis de trabajo se reactualiza en estos espacios, ya que, en esta instancia, el futuro docente puede cotejar su hipótesis con la práctica efectiva,
- las sucesivas reformulaciones de la planificación en función del “quehacer efectivo”,
- el análisis de situaciones, en el marco de la propuesta elaborada, que hayan sido significativas para los futuros docentes,
- la evaluación, si bien es recursiva (en cualquier momento del proceso se evalúa), debe haber una instancia de autoevaluación.

FORMATOS ALTERNATIVOS

Literatura infantil (II año de la carrera)

La literatura infantil de calidad entró de lleno en la escuela primaria argentina con el regreso de la democracia. Fue un paso muy importante que la escuela le abriera las puertas, porque era una literatura que producía cierta perplejidad, cierta preocupación y no se sabía como controlarla.

Para que todas las funciones y actividades de la lectura se articulen y refuercen mutuamente en la escuela y se aprovechen los conocimientos que ya poseen los chicos se necesitan docentes formados. Aidan Chambers (1994), asesor pedagógico en distintos países europeos, se quejaba porque en ningún plan de estudios para estudiantes de magisterio se leían y analizaban quinientos buenos libros infantiles que era su propuesta para superar la mala formación de los maestros.

Cuando los niños inician su escolaridad dominan las formas narrativas básicas, pero muchos de los requisitos para entender los textos sólo se dominan a través de los aprendizajes escolares sistemáticos. En la escuela los niños no sólo deben adquirir nuevos términos o informaciones sobre los libros, sino que deben desarrollar la capacidad de abstracción, dominar nuevas relaciones entre las ideas y familiarizarse con las formas del discurso. Además deben aprender a interpretar más allá de la información explícita ya que deben tener en cuenta los niveles de significación, esto no se logra con lecturas libres sino con el desarrollo de la capacidad crítica. El progreso del lector se produce entonces desde una lectura basada en los elementos internos del enunciado, hacia una lectura más interpretativa. La literatura, precisamente, es uno de los instrumentos humanos que mejor enseña a "darse cuenta" de que hay más de lo que se dice explícitamente. Cualquier texto tiene vacíos y zonas de sombra, pero en el texto literario la elipsis y la confusión han sido organizadas deliberadamente.

Aun cuando pretendamos educar en libertad también debemos transmitir una herencia cultural y esa herencia, como lo señalan P. Bordieu y J. C. Passeron (1974) se transmite de manera discreta e indirecta en las clases privilegiadas que no deben hacer esfuerzo por apropiársela, en tanto que para los alumnos de las clases populares la apropiación significa muchísimo esfuerzo académico y el único medio de acceso es la escuela; por eso creemos que la cultura escolar no debe ser de menor valor que la cultura heredada.

Ideas básicas

La literatura como un discurso capaz de absorber todo tipo de formas del lenguaje y de transformar las realizaciones lingüísticas del mundo ordinario en otras formas de la comunicación literaria.

La literatura como andamiaje privilegiado para la experiencia infantil de la capacidad simbólica del lenguaje.

Necesidad de una educación literaria que permita tanto la socialización consciente como la experimentación del placer que se construye a lo largo del proceso.

Alfabetización inicial (III año de la carrera)

Si bien es complejo emitir una definición única de “alfabetización” existe un consenso en definirla como el desarrollo de la capacidad del sujeto para usar funcionalmente la oralidad, la lectura y la escritura.

La escuela debe contribuir, sobre todo en los primeros grados, a que los educandos se apropien, en forma continua y sistemática, del sistema de escritura y del lenguaje escrito. Para ello se necesita de un docente que andamie este proceso de construcción. Y se forme a la luz del desarrollo de las nuevas investigaciones psicolingüísticas basadas en el marco conceptual de la psicología genética, como así también de los aportes de las teorías sociolingüística y sociohistórica. Desde estos enfoques se revaloriza la función social de la lengua escrita y el lugar del docente como mediador para la apropiación de esa herramienta.

Posicionarse desde este lugar implica, para los futuros docentes, un fuerte quiebre epistemológico con la concepción de “métodos”. Sin embargo, es interesante que éstos conozcan qué concepción de lectura y de escritura subyace en los mismos para, justamente, realizar este quiebre desde sus propias matrices de aprendizaje y desde los aportes teóricos y metodológicos que se desprenden de las investigaciones anteriormente citadas.

Para ello es necesario plantear en la formación del futuro docente un espacio curricular alternativo que suscite estudio, reflexión y práctica para:

- profundizar los marcos teóricos y metodológicos sobre los que se apoyan las investigaciones,
- analizar registros, libros de textos direccionados a primer ciclo, y propuestas didácticas,
- reflexionar sobre la intervención docente en primer grado,
- realizar miniclases o apoyaturas en primer grado,
- resignificar el concepto de diversidad (diversidad de textos, de situaciones de interacción, de propósitos comunicativos, que problemas que los alumnos/as deben enfrentar al producir un mensaje escrito, de posiciones enunciativas frente a un texto, etc...);
- propiciar la creación de un ambiente alfabetizador,
- elaborar propuestas superadoras en las que se contemple la diversidad y en las que la lectura y la escritura “sean entendidas” como procesos cognitivos y prácticas sociales y culturales.

Ideas básicas

- La intervención docente en el proceso de enseñanza para la construcción del sistema notacional por parte del niño debe considerar los aportes de las investigaciones psicolingüísticas, basadas en el marco conceptual de la psicología genética, como así también de los aportes de las teorías sociolingüística y sociohistórica.

METODOLOGÍA

Competencia y actuación es el arco conceptual sobre el que debe construirse el nuevo profesional para la enseñanza de la lengua; pero no de una manera lineal sino dialógica, permanente, entre el *saber* y el *saber hacer*, ambos mediados por la reflexión crítica acerca de la relevancia pedagógica de los supuestos teóricos implicados en los contenidos curriculares.

Junto con esto, es necesario también modificar las prácticas tradicionales de la Formación Docente —de orden predominantemente expositivo—, y reforzar la didáctica específica modelizando el rol docente con clases que reflejen una concepción sociocultural del aprendizaje y constructivista del conocimiento, con el fin de desplazar el viejo paradigma de la escuela tradicional centrado en la enseñanza que el alumno ha heredado de su biografía escolar y que, como lo muestra la experiencia, tenderá a reproducir en sus futuras prácticas. Así lo recomiendan los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (§75, p.22).

Los factores metodológicos tienen una cuota importante de responsabilidad en la producción de dificultades en el aprendizaje, dicen Lerner y Palacios en un texto que mantiene su vigencia, por lo tanto es necesario modificar el enfoque pedagógico vigente en la escuela (1992:7).

Es importante por otro lado, la creación de espacios para el ejercicio de la lectura y la escritura, incorporando el trabajo práctico dentro de la dinámica del curso e incluso generando proyectos comunicativos vinculados con la página web de las instituciones o con soportes más tradicionales. Sería esta una manera de relacionar a los estudiantes no solo con las prácticas lectoras y escritoras, sino también con una de las formas más interesantes de la didáctica con la que ellos deben familiarizarse, pues constituye el recurso por antonomasia del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

Por otro lado, no es menor la importancia de un espacio de formación del docente como lector y como escritor pues, como se dijo, lo que está en formación es en esencia un alfabetizador en lengua escrita, cuya principal labor será formar escritores competentes y lectores entusiastas, para lo cual es imprescindible que antes se constituya él como tal, pues la escritura es una delicada herramienta que deberá saber manejar con pericia para poder luego guiar a sus alumnos en el costoso aprendizaje de la lengua escrita. De la misma forma deberá desarrollar una sensibilidad especial para la lectura, porque no de otra manera será capaz de contagiar a sus futuros alumnos el placer que depara el contacto con los libros.

Por último, y considerando que la estructura curricular propuesta es la de áreas, es necesario que se establezcan acuerdos metodológicos entre las orientaciones para poder integrar los contenidos y los criterios de evaluación y acreditación; sin desestimar por ello la planificación de talleres, seminarios o proyectos con otras áreas, en donde puedan confluir distintos campos del conocimiento con propósitos comunes.

Los contenidos trabajados en primer año serán retomados y profundizados en los años posteriores, cuando los alumnos no los trabajarán como aprendices sino como enseñantes, es decir haciendo presente su futuro como docentes de Lengua y Literatura de Educación Primaria.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Actualmente se considera a la evaluación como un proceso que toma en cuenta multiplicidad de aspectos que integran la enseñanza y el aprendizaje y que permiten, tanto al docente como al alumno, conocer los logros de la enseñanza.

En Lengua y Literatura, un cambio importante se dio a partir de la ubicación del saber teórico en función del saber hacer. Esto implica, concretamente, poner el énfasis de la evaluación sobre las competencias que el alumno va desarrollando antes que en la memorización de conceptos lingüísticos o literarios. La evaluación de las tareas realizadas dentro del área supone tener en cuenta los objetivos reales, el enfoque del área y sus lineamientos.

Para poder hacer partícipes a los alumnos del proceso de evaluación es necesario que reciban información sobre sus logros y dificultades, posibilitándoles, de este modo, trabajar sobre aquellos aspectos que más lo necesiten. Entonces, será requisito indispensable lograr que los alumnos se involucren en el proceso evaluativo, disponiendo de estrategias para autoevaluar lo que van comprendiendo, experimentando.

Es necesario, además, que los futuros docentes estén preparados para desarrollar las posibilidades cognoscitivas de sus educandos y conducir a los niños a lo largo del proceso de alfabetización. Por lo tanto, las actividades de evaluación deberán estar relacionadas con la comprensión y producción de distintos tipos de textos y con sus correspondientes intenciones comunicativas.

La complejidad de los textos exige concentrarse cada vez en un aspecto diferente. En un primer momento de la evaluación, es decir en las primeras etapas, esta se centrará en el contenido (estructura, ideas claras, orden de exposición, cohesión de los párrafos) y, cuando esta etapa esté cumplida, se pasará a aspectos más superficiales como la ortografía, la puntuación, etc.

La intervención docente durante el proceso de reescritura aspira a modificar los hábitos de composición. El deseo de revisar, corregir y mejorar un texto puede transformarse en un desafío estimulante y creativo, por eso la evaluación inmediata tiene ventajas sobre la evaluación diferida dado a que el alumno está más motivado para recibirla, además de que es más rápida y segura ya que el docente puede verificar la comprensión de sus observaciones.

Lineamientos de acreditación

Los alumnos que egresen de la formación docente serán capaces de:

- Interpretar textos no ficcionales de circulación social.
- Escribir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, en variadas situaciones de comunicación.
- Reflexionar sobre la lengua en uso y la lengua como sistema a partir de los aportes de los marcos teóricos para los estudios de la lengua.
- Poseer criterios propios de selección de textos.
- Planificar de acuerdo con los fundamentos, propósitos, contenidos, metodología, evaluación del Diseño de Nivel Primario vigente en la Provincia de Río Negro.
- Producir estrategias didácticas adecuadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdala, S. y Romaniuk, Y. (2006): *Leer y producir textos. Una propuesta para 1º grado*, Fondo Editorial Básico, Instituto de Formación Docente Continua de Gral. Roca.
- Adam, J.M. y Revaz, F. (1996), "(Proto) Tipos: la estructura de la composición en los textos", Revista *Textos*, Barcelona, Graó, número10.
- Alisedo, G. et al. (1994), *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós
- Almada, M. E. et al. (2001), *Entre libros y lectores I. El texto literario*, Lugar Editorial, Bs. As.
- (2001), *Entre libros y lectores II. Promoción de la lectura y revistas*, Lugar Editorial, Bs. As.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999), *La escritura y sus formas discursivas*, Eudeba, Bs. As.
- Alvarado, M. (Coord.) (2001), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, FLACSO, Manantial, Bs. As.
- (coord.) (2004), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Andricaín, S., Rodríguez, A. O. (2003), *Escuela y poesía*, Lugar Editorial, Bs. As.
- Arpes, M. y Ricaud, N. (2008), *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*, La Crujía, Bs. As.
- Auden, W. (2007), *La mano del teñidor*, Adriana Hidalgo Editora, Bs. As.
- Arnoux, E. et al. (2000), *Talleres de lectura y escritura. Textos y actividades*, Eudeba, Buenos Aires.
- Avendaño, F. (1998), *Didáctica de la Lengua para el segundo Ciclo de la E.G.B. Una nueva propuesta comunicativa y funcional para la enseñanza de la lengua*, Homo Sapiens, Rosario.
- Avendaño, F. (1997), *Planificación del área de Lengua en el Proyecto Curricular Institucional. Primer y Segundo Ciclo de E.G.B*, Novedades Educativas, Bs. As.
- Bahloul, J. (2002), *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1992), *Estética de la creación verbal*, México. Siglo XXI.
- Bajtín, M. y Voloshinov, V. (1998), *¿Qué es el lenguaje?*, Buenos Aires, Ed. Blanck, G., Almagesto
- Barthes, R. et al. (1982), *Análisis estructural del relato*, México, Permia Editora.
- Bas, A. et al. (2000), *Escribir. Apuntes sobre una práctica*, Bs. As., Eudeba.
- Beauchet Reichardt, Cecilia (1997), *Poesía mucha poesía en la educación básica*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.
- Benveniste, E. (1994), "El aparato formal de la enunciación" en: *Problemas de Lingüística general*, Madrid, Siglo XXI.
- Bettelheim, B. (1977), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Madrid, Crítica.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983), *Aprender a leer*, Barcelona, Crítica.
- Bloom, H. (1996), *El canon occidental*, Barcelona, Anagrama.
- Bombini, G. (2006), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Bs. As., Editorial Libros del Zorzal.
- Borneman, Elsa (1976), *Poesía infantil*, Zaragoza, Editorial Latina.
- Borzzone de Manrique, A. y Marro, M. (1991), *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Bovo, A. M. (2002), *Narrar, oficio trémulo*, Bs. As, Ed. Atuel.
- Braslavsky, B. (1997) Distintas concepciones acerca de la alfabetización inicial, en *Los CBC y la enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: A-Z editora.
- (2004), *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- (2005), *Enseñar a entender lo que se lee*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- (1992), *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Kapelusz Editora S.A.
- Bratosevich, N. (1992), *Taller literario*. Bs. As., Edicial.
- Bronckart, J-P (1985), *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Paris: UNESCO
- (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- (2004), *Actividad verbal. Textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*, Madrid, Infancia & Aprendizaje.
- (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Bonckart, J. P. & Schneuwly, B. (1991), “La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable” en: *Textos*, 9
- Bruner, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1987), *La importancia de la educación*,. Buenos Aires, Paidós.
- (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1987), *La importancia de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- (1986), *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*, Buenos Aires, Paidós.
- Cabal, G. (2001), *La emoción más antigua, Lecturas, escrituras. El encuentro con los libros*. Bs. As, Editorial Sudamericana.
- Calvino, I. (1992), *¿Por qué leer los clásicos?*, Barcelona, Tusquets.
- Carel, M. y Ducrot, O. (2005), *La semántica argumentativa. Una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*, Buenos Aires, Ediciones Colihue S.R.L.
- Cassany, D. (1994), *Enseñar lengua*, Colección “El lápiz”, Barcelona, Graó.
- (2004), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Camps, A., coord. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.
- Castelló, M. (coord.) y otros (2007), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*, Barcelona, editorial Graó.
- Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y prender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.
- Ciapuscio, G. E. (1994), *Tipos textuales*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Colasanti, M. (2004), *Fragatas para tierras lejanas*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Colomer, T. (1998), *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Cordeiro, G. et al. (2000), “Escribir relatos de aventuras”. Ponencia en III Conferencia para la investigación socio-histórica. Campinas, Brasil.
- Coseriu, E. (1987). *Gramática, semántica, universales*. Madrid, Gredos.
- C.P.E.: Diseño Curricular para Primero y Segundo Ciclo de la E.G.B. y Diseño Curricular de 7mo grado.
- Cuesta, C. (2006), *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Bs. As, Libros del Zorzal.
- Chambers, A. (2007), *Dime*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez, M. (Ed.) (1991), *Estudios de narratología*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Daviña, L. (1999), *Adquisición de la Lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*, Rosario, Homo Sapiens.

- Del Río y Álvarez (1997), *Saber o comportarse. Hacia un currículo cultural, la vigencia de Vygotski* en: F.I&A
- Dense, R. (comp.) (1991) *El texto narrativo*. Aique. Bs. As.
- Desinano, N. (1997), *Didáctica de la lengua para el 1er. Ciclo E.G.B.*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- (1995), *Didáctica de la lengua para primero, segundo y tercer grado*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Di Tullio, A. (2007), *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, La isla de la luna.
- Di Tullio, A. y Viramonte de Ávalos, M. (2005), *Educación lingüística integral*, Córdoba, Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba / Comunic-arte Editorial.
- Díaz, Fanuel Hanán (2007). *¿Leer y mirar el libro álbum: Un género en construcción?* Grupo Editorial Norma. Colombia.
- Dilon, Ariel (2005) *Vladimir Nabokov y las lecciones de Literatura*. Campo de ideas. Madrid.
- Di Marco, Marcelo; Pendzik, Noemí (2002) *Atreverse a escribir*, Sudamericana, Buenos Aires,
- (2003). *Atreverse a corregir*. Ed. Sudamericana joven. Bs. As.
- Dolz, J y Erard, S. (2000). Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros *la educación*. Madrid escritos y orales, en Milian, M. y Camps, A. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario:Homo Sapiens
- Dolz, J. Y Schneuwly, B (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Revista "Textos", No 11
- Ducrot, O. (2001), *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Edicial S.A.
- Ducrot, O y Todorov, T. (1995). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México: SigloXXI
- Eco, Humberto (1996) *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press. Gran Bretaña.
- Eco, Humberto (1996) *Seis paseos por los bosques narrativos* Editorial Lumen. Barcelona.
- Eagleton Ferry (1988) Una introducción a la teoría literaria. F. C. E. México
- Ferreiro, E. (2008), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. et al. (2000). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*, Rosario: Homo Sapiens
- Ferreiro, Emilia; Siro, Ana (2008) *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Fondo de Cultura Económica. México D. F.
- Flowers, L. y Hayes, J. (1996), "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- Freinet, C. (1996), *La escuela moderna francesa, Una pedagogía moderna del sentido común, Las invariantes pedagógicas*, Madrid, Ediciones Morata.
- Frugoni, Sergio (2006) *Imaginación y escritura*. Libros del Zorzal. Bs. As.
- García Negroni, M. M. (coord.) y otros (2006), *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.
- Gardner, Howard. (1997), *Arte, mente y cerebro*, Paidós. Bs. As.
- Garton, A. y Pratt, Ch. (1991), *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Barcelona, Centro del Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Gaspar, M. y Otañi, L. (2001), "Sobre la gramática" en: Alvarado, M. y otros, *Entre Líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial.
- Giardinelli, Tempo (2006) *Volver a leer*. Edhasa. Bs. As.

- González, Héctor (1989), *Juego, aprendizaje y creación*, Ed. del Quirquincho. Bs. As.
- Gómez Redondo, (1994) *El lenguaje literario. Teoría y práctica*. Edad. Madrid.
- Goodman, K. (1996), "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística", en: *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- Iser, Wolfgang (2000) *Rutas de la interpretación*, F.C.E. México. D. F.
- Jolibert, J. (1997), *Formar niños productores de textos*, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- _____ (1997), *Formar niños lectores de textos*, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- _____ (1997), *Formar niños lectores y productores de poemas*, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- Kerbrat – Orecchioni, C. (1997), *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Edicial S.A.
- Kovacci, O. (1994). *Estudios de gramática española*. Buenos Aires: Edicial.
- Lardone, Lilia, Andruetto, María Teresa (2003) *La construcción del taller de escritura*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Larrosa, Jorge, (coord) (2006) *Entre pedagogía y Literatura*. Miño y Dávila. Bs. As.
- Leontiev, A. (1975/1983) *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México S.F., Fondo de Cultura Económica.
- Luchetti, Elena (200/) *El texto como pretexto. Propuestas de escritura para el aula*. Ed. Sb. Bs. As.
- Lluch, Gemma (2005). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Grupo Editorial Norma. Colombia.
- Luria, A. (2000). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor
- Machado, Ana María (1998) *Buenas palabras. Malas palabras*. Ed. Sudamericana. Bs. As.
- Machado, Ana María, Montes, Graciela (2003) *Literatura infantil*. Editorial Sudamericana. Bs. As.
- Machado, Ana María (2004) *Clásicos, niños y jóvenes*. Grupo Editorial Norma. Bogotá.
- Maturana, H (1997) *Formación humana y capacitación*, Santiago: Unicef-Dolmen
- McLane, J.B. y McNamee, G.D. (1999), *Alfabetización temprana*, Madrid. Ediciones Morata S.L.
- Mendoza Fillola, Antonio (1995) *De la lectura a la interpretación*. AZ. Editora. Bs. As.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), *Núcleos de aprendizaje prioritarios: Lengua 1, 2 y 3, Primer Ciclo EGB / Nivel Primario*, Buenos Aires, Consejo Federal de Cultura y Educación.
- _____ (2007), *Núcleos de aprendizaje prioritarios Segundo Ciclo EGB / Nivel Primario, 4º, 5º y 6º años*, Buenos Aires, Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Ley de Educación Nacional N° 20206*.
- _____ *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, CFE N° 24/07.
- Ministerio de Educación provincia de Río Negro, Ley Orgánica de Educación N° 2444.
- _____ Ley N° 2288 de Educación Superior.
- Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro, *Diseño Curricular EGB 1 y 2*.
- Miretti, María Laura (2004) *La literatura para niños y jóvenes*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Montes, Graciela (1999) *La frontera indómita*. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México. D.F.
- Montes, Graciela (2006) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura. Ciudad de Bs. As.
- Moreiro, Julián (1996). *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*, Edaf. Madrid.

- Morrow, L. (1989) *El empleo de la re-narración para desarrollar la comprensión*. Aique. Bs. As.
- Nemirovsky, M. (1999), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y otros temas aledaños*, México, D.F., Editorial Paidós.
- Nervi, Juan Ricardo (1981) *Literatura infantil-juvenil y folklore*. Editorial Plus Ultra. Bs. As.
- Novak, J.D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender, Barcelona, Revista "Enseñanza de las Ciencias".
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*, Fondo de Cultura Económica: México
- Real Academia Española.(1999). *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Origgi de Monge, Alicia (2004) *Textura del disparate, Estudio crítico de la obra infantil de María Elena Walsh*. Lugar Editorial. Bs. As.
- Padovani, Ana María (2000), *Contar cuentos*. Paidós. Bs. As.
- Pampillo, Gloria (1988), *Taller de escritura*, Plus Ultra, Bs. As.
- Pelegrín, Ana (1977) *La aventura de oír*. Cincel. Madrid
- Penca, Daniel (1993) *Como una novela*. Anagrama. Barcelona.
- Pericón, Graciela, Wischñevsky Amalia (1988) *La poesía infantil*. El Ateneo. Bs. As.
- Petit, Michelle (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Fondo de Cultura Económica. México D. F.
- Petit, Michelle (2001) *Lectura: del espacio íntimo al espacio público*. F. C. E. México. D.F.
- Piglia, Ricardo (2000) *Formas breves*. Anagrama. Bs. As.
- Piglia, Ricardo (2005). *El último lector*. Anagrama. Barcelona.
- Pizarro, Cristina (2008) *En la búsqueda del lector infinito*. Lugar Editorial. Bs. As.
- Pozuelo Yvancos, (1994) *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra Madrid.
- Ribera, P. y Ríos, I. (1998). La planificación oral del texto escrito. *Textos*, 17: pp.20-31
- Riestra, D. y Catalán A.(1999) La gramática en la enseñanza de la lengua: cambios y enfoques epistemológicos, en *Novedades educativas*, 108, p.48, Bs.As.
- (1999). Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios en *Infancia y Aprendizaje*, 88, 43-56
- (2001). Un enfoque de enseñanza en la formación de formadores en lengua materna en *Propuestas*,6: 61-72 Universidad Nacional de Rosario
- (2005). Acerca de las dificultades de la práctica: Cómo enseñar nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural. *Propuestas* 10, 7-19. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila
- Rodari, Gianni, (1993) *Gramática de la fantasía*, Colihue. Buenos Aires.
- Rosell, Joel Franz (2001) *La literatura infantil: un oficio de centauros y sirenas*. Lugar Editorial. Bs. As.
- Rosenblat, Louise (2002) *La literatura como exploración*. F.C.E. México. D.F.
- (1996), "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en: *Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- Rosetti, M. y Grivot de Abate, M. (1986). *¿Gramática en el primer ciclo de la escuela primaria?* Buenos Aires:Plus Ultra.
- Salgado, H. (2000). *De la oralidad a la escritura*. Buenos Aires: Ediciones Magisterio del Río de la Plata.
- Salotti, M. y Tobar García, C. (1938/1960). *La enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Kapelusz

- Sardi, Valeria. (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Libros del Zorzal. Bs. As.
- Sarland, Charles (2003), *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. Fondo de Cultura Económica. México. D. F.
- Saussure, F. (1961). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.
- Savater, Fernando (1983) *La infancia recuperada*. Taurus. Madrid.
- Seco, M. (1998). *Gramática esencial de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Silvestri, A. (1995). *El discurso instruccional*, Bs. As.: CBC, U.B.A.
- Solves, Hebe (2000). *Lectura y literatura* Novedades educativas. Bs. As.
- Sormani, Nora Lía (2004) *El teatro para niños*. Homo Sapiens. Rosario.
- Soriano, Marc (1995), *La literatura para niños y jóvenes. Guía reexploración de sus grandes temas*. Colihue Bs. As.
- Stapich, Elena (coord.) (2008) *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- Steimberg, Alicia (2006) *Aprender a escribir*. Auilar. Bs. As.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L.(1995).*Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires: Santillana.
- Tobelem. Mario (1994) *El libro de Grafein*. Santillana. Bs. As.
- Todorov, Tzvetan (2003) *Introducción a la literatura fantástica*. Ediciones Coyoacán. México. D.F.
- Tolchinsky, L. “Aprendizaje del lenguaje escrito”. *Anthropos*. Barcelona. 1993.(capítulos 3 y 4)
- (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicancias didácticas*. Anthropos. Barcelona.
- Torres, M. y Ulrich, S. (1994), *Qué hay y qué falta en las escritura alfabéticas de los chicos*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.
- Ursi, María Elena, González, H. (2000) *Manual de teatro para niños y docentes*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- Valenzuela, Luisa (2002) *Escritura y secreto*. Fondo de Cultura Económica de España. Madrid.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.
- Vargas Llosa, Mario (1997) *Cartas a un novelista*. Ariel. Bs. As.
- Vega, Roberto (1994) *Escuela, Teatro y construcción del conocimiento*. Santillana. Bs. As.
- Vera, E. (1998). *La enseñanza de la lectura y la escritura. Cómo empezar*. Buenos Aires: Ediciones Caminos
- Vivante, María Delia (2006) *Didáctica de la literatura*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Bs. As.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- (1998) *.El desarrollo cultural del niño*, Blank, G. editor, Buenos Aires:Almagesto.
- (1964), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Editorial Lautaro.
- Zayas, F. (1993). Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual, en Lomas, C. y Osoro, A. *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Weinschelbaum, Lila (2001) *Por siempre el cuento*. Aique. Bs. As.
- Zayas, F. (1999). Más allá de una didáctica de la gramática, en García, M. y otros, *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, Valencia: Universidad de Valencia.

AREA: ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

“Vivimos momentos de desconcierto ideológico... ..quienes nos dedicamos a la enseñanza y en especial a la enseñanza de las Ciencias Sociales, tenemos una función esencial. Por desconcertados que nos sintamos, sabemos de nuestra obligación de ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del fin de la historia, lo que paren de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor”.

FUNDAMENTACIÓN

La escuela pública en la sociedad actual tiene un rol fundamental que cumplir: “la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo”⁵⁰; cuyo propósito principal es el desarrollo de valores democráticos como: libertad, igualdad y participación.

Si la formación en estos valores es relevante para la educación en general, lo es aún más para el área de conocimiento que tiene como finalidad la enseñanza de las Ciencias Sociales; cuya meta fundamental está dirigida a contribuir a la formación de ciudadanos, críticos, reflexivos y autónomos, capaces de construir colectivamente una sociedad más justa, democrática e inclusiva. Esta formación “...supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas”⁵¹

En este sentido las Ciencias Sociales desde la escuela colaboran en la transformación de la sociedad a través de la construcción de la ciudadanía, que es definida por Moglia y Trigo (2007: 186) como el goce efectivo de los derechos civiles, políticos y sociales, la existencia de tales derechos, la conciencia de los mismos y las posibilidades reales de ejercerlos, hacen de los habitantes de un país, ciudadanos plenos de una sociedad democrática.

La presencia de las Ciencias Sociales en la escuela se sustenta en los siguientes consensos:

- Lograr que los alumnos lleguen a la comprensión de los mecanismos de funcionamiento de las sociedades;
- Contribuir a la socialización entendida como desarrollo de hábitos y actitudes para la vida en una sociedad democrática;
- Ingresar al alumno en un sistema de valores basado en la reflexión, la dignidad humana, la tolerancia y la cooperación.

⁵⁰ Dewey, J. (1971). Democracia y educación. Bs. As. Losada

⁵¹ Santiesteban Fernández, A y Jara, M (2008). La Formación para la ciudadanía desde la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales. X Jornada Nacional y I internacional de enseñanza de la historia. UNRC

De este modo, desde una teoría social crítica, la enseñanza de las Ciencias Sociales, favorece la formación de un pensamiento social que haga más transparente los procesos espacios-temporales de entramado de relaciones que los hombres constituyen entre si.

Con estos fundamentos teóricos la formación inicial de docentes en “la enseñanza de las ciencias sociales” asume una postura comprometida, que es ética y es política, hacia los niños y la comunidad de la que forman y formarán parte.

“...las Ciencias Sociales son el conjunto de respuestas que la sociedad formula hoy ante determinados problemas pero este conocimiento que tenemos de la sociedad en el tiempo y en un territorio no se puede presentar como una cuestión cerrada o como un conjunto de hechos inamovibles porque esta interpretación y organización no responde a ningún determinismo sino que es el resultado de unos procesos que se han producido de acuerdo con las decisiones y los intereses de los grupos que han ejercido el poder. Entender el conocimiento social como un proceso en construcción y transformación permite la crítica, pide interpretación y hace posible formular propuestas de futuro alternativas.”⁵²

Las Ciencias Sociales como campo de conocimiento tienen un objeto de estudio en común - la realidad social – que “está constituida por grupos humanos con todo aquello que pueden aportar de historia, cultura, ritos, tradiciones, las infraestructuras materiales construidas por el hombre, los rendimientos de producción y los sistemas institucionales que el hombre ha elaborado (políticos, económicos, organizativos), y testimonia la manera en que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer en primer lugar las necesidades de alimentación, de refugio, de salud, de educación y de trabajo” (UNESCO).

Desde la teoría crítica la realidad social, es una totalidad concreta, dialéctica y dinámica; no se conforma por la simple suma de elementos. Los hechos se encuentran estructurados, jerarquizados y no se comprenden en forma aislada sino que deben ser interpretados en relación a la totalidad de la que forman parte. Un hecho, sólo es comprensible en su contexto a su vez, el sujeto que conoce es parte del objeto de estudio. La realidad social es una entramada red de relaciones, en la cual existen múltiples determinaciones. A esta totalidad Funes (1995: 12) la define planteando que no es natural sino que es histórica, dinámica y cambiante, es compleja y contradictoria, además no es transparente, tiene algunos aspectos manifiestos y otros ocultos.

La Ciencias Sociales entonces se caracterizan por:

- Su manera de demostración difiere de la de las Ciencias Naturales, en tanto no es posible experimentar.
- Los testimonios con los que trabajan no son inocuos, sino que están cargados de intencionalidad. Es su tarea analizarlos críticamente. Las Ciencias Sociales trabajan con datos que extraen de la observación, en algunos casos, o de fuentes ya elaboradas previamente, en otros. Esas fuentes son muy diversas y, al ser producidas por el hombre mismo, ya presuponen una particular manera de ver la realidad.
- Sus explicaciones siempre están condicionadas por la época y el lugar en que se realizan, por los saberes científicos alcanzados, por la concepción ideológica del autor o la imperante en el momento, por la metodología de investigación utilizada.
- La diversidad de miradas y de interpretaciones acerca de los hechos que se estudian.

⁵²Benejan, Pilar, Pagés, Joan. (1999). Enseñar y Aprender Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. Barcelona. Ed. Horsori. Ice.

- Las múltiples variables que intervienen en la explicación de los hechos o de los procesos. Todo hecho social es producto de complejas interacciones entre diversos elementos, los que, a la vista del investigador, se presentan como íntimamente relacionados e interactuando unos con otros. En este sentido, es cada vez más frecuente la integración de diversas disciplinas en la explicación de lo social, las que convergen desde sus particulares modos de análisis para realizar sus aportes.
- Son construcciones teóricas, elaboraciones intelectuales. Los científicos sociales elaboran, acerca de aquello que analizan, interpretaciones, explicaciones, que son el fruto de un trabajo sistemático. En él se interrelacionan la concepción acerca de la realidad, la manera de ver la ciencia, los datos que recogen de los testimonios que seleccionan, las relaciones que establecen entre los mismos, las conclusiones a las que arriban.
- Como todo conocimiento social, la producción científica siempre se somete a la opinión y crítica de otros investigadores a fin de ser discutida. Se trata de un saber transmisible.

La realidad social de principios del siglo XXI está envuelta en un complicado proceso de transformación, en palabras de Carlos Marcelo (2001) “una transformación no planificada que está afectando a la forma como nos organizamos, como trabajamos, como nos relacionamos y como aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en la escuela como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos.” Frente a este contexto y a la definición de Ciencias Sociales como respuestas a los problemas presentes, es importante considerar el planteo de José Tamarit (1997) en cuanto al lugar de la Ciencias Sociales en la formación docente con respecto a los saberes profesionales necesarios: “en primer lugar debe poseer las competencias profesionales específicas en materia de conocimientos disciplinares y de elementos técnico pedagógicos; y en segundo término alcanzar un conocimiento del mundo histórico que le permita situarse a la vez como ciudadano y como docente”. Esta última parte de la cita sintetiza el aporte de este campo de conocimiento a la Formación Docente; aporte que se materializa en dos dimensiones, por una parte en la necesidad de conocer una serie de contenidos que se tienen que enseñar, y por otra la necesidad como docente y como ciudadano de poder comprender el “mundo histórico”, la realidad social en la cual vive, para poder situarse como miembro activo de esa sociedad, es decir reconocerse como sujeto histórico social.

Así desde el área se contribuirá entonces a la formación de un docente que pueda comprender la complejidad del mundo actual, sus articulaciones internas, sus diferentes culturas, producciones y manifestaciones; capaz de transformar la realidad a través de acciones sustentadas en una reflexión sistemática y permanente. El área de Ciencias Sociales tendrá como principal propósito, formar docentes con alta capacidad de aprendizaje para que se hagan preguntas y construyan estrategias de respuestas a lo largo de la vida de manera tal que también puedan generar en sus propios alumnos estas estrategias de construir preguntas y buscar respuestas para poder comprender y actuar en la realidad que les toque vivir, en procura de construir un mundo mejor y más justo.

La realidad social actual exige a la enseñanza de las Ciencias Sociales mucha información porque sin ella es imposible pensarla e interpretarla, pero esta información debe ser razonada y justificada para que pueda ser comprendida. “También hay que tener presente que en Ciencias Sociales, importa el cómo son las cosas y el porqué son de una determinada manera, y también nos interesa cómo podrían ser. La posibilidad de la duda, de la crítica y de la alternativa implica, necesariamente, entrar

en el campo de las preferencias o valores que, a su vez, favorecen determinadas actitudes y rigen o iluminan la acción” (I.N.F.D: 2008)

La teoría crítica permitirá construir categorías teóricas acerca de la sociedad para producir el distanciamiento que a través de la reflexión, posibilite la desnaturalización de lo cotidiano y la construcción de sujetos políticos; entendidos éstos, como actores sociales colectivos con conciencia histórica que a través de sus luchas proyectan cambios para el futuro a corto, mediano y largo plazo, fundamentados en mecanismos de tomas de decisiones democráticas.

Este Diseño Curricular de Formación Docente Inicial para el nivel primario de la provincia de Río Negro, define que **las orientaciones que integran el área de Ciencias Sociales son: Historia, Geografía y Sociología**; esta decisión se fundamenta desde la construcción histórica del área en los Institutos de Formación Docente Continua de la provincia, por el aporte teórico epistemológico que las tres realizan a la misma, y por su relación con las definiciones del Diseño Curricular de Nivel Primario provincial

Sociología

El aporte de la sociología, conjuntamente con las dos disciplinas mencionadas anteriormente, permitir analizar, comprender e interpretar la complejidad implícita en la definición de los problemas sociales, aportando desde sus marcos teóricos a la comprensión de la dimensión social, cultural, económica y política de la sociedad, a la comprensión de las estructuras sociales y los cambios sociales.

El espacio de esta ciencia estará enfocado a la reflexión, en el cual cada estudiante y el colectivo educativo puedan pensarse como sujeto social, como miembro de un grupo y como grupo, a la vez, en interacción con otros sujetos y otros grupos. Debido a su carácter orientativo y a la articulación con otras disciplinas sociales, como la Historia y la Geografía, es importante dar sentido a contenidos en torno al desarrollo de temáticas, abordajes, enfoques propios de la ciencia social y especialmente de la sociología, la cual se nutre principalmente de la Historia y la Filosofía, pero compartiendo conceptos con las mismas. El conocimiento sociológico es fundamental para desnaturalizar la forma de ver la realidad mediante la apropiación de los elementos y contenidos que proponemos como vehículo para pensarla críticamente, interpelándola.

La selección de los contenidos se fundamenta en la intención de que estos contribuyan a generar la reflexión, la crítica, la interpelación. Que la temática abordada “provoque” al estudiante, que lo lleve a cuestionarse las condiciones de su existencia, tanto como sujeto social como también sujeto político, capaz de transformar su práctica cotidiana. Pero que además lo haga reflexionar acerca de su rol como maestro y la importancia de éste para favorecer los procesos de aprendizaje de los niños.

En términos de definir el marco teórico, es fundamental considerar que los procesos sociales contextualizan la producción de conocimiento. En este sentido, es preciso comprender que las construcciones teóricas mediante las cuales analizamos la realidad están condicionadas por los modos de construcción del saber en ese contexto en el cual son planteadas. Así, conocer la problemática de lo social precisa valerse de las múltiples teorías que pretenden describir y explicar los fenómenos sociales. Las construcciones teóricas de Karl Marx, Emile Durkheim y Max Weber, considerados los clásicos de la sociología, así como también Antonio Gramsci, Alfred Schutz y Michel Foucault entre otros; proveen de conceptos y categorías para el abordaje de la complejidad social.

El análisis de la vida cotidiana como fenómeno social y campo de conocimiento es fundamental; en el sentido de que el estudiante sea capaz de comprender que el pensamiento de sentido común es una construcción social y no está dado

naturalmente. La idea misma de lo social, es también una forma particular de ver la realidad. De esta manera, es necesario introducir a los estudiantes en las nociones de hecho social y de acción social, como así también destacar la importancia de las relaciones sociales en la construcción del sentido común. Además, es menester trabajar en el estudio de las reglas sociales, de los roles, normas, instituciones, valores; todos ellos conformando cohesión, consenso y coerción sociales, categorías que permiten analizar la regulación social. La clasificación y jerarquización social también será fundamental para introduciéndolos en la cuestión de las clases sociales.

La ideología, la reproducción social y la dominación serán abordados en cuanto que son tanto material como simbólicamente constitutivos de la subjetividad. El poder tendrá también el espacio para su análisis.

En términos de considerar el proceso de reproducción social, es importante incorporar la transmisión cultural y sus medios de circulación, se hace necesario reflexionar sobre la cuestión política, resignificarla, asumiendo que como sujetos políticos, somos capaces de transformar la realidad que nos rodea. Así, se deben abordar contenidos relacionados con la representación y los procesos políticos, como el rol del Estado y los partidos políticos, la intervención de los movimientos sociales y las nuevas formas de representación social que son fundamentales para repensar que la educación es un acto político.

Los contenidos propuestos serán una herramienta para que el grupo sea capaz de pensarse como sujeto social y político, miembro de una sociedad de la que participa pero que a la vez lo constituye como ser social. Pero sobre todo que pueda transmitir, desde su rol de maestro, estos saberes, y el proceso por el cual construir pensamiento crítico, liberador y esperanza de cambio.

Geografía

La geografía se encarga de estudiar una de las dimensiones constitutivas de la realidad social: la espacial. Su objeto de estudio es el espacio geográfico, y el mismo puede ser definido de un modo diferente según las diversas concepciones teóricas o paradigmas. Desde una geografía crítica y según Milton Santos (1996), “el espacio geográfico debe considerarse como un conjunto de relaciones realizadas a través de las funciones y de las formas que se presentan como testimonio de una historia escrita por los procesos del pasado y del presente. Es decir, un espacio se define como un conjunto de formas representativa de relaciones que ocurren ante nuestros ojos y que se manifiestan por medio de procesos y funciones. El espacio es un verdadero cambio de fuerzas cuya aceleración es desigual. Esta es la razón de que la evolución espacial no se realice en forma idéntica en todos los lugares.”

El espacio es una intrincada red de relaciones entre conjuntos de objetos naturales, conjunto de objetos sociales y conjunto de relaciones, todo esto en movimiento, con diferencial acumulación de tiempos. En este sentido el espacio es una construcción social donde la sociedad y la naturaleza no pueden entenderse como dos entes independientes, sino articulados permanentemente. Las diversas combinaciones sobre el territorio de los elementos naturales e introducidos o contruidos por la sociedad, dan como resultado determinadas configuraciones territoriales, diversas formas – contenidos; el contenido (la sociedad) no es independiente de la forma (los objetos geográficos), y cada forma encierra una fracción del contenido. El espacio, por consiguiente, es un conjunto de formas, cada una de las cuales contiene fracciones de la sociedad en movimiento. Estas formas cumplen una función en la realización social y a la vez resultan como correlatos de las relaciones de producción vigentes en la época en que fueron creadas y, también, tienen funciones propias en el presente. En cada momento histórico varía entonces, el

arreglo de los objetos sobre el territorio y son los procesos económicos, sociales, culturales y políticos los que le dan significados distintos. Dado que estas condiciones producen continuos cambios, el espacio también se transforma a ese ritmo. Por lo tanto, el espacio social en un territorio concreto cambiará con el tiempo, según sean los procesos históricos a que se haya visto sometido y a la estructura social que en cada momento estuviese asentada en él, es decir que en las configuraciones espaciales podemos reconocer distintos tiempos históricos ya que las mismas contienen cosas e intereses de distintos pasados, del presente y gérmenes del futuro, revelan las potencialidades que en un pasado tuvo este lugar, permiten reconstruir el pasado, interpretar la dinámica de los lugares y anticipar futuras formas espaciales. Los diferentes modos en que la sociedad utiliza el territorio significan una “valoración” distinta de la naturaleza; es decir que la relación sociedad-naturaleza se juega de un modo particular en cada caso. Cada “lugar” tiene así un valor, un papel significativo. (Santos, Milton, 1988). Cuando se analiza cuál es ese papel, intervienen elementos de la naturaleza, la sociedad que los apropia y valora, y una intencionalidad que orienta esa acción.

Pensar que el espacio está ligado a la construcción, organización y funcionamiento de la sociedad inmersa en un contexto histórico, que intenta dar explicaciones a la realidad socio-espacial actual, implica un desafío muy grande para esta disciplina y posibilitará a los futuros docentes la comprensión del conjunto de relaciones que se establecen en el proceso de construcción del espacio geográfico en el que están insertos, tanto a nivel local como mundial; y les ayuda a entender como y por que sus acciones individuales o colectivas en relación a los valores humanos y a la naturaleza, tiene consecuencias tanto para si como para la sociedad.

Souto Gonzalez, Xose (1998: 21) plantea que “las personas suelen identificar una disciplina con su recuerdo escolar. En este habrá influido tanto la manera de enseñar como las formas de aprender los contenidos, en el caso de la geografía se ha generado un estereotipo que relaciona este estudio con un listado de nombres y descripciones de lugares”. Nuestro desafío en la formación docente será generar prácticas alternativas que permitan revisar este estereotipo y posibiliten en el futuro docente una autonomía crítica para poder ordenar la gran cantidad de información que le llega y de esta forma, construirse una teoría interpretativa de las cosas que ocurren en el mundo y la búsqueda de explicaciones razonadas de los problemas sociales desde evidencias espaciales. La enseñanza de la geografía proporciona un saber útil para integrarse en la vida social, posibilitando la búsqueda de explicaciones complejas que permitan comprender esta realidad una y múltiple, tiempos y espacios simultáneos, interrelacionados de manera diferente, moviéndose a velocidades y escalas diferentes.

Desde este lugar enseñar a pensar el espacio es una actividad útil y relevante para la vida de los ciudadanos del siglo XXI.

Historia

La historia tiene como objeto de estudio el análisis de las sociedades y la dinámica del cambio social, considerando cada proceso histórico como proceso social dentro de un determinado espacio social, siendo el rol de la Historia cargar de significados al pasado y al presente de la sociedad desde un análisis crítico. Sin embargo, las diversas escuelas historiográficas han ido abordando de distintas maneras este objeto de estudio, respondiendo a influencias y presiones particulares de cada época. Evidenciaron así que, el discurso histórico está sujeto a permanentes cambios orientados por la búsqueda de la verdad, no como un absoluto, sino como un

objetivo al que debe tenderse y al cual los historiadores se acercan de diferentes formas.

En la tradición positivista la materia del análisis histórico es el “hecho histórico”. Para esta concepción la historia se compone de lo que ocurre, hay historia porque ocurren cosas, porque hay eventos, porque hay cambios.

Las aportaciones metodológicas de la Escuela de Annales o las contribuciones del *marxismo*, permitieron la revisión crítica general de este problema, postulando que el tiempo es la manifestación de que el hombre descubre el *cambio* como elemento constitutivo de la existencia; el cambio es un elemento sustancial de la realidad social, y es primordial en toda explicación histórica.

Desde el comienzo de la humanidad uno de los problemas más acuciantes fue la transmisión de lo adquirido, estos traspasos que garantizan la supervivencia de la humanidad se aseguraron por la consolidación de la memoria colectiva; por la transmisión de lo adquirido a lo largo de la duración de una vida, de una existencia a otra, del pasado al futuro a través del presente. En este sentido tomamos la definición que Pierre Nora⁵³ hace de la memoria colectiva como “lo que queda del pasado en lo vivido por grupos o colectivos sociales, cualesquiera ellos sean, o bien lo que estos grupos hacen del pasado.” Waldo Ansaldi, amplía esta idea diferenciando dos planos antagónicos en la memoria colectiva: la memoria colectiva del poder y la memoria colectiva de los dominados, aquí radica creemos uno de los principales desafíos al momento de enseñar historia; que es el trabajo con estos dos planos de la memoria, Ahora bien, ¿cuál es la relación entre memoria e historia?, Alberto Rosa (2006) plantea que la historia es una forma de memoria, pero no es solo memoria; es también una forma de recuerdo pero es más que eso; para este autor la historia es una práctica epistemológica disciplinar que produce una forma de conocimiento. Por otra parte sostiene que si bien la memoria es una facultad individual, los colectivos también recuerdan, atribuyendo valor simbólico a elementos del paisaje, creando monumentos, narraciones, rituales, mitos, arte.

La propuesta es una historia integral concebida como historia problema, que analice procesos, relacione acontecimientos y reconozca coyunturas para resignificar la totalidad de la compleja realidad social y reconocer la importancia de las dimensiones políticas, económicas y sociales, dentro de un proceso integrado, interrelacionado, en movimiento, donde confluyen las contradicciones y los conflictos sociales en un tiempo individual y social. Es decir volver a una historia global en el sentido de totalidad, que en palabras de Fontana implica que la historia “...requiere la elaboración de un nuevo tipo de síntesis que integre de manera coherente los datos de la historia política, social y cultural, sin olvidar, por otro lado, que sus protagonistas son siempre seres humanos.” (Fontana; 1992: 21) y que Hobsbawm lo plantea como la necesidad de volver a una historia que recupere el análisis y la explicación; análisis y explicación que permitan dar cuenta de lo humano en su conjunto y como él sostiene “después de todo, en esto consiste la historia en el sentido más amplio de la palabra: en averiguar cómo y por qué homo sapiens pasó del paleolítico a la era nuclear” (Hobsbawm; 1998: 76).

La enseñanza de la historia en los Institutos de Formación Docente Continua, implica la posibilidad de desarrollar en los futuros maestros competencias para razonar, preguntar, cuestionar a la vez que construir nuevas esperanzas y orientar el tránsito hacia una sociedad más justa y solidaria.

Unos de los principales desafíos que hoy la Historia se plantea es su construcción como disciplina escolar; desafío que adquiere especial relevancia en la

⁵³ Pierre Nora es citado por Ansaldi en el artículo “Una cabeza sin memoria es como una fortaleza sin guarnición. La memoria y el olvido como cuestión política.” Revista de Historia N° 10, julio 2005, Neuquén.

Formación Docente; es necesario que la historia académica se acerque a la historia que se enseña en las aulas.

En función de lo planteado anteriormente, es necesario preguntarse **¿Qué significa formar para diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar las estrategias de intervención para la enseñanza en el área de Ciencias Sociales?**

La respuesta a esta pregunta puede empezar a construirse desde la didáctica, entendida como una disciplina teórica que se ocupa de estudiar las prácticas de la enseñanza, las describe, las explica y las fundamenta y también enuncia normas para resolver los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. En éste sentido la didáctica es una disciplina que se construye sustentada en la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social. (Camilloni. 2007: 22).

La didáctica de las Ciencias Sociales se está configurando en los últimos tiempos, como una disciplina social que ha iniciado un proceso de construcción teórica. Siguiendo a Moglia y Trigo, la didáctica de las Ciencias Sociales es una disciplina que se ocupa de hacer comprensible, a amplios horizontes de destinatarios, objetos de estudio históricos, geográficos y sociales, interviene todo aquello que involucra los procesos de difusión, divulgación y comunicación de los objetos de estudio de las disciplinas, más allá de los sistemas de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Desde este marco teórico, la acción didáctica de lo social puede concebirse como interrelación entre estructuras y prácticas que posibilitan la vinculación entre el conocimiento científico sobre lo social y el conocimiento cotidiano y el sentido común sobre los principales objetos del primero. Esta acción didáctica tiene lugar sobre lo que denominamos “espacios didácticos”, espacios sobre los cuales se estructuran y discurren los diferentes discursos sobre “lo social” ya sea que estos provengan del ámbito científico o se constituyan a partir de la mera reproducción del sentido común. Los diferentes espacios didácticos pueden diferenciarse de este modo, a partir de los diferentes contextos donde esta acción se desarrolla: el “espacio escolar”, el “espacio mediático” y el “espacio de las políticas público-estatales de producción cultural. (Moglia; 2006). La didáctica de las Ciencias Sociales diseña, por lo tanto, un dominio complejo de preguntas y de aproximaciones que pertenecen también al dominio de la historia, la geografía y las otras ciencias sociales; se considera entonces, como un campo de encuentros y tensiones múltiples.

Las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales son la forma específica que adopta la intervención didáctica en el espacio-escuela y por tanto objeto de estudio de la didáctica de las Ciencias Sociales. Estas prácticas pueden definirse como una estructura particular de actividades que se suceden en el aula, como un conjunto de tareas que se organizan y contextualizan, que poseen coherencia interna, un conjunto de actividades dirigidas, planificadas, conducidas y reorientadas durante su desarrollo para determinados propósitos. De este modo comprender la acción didáctica de lo social como acción social, implica concebirla como una secuencia intencional de actos con sentido, que un sujeto individual o colectivo, lleva a cabo escogiendo entre varias alternativas posibles, a partir de un proyecto o diseño que puede cambiar durante el desarrollo de la acción. Podemos decir entonces que las dimensiones, tanto teórica como procedimental y operativa, de la producción de conocimiento en el campo de esta didáctica específica son consideradas fundamentales para la formación de los sujetos de la acción didáctica-social.

El saber enseñar se aprende en la interacción del conocimiento teórico y la práctica. Para llevar a cabo esta propuesta es fundamental presentar a los alumnos las diversas concepciones teóricas de la didáctica de las Ciencias Sociales que dan lugar a diferentes modelos de enseñanza. Asimismo reflexionar sobre las dimensiones de la

didáctica, supone tomar en cuenta los propósitos de la enseñanza, las cuestiones vinculadas con el aprendizaje, la naturaleza de los contenidos escolares en términos didácticos y las estrategias de intervención docente.

La formación docente es un proceso que debe posibilitar, como punto de partida, la revisión crítica de las propias concepciones acerca de lo que es ser docente, reflexionar acerca de la enseñanza y el aprendizaje de lo social y aportar a la innovación y mejoramiento del campo profesional, para su logro, es necesario considerar tres dimensiones: la sociopolítica, la epistemológica y la de enseñanza.

La dimensión sociopolítica hace referencia a los fines de la enseñanza ¿por qué y para qué enseñamos Ciencias Sociales? con toda la carga valorativa que estas cuestiones encierran, consideramos que en el contexto actual el valor de estos conocimientos debe ser el de poder comprender las situaciones contradictorias y cambiantes del entorno social en el que vive el alumno, en este sentido “Unas ciencias sociales que no partan de las preocupaciones sociales y políticas presentes, que no cuestionen ni problematicen el conocimiento, tienden a volver irrelevante el estudio de lo social y a promover la indiferencia y el desinterés entre los alumnos.” (PTFD, 1994: 3). La dimensión sociopolítica nos permite reflexionar en torno al sentido de la enseñanza, es decir al por qué y para qué enseñar lo que enseñamos.

La dimensión epistemológica aquí la reflexión se centra en el qué enseñamos, es decir hace referencia a las concepciones que tenemos frente a los contenidos que tenemos que enseñar, es necesario hacer conscientes estas concepciones, para poder fundamentar la selección de contenidos que hagamos al momento de enseñar el área.

La dimensión de la enseñanza: una cuestión relevante a considerar en esta última dimensión tiene que ver con la necesidad de diferenciar el conocimiento científico del contenido escolar. Esta diferenciación esta dada por el proceso que transforma el saber erudito en el saber a ser enseñado.

Cada una de estas dimensiones no se presentan por separado, en distintos momentos, sino que es importante considerarlas en la formación inicial para que cada futuro docente las tenga siempre presente a la hora de ejercer el oficio de enseñar, fundamentalmente en el área de Ciencias Sociales.

Lejos estamos, entonces, de aquella manera de concebir las Ciencias Sociales que la mayoría de nosotros aprendió en la formación de base. Si antes solo se trataba de describir o de narrar hechos y acontecimientos, ahora, en cambio, se pretende alcanzar posibles explicaciones comprensivas de los hechos sociales. Enseñar Ciencias Sociales es, por una parte, favorecer la construcción de algunos conceptos básicos que estas ciencias producen y que permiten acceder a la comprensión de la realidad social, tanto pasada como presente, de una manera mas racional, menos ingenua, más crítica y reflexiva. Además es desarrollar una actitud inquisidora ante el conocimiento de la realidad social. Se trata, entonces, de aprender conceptos, pero también de aprender formas de hacer, de operar, de indagar, de hipotetizar, de elaborar conclusiones.

Enseñar Ciencias Sociales (para los que comienzan a formarse) en la escuela hoy es actuar en un doble sentido. Propender:

- a) a la construcción de nociones y conceptos, y
- b) a la adquisición de procedimientos propios del quehacer científico, para formar actitudes científicas ante los hechos y las circunstancias del ayer y del hoy.

La “materia prima” del conocimiento de lo social está dada por el discurso corriente (lo que se opina), y por observaciones “contaminadas” por ese discurso. Para acceder al conocimiento de las Ciencias Sociales, esa materia prima ha de ser abordada desde una perspectiva crítica; que confronte teorías y metodologías; que vincule el fenómeno con el proceso, que de como resultado una nueva producción de conocimientos.

Los alumnos ingresantes expresan concepciones acerca de lo social relacionadas con la idea de una realidad armónica, carente de conflictos y que en general niega la posibilidad de cambio social.

Existe un "saber acerca de lo social", que se construye en las prácticas cotidianas, en la interacción con los pequeños grupos, con los roles que el sujeto ocupa en los distintos marcos institucionales de los que participa.

Este tipo de conocimiento, se encuentra fuertemente impactado por los elementos emocionales y por la carga ideológica propia de cada subjetividad, por lo tanto, no es posible hablar de "el alumno", sin situarlo en un aquí y un ahora, sin analizar el conjunto de relaciones sociales que condicionan su personalidad, su forma de aprender y su modo de entender su propia realidad.

El conocimiento de las ideas previas con las que los alumnos se acercan al abordaje de los contenidos o la posibilidad de generar situaciones en las que éstas se expliciten permite desestabilizarlas. Nos ayuda a preguntar, a intervenir, a saber cuál es la hipótesis que debemos "jaquear".

La intervención didáctica consistirá entonces en estimular una progresiva reconstrucción de las ideas de los alumnos en dirección a los conceptos provenientes de las ciencias.

Las palabras de Davini (2008: 54) sintetizan lo expuesto "...es evidente y de sentido común que quienes enseñan necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o la experiencia que desean transmitir. En otros términos, nadie puede enseñar bien aquello que no conoce, no sabe hacer o no ha experimentado de alguna forma. Pero conocer o tener este saber no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones definiendo las formas particulares de hacerlo. Esto es particularmente importante para quienes ejercen la tarea como profesionales de la enseñanza, es decir, los docentes."

PROPÓSITOS

Durante la formación los alumnos deberán tener oportunidades para:

- Encontrar en las Ciencias Sociales una forma de conocimiento valiosa para su propia comprensión del mundo, y para el compromiso con la construcción de sociedades basadas en los derechos que hacen a la ciudadanía plena.
- Reconocerse a sí mismos como sujetos sociales implicados en contextos sociales e institucionales diversos, a fin de facilitar su participación activa en los mismos.
- Visualizar los problemas y conflictos de las sociedades actuales y el papel del docente en ellas a fin de plantear estrategias que favorezcan la participación comprometida.
- Comprender la realidad social a través de la apropiación crítica de sus problemáticas, el análisis de sus elementos constitutivos en el proceso histórico y las interrelaciones entre ellos.
- Apropiarse de las categorías de análisis específicas de las distintas disciplinas que integran el campo de lo social que permitan visualizar la "unidad en la diversidad".
- Tomar conciencia de las divergencias entre la explicación e interpretación de los hechos sociales planteadas por los sujetos y las interpretaciones que se ofrecen desde el campo científico.

- Apropiarse de los conocimientos producidos por la Didáctica de las Ciencias Sociales y reconocerla como un campo de conocimiento específico clave para su formación profesional.
- Desarrollar el aprendizaje y la aplicación de metodologías de investigación propias de las disciplinas que integran el área, como vía para la apropiación del conocimiento.
- Analizar las relaciones entre el marco normativo–didáctico y la realidad institucional-social para elaborar proyectos de enseñanza del conocimiento social adecuados a la diversidad, interactuando con otros para acordar decisiones colectivas.
- Diseñar, discutir con otros apelando a los fundamentos de las decisiones didáctico específicas
- Planificar, llevar a la práctica y evaluar la enseñanza de las Ciencias Sociales a fin de pensar propuestas que atiendan a la diversidad.
- Elaborar y utilizar instrumentos para la observación y análisis de situaciones de enseñanza y diseñar estrategias orientadas al planteo de preguntas, al desarrollo de investigaciones escolares, al trabajo por proyectos y a la interpretación de la realidad social.

CONTENIDOS

La organización de los contenidos puede llevarse a cabo de diferentes formas, en esta propuesta se ha optado por la elaboración de ejes conceptuales e ideas básicas.

Un eje opera como una columna vertebral, permitiendo la articulación de los contenidos. De esta forma, éstos ya no se presentan aislados, sin conexión, sino que se engarzan en una estructura que les da sentido.

Las ideas básicas de las que los alumnos deberán apropiarse, pretenden dar cuenta de los aspectos enunciados en la fundamentación del área y se articulan con los ejes.

Eje:

Las ciencias sociales, el currículo y las prácticas escolares.

Ideas básicas

- La realidad social que los seres humanos han producido y producen con las múltiples relaciones que establecen entre sí, es entendida como una totalidad posible de ser abordada interdisciplinariamente.
- En el interjuego de conceptos, procedimientos y valores se reconocen distintos marcos teóricos y se construye el propio, entendiendo que no es posible el conocimiento neutral.

- La cultura como trama de significados resulta una totalidad, que abarca todas las creaciones del hombre, los modos de pensamiento, la forma de ver el mundo y explicar y justificar lo que sucede en él, los sistemas de valores, la religión, los símbolos, los mitos pero también sus obras materiales, la tecnología y los modos de organizar la producción, además de las instituciones sociales y las reglas morales y jurídicas.
- La pluralidad de enfoques y escuelas historiográficas evidencian que la explicación del pasado desde el presente histórico es provisional y por ello no dogmática.
- El análisis, la reflexión y la comparación de distintos paradigmas geográficos, posibilita comprender los cambios en este campo del conocimiento, en función de los contextos sociales que les dieron origen.
- El currículo es una producción socio-histórica que enmarca la formación docente inicial y la futura práctica; entendiendo a esta como construcción que se inicia en la formación inicial y continúa en el desarrollo profesional.

Eje:

La relación enseñanza - aprendizaje en Ciencias Sociales.

Ideas básicas:

- La relación dialéctica entre teoría y práctica comienza a construirse en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la formación inicial.
- La reflexión permanente en torno al por qué y por qué enseñamos lo que enseñamos en el área, da la posibilidad de concretar la selección de contenidos significativos que permitan la construcción de una práctica fundamentada.
- El conocimiento de los desarrollos más actuales de la didáctica del área es un medio relevante para la transformación de su enseñanza.

Eje:

La escuela, las familias y el Estado: una relación compleja

Ideas básicas:

- El conocimiento de la escuela como institución hoy, implica poder explicar continuidades y cambios entre la escuela de la modernidad y la actual.
- La compleja relación entre la escuela, las familias y el Estado se puede explicar desde una mirada histórica que de cuenta de los cambios y continuidades presentes en los distintos contextos.
- La educación como bien público se transforma en un derecho social, comprender y apropiarse de esto desde la formación inicial, implica formarse para enseñar todo a todos.

- En la actualidad es necesario hablar de familias y de infancias en plural, comprender esto desde el área de Ciencias Sociales adquiere un doble significado ya que estos conceptos hacen a la realidad y también son objetos de enseñanza propios del área.

Eje:

La didáctica de las ciencias sociales como campo de estudio

Idea básica:

- Comprender la didáctica de las ciencias sociales como campo de estudios, les permitirá a los futuros docentes desde el inicio de su formación descubrir las dos dimensiones de la didáctica: la teórica que produce conocimiento en torno al objeto de enseñanza y la dimensión procedimental que desarrolla modelos de intervención.

Eje:

Los niños y el aprendizaje del mundo social

Ideas básicas:

- La comprensión de las características del proceso a través del cual los niños van construyendo el conocimiento del mundo social, dotará a los futuros docentes de herramientas imprescindibles para la elaboración de propuestas fundamentadas y significativas.
- La enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares para el primer ciclo: La relación cercano-lejano, conocido-desconocido. La diversidad y la unidad. Propuestas didácticas para el primer ciclo.

Eje:

El sentido formativo de las Ciencias Sociales en la escuela actual.

Ideas básicas:

- La reflexión sobre la biografía escolar de los futuros docentes, permitirá hacer concientes las concepciones que traen respecto al área, las que deberán ser resignificadas a la luz de los actuales desarrollos teóricos.
- El pensamiento didáctico de los objetos de enseñanza del área, contribuirá en los futuros docentes a la generación de una conciencia crítica que facilite el desarrollo de una ciudadanía plena.

Eje:

Los orígenes del capitalismo su desarrollo en América Latina y Argentina.

Idea básica:

- La complejidad de la realidad Argentina y Latinoamericana actual se explica en el contexto del desarrollo capitalista, sus crisis y reestructuraciones.

- La configuración territorial argentina y latinoamericana actual, es fruto de un proceso social e histórico, ya que es la sociedad quien decide y controla el proceso de organización del territorio.
- Los espacios regionales y provinciales se explican desde las dimensiones sociales, económicas, históricas y ambientales.
- La ciudad es un espacio social complejo, producto de formas diferenciales de tiempos y espacios.

Eje:

Los Estados y los territorios en el mundo global (conflictos actuales)

Ideas básicas:

- El análisis de las relaciones entre la sociedad y el estado permiten la comprensión de las formas mediante las cuales las agrupaciones humanas respondieron y responden a los desafíos de su tiempo y colaboran en la comprensión de los fenómenos presentes.
- Las relaciones de dominación, que no siempre se vinculan con un factor y causa única, que no implican necesariamente conflicto o agresión y que cuentan con legitimaciones diversas, son un hecho social que requiere un análisis detallado y una percepción clara de los mecanismos operantes en la dominación para poder pensar en sociedades mas justas e igualitarias.

Eje:

La problemática del contenido en ciencias sociales

Ideas básicas:

- La reflexión en torno a la tensión entre “enseñarlo todo” y decidir “que contenidos abordar”, brindará a los futuros docentes herramientas que le faciliten la toma de decisiones en el ejercicio de la profesión.
- La complejidad del conocimiento social implica un tratamiento muy cuidadoso para convertirlo en objeto de enseñanza; por esto es necesario que desde la formación inicial se garantice este tratamiento.

Eje:

Diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar las estrategias de intervención para la práctica en la enseñanza de las ciencias sociales.

Ideas Básicas:

- La construcción de hipótesis de trabajo en ciencias sociales requiere del conocimiento de los contenidos específicos de las disciplinas que integran el área y de la didáctica especial.

- La reflexión acerca de una didáctica de lo social implica considerar en forma conjunta elementos ligados al objeto de conocimiento, al sujeto que aprende y al conjunto de variables que sesgan la práctica institucional.
- Las disciplinas sociales enseñadas no son idénticas a las de los investigadores, determinar los hechos y los conceptos que se van a enseñar y pensar en las consecuencias del dominio de un determinado universo conceptual resulta una competencia ineludible para los docentes.
- La información que brinda un sistema de evaluación que contempla la multiplicidad de aspectos que integran la enseñanza y el aprendizaje, orienta nuestras acciones y las de nuestros alumnos y determina los logros de la enseñanza.

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

Al hablar de métodos, inmediatamente nos remitimos a la etimología del término: camino hacia, esta definición sustenta la idea que siguiendo una serie de pasos se puede alcanzar un fin propuesto; definición que se amplía con la idea de que el método está íntimamente vinculado al conocimiento a transmitir; contenido y método son dos caras de una misma moneda, por lo tanto el método deja de ser un aspecto meramente instrumental. (Funes, 1995: 34)

En palabras de Davini (2008) “Los métodos constituyen estructuras generales, con secuencia básica, siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de aprendizaje. Los métodos brindan, así, un criterio o marco general de actuación que puede analizarse con independencia de los contextos y actores concretos, pero un método no es una “camisa de fuerza” o una “regla a cumplir” ni el docente es solo un pasivo seguidor de un método ni lo “aplica” de manera mecánica. Por el contrario, lo analiza y reconstruye, combinando métodos, elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines.”

En este sentido no hay contradicción entre métodos y estrategias de enseñanza; ya que por estrategias entendemos “el producto de una actividad constructiva y creativa por parte del maestro, lo que daría la idea de que el maestro responde frente a las distintas situaciones no de una manera irreflexiva sino con un bagaje de conocimientos, deas, etc.” (Funes, 1995: 35). En Ciencias Sociales las estrategias didácticas están condicionadas por la concepción teórica que se adopte, los docentes no solo elaboran activamente sus estrategias de enseñanza, sino que lo hacen de acuerdo con sus estilos o enfoques personales, es decir, sus características propias, sus elecciones y sus formas de ver el mundo.

Desde este lugar, en el área de Ciencias Sociales en la formación docente, cobra especial relevancia el uso de multiplicidad de métodos y estrategias, brindando a los futuros formadores la posibilidad de experimentar diferentes modalidades de acceso a los conocimientos. Una experiencia variada durante la formación inicial enriquecerá las posibilidades de que dispongan de un amplio repertorio al momento de ejercer su rol de enseñantes y les ofrecerá oportunidades de evaluar las potencialidades y limitaciones de los distintos modos de organizar las actividades de enseñanza.

Si se considera que la enseñanza de las Ciencias Sociales aporta a la comprensión de la complejidad de las sociedades humanas y forma a los alumnos en los valores de una cultura más igualitaria e inclusiva, los métodos, deben favorecer el desarrollo de la argumentación, el compromiso e interés por el conocimiento de las

problemáticas sociales, el trabajo continuo sobre el respeto mutuo, la comunicación, la participación, el intercambio de opiniones y la valoración del trabajo cooperativo. Para ello, es importante la problematización de los contenidos mediante estrategias como el estudio de casos, las simulaciones, el trabajo por proyectos, las investigaciones orientadas, el análisis de problemáticas actuales, etc.; a su vez, creemos necesario recuperar el sentido ordenador e integrador de diferentes estrategias y formatos de exposición, complementado con diversos recursos, soportes o documentos (mapas, fotos, gráficos, presentaciones multimedia, referencia a fuentes, canciones, películas, etc.).

El conocimiento social acerca del presente y el pasado no se logra con la acumulación de información, sino que requiere la elaboración de saberes con respecto a cómo se realizan los análisis, las interpretaciones y explicaciones que configuran ese conocimiento. Explicar es ir más allá del registro de la información. Ofrecer un conocimiento social en términos explicativos significa incluir, como contenido relevante, la elaboración de modos de pensar las relaciones sociales en diferentes contextos. Las interpretaciones que se produzcan en el aula, tanto por parte de docentes como de alumnos, deben incorporar los principios explicativos de las Ciencias Sociales y tomar en cuenta los factores causales, de diversa naturaleza, que se combinan en la determinación de hechos y procesos sociales (distinguir condiciones e intencionalidad de los sujetos sociales, reconocer las diferentes dimensiones del sistema social estudiado y las conexiones entre ellas, contextualizar las sociedades que son objeto de estudio desde los distintos enfoques sobre un mismo proceso).

Siguiendo el planteo de Davini (2008) acordamos en que al combinar métodos, estrategias y estilos personales, los futuros docentes podrán:

- Analizar, adoptar o combinar distintos métodos según las intenciones educativas, como marcos generales, andamios herramientas sistemáticas para la organización del proceso de enseñanza.
- Analizar e integrar los métodos generales y otros aportes derivados de los desarrollos de las didácticas específicas, considerando aspectos particulares de los contenidos, los sujetos y los contextos de enseñanza.
- Construir estrategias propias, a partir de aquellas herramientas de sostén, considerando las características de los alumnos, el contexto cultural y el ambiente de aprendizaje.
- Priorizar las enseñanzas relevantes en el marco del currículo, contribuyendo a su desarrollo y mejora, y considerando su valor para la formación de los alumnos.
- Reflexionar sobre sus propios enfoques o estilos y en que medida ellos inhiben el desarrollo de experiencias de enseñanza significativas, en especial cuando estos impliquen prejuicios o etiquetamientos sociales, o cuando expresen la tendencia a mantener cómodas rutinas. En cualquier caso intentarán abrirse a la experimentación y a la búsqueda evitando que sus preferencias constituyan un verdadero límite para la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes relevantes.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

La evaluación es uno de los aspectos esenciales a considerar en la enseñanza, porque afecta a su calidad. Su finalidad básica es “abrir posibilidades”, ya que la información que brinda un sistema de evaluación que contempla la multiplicidad de aspectos que integran la enseñanza y el aprendizaje, orienta nuestras acciones y las de nuestros alumnos y determina los logros de la enseñanza. Es necesario entonces, que la evaluación esté integrada en la acción didáctica y opere a lo largo de todo el

proceso de enseñanza y de aprendizaje, que pueda dar cuenta de este proceso y no sólo del producto, y que permita al alumno reflexionar sobre su aprendizaje, actuando como un elemento de orientación.

Podemos considerar tres etapas de evaluación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: al comienzo, durante y al término de cada fase.

La evaluación que realizamos al comienzo de cada nueva fase la denominamos evaluación diagnóstica, porque trata de detectar el estado de conocimientos del alumno, sus ideas previas y organización jerárquica de los conceptos a tratar, que han de servir como organizadores previos y puentes cognitivos en las tareas a desarrollar. Interesa que el alumno sea consciente de su punto de partida para que pueda darse cuenta del progreso que va adquiriendo. A la evaluación que se realiza durante el continuo la llamamos evaluación de proceso, porque provee información acerca de adecuaciones o inadecuaciones en los conceptos, procedimientos y actitudes a lo largo de la construcción de los aprendizajes nuevos. A la evaluación que se realiza al término de una fase de aprendizaje, cierre de períodos o año lectivo, conclusión de unidad temática o finalización de un proyecto de trabajo, la denominamos evaluación de logros porque provee información acerca de los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos de la enseñanza. Este tipo de evaluación informa entonces sobre los contenidos adquiridos por el alumno y sobre el proceso seguido, de manera que puede convertirse en el punto de partida para iniciar un nuevo proceso.

En conclusión, la reflexión sería la de desmitificar el lugar sobredimensionado que la evaluación ocupa hoy día en las aulas, para pasar a ser un componente más de las prácticas docentes. Benejam (1997) sostiene que “la evaluación, estrechamente vinculada al aprendizaje, queda inserta en la secuencia didáctica de tal manera que cada una de sus fases –inicial, desarrollo y síntesis- contienen actividades de evaluación. Desde esta perspectiva la complejidad y los obstáculos que presenta la evaluación en Ciencias Sociales confluyen con las dificultades propias de su enseñanza y de su aprendizaje”; dificultades que podemos sintetizar en la relevancia que adquieren las ideas previas, las representaciones o los estereotipos con los cuales los alumnos inician su formación; la representación que se hacen los alumnos de los requerimientos que tendrán al cursar el área; la complejidad propia de los conceptos específicos del área; no es una práctica corriente la de explicitar los criterios de evaluación; no siempre consideramos como cuestiones básicas del aprendizaje el trabajar con los alumnos “la comprensión de la demanda, anticipación, y planificación de la acción, verificación de los resultados”

Lineamientos de acreditación

Al finalizar su formación los futuros docentes:

- Evaluarán la significación y los alcances de los saberes aportados por las Ciencias Sociales con el fin de promover en el nivel primario aprendizajes que posibiliten la explicación y comprensión de la realidad social.
- Reconocerán obstáculos que afectan la producción de conocimientos en el campo de las Ciencias Sociales y los problemas que plantea para la elaboración de propuestas didácticas.
- Explicarán, utilizando los conceptos del análisis historiográfico, el proceso histórico argentino en relación con el latinoamericano, estableciendo relaciones fundadas con los procesos mundiales.
- Localizarán y explicarán los principales espacios geográficos a nivel regional, nacional y americano en el contexto mundial.

- Ofrecerán explicaciones en términos de conexiones entre las dimensiones de la realidad social atendiendo a los principios explicativos propios de las ciencias sociales.
- Obtendrán y seleccionarán información acerca de las cuestiones propuestas, a partir de diferentes fuentes de datos: textos científicos, literarios y de divulgación gráficos, estadísticas, fotografías, imágenes, mapas, trabajos de campo.
- Organizarán y compararán la información seleccionada elaborando distintos tipos de registros: cuadros, diagramas, síntesis escritas, esquemas, mapas, gráficos.
- Conocerán distintos modelos de enseñanza de las ciencias sociales identificando las concepciones sobre la ciencia, el aprendizaje y la enseñanza escolar que subyacen en los mismos.
- Observarán y analizarán críticamente situaciones de enseñanza, teniendo en cuenta la significatividad de los contenidos, las posibilidades de los alumnos, las estrategias docentes, sus formas de intervención y el contexto escolar específico.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.). (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Ed. Paidós Educador
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.). (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Buenos Aires. Ed. Paidós Educador
- Alderoqui y otros. (1996). *Los C.B.C y la enseñanza de las Ciencias sociales*. Buenos Aires. Ed. AZ.
- Apple, M y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid. Ed. Morata.
- Bagú, Sergio. (1975). *Tiempo, realidad social y conocimiento*. México. Siglo XXI.
- Bale, J., (1989). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. M.E.C. Madrid. Morata
- Benadiba, Laura (2007). *Historia oral, relatos y memoria*. Buenos Aires. Maipue
- Benejan, Pilar, Pagés, Joan. (1999). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales en la Educación Secundaria*. Barcelona. Ed. Horsori. Ice.
- Berger y Luckman, (1988). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires Amorrortu.
- Beyer, B., (1984). *Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales. La indagación*. Buenos Aires Ed. Paidós.
- Bonder, G. y Morgade, G., (1993). "Voces y miradas de mujeres en la escuela primaria". Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación.
- Calaf Masachs, R.; Suárez Casares, M., Menéndez Fernández, R. (1997). *Aprender a enseñar Geografía*. Barcelona. Ed. Oikos Tau, Colección Práctica en Educación.
- Camillomi y Levinas. (1994). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Ed. Aique.
- Capel, Horacio. (1984). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la historia*. Buenos Aires. Ed. Aique.
- Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M., (Comps). (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Editorial Visor.
- Carretero, M; Rosa, A y González, M. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires. Paidós

- Carretero, Mario. (1994). *Una perspectiva constructivista para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires. Novedades Educativas N 46.
- Carretero, Mario. (2001). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires. Editorial Aique didáctica.
- Carretero, Mario. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires. Paidós.
- Castorina, J. y otros, (1989). *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires Editorial Miño y Dávila.
- Chiozza, E y Carballo, T (2006). *Introducción a la Geografía*. UNQ, Provincia de Neuquén.
- Coll, C., (1990). *Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar*. Sevilla. Ed. Diada.
- Consejo Provincial de Educación. (1988). *Diseño Curricular de Nivel Superior*. Río Negro.
- Cordero, S y Svarzman, J. (2007). *Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Davini, María Cristina. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Edit Santillana.
- Delval, J., (1987). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona. Editorial Laia.
- Dri, Rubén, (1998). *Los modos del saber y su periodización*. Buenos Aires. Editorial Letra Buena.
- Dupas Penteado, H., (1990). *Metodología de la enseñanza de Historia y Geografía*. Brasil, San Pablo. Editorial Cortez. Colección Magisterio.
- Durán, D. (1996). *Geografía y transformación curricular*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Durán, D. y otros, (1993). *Los cambios mundiales y la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- Fernández Caso, M. Victoria y Gurevich, R. (comp.) (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Fernández Caso, Victoria (Coord.). (2007). *Geografías y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires. Edit Noveduc.
- Finocchio, S. (Coord.). (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Editorial Troquel. Serie Flacso Acción.
- Finocchio, S., Gurevich, R., (1996). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación.
- Fioriti, Gema (Compiladora). (2007). *Didácticas específica. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires. UNSAM.
- Fontana, Josep, (1995). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona. Grijalbo.
- Frieria Suarez, M. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid. De la Torre.
- Funes, Alicia Graciela, comp. (2004). *La historia dice presente en el aula*. Neuquén. Educo.
- Funes. G, Katz, M y Fontana, L. (1995). *Las Ciencias Sociales en la escuela primaria*. Tomo 1 y 2. U.N.Co. Facultad de Ciencias de la educación. Aten.
- Gallopín, G. (1992). *Tecnologías y sistemas ecológicos*. Boletín del medio ambiente. Año 3. Nº 2. Buenos Aires.
- Giddens, A., (1991). *Sociología*. Madrid Alianza Editorial.
- Giddens, Turner y otros. (1991). *La teoría social, hoy*. Madrid. Alianza Editorial.
- Gómez Mendoza, Josefina. (1982). *El pensamiento geográfico*. Madrid. Alianza Universal.

- Gonzáles Souto, Xosé M. (1998). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. España. Ediciones del Serbal.
- Gurevich, R. y otros. (1998). *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada*. Buenos Aires. Ed. Aique.
- Habermas, Jurgen. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Taurus.
- Habermas, Jurgen. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid. Tecnos.
- Iaies, G. (1996). *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. AZ Editora.
- Iaies, G. (1992). *Didácticas especiales. Estado del debate*. Buenos Aires. Editorial Aique.
- Ianni, O., (1992). *La Soxiedade Global*. San Pablo. Editora Civilizacao.
- Jelin, Elizabeth y Lorenz Federico (comps.) (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. España. Siglo XXI.
- Kieran, E., (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid. Ed. Morata.
- Le Goff, Jacques, 1991, "El orden de la memoria. El tiempo como imaginario", Paidós, Barcelona.
- Lerner Sigal, V., (1990). El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: el factor tiempo y el factor espacio, en "La Enseñanza de Clio",
- Litwin, Edith. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Edit Paidos. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales*.
- Moraes, A. C., (1987). *Pequeña historia crítica*. San Pablo. Hucitec.
- Moscoloni, Vecchiola, L. (1998). *Las Ciencias Sociales en acción, propuestas didácticas concretas para ser llevadas al aula*. Serie Aula EGB. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Pérez Gómez, Ángel. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Ediciones Morata.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid. Morata.
- Rapoport, Mario. (2005). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880 – 2003)*. Buenos Aires. Emece.
- Reseñas de enseñanza de la historia. Septiembre de 2008. APEHUN. Córdoba. Alejandría editorial.
- Rigal, C. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Compilador Francisco Imbernón. Barcelona. Ed. GRAO.
- Sánchez Iniesta, Tomás. (1995). *La construcción del Aprendizaje en el Aula. La aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*. Buenos Aires. Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Sánchez Iniesta, Tomás. (2000). *Organizar los contenidos para ayudar a aprender. Un modelo de secuencia de los Contenidos Básicos Comunes*. Buenos Aires. Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Sánchez, J. E. (1991). *Espacio, economía y sociedad*. Barcelona. Siglo XXI, Editores.
- Sánchez, J. E. (1991). *La geografía y el espacio social del poder.*, Siglo XXI Editores, Barcelona.
- Santos, M. (1990). *Por una geografía nueva*. Madrid. Ed. Espasa Calpe.
- Santos, Milton, Di Cione, Vicente. (1997). *Geografía por venir. Cuestiones epistemológicas*. Cooperativa Editora Universitaria. Textos de Geografía.
- Santos, Milton. (1992). *Conferencia Nuovo Mapa do Mundo*. Traducción Julieta Galván. Di.Fo.Ca.Pe.A.D.
- Searle, John, (1997). *La construcción de la realidad social.*, Buenos Aires. Paidós.

- Siede, Isabelino. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Svarzman, José. (1998). *El Taller de Ciencias Sociales. Propuesta didáctica para primero, segundo y tercer ciclo de la E.G.B.* Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Thompson, E. P. (1994). *Historia Social y Antropología*. México. Instituto Mora.
- Trepát, Cristófol y Comes, Pilar. (2000). *El Tiempo y el Espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona. Ed GRAO.
- Unwin, T., (1996). *El lugar de la geografía*. Madrid. Ed. Cincel.
- Valls, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje - enseñanza y evaluación*. Barcelona. Edit. ICE.

AREA: ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACION GENERAL

Preocupaciones

La reescritura del currículum nos pone a pensar sobre la formación que en el ámbito de las ciencias naturales deseamos brindar a nuestros alumnos, y esto implica reflexionar sobre los procesos de alfabetización científica que les permitirán construir nuevas visiones sobre la realidad. Nos preocupa la formación en ciencias “para la vida” de nuestros alumnos. También la reescritura nos pone a pensar sobre la formación que deben recibir nuestros alumnos para enseñar, para ser alfabetizadores. Así nos preocupa la formación para abonar concepciones didácticas. Ahora bien, el desarrollo discursivo de estas preocupaciones debe interpelar ciertos aspectos que hoy caracterizan a los procesos de producción y difusión del conocimiento científico, al estatuto actual de las ciencias naturales, e inevitablemente, a reactualizar las preguntas: ¿Qué sentidos tiene en la actualidad enseñar ciencias naturales? ¿Qué sentidos tiene formar profesores que luego enseñarán ciencias en las escuelas primarias?

Contexto. Escenarios socioculturales

En su Informe sobre el saber⁵⁴, Lyotard, (1979) definía al conocimiento científico como un tipo de discurso en un contexto creciente de nuevos juegos de lenguaje ante la caída de los grandes relatos, y anunciaba un nuevo estatuto para el saber científico el cual, entre otros aspectos, se estructuraría a partir de los sistemas de redes globales.

Hoy el flujo de información, sin espacio definido, ha socavado el privilegio de los estados modernos en sus funciones de producir y difundir el conocimiento científico, y las instituciones relacionadas con la transmisión del saber deben revisar la continuidad y los sentidos de y para la enseñanza de las ciencias.

Por fuera de los pesados edificios y de las enciclopedias de las bibliotecas, el conocimiento científico fluye en la red y es difícilmente mensurable, por lo tanto también es difícil determinar cuanto, qué y para qué de ese contenido debe enseñarse. Por otra parte, la definición del saber científico como un tipo de discurso sobre la realidad natural habilita a la consideración del saber narrativo como otra fuente de relatos la cual, utilizando múltiples juegos de lenguaje y con otra función social, implica de manera muy estrecha a los sujetos con los fenómenos naturales.

La formación en ciencias “para la vida” de nuestros alumnos implica la consideración de los sentidos que le otorguen a sus aprendizajes y esto requiere inevitablemente entablar diálogos entre relatos para la construcción de un nuevo tipo de saber que no será científico ni narrativo sino escolar.⁵⁵

Sabemos que los discursos si bien se construyen en el marco general de las condiciones socioculturales, se originan en escenarios particulares. Los escenarios socioculturales son entornos espacio-temporales en los cuales las personas construyen conocimientos. Estos espacios se diferencian por las tramas que establecen las personas según sus intereses, motivaciones y fines, también por las actividades que realizan y por las representaciones que construyen siguiendo

⁵⁴ La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Jean François Lyotard. Ediciones Cátedra, 1987, Madrid. Primera Edición en francés en 1979

⁵⁵ Desde esta perspectiva el estatuto del saber narrativo, cotidiano va más allá de su consideración como un grupo de preconceptos erróneos que una acción didáctica exitosa puede modificar. Esta visión se desarrollara en el apartado: Didáctica. Las condiciones del saber escolar en ciencias

determinados formatos para la interacción y tipos de discurso (Rodrigo,1997). Desde esta perspectiva es necesario revisitar en el análisis los escenarios socioculturales que tienen estrecha vinculación con la construcción de conocimientos escolares en ciencias naturales: el de la producción de saberes científicos y el de los saberes narrativos, de la vida cotidiana.

El saber de las ciencias naturales

En cuanto a los escenarios socioculturales en los cuales se construyen conocimientos científicos en las diversas disciplinas que componen a las ciencias de la naturaleza es posible caracterizar en la actualidad los siguientes aspectos

- Los conforman las comunidades de investigadores que pueden depender administrativamente de organismos del Estado, privados o mixtos, pero que sustancialmente encuentran en las redes de información sus actuales sitios de desarrollo.

- Si bien existe una notable heterogeneidad en cuanto a sus modos de conformación y sus intereses, motorizan sus trabajos a partir de problemas de investigación construidos en determinados contextos sociales, económicos y culturales y bajo la orientación de hipótesis y principios aceptados en un período por las comunidades científicas. Estos son los ámbitos que reciben y moldean a los investigadores noveles.

- Comparten sentidos respecto de avanzar en la descripción, explicación y predicción de los fenómenos naturales para lo cual construyen modelos y teorías.

- El carácter científico de los saberes que producen radica en que están fundamentados lógicamente y empíricamente, y esto se vincula con la cuestión del método y con las formas lógicas de establecer relaciones entre explicaciones y realidad. (Díaz, 2002)

- El lenguaje utilizado es de naturaleza formal, matemático y estadístico y las comunidades generan acuerdos o condiciones intersubjetivas para otorgar validez a las proposiciones que construyen.

- Las producciones científicas son informes que se publican básicamente en sitios virtuales que las propias comunidades científicas han creado y convenido, asociadas a organizaciones gubernamentales y empresas privadas de desarrollo tecnológico. Los informes constituyen una construcción de segundo orden, una primera transposición del problema, del método y de los resultados alcanzados en el trabajo de investigación.

- Existen procesos de control estratégicos del flujo de las producciones científicas, atendiendo a la búsqueda de oportunidades para aumentar la eficacia de los conocimientos producidos según los contextos socioeconómicos globales y regionales y esto se mide en términos de performatividad⁵⁶

A partir de la valoración de la performatividad de la información volcada a la red, se observa un corrimiento de las preguntas que interpelan al saber científico de ¿Es verdadero? a ¿Es eficaz? ¿Se puede vender?, y esto interpela los criterios de legitimación del conocimiento científico. (Lyotard, 1979)

Para describir con un ejemplo las relaciones entre conocimiento científico y aumento de su eficacia en el sistema, pueden observarse los programas de investigación relacionados con la reconstrucción del objeto "dinosaurio". Este objeto aporta un caudal importante de información a las redes que vinculan a las comunidades científicas de biólogos, paleontólogos, geólogos, climatólogos, etc., pero además, y de allí su alto valor performativo, abre y nutre con más información a numerosas redes

⁵⁶ Se refiere a la eficiencia que puede medirse en la relación input-output: costo de producir y poner en la red un conocimiento en relación con los beneficios que reporta. Los conocimientos científicos y sus aplicaciones tecnológicas relacionadas con los sistemas de información son de alta performatividad porque además de incrementar el flujo constituyen insumos para los propios rediseños del sistema. Lyotard (1979)

relacionadas con el turismo local e internacional a museos y museos de sitio, a empresas de televisión global a partir de la edición de programas de divulgación científica, a industrias relacionadas con la producción de réplicas de dinosaurios, etc. De igual modo podría analizarse el desarrollo del conocimiento cada vez más profundo para la construcción de modelos de biomoléculas y las vías de información que genera para el desarrollo de las bionanotecnologías y sus todavía inimaginables aplicaciones en los seres vivos que habitan el planeta.

El desarrollo del acelerador de partículas y la indagación más profunda de la naturaleza de la materia, los trabajos sobre la acción de virus en el organismo humano, las investigaciones sobre la existencia de otros sistemas solares en nuestra galaxia, sobre las condiciones de aparición de vida en otros planetas, los trabajos para determinar las condiciones de productividad de organismos manipulados genéticamente son, entre otros numerosas líneas de investigación, muestras de los caminos de indagación que son considerados eficientes por el sistema y que hoy movilizan a las diferentes disciplinas científicas y los centros de desarrollo tecnológico. Junto a ellos se encuentran los problemas de investigación relacionados con las modificaciones que el impacto social genera en los ambientes, como las investigaciones para proyectar la sustentabilidad de los ecosistemas degradados, las condiciones que impone el cambio climático que, entre otros núcleos, han convocado a reordenamientos disciplinares y al desarrollo de enfoques complejos como modo de adaptación a las nuevas facetas y a los obstáculos de conocimiento que nos impone la construcción que denominamos “realidad natural”.

Así es posible hoy, y de manera inicial, caracterizar aspectos del escenario sociocultural en el cual se produce este tipo de discurso tan particular y determinante en la historia de los últimos doscientos años de la humanidad y el planeta⁵⁷. Discurso que el Estado sigue considerando relevante a ser transpuesto como conocimiento en las escuelas, que vuelve a ponerse en el centro del debate educativo cuando el país se orienta hacia procesos de industrialización y adquisición de valor agregado. Ahora es necesario caracterizar otro tipo de saberes, como los narrativos, que inevitablemente están presentes en los procesos de construcción de conocimientos escolares en ciencias naturales.

El saber narrativo

Las diferencias más relevantes entre el discurso de las ciencias y el saber narrativo radican en que este último admite una pluralidad de juegos del lenguaje y además en la concepción de tiempo en los que cada uno opera. El pensamiento científico se acciona alterando el tiempo de la realidad del mesocosmos (denominamos así a lo que vemos – sentimos – vivimos a diario), deteniendo la película con el objeto de profundizar la observación de lo micro o de lo macro, de medir y de construir modelos válidos. Así, veinticuatro kilómetros de la más alta tecnología con el objeto de crear la más importante autopista circular de partículas subatómicas, y una inversión de miles de millones de euros, encuentran justificación en la posibilidad tecnológica de obtener imágenes captadas durante los fragmentos más pequeños de un segundo y registrar los restos de una colisión prácticamente virtual. El saber narrativo en cambio se construye sobre una concepción de tiempo continua, la del mesocosmos que vive la gente en su cotidianidad. El pensamiento narrativo modula las vicisitudes de la vida humana y la mayor parte del conocimiento cotidiano está organizado por él. (Kiczkovsky, 2003). En el ámbito del vivir los juegos del lenguaje operan sobre las emociones, los recuerdos, las historias y también sobre la realidad natural. Es posible

⁵⁷ seguramente con una visión mucho menos romántica e iluminista de la ciencia que la utilizada en anteriores fundamentaciones de diseños curriculares

determinar dos orígenes que condicionan o regulan la construcción y/o la transmisión del conocimiento cotidiano. Por una parte, existe una serie de componentes de origen cognitivo – sensorial que determinan y caracterizan una forma de comprensión de lo natural. Así, la observación superficial de los fenómenos, el establecimiento de relaciones causales lineales (espacio – temporales), la tendencia a no advertir procesos sino estados definitivos, son operaciones que de algún modo actúan preformateando la realidad (Pozo, 1997). De allí que, en la cotidianeidad, sabemos que los objetos pesados siempre se hunden, las plantas crecen porque las abonamos, y las bardas o montañas de nuestros lugares han estado desde que se formó la Tierra. Durante las dos últimas décadas del siglo pasado, tuvieron un gran desarrollo las investigaciones que tenían como objeto conocer el contenido de estas representaciones y sus formas de producción. Los trabajos indagatorios sobre preconcepciones, teorías ingenuas, concepciones alternativas permitieron construir sólo una porción de la sustancia del pensamiento narrativo en la cotidianeidad.

Por otra parte y a diferencia de los conocimientos producidos en la interacción sensorial con el mundo, también el pensamiento narrativo está nutrido por ideas ya concebidas y que encuentran en los escenarios de la cotidianeidad, en los grupos de cultura, espacios para su transmisión y reelaboración en el tiempo. (Pozo, 1997).

La utilización de conceptos ambiguos en los relatos de la vida diaria no es un obstáculo para obtener buenos resultados. Así fuerza y energía, calor y temperatura son utilizados indiscriminada y exitosamente para resolver problemas prácticos y contarle a otros cómo hacerlo; las plantas crecen adecuadamente independientemente de la consideración de que aquello que colocamos en la tierra sea nombrado como alimento o no. Los niños de los últimos grados de la escuela primaria sostienen y comparten y reproducen la idea de que en la primera relación sexual las niñas no quedan embarazadas y que el sida es una enfermedad de homosexuales. Numerosas niñas creen que tener un bebé les representará un futuro de reconocimientos y atenciones.

El tiempo continuo en el que opera el pensamiento narrativo también se establece en las redes de información. Los mitos urbanos, a los cuales se han consagrado programas de TV, y las creencias populares fluyen junto a papers científicos y con frecuencia, alquimistas virtuales ensayan hipertextos que combinan saberes científicos y narrativos en una suerte de nuevos juegos del lenguaje.

La pregunta “¿Si saben, porqué no se cuidan?”⁵⁸ referida a los adolescentes - jóvenes que a sabiendas de la posibilidad de contagio de VIH no se protegen en sus relaciones sexuales, pone claramente en tensión el problema de los relatos, el de la ciencia y el narrativo que fluye en los escenarios socioculturales en los que actúan y anticipa discusiones sobre los sentidos de la enseñanza.

Didáctica. Las condiciones del conocimiento escolar en ciencias naturales.

La enseñanza de las ciencias naturales se ha enfrentado constantemente al problema de la poca significatividad, de la escasa funcionalidad, de la extrañeza, aspectos que contrariamente constituyen la principal fortaleza semántica del saber cotidiano. La significatividad de los aprendizajes se ha logrado más en los papers de investigación en didáctica que en el trabajo concreto en las aulas y en la mayoría de ellas enseñan docentes que todavía creen que transmiten el conocimiento científico y dan continuidad a programas de estudio que proponen fragmentos inconexos de las disciplinas científicas.

⁵⁸ Weller, S. “Si saben ¿por qué no se cuidan? o ¿qué saben cuando no se cuidan?. En Salud, sexualidad y VIH – sida Unicef. Gobierno de Bs. As. (2003)

Si la didáctica se ocupa de los procesos de transformación y difusión del conocimiento científico, es necesario analizar condiciones para la producción de un saber y una praxis didáctica que atienda a la consideración de las ciencias naturales como un discurso, y a la enseñanza como un proceso que permitirá construir un saber diferente al científico y también al narrativo. Los relatos que se construyan no pueden atender a la lógica de los fragmentos disciplinares porque carecen de toda significatividad y las horas destinadas al aprendizaje de ellos definitivamente no dejan residuos cognitivos con valor formativo. Quizás sea en clave de estos problemas que pueda comprenderse la distancia cada vez mayor que ponen los jóvenes en sus vínculos con el discurso de las ciencias y con la posibilidad de incluirlas como opción para el desarrollo de sus vidas profesionales.⁵⁹

De acuerdo con Stenhouse (1981), es posible – y necesario – construir una hipótesis de desarrollo curricular que atienda al complejo panorama sociocultural actual y a la naturaleza de los diferentes saberes puestos en juego al construir conocimientos escolares en ciencias naturales.

Para esto podemos establecer una serie de proposiciones que recuperan aspectos abordados en la fundamentación y describen condiciones para el desarrollo didáctico:

- Los alumnos para su vida cotidiana poseen un caudal de saberes construidos y recreados en sus escenarios socioculturales que les permiten preformatear la realidad natural y operar significativamente en el mesocosmos.
- No existe en los alumnos, y en la gente en general, la necesidad de discutir los saberes narrativos que poseen
- El discurso científico no surge como continuidad del saber cotidiano, es decir, no está el saber científico como embrión en el saber narrativo porque sus epistemologías, sus juegos de lenguajes y sus funciones sociales son de naturalezas distintas.
- No hay un volumen determinado de ciencia a enseñar y son relativas y arbitrarias las proposiciones *“esto es lo mínimo que un estudiante debe saber de...”* en referencia a los fragmentos disciplinares que se proponen en los programas.
- Sí es posible construir problemas significativos y relevantes en los diferentes contextos socioculturales que convoquen teorías, principios y modelos de las ciencias naturales, sus métodos y valores y se desarrollen a partir de la investigación escolar.
- Las proposiciones, los métodos y los valores provenientes del conocimiento científico son por naturaleza transpuestos, es decir transformados en el proceso de construcción de los conocimientos escolares.
- El diálogo con el discurso científico implica necesariamente enfrentarse a obstáculos empíricos, de lenguaje y socioculturales y, además, requiere operar en una dimensión de tiempo no continua.
- Hay proposiciones científicas que pueden relacionarse de manera significativa con los relatos del mesocosmos cotidiano de los alumnos y pueden orientar y colaborar para mejorar sus condiciones de vida, la de los grupos en los que actúan y la de los ambientes que los contienen.
- Hay proposiciones científicas (teorías, leyes, principios, modelos) que abordan el micro y el macrocosmos, fenómenos para los cuales los alumnos sólo poseen la capacidad de imaginar modelos explicativos generalmente vagos y erróneos a partir de mecanismos sensoriales superficiales.
- La construcción del micro y macrocosmos orientada por las proposiciones y los métodos de la ciencia implica a los alumnos en el desarrollo de procesos mentales raramente utilizados o construidos por el pensamiento narrativo, y esto permite

⁵⁹ Prueba de ellos son los cada vez más importantes esfuerzos que se realizan para incorporar jóvenes a carreras relacionadas con las ciencias naturales, ingenierías, etc.

estilizar el propio pensamiento y la construcción de nuevas visiones sobre la realidad a partir de la formulación de modelos.

- Las necesidades de los alumnos por tener nuevas visiones de la realidad pueden ser construidas si se interpelan sus relatos cotidianos y se construyen problemas que les permitan ver la realidad desde uno y otro lugar.⁶⁰

- Las necesidades pueden ser compartidas y referirse a problemas comunes, locales, regionales y globales.

Si las proposiciones anteriores son razonables, se puede entonces definir un sentido, una hipótesis para la enseñanza de las ciencias en términos de alfabetización científica, como proceso que, mediado por las acciones de construcción de conocimiento escolar, permite a los alumnos elaborar nuevas y cada vez más complejas visiones de la realidad y llevar a cabo nuevas lecturas de los signos del ambiente. El discurso de las ciencias aportará la necesidad del problema como elemento inicial de trabajo, modelos de lo no visible (micro y macro), orientará a ver procesos y no estados, traerá un lenguaje diferente, preciso y requerirá dejar de mirar y narrar para observar y dejar de intuir para controlar y medir. Estimulará la curiosidad, el respeto por las pruebas y el pensamiento crítico. Por su parte, el saber narrativo aportará conocimientos expresados en diversos juegos de lenguaje, sentido común, historia, contexto sociocultural, funcionalidad e interés. La alfabetización científica pone a disposición de los sujetos nuevos mundos a ser habitados en los momentos y circunstancias que ellos consideren apropiados.

La alfabetización científica debe buscar el aumento de la eficacia de las proposiciones que los alumnos alfabetizados suban a las redes de información. Así aumentará el caudal de un flujo signado por la acción educativa y será potencialmente transformador de la realidad.

Es necesario, además, tender a una enseñanza de las ciencias naturales que asuma definitivamente que los tiempos para construir significados en las aulas son prolongados y por lo tanto debe buscarse la calidad en el desarrollo de las investigaciones escolares por sobre el criterio de cobertura.

Como último aspecto en el análisis de las condiciones, es importante enfatizar que la alfabetización científica no está desprovista de valores, y que la relatividad ética de los tiempos actuales no interfiere en la consideración de las relaciones que pueden establecerse entre desarrollo científico y tecnológico, el costoso sostenimiento del sistema y su contracara: el sufrimiento humano por falta de alimentos y agua potable, por el contagio de enfermedades y la degradación de los ambientes y la pérdida de biodiversidad en los ecosistemas. La consideración de estos aspectos debería formar parte del ruido molesto que intranquilece la armonía en la navegación por el sistema y para lograrlo la acción educativa en las escuelas, en el marco de políticas de Estado que lo estimulen, sigue siendo un imprescindible nodo en el flujo de información en las redes.

La formación de formadores en el área de ciencias naturales y la metacognición

Cuando se pretenden enseñar conocimientos extraños a la cultura de los alumnos y cuando las formas didácticas que requieren esos conocimientos son inexistentes en esa cultura, la simplificación que suele hacerse es la de asimilar el conocimiento a un texto y la estrategia de enseñanza a aprendérselo de memoria (Chevallard, 2001), Este ejemplo pone en cuestión los, al menos, dos sentidos que tiene el trabajo de formación en el Área de Ciencias Naturales. Por una parte nos encargamos de

⁶⁰ Quizás, sea la primera acción política de la enseñanza en un contexto posmoderno (el del aburrimiento y la impotencia)

propiciar la continuidad o instalar nuevas formas de alfabetización científica de los alumnos que ingresan a la institución en los términos en los que antes ha sido definida. Esto es, apuntamos a la formación en ciencias “para la vida” de nuestros estudiantes. Pero también forma parte de nuestros propósitos la formación en aspectos relacionados con la enseñanza que luego nuestros alumnos deberán llevar a cabo, o sea formarlos en las concepciones didácticas.

¿Cuán cerca o lejos se encuentran nuestras propuestas de formación en ciencias naturales y su didáctica de lo que puede ser asimilado por nuestros alumnos?

Los trabajos realizados en las actividades académicas de ingreso nos muestran alumnos que han tenido una escasa formación en ciencias desde la perspectiva que hemos planteado en esta fundamentación. En sus historias escolares ha predominado la enseñanza centrada en la lectura de textos y responder preguntas⁶¹. Esto, por otra parte ha colaborado en la construcción de una concepción de ciencia como un objeto extraño, el cual es percibido solo en sus aspectos propositivos, mediados por los naturales traductores: los libros de texto. También ha contribuido a una concepción de enseñanza que no reconoce la construcción de un problema y el desarrollo de una investigación escolar como aspectos claves para favorecer aprendizajes significativos. No hay dudas en afirmar que las tareas de alfabetización científica y didáctica para nuestros alumnos de formación serán iniciáticas. Lo serán porque probablemente por primera vez se enfrenten a la construcción de problemas que interpelen sus saberes narrativos y que, a partir de las investigaciones escolares, se les de la posibilidad de activar nuevos juegos de lenguaje y de pensar nuevas referencias didácticas.

En ese proceso y tal cual ya se anticipara en la versión del currículo de formación docente del año 1999, es necesario considerar un trabajo simultáneo en niveles: disciplinar y didáctico.

El nivel disciplinar estará relacionado con el contenido de ideas, métodos y valores implicados en la investigación escolar que se esté llevando a cabo. El nivel didáctico estará relacionado con aquellos aspectos potenciales para la formación para la enseñanza que puedan ser identificados, amplificados, en el nivel disciplinar.

Por ejemplo, se está trabajando sobre el relato cotidiano de la fabricación del pan en diálogo con la versión que de ese fenómeno hace la ciencia, y se ha iniciado una investigación escolar sobre esa cuestión. Simultáneamente al desarrollo de la investigación “disciplinar” (¿Cómo se forman los agujeritos del pan? ¿Qué cambios ocurren en la masa antes de leudar, después de hornear? ¿Qué modelos podemos construir?) se pueden identificar aspectos del abordaje metodológico puesto en juego, esto es, hacer referencia a contenidos de nivel didáctico (¿Se formuló un problema? ¿Aparecieron hipótesis? ¿Qué tratamiento se les dio? ¿Qué caminos seguimos para encontrar respuestas?) Así, el componente metacognitivo es fundamental a la hora de establecer relaciones que den sentido a los diferentes niveles puestos en juego.

PROPÓSITOS

Durante la formación en el Área Ciencias Naturales y relacionados con los ejes generales del Currículum para la Formación Docente, los alumnos deberán tener oportunidades para:

- Construir conocimientos escolares que den lugar a nuevas representaciones de la realidad natural y que posibiliten nuevas lecturas de los signos del ambiente.
- Comprender relatos científicos sobre diversos procesos que dialoguen e interpelen las narraciones transmitidas en el medio cultural y sus sentidos.

⁶¹ No podría esperarse otra cosa luego de la pobre historia de la educación media en nuestra provincia en los últimos 20 años

- Participar en procesos de construcción de conocimientos escolares a partir de problemas de investigación escolar que requieran aportes de disciplinas de las ciencias naturales (o por su enfoque también de otras), en las que sea posible identificar teorías, principios, modelos, métodos y valores que no se encuentran en los juegos del lenguaje del pensamiento narrativo.
- Construir posicionamientos críticos considerando las relaciones que pueden establecerse entre el desarrollo científico y tecnológico actual y el costoso sostenimiento del sistema, orientados por valores basados en el respeto por los derechos de las personas, el mejoramiento de la calidad de vida, el respeto por las otras formas de vida en todas sus manifestaciones y las condiciones en las que éstas se sostienen en nuestro planeta.
- Utilizar las redes de información en trabajos que estimulen la necesidad de traer los fragmentos del discurso científico para ponerlos en función de problemas relevantes y de alta significatividad simbólica. Subir a las redes y hacer fluir información signada por la acción educativa en el área de ciencias naturales.
- Desarrollar nuevas y diferentes experiencias de aprendizaje y posibilitar, al reflexionar sobre las mismas, la construcción de concepciones didácticas que permitan al futuro docente lograr mejores niveles de análisis y justificación de su práctica en la tarea de enseñar ciencias naturales.
- Confrontar la teoría con la práctica, analizar y reconocer las distancias y variables que operan en la organización y desarrollo de propuestas áulicas adaptadas a diferentes ciclos de la escolaridad primaria. Todo esto en el marco de dispositivos de análisis que ofrezcan seguridad, continente afectivo y constituyan significativos entornos de aprendizajes para aprender a enseñar, proyectando al futuro docente en su rol de profesional activo y protagonista de sus actos y decisiones educativas.

CONTENIDOS

El Área de Ciencias Naturales es un área compleja formada por múltiples disciplinas⁶², y todas las relaciones que entre ellas podamos establecer.

Tal como dice Dobzhansky⁶³ desgraciadamente la naturaleza no ha sido lo bastante gentil como para hacer las cosas tan simples como nosotros quisiéramos que fuesen, por ello debemos afrontar la complejidad.

Esta misma complejidad es la que imposibilita, en nuestro Diseño Curricular, prescribir para el área una conformación uniforme con orientaciones disciplinares preestablecidas. Por lo anterior se propone dar continuidad a un modelo flexible de organización, donde cada institución sea protagonista en las decisiones que tome, atendiendo a los perfiles profesionales que considere los más adecuados y pertinentes para llevar a cabo la tarea de formación.

Aspectos que se consideran relevantes para orientar la propuesta de contenidos en el área:

Ideas Básicas. La relación información – conocimiento y la extensión

Los Contenidos disciplinares están presentados en Ejes y para cada uno de ellos se proponen Ideas Básicas. En ellas se pueden identificar con claridad los contenidos conceptuales que se proponen para la enseñanza y ellas deberían contribuir a la formación de conocimientos, a partir del desarrollo de problemas de investigación

⁶² Astronomía, Física, Química, Biología, Paleontología, Ecología y las actualmente denominadas Geociencias (Geología, Climatología, Edafología, Hidrología, entre otras)

⁶³ En Bentley Glass (1980) El naturalista itinerante: Viaje. Cartas de Teodosio Dobzhansky. APS Memoria 139

Tal como se explicitó en la fundamentación, el saber científico es una clase de discurso que se origina en escenarios socioculturales particulares. La Ciencia expresa esos saberes a través de relatos que nos aportan ideas las cuales, transpuestas y expresadas como proposiciones, constituyen las Ideas Básicas. Estas ideas, expresan relaciones entre diferentes conceptos y constituyen fragmentos del discurso de la Ciencia, unidades de relatos, que por sí mismos, sólo tienen valor de información.

¿Cuándo se vuelve relevante esta información? Cuando se transforma en conocimiento y esto sólo ocurre cuando estos fragmentos están en función del tratamiento de un problema de investigación, cuando les permite a los alumnos construir nuevas visiones de la realidad, cuando torna más significativas las relaciones entre lo local y lo global, entre el pasado y el futuro, entre la calidad de vida y el entorno social.

Respecto de las discusiones sobre la cantidad de fragmentos de la enseñanza que deben ser convocados para la construcción de conocimientos escolares, son relativas, ya que es imposible en la actualidad determinar un volumen de referencia de la información que circula en la red.

En las redes informáticas el acceso a la información sobre un tema nos abre infinidad de puertas y cada puerta a su vez nos abre a nuevas posibilidades de búsqueda.⁶⁴ Así, el volumen de ideas presentadas en el currículum, adquiere un valor relativo. Quizás, lo que ahora deberíamos preguntarnos es ¿Cuál es la información que nos aportan los elementos necesarios para desarrollar con nuestros alumnos un conocimiento realmente significativo y relevante en la investigación escolar?

Métodos y valores

Además de ideas, el conocimiento científico aporta formas de conocer, competencias que cobran vida dentro de la investigación escolar

La investigación escolar en ciencias, reclama para sí una diversidad de momentos: construcción de problemas y formulación de preguntas e hipótesis explicativas; identificación de diferentes dimensiones disciplinares implicadas en el problema; búsqueda de información, observación, descripción, registro, establecimiento de regularidades, realización de experimentos, control de variables; construcción de modelos para explicar el micro y el macrocosmos; comunicación de resultados; búsqueda de información, comparación de los nuevos conocimientos con las primeras ideas; relación entre los conocimientos de las diferentes dimensiones desarrolladas.

Un trabajo de formación como el que se propone, quedaría incompleto si, junto a los saberes disciplinares y al desarrollo de los modos de conocer y las competencias, no se le incorporara la transposición de valores y actitudes, como la curiosidad, el respeto por los seres vivos, la cooperación, la solidaridad, el respeto por las pruebas, un pensamiento crítico, flexible y reflexivo, la responsabilidad, la autocrítica, etc.

Participación del Área en los espacios de formación

Alfabetización académica

El Área Ciencias Naturales colabora desde sus espacios: Enseñanza de las ciencias Naturales I y II con el desarrollo del trabajo de alfabetización académica iniciado por el Área de Lengua en el primer año de la carrera.

La primera acción alfabetizadora en el ámbito de las ciencias es lograr que los alumnos asuman que conocer, en ese discurso, implica inevitablemente enfrentarse a

⁶⁴ Basta un ejemplo: la búsqueda del concepto "energía", en Google, nos da como resultado 110.000.000 páginas que aparecen en 0,20 segundos, en las cuales podríamos encontrar variada información que nos remite a otras posibles

obstáculos: de naturaleza empírica, de lenguaje y de orden social (mitos, creencias). Para esto, en el inicio de la actividad académica, deben generarse actividades (de conocimiento físico, por ejemplo) que les permitan identificar cada uno de esos elementos. Estas actividades puntuales de bienvenida al discurso, no deben estar desprovistas de atractivo y de la búsqueda de climas de interés y placer por “descubrir” y “ver las cosas desde otro lugar”, atendiendo a los problemas lógicos que les planteará la necesidad de un nuevo lenguaje.

También se consideran relevantes las tareas orientadas al reconocimiento de tipos de texto, sus sentidos y destinatarios, como son el informe científico (paper), el manual universitario de formación para una disciplina de las ciencias naturales, el libro de texto escolar. De igual modo y como continuación se propone la producción de textos descriptivos acerca de fenómenos biológicos, físicos, astronómicos; la producción de modelos, por ejemplo relacionados con aspectos de la estructura de la materia, y la construcción de informes sobre situaciones de control de variables (experimentos), entre otros.

También se consideran dentro de las tareas de alfabetización académica, el acompañamiento para la búsqueda de información en la red, esto es el desarrollo de criterios para orientar una navegación significativa por sitios de referencia.

Enseñanza de las ciencias I y II

Ejes e Ideas básicas de Nivel Didáctico

(Sugeridas para Enseñanza de las Ciencias I)

Eje: Conocimiento escolar en ciencias

- Conocer implica enfrentarse a obstáculos, como el lenguaje, las ideas o representaciones que las personas poseen y los propios objetos y fenómenos. Estos elementos se definen y cobran diferentes valores en los escenarios socioculturales: científico, narrativo, escolar. Resulta necesario reconocerlos para transitar significativamente caminos metodológicos particulares en la producción de conocimiento escolar.
- El conocimiento cotidiano se construye en escenarios en los cuales opera el pensamiento narrativo. La producción de relatos aborda el mesocosmos sensible de la cotidianidad y está orientada por mecanismos sensoriales y por la transmisión de mitos y creencias en el medio sociocultural que habitan las personas. El saber narrativo no es objeto de análisis en la vida cotidiana y fluye como la concepción de tiempo que lo contiene
- El conocimiento científico se construye en escenarios en los cuales opera un pensamiento analítico y un lenguaje formal. La cuestión del método busca establecer relaciones lógicas entre explicación y realidad (Hipótesis, experimentos, bases empíricas, establecimiento de regularidades) y se orienta básicamente a la producción de teorías y modelos para el micro y el macrocosmos.
- El conocimiento científico tiene una historia y fue precedido por la filosofía natural y antes, por el pensamiento mítico. Las redes de información constituyen el escenario actual de desarrollo y flujo del conocimiento científico.
- El conocimiento escolar en ciencias naturales posee una naturaleza propia, se construye en las escuelas y permite la construcción de nuevas visiones sobre la realidad natural. Su construcción se ve condicionada básicamente por los saberes científicos y narrativos implicados y por la propuesta de enseñanza desarrollada por el profesor.
- Para la producción de conocimientos escolares, la cuestión del método puede abordarse desde la investigación escolar. La construcción de problemas que orientan

la investigación escolar obedece a mecanismos diferentes a los que regulan la construcción de problemas en el ámbito de la producción científica y pueden enmarcarse en una o varias disciplinas. En los problemas de enfoques complejos será posible emerger de las disciplinas para establecer una dialéctica que otorgue nuevos sentidos a las lecturas del problema en cuestión.

- La alfabetización científica es un proceso que, mediado por las acciones de construcción de conocimiento escolar, permite alcanzar nuevas visiones de la realidad, llevar a cabo nuevas lecturas de los signos del ambiente, comprender los procesos de los fenómenos naturales, adquirir herramientas metodológicas que superen la observación superficial e interpelen las narraciones transmitidas en el medio cultural.

Ejes e Ideas básicas de Nivel Didáctico

(Sugeridas para Enseñanza de las Ciencias II)

Eje: Desarrollo del trabajo profesional:

- La tarea de planificar implica, en una primera instancia, un tratamiento del contenido a enseñar, esta tarea conlleva a reflexionar sobre razones acerca de la relevancia del contenido seleccionado en función del problema de investigación, el análisis disciplinar implicado, la consideración del conocimiento cotidiano de los alumnos, la selección de ideas básicas y los enfoques metodológicos y valores implicados. Este proceso regula y enmarca la construcción de los problemas de investigación escolar y la organización de itinerarios didácticos a proponer a los alumnos.

- Los itinerarios didácticos son caminos posibles por los cuáles transcurrirá la investigación escolar, y supone una serie de hipótesis de organización de diferentes momentos que implicarán a los maestros en diversas acciones pedagógicas y a los alumnos en sus tareas de aprendizaje. En cada uno de los momentos didácticos propuestos es posible reconocer intencionalidades pedagógicas vinculadas al desarrollo de procedimientos transpuestos del ámbito de las ciencias.

- La selección de contenidos, la formulación de problemas y el desarrollo de los itinerarios didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales interpelan criterios de adecuación respecto del trabajo en los primeros grados o en los superiores de la escuela primaria.

Enseñanza de las ciencias I y II

Ejes e Ideas básicas de Nivel Disciplinar

Los Ejes disciplinares que se han determinado podrán ser abordados en cualquiera de las unidades curriculares ya que se convocarán de acuerdo a las investigaciones que se propongan a los alumnos

Eje: Materia y energía

- Existen teorías que permiten explicar el origen de la materia en el universo y las expresiones de materia existentes, partículas elementales, átomos, iones y moléculas, pueden organizarse en diferentes niveles de complejidad. Cada uno de ellos incluye al nivel anterior pero posee características que le son propias. Las interacciones, particularmente las características de los enlaces, determinan las propiedades de las sustancias y permite predecir el comportamiento de y entre ellas.

- Las partículas están unidas por la presencia de fuerzas. Hasta el momento hay

cuatro clases de fuerzas localizadas, que permiten explicar tanto el mundo macroscópico como microscópico. Es precisamente, la existencia de ligaduras o fuerzas implicadas en todas las relaciones cósmicas, la que da origen a todo tipo de estructuras. Estas cuatro fuerzas son denominadas: Gravedad, Electromagnética, Fuerza Nuclear Fuerte y Fuerza Nuclear Débil.

- Todo cambio en la materia es consecuencia de la intervención de la energía. Estos cambios pueden ser físicos o químicos. La diferencia entre ellos es que en los cambios químicos o reacciones químicas las sustancias intervinientes se convierten en otras sustancias, pero en ambos fenómenos se conservan los elementos, salvo en las reacciones nucleares.

- Las reacciones químicas se clasifican según diferentes criterios. Algunas de ellas se utilizan en la identificación de sustancias.

- En un sistema físico macroscópico, las propiedades y las fuerzas presentes en un objeto y su entorno nos permiten conocer la posición, la velocidad, la aceleración y por tanto la energía y cantidad de movimiento de un objeto en un instante determinado.

- La energía es una magnitud que se obtiene de distintas fuentes. Se propaga, se presenta de diversas formas y se transforma de una a otra. En toda transformación la energía se conserva y parte se disipa. Su obtención tiene aspectos positivos y negativos y todas tienen impacto ambiental y su uso posee implicancias sociales, económicas y ambientales.

- La luz y el sonido son dos formas de propagación de la energía realizada a través de ondas. Existen distintos tipos de ondas, mecánicas y electromagnéticas, las cuales determinan características particulares de cada estímulo energético. Al interactuar con la materia, la luz y el sonido producen diferentes efectos (reflexión, refracción, difracción) como consecuencias de las propiedades de las ondas. A su vez la luz produce otros efectos debido a su naturaleza dual: onda - partícula

- El calor es una forma de transferencia de energía entre sistemas debido a una diferencia de temperaturas. Esta transferencia (conducción, convección y radiación) depende de las características de estos sistemas y de las condiciones iniciales y finales de los mismos. Al interactuar con la materia puede producir cambios macroscópicos observables en ella.

- Los efectos eléctrico y magnético, son producidos por la misma propiedad de la materia, la carga eléctrica. Cada uno de estos efectos tiene particularidades que los diferencian entre sí y que dependen de las características del sistema en el cual actúen. A la vez ambos producen campos de fuerzas de cuya interacción resulta el electromagnetismo. Las fuerzas electromagnéticas son las responsables de la estructura atómica y molecular, de la formación de objetos macroscópicos y explica la mayoría de las propiedades de la materia y el funcionamiento de numerosos aparatos tecnológicos.

- Debido a su masa, los cuerpos producen interacciones entre sí; la fuerza es una interacción. Cuando los cuerpos son muy grandes (planetas), esa fuerza se conoce como interacción gravitatoria. Esta fuerza actúa a distancia y su efecto puede ser la caída de los cuerpos hacia la tierra. Los cuerpos son atraídos por la Tierra por una fuerza gravitatoria que también llamamos peso.

Eje: Los seres vivos: estructura, funciones, diversidad e interacción.

- La célula constituye el nivel más simple de organización de la materia con vida y existen teorías científicas que permiten explicar la aparición de las primeras células en nuestro planeta. La teoría celular unifica criterios para determinar los límites entre la materia viva y la materia inerte

- La unidad y diversidad de los seres vivos (actual y pasada) puede interpretarse como el resultado de procesos evolutivos a partir de las primeras células. Esto se verifica en

la presencia de moléculas orgánicas como los ácidos nucleicos y en los planes celulares procariota y eucariota que dan unidad a la biodiversidad. Existen teorías científicas que explican la evolución de las células procariotas a las células eucariotas

- Para cada nivel: celular, tejidos, órganos y sistemas de órganos es posible reconocer una multiplicidad de especies que responden a cada plan de organización de la materia con vida y cada nivel de organización de los seres vivos posee nuevas propiedades que no son la suma de las propiedades del nivel anterior.

- Los seres vivos, cualquiera sea su nivel de organización constituyen sistemas abiertos que pueden autoconservarse, es decir pueden mantener un alto nivel de organización interno.

- Para autoconservarse los seres vivos pueden desorganizar materia del ambiente y reorganizarla en estructuras celulares y para esto deben intercambiar materia, energía e información con el medio a través de diferentes procesos.

- Los seres vivos para autoconservarse necesitan generar y mantener un medio interno estable con condiciones diferentes a las del medio en cual viven. Estos procesos implican dar respuestas a los cambios internos y externos y determinan su capacidad de autorregulación.

- La reproducción en los seres vivos, mediante los mecanismos de la herencia, permite la continuidad de las especies. La genética hace posible comprender como la variabilidad de las poblaciones puede originarse, preservarse y transmitirse de una generación a otra.

- Las adaptaciones constituyen estructuras, procesos fisiológicos o comportamientos que dotan a los organismos de ventajas para sobrevivir en un medio determinado. Las homologías y analogías de estructuras procesos y comportamientos pueden dar cuenta de desarrollos evolutivos convergentes y paralelos.

- El conocimiento de la diversidad implica definir criterios de organización de los seres vivos. Los organismos procariotas, protistas, hongos, plantas y animales conforman grupos en los cuales es posible establecer relaciones filogenéticas y características que los asemejan según el tipo de células que los constituyen, el nivel de organización y la forma de nutrición que poseen.

- Las poblaciones y las comunidades constituyen niveles de organización de los seres vivos que se abordan desde el estudio de los ecosistemas

- Los Ecosistemas son sistemas complejos, ya que se caracterizan por las interrelaciones e interdependencias que se producen entre los subsistemas (comunidad, condiciones de la geósfera, atmósfera e hidrósfera) que lo componen, emergen así características que le son propias, que no se reducen a la suma de sus componentes. Otra característica es que no responden de manera lineal frente a los cambios producidos en algunos de los subsistemas componentes.

- El conocimiento acerca de las relaciones presentes en los ambientes permite comprender la dinámica de la vida en nuestro planeta. Desde el enfoque sistémico la relación entre componentes puede conocerse a través del seguimiento de la materia, la energía y la información en el sistema y en los subsistemas implicados

Eje: El hombre como un sistema complejo y la salud

- El organismo humano posee un nivel de organización de sistemas de órganos. Los intercambios de materia y energía para los procesos de auto conservación implican relaciones entre los sistemas digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor para mantener adecuadas las condiciones del medio interno con el cual las células interactúan. Desde esta perspectiva es posible identificar significativas relaciones estructura - función en cada uno de los órganos y sistemas

- Existen procesos de regulación del medio interno que tienden a mantenerlo constante a pesar de cambios en el ambiente o del propio organismo. El

mantenimiento de la temperatura corporal y del nivel de azúcares en sangre son ejemplos de la acción llevada a cabo por sistemas de control como el nervioso y endócrino

- Para el registro de los cambios en el ambiente el hombre posee tejidos y órganos especializados en captar estímulos físicos y químicos de diferente naturaleza. Asociados al sistema nervioso y endócrino, informan para dar lugar a procesos de regulación del medio interno

- Las comparaciones respecto de los procesos de nutrición y de regulación de la temperatura corporal entre el hombre y diferentes grupos de animales, da cuenta de los conceptos: unidad, diversidad y adaptaciones

- El hombre constituye una unidad de relaciones biológicas, psíquicas y sociales. El estado de salud se manifiesta cuando esos aspectos, de manera equilibrada, permiten el crecimiento y desarrollo armónico de las personas en su medio.

- Nuestro cuerpo presenta distintas necesidades nutricionales según la edad, estado, sexo, actividad. Ciertos hábitos alimentarios, ambientales y de relación ayudan a una mejor calidad de vida.

- Existen distintos agentes causantes de enfermedades que alteran los estados de salud. El conocimiento sobre ellos, de los ciclos de vida cuando son agentes biológicos, de sus particularidades cuando son contaminantes o sociales permite desarrollar tareas de prevención.

- La alimentación, los hábitos de higiene y consumo, el desarrollo de la sexualidad, constituyen, entre otros, núcleos de interés para el desarrollo de los conceptos de salud y enfermedad.

Eje: Fenómenos astronómicos y procesos geomorfológicos

- Al universo se lo puede considerar conformado por subsistemas interactivos que están en permanente evolución. Existen teorías científicas que permiten explicar el origen del universo.

- Las estrellas, fuente de toda la energía y materia existente en el universo, se encuentran agrupadas en galaxias. El sistema solar, que tiene como centro una de estas estrellas está formado por astros que se relacionan a través de interacciones gravitatorias y de radiación.

- Los movimientos combinados de la tierra el sol y la luna producen fenómenos asociados observables en la tierra como: mareas, día, noche, estaciones, fases, eclipses, etc.

- La estructura interna de la Tierra, la conformación de su superficie, su atmósfera, sus climas, son el resultado de procesos geodinámicos, de morfogénesis, tanto externos como internos que pueden ser analizados en el tiempo geológico, a partir del cual es posible organizar e interpretar los registros del desarrollo de la vida sobre la tierra.

- Los fósiles dan cuenta de la diversidad biológica del pasado y las formaciones geológicas donde se hallan permiten reconocer datos importantes como los ambientes primitivos, aspectos climáticos, entre otros.

- La fosilización es un proceso físico-químico de reemplazo mineral de restos de seres vivos que sucede en lapsos muy prolongados de tiempo. Este proceso es muy poco probable que suceda ya que existen una serie de condiciones ambientales que deben cumplirse.

- La tectónica de placas es una teoría que explica los desplazamientos, direcciones e interacciones que se observan entre ellas. Permite comprender la formación de las cadenas montañosas, los movimientos sísmicos y otros fenómenos como la actividad volcánica.

- La atmósfera es un sistema complejo y presenta en cada momento y lugar del planeta estados particulares de temperatura, presión atmosférica, humedad,

precipitaciones y viento. A su conjunto se le denomina tiempo atmosférico. El clima es el conjunto de fenómenos atmosféricos promedio que caracterizan una zona determinada en un periodo amplio de tiempo de registros.

- Los suelos aparecen como resultado de la interacción de la biosfera, la atmósfera, la hidrosfera y la geósfera sobre las rocas meteorizadas de la superficie terrestre. Los factores que influyen en su evolución son la roca original, el clima, el relieve, el tiempo transcurrido y los seres vivos.

Eje: Formación del paisaje

(Referido al paisaje local, en el que se encuentran cada uno de los IFDC de la provincia. Implica el desarrollo de contenidos propuestos en los diferentes ejes. Los aspectos relacionados con el concepto de ambiente se desarrollan en la Unidad Curricular Problemas Contemporáneos Complejos. Las apreciaciones sobre las salidas de campo realizadas en las recomendaciones metodológicas tienen a este eje como destinatario)

- Es posible reconstruir la historia del paisaje local a partir de la descripción y el análisis de su biodiversidad y de las adaptaciones que presenta; de la caracterización del clima y de los aspectos físicos y químicos del suelo; de la naturaleza de sus geoformas; de los fósiles y de las huellas de paleoambientes que dan cuenta de las modificaciones que ha sufrido en el transcurrir del tiempo geológico.

Taller Integrador Interdisciplinario por ciclos del Nivel Primario I y II.

En este espacio curricular sólo se abordarán contenidos de nivel didáctico⁶⁵.

Se trabajará alrededor de problemáticas relacionadas con:

- Las particularidades que cobra la enseñanza de las ciencias en los diferentes ciclos de la escuela primaria, sus alcances, los enfoques metodológicos adecuados a cada uno.
- La utilización de los libros de texto para el área de Ciencias Naturales, concebidos como reguladores pedagógicos y sociales al interior de las aulas. Junto a lo anterior el análisis de los materiales educativos que producen los docentes en ejercicio (construidos a partir de "cortar y pegar" información de fuentes diversas.)
- La evaluación del proceso de aprendizaje de los niños en los diferentes ciclos y de la tarea de enseñanza que llevan a cabo los profesores.
- El análisis de los aspectos relacionados con la organización institucional para la enseñanza de las ciencias naturales en las escuelas en las cuales desarrollen sus prácticas.
- La búsqueda de recursos y dispositivos para acompañar las tareas de enseñanza.

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

La investigación escolar como modelo didáctico para construir conocimiento escolar y profesional

Las estrategias metodológicas se estructuran orientadas por las concepciones de ciencia, de saber narrativo y de conocimiento escolar que se consideren.

Son estrategias de actuación, pero también formas de pensar y comprender la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales y su función.

⁶⁵ Y aquellos temas disciplinares que como consulta surjan de las prácticas que llevan a cabo los alumnos de cuarto año

Tal cual se planteó en la Fundamentación, la reflexión sobre los procesos de enseñar y aprender implica a los futuros docentes en tareas metacognitivas sobre sus prácticas, sobre sus conocimientos disciplinares y didácticos que producen o que reproducen. También sobre los contextos socioculturales e históricos donde estos saberes adquieren nuevos sentidos y significados porque es de allí donde pueden surgir los problemas para trabajar en el aula.

La investigación escolar⁶⁶ aparece como la herramienta metodológica idónea para la construcción de conocimientos escolares en ciencias naturales. No interesa la dimensión del problema, las disciplinas que ocupe y el tiempo de su realización, en tanto y en cuanto exista un problema que convoque a los fragmentos disciplinares que históricamente se han enseñado de manera aislada. La naturaleza del problema de la investigación, su formulación y el desarrollo del mismo debe convocar el interés del alumno y también de los profesores, pero básicamente el destino, su suerte, se encuentra relacionado con el nivel de las competencias profesionales del docente.

El problema, si se construye sobre un contenido del mesocosmos cotidiano debe imprescindiblemente ocuparse de los relatos que poseen los sujetos, debe lograr poner relato con relato, hacerlos dialogar. Si se pretende ir al macro o al microcosmos la formulación del problema requerirá de otras alternativas como la búsqueda de conocimientos escolares anteriores, de relatos históricos de la ciencia, análisis de desarrollos tecnológicos de impacto en los medios de comunicación, entre otros. Una fuente nutritiva de problemas son los propios relatos que poseen los alumnos sobre determinados fenómenos o procesos ¿Qué hay de cierto en ellos? ¿Qué podemos hacer para saber...? (“los eclipses preanuncian catástrofes naturales...” “el frío de las heladeras impide que los alimentos se transformen en hongos...” “la vida solo pudo aparecer por la inteligencia de un creador...” “respiramos para limpiar los pulmones...” “comemos para tener energía...”, “en el yogur no puede haber bacterias porque nos enfermaríamos”, “la música fuerte solo te aturde un rato después se te pasa...”, “luego de tomar mucho alcohol te purificas con un vaso de leche...”, “si no sos homosexual no te enfermás de sida”, “a la noche casi no hay estrellas para mirar...”, “la ciencia está destruyendo el planeta...” “no entiendo qué es el acelerador de partículas...”, “imposible descender de los monos ¿porqué ellos no se hacen hombres ahora? “los antibióticos están desde siempre...”, “los celulares producen cáncer...”, “al hacer una actividad física te da calor porque te sube la temperatura...”, “hay ropa y suelas de zapatos que nos dan electricidad...” “las plantas hacen fotosíntesis de día y respiran de noche”)

Si los problemas versan sobre las cuestiones del paisaje natural y de su historia, la propuesta debe poner a los alumnos in situ. Esto es imprescindible, y debe permitirles construir una dimensión de tiempo diferente al cotidiano. La salida de campo no es sólo para cumplir un itinerario de acciones (observar, registrar, tomar muestras y volver). Debe buscarse cierta gravedad, cierto peso que los detenga, a profesores y alumnos, en el lugar y los implique en una disposición diferente de la visita-consumo (Berger, 2005). Sólo transcurrido un tiempo es posible comenzar a estar en contacto con el ambiente. Debe haber momentos para expresar las sensaciones que ese contacto produce y notar como de “ver todo igual” al inicio se logra, con el tiempo, un estado diferente de percepción del medio que implica muchos más sentidos que la vista. Así será significativo pasar del relato “estado” al relato “proceso”: físico, químico, biológico, geológico, climatológico. (Ahora este paisaje es así... ¿Fue siempre así?) Los alumnos deben, por supuesto, digitalizar esos paisajes y reconstruirlos en la red como versiones de texto e imagen propias, y luego hacerlos fluir. (Aspecto destacado en la fundamentación como uno de los sentidos de la alfabetización científica).

En el contexto de la investigación escolar los itinerarios didácticos constituyen aprioris, caminos tentativos que creemos posible de recorrer con nuestros alumnos al transitar

⁶⁶ Porlán, R. en Kaufman, M. (Comp), (1999). *Enseñar ciencias naturales*. Paidós educador: Buenos Aires

diferentes momentos didácticos. Podría ser de una manera, pero también de otra. Lo que se requiere es una justificación de la racionalidad elegida y esto significa confrontar la propuesta con los criterios básicos que se desprenden de transponer la actividad científica como conocimiento escolar.

El desarrollo de diferentes problemas de investigación escolar a lo largo de la formación de nuestros alumnos debería también ofrecerles diferentes texturas, esto es, atender a la naturaleza de cada uno de ellos (de índole biológica, o física o química, o ecológica, etc.) y proponer procedimientos diferentes y pertinentes.

EVALUACION Y ACREDITACION

Evaluación

Si entendemos a la evaluación como un modo de apoyo a los procesos pedagógicos, ésta cobra un sentido y una intencionalidad más amplios en la formación docente ya que, además del valor instrumental que nos permitirá emitir juicios sobre el desarrollo de nuestros procesos de enseñanza y de los aprendizajes de nuestros alumnos, tiene un valor de modelo en la construcción del concepto de evaluación para los futuros maestros.

Al evaluar estamos probando, de algún modo, nuestras hipótesis sobre la enseñanza (Harlen, 1989). Desde esta perspectiva, los profesores debemos convertirnos en activos investigadores de nuestra práctica, realizando un seguimiento riguroso del desarrollo práctico de las hipótesis de trabajo, de la adaptación a la realidad, de los resultados que se obtienen y de los problemas que generan.

La evaluación no es, desde esta concepción, solo el último eslabón del proceso educativo realizado luego de la etapa de instrucción. El modo de las prácticas evaluativas llevadas a cabo incide decisivamente en lo que aprenden los alumnos. Tal como lo plantea Carlino (2004), la evaluación está en el centro de la enseñanza, es un claro mensaje que damos a los estudiantes sobre que esperamos de su paso por nuestras materias y por nuestras instituciones.

Los enfoques actuales sobre la evaluación ponen el acento básicamente en dos cuestiones:

- Los supuestos que los profesores poseen, a la hora de evaluar, respecto a la lectura y la escritura

Este tipo de evaluación manifiesta las estrategias que los alumnos ponen en juego a la hora de leer e interpretar consignas o un texto disciplinar, como así también a la transposición que luego hacen de ellos. Con relación a esto se considera que los textos en Ciencias Naturales (física, química, biología, paleontología, geología, astronomía, etc) suelen presentar inconvenientes como la densidad o el uso de metalenguajes, gráficos, modelos, representaciones, tablas, esquemas, analogías, que requieren de un análisis particular y contextualización para ser comprendidos.

Brindar oportunidades para analizar algún texto realizado en clase, leer y explicar el material bibliográfico, interpretar términos (como: identificar, enumerar, fundamentar, inferir, resumir, sintetizar, etc.), analizar e interpretar tablas de datos, gráficos, modelos, poder comunicar resultados y conclusiones, se consideran intervenciones pedagógicas importantes que contribuyen a brindar herramientas formativas y preparatorias para las evaluaciones

En realidad, para lograr escribir un buen examen o monografía, los estudiantes deben dominar no sólo el contenido de los temas relevantes, identificándolos previamente dentro del cúmulo de información presente en la bibliografía, sino el modo en que

cada campo profesional analiza los hechos que observa, argumenta sus aseveraciones, presenta datos nuevos en el contexto de lo ya sabido, etc.

- La importancia de implementar una evaluación formativa con los alumnos, independientemente del nivel a que pertenezcan.

La metacognición es uno de los procesos derivados de los enfoques cognitivos que más ha aportado a las actividades de aprendizaje. Los procesos metacognitivos nos permiten tener conciencia y control sobre nuestros procesos de conocimiento, nos permiten reflexionar y analizar nuestros diferentes modos de aprender. Este saber, que se construye a partir de la reflexión, ofrece la posibilidad de producir estrategias de regulación de dichos procesos, favoreciendo la autorregulación en los estudiantes. La adquisición de conocimientos, para alumnos autorregulados, se convierte en un proceso sistemático y controlable porque realizan acciones para que así sea: planifican acciones, analizan y evalúan resultados y estrategias y las modifican en caso de ser necesario. También adecuan las estrategias a la tarea que se les propone y esto sin duda repercute en el rendimiento que tienen.

Este tipo de tarea debe ser estimulada a través de preguntas que ayuden a la reflexión

- ¿Cómo aprendimos ciencias naturales en nuestra escolaridad anterior?
- ¿Por qué no recordamos todo lo que nos enseñaron?
- ¿Por qué ante la explicación de un fenómeno natural tenemos explicaciones “erróneas”, pero parecidas, las diferentes personas que lo analizamos?
- ¿Cómo aprendemos Ciencias Naturales ahora, en el profesorado?
- ¿Cómo son nuestras ideas iniciales, a partir de las cuales abordamos este u otro fenómeno?
- ¿Qué valor tienen en nuestra vida cotidiana?
- ¿Qué conceptos ambiguos o indiferenciados al comienzo se presentan ahora con más claridad?
- ¿Cómo estudiamos a partir de textos científicos?
- ¿Qué hacemos cuando no comprendemos?
- ¿Cómo sabemos que hemos comprendido?

En síntesis, la evaluación formativa implica no hacer una separación entre evaluación y enseñanza, implica considerar cada situación de aprendizaje como una oportunidad de obtener datos, como fuente de información que permita formular hipótesis acerca de los conocimientos y los funcionamientos de los alumnos.

Entonces, a partir de las consideraciones anteriores, los profesores deberían a obtener información relevante acerca de:

- La participación en los procesos de construcción de conocimientos escolares y las competencias desarrolladas para el abordaje de los problemas de investigación propuestos
- Los conocimientos escolares construidos, las nuevas y diferentes lecturas, relaciones y visiones del mundo que pueden establecer y su aplicación en situaciones que deban ser resueltas.
- Las estrategias y competencias que se ponen en juego, al resolver situaciones reales o virtuales del mundo natural, que requieran procesos creativos y de innovación en la búsqueda de alternativas posibles para intervenir en los escenarios socioculturales en los que viven.
- Las relaciones que pueden establecer entre teoría y práctica en los diferentes espacios que ofrece la carrera y la reflexión que de ellas se pueden obtener.
- La reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

Los datos recogidos mediante las actividades de evaluación, permitirán emitir los juicios de valor que orientarán la tarea de acreditar a los alumnos.

Lineamientos de acreditación

La acreditación es la legitimación por parte de la institución educativa de la actuación que tuvieron los alumnos en su trayecto escolar. Los lineamientos de acreditación constituyen el conjunto de criterios descriptivos que permiten emitir juicios de valor acerca de los resultados obtenidos por los alumnos.

A partir de las definiciones anteriores, la institución deberá acreditar haber ofrecido oportunidades para que los alumnos realicen aprendizajes en los espacios curriculares del Área Ciencias Naturales y a partir de esto, los alumnos deberán acreditar:

- Que han podido construir conocimientos escolares en los diferentes espacios ofrecidos por el Área Enseñanza de Ciencias Naturales I y II. Esto implica que pueden dar cuenta de los saberes construidos respecto de los modelos, teorías y principios de la ciencia convocados para el desarrollo de las investigaciones que llevaron a cabo.
- Que pueden caracterizar a las ciencias naturales como un tipo de discurso sobre la realidad, situarla en un contexto histórico y pueden caracterizar aspectos básicos de su epistemología.
- Que reconocen aspectos funcionales del saber narrativo y de sus formas de producción – transmisión y sobre las relaciones que se establecen con el discurso científico al construir conocimientos escolares.
- Que pueden definir aspectos básicos que caracterizan a la alfabetización científica
- Que han construido criterios para organizar el tratamiento de la información en la red
- Que han construido competencias básicas para el desarrollo, la formulación y el reconocimiento de las múltiples variables que operan en los problemas de investigación escolar.
- Que pueden expresar nuevas y diferentes relaciones con un lenguaje apropiado.
- Que pueden diseñar, analizar y justificar unidades didácticas para alumnos de nivel primario que impliquen problemas de investigación, seleccionando y organizando contenidos que orienten a un aprendizaje significativo y a una secuencia pertinente para su organización.
- Que pueden diseñar unidades didácticas que permita trabajar con ejes transversales e integradores en Ciencias Naturales y Sociales, como son la Educación Ambiental, La Educación para la Salud y la Educación Sexual.
- Que pueden transferir a nivel primario las experiencias de aprendizaje diseñadas.
- Que pueden realizar un análisis y reflexión crítica ante las dificultades que se presentan concretamente en las clases de ciencias en los diferentes ciclo del nivel primario
- Que han construido una concepción de evaluación que les permita llevar adelante una evaluación formativa con sus futuros alumnos.
- Que en las clases puedan transponer valores y actitudes propias de la ciencias naturales como así también, aquellas que hacen a la formación integral de las personas

BIBLIOGRAFIA

De la fundamentación y de nivel didáctico

Alcaráz, M., Carbajal, L., Lozano, E. Documentos de la Cátedra Ciencias Naturales del IFDC General Roca: (2007) Alfabetización Científica. (2006) El trabajo de planificación

en el Área Ciencias Naturales II: Tratamiento del Contenido. Aspectos claves para la construcción del conocimiento escolar en ciencias. (2005) Ideas Básicas. (2007) El trabajo de planificación en el área Ciencias Naturales II: Itinerarios didácticos. Aspectos claves para el desarrollo de la investigación escolar en ciencias.

Bauman, Z. (2000) *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económico: México

Benlloch, M. (1994). *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*. Aprendizaje Visor: Madrid

Berger, J. Diez apuntes sobre el lugar. Revista Ñ de Cultura. 06/05

Camilloni, y otros. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós: Buenos Aires

Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela, Morata: Madrid

Carlino, P, (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, FCE, Argentina.

Chevallard, I. (2001). Aspectos problemáticos de la formación docente. Conferencia en la VII Jornada del Seminario Interuniversitario de Investigaciones en Didáctica de la matemática. SI-IDM. Escuela de Magisterio de Huesca. Universidad de Zaragoza

Cubero, M. y Garrido, J. (2005) *Vigotsky en la Psicología contemporánea. Cultura, mente y contexto*. Miño y Dávila: Buenos Aires

Dawkins, R, (2002), *Destejiendo el arco iris. Ciencia, ilusión y el deseo de asombro*. Metatemas Tusquets: España.

Díaz, E. (comp) (2002). *La Posciencia*. Biblos: Buenos Aires.

Driver, R. (1992). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Morata: Madrid

Fourez, G y otros. (1997) Saber sobre nuestros saberes. Un léxico epistemológico sobre la enseñanza. Ediciones Colihue: Buenos Aires

Harlen, W. (1989). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Morata: Madrid

Kaufman, M. (Comp), (1999). *Enseñar ciencias naturales*. Paidós educador: Buenos Aires

Kiczkovsky, S. (2003) Del génesis al Big Bang. Ciencia y Cultura N° 50 Vol 10 – *Red de revistas científicas de América Latina* <http://redalyc.uamex.mx>

Liguori, L y otros (2005). Didáctica de las Ciencias Naturales. Ed. Homo Sapiens: Rosario.

Lozano, E. (2003) Maestros y materiales curriculares. *Estilos de utilización y sus significados en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel primario. Facultad de Ingeniería*. UNCo. Inédito

Liotard, Jean-François (1989). La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Ediciones Cátedra: Madrid (Primera edición en francés 1979)

Morin, E. (2004) Epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* N° 20, 2004 – Texto 20-02

Morin, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa: Barcelona

Morín, E. (2007) *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión: Buenos Aires

Perrenoud P. (1994) “Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible” *Faculté de psychologie e de sciences de l’éducation & Service de la recherche sociologique* Genève

Perrenoud P. (2008) “Construir las competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes?” *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias”* (II) (Consultado en http://www.redu.m.es/Red_U/m2)

Pozo, J.I., Gómez Crespo, M. A. (1997) *Aprender y enseñar ciencia*. Morata: Madrid

Rivarosa, A. (2003) La Biología: un diálogo con la crisis de la educación científica. *Revista Educación en Biología*, 6(2).

Rodrigo, M. J. (1999) *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo en: El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* Pozo, J. I. y otros (comp) Santillana: España

Rodrigo, M. J., (1997) *Del escenario sociocultural al constructivismo episódico. Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas*. En Rodrigo, M., Arnay, J. (Comp) La construcción del conocimiento escolar. Paidós: Madrid
Stenhouse, L. (1981) *Investigación y desarrollo de Currículum*. Morata: Madrid
Vazquez Bernal y otros (2006) El análisis de la epistemología del conocimiento escolar en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Oct-Dic 2006 Vol 11, Núm, 31, pp. 1259 - 1286

De nivel disciplinar

Averbuj, E. (1986): *Con el cielo en el bolsillo*. Edit. Quirón.
Camilloni, I y Vera, C., (2006) *El aire y el agua en nuestro planeta*, Col. Ciencia Joven, Eudeba: Buenos Aires
Casal, J, (2006) *Las plantas, entre el suelo y el cielo*. Col. Ciencia Joven, Eudeba: Buenos Aires
Chang, R.(1997): *Química* . Ed. Mc Graw Hill. México
Clarke, J.S. (1985): *Química*. Ed. Pirámide. Madrid
Curtis, H. (2001): *Invitación a la biología*. Panamericana. México
Folguera, A. y otros, (2004), *Introducción a la geología. El planeta de los dragones de piedra*. Col. Ciencia Joven. Eudeba: Argentina
Galperin D. *Aprender a contemplar el cielo I y II*. Dunken: Buenos Aires
Gettys, E. y otros. (1993): *Física clásica y moderna*, Ed. Mc Graw Hill. México
Giancoli, D. (1988): *Física general*. Ed. Prentice Hall: México
Hewitt, P. (1992): *Física conceptual*. Ed. Addison Wesley. México
Lacreu, H. (1999) *La Geociencias en la alfabetización científica*. En “*Enseñar ciencias naturales. Reflexiones y propuestas didácticas*”. Kaufman, M. y otros. Paidós: Buenos Aires
Lozano, E., Diaco, P. Macchi, P. (2006) *Pensar el río. Una propuesta para la construcción de conocimientos escolares referidos a los ambientes fluviales*. Publifadecs: General Roca
Margalef, R. (1980): *Ecología*. Ed. Omega. Barcelona.
Mayr, E. (1995) *Así es la biología*. Debate: Madrid
Odum, E.(1984): *Ecología*. Iteramericana. México.
Ortiz, R., Alcaraz, M. Lozano E., *Paleoroca. Aportes para enseñar Geología y Paleontología en el Alto Valle del Río Negro*. Fondo Editorial Básico del IFDC: General Roca
Peralta, J. (2003) *Los múltiples escenarios de la sexualidad humana en Salud sexualidad y VIH-sida* .UNICEF Argentina.
Purves, y otros (2003). *Vida: la ciencia de la biología*. Editorial Médica Panamericana.
Resnick y Holliday (1980). *Física* CECSA. México.
Sagan, C. (1997): *Cosmos*. Editorial Planeta.
Tipler, P. (1995): *Física*. Reverté. S. A.
Wagensberg, J. (1985). *Ideas sobre la complejidad del Mundo*. Tusquets: España.
Wagensberg, J., (2005) *La rebelión de las formas. O como preservar cuando la incertidumbre aprieta*. Tusquets: España

AREA:ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

“Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.” (Freire, 1999)

Formar para enseñar matemática

Considerar la naturaleza profesional de la formación de los futuros maestros implica necesariamente centrar la formación en Matemática en la enseñanza de esta disciplina en la escuela primaria. La tarea de *aprender los contenidos para ser enseñados* junto con *el análisis de los procesos de aprendizaje propios* de los alumnos-futuros docentes son el punto de partida de la tarea formadora y se constituyen en elementos desestabilizantes que permiten:

- problematizar los objetos matemáticos, en tanto objetos de enseñanza en la escuela primaria y en relación con las condiciones de su apropiación,
- concebir la formación docente como una instancia de cambio didáctico en relación con las matrices de aprendizaje construidas a lo largo de la trayectoria escolar de los alumnos-futuros docentes,
- e involucrar al estudiante en la actividad matemática como sujeto productor de conocimiento, reflexivo, crítico y autónomo.

Esta perspectiva, centrada en la problematización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se sustenta en:

- Una *concepción de construcción del conocimiento matemático*, en tanto quehacer y actividad humana de producción que involucra, junto con la resolución de problemas, la formulación de interrogantes, la búsqueda de medios para responderlos, la producción de nuevos métodos, la elaboración de conjeturas acerca de las propiedades, la modelización de los contextos particulares, la validación de las soluciones y la interacción con miembros de la comunidad matemática de pertenencia para confrontar las hipótesis, los procesos de resolución, las técnicas, los métodos, los resultados y las estrategias de validación.

- Una *concepción socio-constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*, en la que se admite la importancia de la acción en el aprendizaje y, en su seno, de los estados de desequilibrio-reequilibrio. En este marco de trabajo la dialéctica instrumento-objeto permite poner en juego estrategias eficaces para promover la evolución del aprendizaje de las nociones matemáticas y organiza la transformación de herramientas a objetos de saber y viceversa (Douady, 1995, p. 93).

- Una *concepción acerca del trabajo matemático escolar* que involucra al alumno en la actividad de producción matemática, en actividades metacognitivas y en actividades de reflexión (métodos propios; génesis y

evolución de los saberes; modelos implícitos; explicitación de relaciones; validación, análisis y reformulación de las producciones erróneas; principales dificultades y obstáculos que se pueden prever en el aprendizaje; confrontación de producciones; identificación de los saberes matemáticos vinculados con los conocimientos elaborados; sentidos de la noción puesta en juego; ...)

- Un *posicionamiento político en relación con la enseñanza de la matemática* que no está dada sólo por la socialización de los contenidos, sino que considera a la forma inseparable del contenido, ya que distintas formas de presentación dan significaciones distintas, alteran al conocimiento como tal y tiene consecuencias para los sujetos a nivel de la apropiación del conocimiento (Edwards, 1985, pp. 38-39).

- Un *posicionamiento ético* en torno a la democratización de los saberes matemáticos que asume los modos en que los conocimientos se transforman en un bien social, disponible para las enormes mayorías (Hanfling, 2005), es decir una *concepción de la matemática al alcance de todos los seres humanos*, una matemática para todos⁶⁷.

- Una *hipótesis de trabajo sobre las representaciones que los alumnos tienen de la matemática, de su forma de aprenderlas y de su vínculo personal en relación con el conocimiento matemático*. La cultura matemática y las representaciones con la que los alumnos ingresan a la formación suelen ser incompatibles con una concepción centrada en la construcción conceptos a través de la resolución de problemas. Estas representaciones constituyen obstáculos, tanto epistemológicos como didácticos⁶⁸, que involucran conflictos serios y resistentes. Muchos alumnos han construido además, a lo largo de su trayectoria escolar, un vínculo negativo con el saber matemático que reafirma una imagen desvalorizada de sus propias posibilidades frente a la matemática y en un sentido más amplio configura su imagen frente al saber escolar y a la escuela (Charlot, 1986). La formación en enseñanza de Matemática debe atender esta realidad y ofrecer oportunidades para consolidar otros vínculos con el saber, habilitando un espacio de poder a través del conocimiento que favorezca la construcción de un sujeto autónomo (Sadovsky, 2005, p. 13).

Estas caracterizaciones de la tarea formadora en Matemática sustentan un modelo de inclusión, en el que para poder ser participante activo de una nueva comunidad académica, de una nueva cultura, es necesario aprender los modos discursivos propios de la disciplina⁶⁹. Desde esta perspectiva no es posible considerar que las dificultades del alumno ingresante se deban a que “no entiende lo que lee” o “no sabe resolver problemas”. La enseñanza de los modos discursivos propios de la matemática debe atender a la especificidad del campo de conocimiento e incorporar el análisis de los procesos individuales en el acto de conocer.

⁶⁷ Según Freudenthal (1973): “El quehacer matemático es una actividad estructurante u organizadora de matematización que está al alcance de todos los seres humanos. De esto se deduce la consigna de una matemática para todos.”

⁶⁸ Nos referimos a la noción de obstáculo según Gastón Bachelard (1985), a la conceptualización de las nociones de conflicto y error de Guy Brousseau (1983) y al análisis del origen de los errores que formula Charnay (1994).

⁶⁹ Consideramos en este sentido a la alfabetización académica como: “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender ...” (Carlino, 2005, p. 13).

Considerando además la especificidad de la formación docente y teniendo en cuenta que las concepciones acerca de la matemática y de su enseñanza, construidas a lo largo de la escolaridad, condicionan las prácticas docentes y que los estudiantes tienen tendencia a reproducir como docentes su propio aprendizaje como alumnos, se hace necesario promover un trabajo sobre los supuestos y representaciones de nuestros alumnos-futuros docentes que les permita resignificar y reorganizar los conocimientos matemáticos para su enseñanza (Saiz, 2001, pp. 3-8).

El trabajo del docente en el aula exige anclar y relacionar los conocimientos matemáticos que ha de enseñar, con una preparación didáctica de carácter eminentemente profesional. Se trata de un "saber hacer" que se apoya en un conjunto de conocimientos científicos que explican y ayudan a comprender la situación educativa en el aula, que permiten deducir los principios de la acción didáctica y que preparan para organizar las propuestas de enseñanza y llevarlas a cabo en forma flexible, adaptándolas a las circunstancias cambiantes que surgen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La consideración de la dimensión didáctica dentro del problema epistemológico se apoya en los siguientes principios:

- La construcción de competencias profesionales exige el conocimiento de algunos fenómenos ligados a *la difusión de los conocimientos matemáticos* y requiere del *análisis sistémico de las interacciones entre los elementos del sistema didáctico* [alumno/saber/docente]. Las principales nociones relativas a esas interacciones remiten al desarrollo de nociones generales de las teorías didácticas, atendiendo a su utilización en el abordaje de distintas nociones matemáticas. Distintas aproximaciones teóricas, complementarias entre sí y parcialmente articuladas, permiten actualmente estructurar este saber específico en:

- Una aproximación "cognitiva" que se ha desarrollado alrededor de los trabajos de Gérard Vergnaud en el área de la *Teoría de los Campos Conceptuales*. Esta teoría ayuda a interpretar producciones de los alumnos y realiza categorizaciones de situaciones en términos de significados de la noción implicada.
- Una aproximación a través de los "saberes" desde una perspectiva socio-antropológica que se ha desarrollado alrededor de los trabajos de Yves Chevallard en el área de la *Transposición Didáctica*. Contribuye con una visión crítica a partir del análisis de los factores intervinientes en la selección de los contenidos a enseñar y de las condiciones de funcionamiento del sistema general de enseñanza.
- Una aproximación a través de las "situaciones" desarrollada en los trabajos de Guy Brousseau que se ha centrado en la situación de enseñanza como unidad de análisis necesaria dentro de una perspectiva constructivista donde el aprendizaje se da por adaptación a un "medio" que aparece como problemático. La *Teoría de las Situaciones* permite explicar fenómenos relativos al contrato didáctico (efectos y rupturas) en el marco de las variables didácticas de una situación.

- Otras producciones didácticas, como la *dialéctica instrumento-objeto*, los juegos de marcos y las representaciones metacognitivas son instrumentos importantes para la comprensión de la relación con el saber matemático.
- La consideración del aprendizaje de la matemática con vistas a su enseñanza implica una tarea a priori *de anticipación de los componentes del análisis didáctico*: la determinación del campo de problemas que da sentido al concepto involucrado, la selección de las variables didácticas de la situación, la anticipación de los posibles procedimientos de resolución de los alumnos a propósito de las situaciones que están resolviendo, la discusión de las posibilidades que ofrece un problema de ser validado por quien se está enfrentando al mismo, la determinación de los contextos de utilización del concepto y el análisis de sus formas de representación (Parra, 1994, pp. 18-34).
- Los aportes de la didáctica de la matemática permiten esclarecer ciertos fenómenos de enseñanza. Sin embargo, no hay manera de validar que una cierta forma de enseñar es la mejor independientemente de la concepción de matemática y de aprendizaje que se tenga. Por esto es que esta dimensión se enriquece con el aporte de las producciones desarrolladas en el marco de *diversas perspectivas de investigación*, que proveen herramientas al futuro docente para tomar su práctica como objeto de reflexión y producir ideas que sustenten mejor esa acción⁷⁰.

La formación para la Enseñanza de Matemática requiere no sólo el manejo del saber disciplinar y del saber didáctico, sino que además debe propiciar la construcción de los referidos a las condiciones didácticas de su apropiación en el contexto escolar y de la puesta en práctica y conducción de situaciones específicas, es decir de los saberes relativos a la práctica.

La formación inicial plantea además, una transformación progresiva del rol jugado por los estudiantes –de alumnos a docentes-, pero ese pasaje no es inmediato ni fácil: cuando se enfrenten a una clase, tendrán que desarrollar una práctica fundamentalmente diferente de la que desarrollaban en tanto alumnos (Saiz, 2001, p. 13). Es en la dimensión de la práctica donde se compromete la posición dual del alumno como futuro docente. Se trata de un espacio que debe propiciar la interacción dialéctica entre dos contratos didácticos diferenciados y debe permitir establecer un nuevo vínculo con los saberes matemático-didácticos, enriqueciendo los conocimientos con un nuevo sentido: el de aprender para enseñar.

Es necesario que los saberes “prácticos” o relativos a la práctica docente en Matemática se pongan en juego tempranamente en la formación, a pesar de que aún no hayan sido teorizados completamente, ya que *“sólo se aprende a ser docente cuando se deja de serlo, cuando el conocimiento ya no es sólo qué ‘dar’ y cómo ‘darlo’ sino qué es esto que estoy ‘dando’ y cómo llegué a conocerlo”* (Ortega, 2000). En este sentido, para el alumno en formación, la práctica docente resulta también un “problema” a resolver.

En esta dimensión se juega críticamente la transposición didáctica del objeto de saber al objeto de enseñanza para el nivel primario. La complejidad de este

⁷⁰ En Alagia et al. (2005), *Introducción* por Patricia Sadovsky, p.10.

proceso debe comprometer una mirada vigilante, especialmente en el caso de Matemática, dado que las características propias de una ciencia formal, trasvasadas a las consideraciones de orden didáctico se convierten muchas veces en un impedimento para poner en cuestión y re-elaborar la tarea pedagógica.

La participación del área de Matemática en los Talleres Integradores Interdisciplinarios, y en particular durante la Residencia, tiene como propósito fundamental que los alumnos del profesorado desarrollen el “saber hacer” en relación con el objeto matemático de enseñanza y se apoya en los siguientes principios:

- *Las competencias profesionales no resultan de la yuxtaposición de competencias matemáticas, didácticas o personales, sino de la recomposición en un todo donde cada componente interactúa y puede ser modificado por los otros (Saiz, 2001, p. 12).*

- El trabajo en y para la práctica se constituye en un desarrollo en espiral, tomando como punto de partida el *análisis de los propios procesos de aprendizaje del alumno-futuro docente* y favoreciendo la *explicitación de las concepciones acerca de la enseñanza* y la reflexión crítica de los distintos modelos didácticos.

- El *contacto con los alumnos en escolaridad primaria*, con sus formas de trabajo, con sus razonamientos y procedimientos, constituye la base para configurar la formación didáctica y disciplinar en Matemática del futuro docente.

- El conocimiento de las situaciones de enseñanza de Matemática se profundiza en las instancias en las que el alumno de profesorado entra en contacto con la realidad del aula incorporando el *análisis del rol docente* y considerando *la clase en su complejidad*.

- *El análisis y la revisión de la propia práctica pedagógica* permiten problematizar la relación teoría-práctica y favorecen la construcción de un modo relacional dialéctico con el conocimiento⁷¹. Para los estudiantes, la práctica reflexiva se constituye de esta manera, en el espacio privilegiado de resignificación de los conocimientos didáctico-matemáticos, comprometiendo la capacidad para evaluar sus actos profesionales y construyendo su saber y su saber-hacer en función de la experiencia y de las dificultades que encuentren (Perrenoud, 1994, p. 5).

PROPÓSITOS

La formación en Enseñanza de Matemática deberá ofrecer oportunidades para que los alumnos-futuros docentes:

- Amplíen y profundicen el conocimiento que tienen de la Matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que les permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y su método, valorando la importancia del uso preciso del lenguaje específico, tanto en forma escrita como en forma oral, en cualquier instancia de comunicación.

⁷¹ En Achilli, 2000, *Los modos de relación con el conocimiento*, p. 33.

- Analicen las prácticas matemáticas que se viven en la formación para compararlas con otras vividas y explicitar los modelos sobre la enseñanza y la Matemática que las orientan.
- Conozcan problemas que el conocimiento matemático intentó resolver en distintos momentos de producción y evolución histórica para vincularlo con la enseñanza.
- Resignifiquen sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel primario, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.
- Conozcan distintos aportes teóricos para la enseñanza de la Matemática, teniendo en cuenta los problemas que intentaron resolver en distintos momentos de producción y evolución del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Utilicen nociones teóricas producidas desde distintas líneas de investigación en Didáctica de Matemática para analizar producciones de los niños, planificaciones, instrumentos de evaluación y recursos de enseñanza que les permitan seleccionar actividades para enseñar distintos contenidos, formulando propósitos y anticipando posibles estrategias de intervención.
- Analicen los objetivos de aprendizaje, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los documentos de desarrollo curricular, considerando dichos documentos como el marco normativo que regula la actividad de enseñanza.
- Analicen situaciones de clase en escuelas primarias, en las que se trabaje con diversas actividades de Matemática, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.
- Revisen sus concepciones acerca del aprendizaje de la Matemática rechazando estereotipos discriminatorios, y desarrollando la convicción de que todos pueden aprender.
- Elaboren y pongan a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras.
- Participen de instancias de producción grupal que requieran del logro de acuerdos en función de un objetivo común desarrollando capacidades para su futura participación del diseño y sostenimiento de proyectos institucionales con otros colegas, aceptando las naturales diferencias en los grupos de trabajo.
- Desarrollen la convicción de la necesidad de actualización permanente teniendo en cuenta la evolución dinámica del conocimiento sobre la Matemática y la Didáctica y fortalezcan sus competencias para el estudio autónomo.

- Revisen crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.

CONTENIDOS

En vinculación con los enunciados anteriores, los contenidos se caracterizan por un conjunto de ideas básicas y se organizan acorde con las siguientes dimensiones:

- En relación con los ejes temáticos objeto de enseñanza en la Escuela Primaria.
- En relación con los contenidos del campo de la didáctica de Matemática.
- En relación con la práctica de la enseñanza.

La organización de los contenidos en torno de estas dimensiones se hace a los efectos de facilitar la presentación de los mismos. Las propuestas de trabajo deberán dar cuenta de una construcción didáctica de los conceptos matemáticos en relación con la práctica del futuro maestro.

Las ideas básicas pretenden destacar tanto los contenidos seleccionados (*en cursiva*) para esta etapa de formación inicial como el alcance de su tratamiento.

Esta forma de presentación de los contenidos no prescribe organizaciones de enseñanza ni distribuciones temporales. Corresponde a los profesores responsables del área, en el marco de una planificación institucional consensuada, desarrollar criterios para un tratamiento articulado de los mismos y generar propuestas de trabajo que exijan a los alumnos una profunda revisión sobre los modos de hacer, de comprender, de aprender y de enseñar Matemática y que orienten tanto la práctica profesional como la reflexión sobre esa práctica.

En relación con los ejes temáticos objeto de enseñanza en la Escuela Primaria...

✓ **Número y operaciones en el conjunto de los números naturales**

- ◇ La Matemática define al *número natural* desde distintas perspectivas basadas en su función nominativa, en la equipotencia de conjuntos y en la idea de sucesor; establece una *relación de orden* total para la comparación de números naturales y caracteriza al conjunto \mathbb{N} como *discreto*.
- ◇ La *enseñanza de los números naturales* en la escuela primaria remite tanto al análisis de los distintos *tipos de problemas* que permiten construir el sentido numérico (en sus aspectos ordinal y cardinal) como al tratamiento de sus *designaciones orales y escritas*.
- ◇ La construcción histórica de un sistema de signos para la *representación de los números naturales* ubica las diferentes soluciones elaboradas en dos grandes categorías: las *numeraciones de tipo aditivo* y las *numeraciones de posición*. La enseñanza del sistema de *numeración decimal* en la escuela primaria remite tanto al aspecto semántico como al aspecto sintáctico (maneras de representarlo, reglas de escritura, estudio de sus regularidades y relaciones entre la designación oral y la escrita de los números); y permite

analizar las relaciones entre los sistemas de numeración y los procedimientos de cálculo.

- ◇ Las *operaciones aritméticas en N* modelizan multiplicidad de *situaciones aditivas y multiplicativas*. Las situaciones aditivas (que involucran estados y transformaciones) y las multiplicativas (que refieren a situaciones de proporcionalidad y de producto de medidas) pueden ser analizadas desde su estructura relacional y desde *el tratamiento de la información* (el lugar de la incógnita, el orden de aparición de los datos en el texto, la presencia de palabras inductoras, la interpretación de distintos portadores, la pertinencia de la información y los cálculos a realizar).
- ◇ El *cálculo automático y el cálculo reflexivo* admiten distintos contextos de realización (*mental, escrito o con calculadora*) y posibilidades de producir *resultados exactos o aproximados*. Los cálculos escritos hacen intervenir a las designaciones simbólicas con su sintaxis particular y a las propiedades de las operaciones para legitimar las transformaciones sobre las escrituras y obtener el resultado correspondiente.
- ◇ La *enseñanza de las operaciones en la escuela primaria* remite tanto al análisis de los distintos tipos de problemas que dan sentido a cada operación como al proceso de construcción de los cálculos asociados. Las principales *variables didácticas* para los *problemas que se resuelven por una operación aritmética* son: el tipo de problema, los tipos de números utilizados, el tamaño de los números en juego, los útiles de cálculo disponibles o no, el contexto al que se refiere la situación evocada, la manera en que el enunciado es formulado.
- ◇ El tratamiento de la *divisibilidad* aporta algunos aspectos de la *teoría de números* (múltiplos y divisores, números primos, máximo común divisor y mínimo común múltiplo, criterios de divisibilidad, congruencia numérica), permite profundizar la noción de división entera, discutir la generalización de las propiedades de las operaciones y si los criterios de divisibilidad se apoyan en propiedades de los números o del sistema de representación elegido. Se revela como un tema adecuado para la producción de expresiones (ecuaciones, fórmulas) y argumentaciones generales que permiten modelizar regularidades observables en patrones numéricos y gráficos y constituyen las primeras herramientas algebraicas.

✓ **Número y operaciones en el conjunto de los números racionales**

- ◇ La extensión del concepto de número entero al de *número racional* satisface necesidades teóricas (suprimir la restricción de la división) y prácticas (representar los resultados de mediciones) e introduce nuevas propiedades a la *relación de orden en Q* que permiten caracterizarlo como conjunto *denso*.
- ◇ El número racional admite *distintas representaciones: fracción, decimal, porcentaje, punto en la recta numérica*. En particular las *expresiones decimales* permiten aproximarse tanto como se quiera a cualquier número real (racional o irracional) y se reconocen como *potentes herramientas* para

comparar dos racionales, *intercalar* racionales entre otros dos, expresar el resultado de una medición con el sistema métrico.

- ◇ La enseñanza de los números racionales en la escuela primaria remite tanto al análisis de los tipos de *problemas en los que funcionan (reparto, relación entre cantidades, etc.)*, como a las *representaciones* más convenientes que habilitan los cambios de registro que exigen. Requiere entre otros aspectos de la puesta en juego de las reglas del sistema decimal y del cambio de status de ciertos conocimientos sobre los naturales.
- ◇ Las *operaciones aritméticas en Q* modelizan *situaciones aditivas y multiplicativas* análogas a las de N (donde los estados y transformaciones remiten al concepto general de medida). El *cálculo* con fracciones hace intervenir el concepto de equivalencia de fracciones y las propiedades algebraicas de las operaciones. El cálculo con decimales puede justificarse a partir del cálculo con fracciones y/o basarse en las reglas del sistema de numeración decimal extendiendo principios de la multiplicación de naturales por potencias de 10 y permiten producir resultados exactos o aproximados.

✓ **Magnitudes y medida**

- ◇ La *medición* permite establecer una *correspondencia* entre el mundo físico (propiedades cuantificables de los objetos) y los números reales; requiere establecer una *unidad de medida* acorde a la magnitud a medir y diseñar un método que incluye tanto la elección de instrumentos, como la consideración de los errores de medición y el uso de la estimación en el control de los resultados y necesita de *sistemas convencionales de unidades* para facilitar la comunicación generalizada.
- ◇ La medida de *longitudes, superficies y volúmenes* requiere del manejo de conceptos geométricos de forma y espacio, encuentra en las *fórmulas* ventajas para el cálculo y, en numerosas situaciones necesita del establecimiento de *equivalencias* entre volumen, masa y capacidad.
- ◇ La enseñanza de las magnitudes y de la medida en la escuela primaria pone en juego aspectos relativos a la *conservación de cantidades*, la dependencia o no entre distintos atributos de un mismo objeto; la *comparación* de objetos por diferentes métodos (de manera directa, usando intermediarios, efectuando transformaciones lícitas, midiendo), el uso de instrumentos de medición (y en algunos casos su construcción), procedimientos de construcción de referentes y de *estimación*, establecimiento de *equivalencias entre unidades*, etc. En particular, el análisis de las *relaciones entre perímetro/área y área/volumen* promueve rupturas con supuestos de proporcionalidad.
- ◇ En los problemas de *comparación* (de longitudes, superficies, masa, volumen, capacidad) las principales *variables didácticas* son: la naturaleza de los objetos a comparar, su tamaño, el material de que se dispone, el hecho de que los objetos sean desplazables y transformables o no.
- ◇ En los *problemas de cálculo* de perímetro, área y volumen, las principales *variables didácticas* son: la naturaleza y el tamaño de los objetos, la

posibilidad de medir o no ciertas dimensiones, presencia de dimensiones o trazos inútiles, soporte cuadrículado o no, disponer de un repertorio de fórmulas.

✓ Geometría

- ◇ El *espacio geométrico* se diferencia del *espacio físico* por ser un espacio conceptualizado, estar constituido por objetos ideales y ser caracterizado por distintas dimensiones.
- ◇ Las *representaciones gráficas* en geometría tienen dos funciones relevantes: por una parte *mostrar*, ilustrar visualmente (el objeto geométrico o la situación abordada) y por otra parte *facilitar el acceso a las conjeturas* y a la resolución del problema planteado. En geometría plana, la evidente relación entre objeto y representación, es un obstáculo para admitir la necesidad de la *demostración*.
- ◇ La naturaleza de los *problemas relativos al saber geométrico* remite a tres problemáticas: una práctica (se define sobre objetos físicos y se valida en el espacio sensible), una geométrica (se define sobre los objetos geométricos y se valida con razonamientos que se apoyan únicamente en los conocimientos geométricos reconocidos) y una de modelización (se trabaja sobre objetos físicos y la validación se hace en el espacio sensible, pero la búsqueda de la solución revela una problemática geométrica)⁷².
- ◇ Las *situaciones de reproducción, descripción, representación, construcción y demostración* definidas en un contexto de *formas* (uni, bi y tridimensionales), *transformaciones* (rígidas y no rígidas) y de *relaciones espaciales* (en un espacio fijo o en un espacio de desplazamientos) permiten efectuar clasificaciones, establecer ciertas relaciones entre elementos de un mismo objeto o entre objetos geométricos, utilizar instrumentos específicos, incorporar el uso de software y frecuentar las reglas del debate matemático. El tamaño del espacio, el soporte, los instrumentos disponibles, la especificidad de los objetos a obtener y su proximidad, son las principales *variables didácticas* en las *situaciones de construcción, representación y reproducción*.
- ◇ La enseñanza de la geometría en la escuela primaria remite al tratamiento de distintas prácticas geométricas que ponen en juego *relaciones espaciales* de orientación, localización y desplazamientos, *dibujos y representaciones convencionales de los objetos geométricos*; uso del *lenguaje geométrico y simbólico* asociado; uso de instrumentos de geometría, condiciones necesarias y suficientes para definir figuras, discusiones sobre la existencia y/o la unicidad de una figura; distintos modos de validación, entre otros aspectos. El aprendizaje de la geometría responde a progresivas aproximaciones a los objetos y pueden ser interpretados a través de niveles de comprensión (por ej.: modelo de van Hiele).

⁷² Berthelot, 1993.

✓ Relaciones entre variables y proporcionalidad

- ◇ Los conceptos de *relación y función* modelizan situaciones matemáticas que permiten abordar contenidos tales como: patrones, fórmulas, dependencia entre variables, representaciones gráficas, etc.
- ◇ La proporcionalidad puede ser estudiada desde distintos marcos (el de las medidas, el numérico y el gráfico)⁷³ y sirve de soporte a múltiples problemas (interviene en situaciones cotidianas, permite la modelización de fenómenos físicos, geométricos..., interviene como herramienta para definir nuevos conceptos).
- ◇ El análisis de la proporcionalidad inscripto en el estudio de las funciones en general, y de las *funciones lineales* en particular, permite introducir las nociones matemáticas de *variable y de dependencia*, interpretar otros modelos posibles y discutir las condiciones necesarias para la validez del modelo proporcional.
- ◇ La enseñanza de la proporcionalidad en la escuela primaria pone en juego aspectos relativos tanto al tratamiento de sus propiedades como a sus formas de representación gráfica y simbólica (tablas; gráficos de barras, circulares, cartesianos; fórmulas). Los conceptos de *razón y proporcionalidad numérica*, brindan un medio fecundo de integración de conceptos matemáticos (porcentaje, escala, razones entre medidas, gráficos estadísticos, etc.) y de la matemática con otros campos de conocimiento (economía, física, demografía, etc.).
- ◇ Las principales *variables didácticas en los problemas de proporcionalidad* son: las relaciones entre los números dados, los tipos de números, la cantidad de pares dados, el tipo de situación; la representación utilizada, etc. y los principales *procedimientos de resolución* remiten a: la utilización de las propiedades aditivas y multiplicativas de la linealidad, la puesta en evidencia y la utilización de la constante de proporcionalidad, el recurso a una representación gráfica.

✓ Estadística y probabilidad

- ◇ El *pensar matemático* incluye al *pensar determinista* y al *pensar probabilista*. El desarrollo de esquemas de pensamiento que tienen que ver con la incertidumbre y la aproximación de resultados, se reconoce como fundamental para interpretar y juzgar criteriosamente la información actual (cotidiana o proveniente de otros campos disciplinares).
- ◇ La *estadística* es el campo de la matemática que se ocupa de la recolección de datos numéricos provenientes de la observación de multitud de fenómenos y de su procesamiento bajo la forma de *gráficos, números o parámetros estadísticos (estadística descriptiva)*; y de la exploración de la

⁷³ Pezard, 1985.

estructura matemática que dichos datos revelan, elaboración de conclusiones y formulación de predicciones (*teoría de la probabilidad*).

- ◇ En un *experimento aleatorio* los resultados no pueden predecirse con certeza sino que están sujetos al azar. La probabilidad se interesa por el estudio de los diferentes sucesos asociados al *espacio muestral* de un experimento aleatorio.
- ◇ En *el cálculo de la probabilidad en forma experimental*, los procedimientos estadísticos (recolección de datos a través de muestras, organización de los mismos en tablas y gráficos) facilitan el tratamiento de la información. En el cálculo de la *probabilidad en forma teórica* los diagramas de árbol, cálculos simples y combinaciones permiten realizar el recuento de casos posibles. La *distribución normal* es la distribución de probabilidad más usada y explica razonablemente bien multitud de fenómenos naturales y sociales.
- ◇ La naturaleza de la tarea a realizar (recolectar datos, organizarlos, elegir representaciones, elaborar conjeturas, comunicar la información obtenida, aplicarla para tomar decisiones...) es la *variable didáctica* fundamental de las situaciones estadísticas.

En relación con los contenidos del campo de la didáctica de Matemática...

- ◇ La caracterización del sistema didáctico constituido por el docente, el alumno y el saber puede ser analizada desde distintas perspectivas teóricas y líneas de investigación en vigencia (Teoría de Situaciones; Teoría Antropológica de lo Didáctico; Etnomatemática; Educación Matemática Realista; Educación matemática crítica; Enfoque Cognitivista); remite a *distintas concepciones de enseñanza-aprendizaje* y el conocimiento de sus ventajas y límites permite tomar decisiones para planificar la enseñanza y sostener un tipo de trabajo matemático.
- ◇ Las *situaciones para enseñar matemática* admiten distintas caracterizaciones (según los tipos de interacciones posibles de los alumnos con el conocimiento, la forma de sus enunciados, las intenciones didácticas, las nociones matemáticas involucradas, ...) y las múltiples *tareas que requiere al alumno resolver un problema* pueden ser analizadas desde las nociones didácticas de *devolución*⁷⁴; *significados personales e institucionales* de los conocimientos; *registros semióticos* de los objetos matemáticos⁷⁵, *contrato didáctico*; *heurística y metacognición*, entre otras.
- ◇ Los *procedimientos* que los alumnos ponen en funcionamiento en una situación-problema, en el contexto de la diversidad, pueden ser analizados desde: las representaciones que el alumno tiene de sí mismo (características personales, vínculo con el conocimiento)⁷⁶, la relación con un saber

⁷⁴ Brousseau, 1988.

⁷⁵ Panizza, 2003, pp. 31-57

⁷⁶ Charnay, 1994.

determinado (de origen epistemológico o didáctico⁷⁷, tratamiento de la información) y las expectativas recíprocas docente-alumno⁷⁸.

- ◇ La *evaluación* de los aprendizajes matemáticos de los alumnos y de las estrategias de enseñanza del docente admite caracterizaciones distintas según la concepción de enseñanza⁷⁹. En particular la evaluación de los alumnos requiere contemplar la formulación de criterios en concordancia con los propósitos, la selección de instrumentos variados y pertinentes y el proceso de comunicación que implica éticamente a los actores.

En relación con la práctica de la enseñanza...

Habida cuenta de que la articulación con la práctica se produce y enriquece en y desde distintos espacios (los espacios curriculares del área de Matemática y los Talleres Integradores Interdisciplinarios), retroalimentándose, y que la participación del área en los talleres de 1º, 2º y 3º año se configurará en función de decisiones institucionales, las dos primeras ideas básicas pretenden proponer una orientación general del trabajo a lo largo de los tres primeros años, mientras que las siguientes ideas básicas involucran el trabajo más específico que se desarrollará durante la etapa de la Residencia en 4º año.

- ◇ La tarea del docente entendida como práctica compleja requiere articular un conjunto de saberes, donde la *planificación* se constituye en una herramienta anticipatoria con intencionalidad didáctica.
- ◇ La *observación de clases*, el *análisis de registros de observaciones y planificaciones* y el contacto directo con el alumno de nivel primario en distintas instancias, permiten la elaboración de hipótesis, interrogantes e inferencias sobre el significado de “enseñar matemática”.
- ◇ La *preparación de la práctica* supone la toma de decisiones respecto de la selección de los contenidos a enseñar y los alcances en su tratamiento. Los elementos a considerar son: el *diagnóstico* de los conocimientos de los alumnos sobre el contenido a trabajar, el *análisis de materiales curriculares*, la selección y *diseño de situaciones* adecuadas a los propósitos pedagógicos, la *anticipación de las estrategias* a utilizar por los alumnos, la previsión de las posibles *dificultades de los alumnos*, la consideración del proceso de *evaluación formativa* y la organización temporal de una *secuencia* atendiendo a las distintas fases que requiera su ejecución.
- ◇ La *puesta en marcha de las actividades seleccionadas* requiere del desarrollo de capacidades específicas en relación con la *gestión de la clase* considerada en su complejidad y en relación con el análisis del *rol docente*, sus posibilidades de acción y sus condicionantes, que se juegan en la puesta en acto del contrato didáctico. Debe atender a: la conducción de distintos *momentos de la clase*; la *toma de decisiones* previstas o no; la *devolución* de la situación-problema; las *interacciones de los alumnos* en clase, con el saber, con el docente y entre ellos; la consideración de *las*

⁷⁷ Brousseau, 1983.

⁷⁸ Brousseau, 1990.

⁷⁹ Lerner, 1992, pp. 7, 8 y 31-39; y Barbier, 1999.

producciones de los alumnos en su diversidad y en el respeto al realizar el tratamiento de las producciones erróneas; la coordinación de *puestas en común* y de momentos de discusión; la responsabilidad al momento de cierre que contenga la *institucionalización del saber* centrada en la reflexión y en la descontextualización.

- ◇ La *evaluación de las propuestas de enseñanza* es un proceso de autoevaluación y de análisis a posteriori, que considera a la práctica de enseñanza como objeto de estudio. El desarrollo de la capacidad y hábito de reflexión crítica sobre su propia tarea es la base para sostener el proceso dialéctico de retroalimentación teoría-práctica.

Espacios curriculares opcionales

Los espacios curriculares de cursado opcional ofrecen la posibilidad de estudiar diferentes aspectos vinculados a problemáticas de la educación matemática y permiten proponer para su desarrollo una variedad de formatos, contextos y formas de acreditación en relación con sus propósitos. Por ser espacios de definición institucional, las temáticas que se trabajen responderán a necesidades, diagnósticos y/o desarrollos propios del área de Matemática en cada institución.

Son ámbitos propicios para organizar el trabajo en ejes que permitan, entre otros:

- acompañar la formación de aquellos alumnos que se reconocen con dificultades singulares para el proceso de estudio requerido en el cursado, particularmente en el inicio de la carrera;
- desarrollar visiones de la actividad matemática que superen al ámbito escolar o áulico (ej.: enfoques sobre la resolución de problemas, resolución de problemas matemáticos en olimpiadas, talleres de apoyo a alumnos de escuela primaria en contextos extracurriculares, construcción de materiales didácticos, disponibilidad de textos en la biblioteca, etc.);
- profundizar en el estudio de las relaciones entre la educación matemática y las TICs y/o abordar posicionamientos sobre cultura y matemática, historia de la matemática, etc.
- tratar las vinculaciones con otros niveles educativos y/ o modalidades (ej.: adultos, educación especial, educación rural, etc.)

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

Teniendo en cuenta los fundamentos planteados, las formas que adquiere el “cómo” en el funcionamiento del sistema didáctico [formador-alumno del profesorado-saberes didáctico-matemáticos y de la práctica] deben garantizar:

- La construcción de un proyecto didáctico en concordancia con un proyecto social, político y cultural que facilite y garantice el acceso y la producción del conocimiento de todos los estudiantes en función de finalidades que sitúan al futuro docente como ciudadano activo y profesional crítico.

- El reconocimiento de los estudiantes como sujetos portadores de saberes, experiencias, matrices de aprendizaje y representaciones acerca de la matemática y de su enseñanza.
- La adquisición por parte de los alumnos de una cultura matemática más profunda, el enriquecimiento de sus concepciones acerca de la matemática y su didáctica, la reflexión acerca del rol de la resolución de problemas y de los métodos de resolución propios de la matemática y la construcción de vínculos fuertes entre los aspectos conceptuales de la didáctica y su utilización en el seno de las experiencias profesionales.

Llevar a cabo un proyecto pedagógico con estas características requiere atender a todas las articulaciones posibles entre los contenidos de las distintas dimensiones de la formación, en un nivel de complejidad creciente y de acuerdo con la disponibilidad de bibliografía y con la posibilidad de incorporar las distintas prácticas pedagógicas de los alumnos.

Se podrán distinguir recorridos diferentes en los que se generarán procesos de diferente naturaleza, se institucionalizarán diferentes tipos de nociones, se abordarán contenidos de la didáctica de la matemática con diferentes niveles de explicitación, se establecerán diversas relaciones con los problemas matemáticos y didácticos y se instituirán contratos didácticos con matices diferenciados.

Un primer recorrido posible se inicia a partir de la consideración de que los estudiantes suelen relacionarse con los problemas matemáticos a través de las nociones del sentido común, la intuición, la observación directa, la aproximación empírica y la experimentación inductiva. Para problematizar estos modos de relación, se propone la resolución de situaciones matemáticas que favorezcan la apropiación con sentido de las nociones, comprometiendo el carácter metacognitivo de la reflexión y promoviendo el análisis de la necesidad de generalización, de prueba, de rigor y de simbolización. La tarea de enseñanza así caracterizada se sustenta en la idea de que los conocimientos didáctico-matemáticos se configuran en relación con la actividad matemática, entendida como las prácticas asociadas que se despliegan a propósito del concepto y que lo constituyen (Sadovsky y Sessa, 2001).

Este recorrido implica una formación no explícita en didáctica de la matemática. Durante el mismo, el formador utiliza para sus intervenciones las herramientas del análisis de la enseñanza que provee la didáctica, iniciando institucionalizaciones locales de las mismas, contextualizadas a las situaciones vividas por los estudiantes. En esta etapa, el alumno comienza a construir puntos de referencia en relación con el análisis de su propio proceso de aprendizaje y con las prácticas disponibles.

Este recorrido se continúa con otras formas de abordaje de la problemática en la enseñanza de las nociones matemáticas estudiadas, como son la observación de clases, de procedimientos de alumnos de primaria, el análisis de propuestas didácticas, de manuales, etc. Para el desarrollo de este tipo de actividades será necesario presentar resultados de investigaciones didácticas y el desarrollo explícito de algunos elementos de las teorías didácticas.

Otra organización posible es la que se centra en algún trabajo de investigación como lo es la organización de una secuencia para enseñar ciertas nociones y en algún caso la implementación de la misma, lo que permitirá reutilizar, resignificar y profundizar las nociones didáctico-matemáticas que son objeto de estudio.

En todos los posibles recorridos se deberá tener en cuenta que la elaboración de transposiciones adaptadas y eficaces del saber didáctico en la formación inicial de los futuros maestros no es evidente. Los conocimientos didácticos se deberán construir considerando los problemas que los alumnos encuentren en su práctica, promoviendo una didáctica en acción, junto con una didáctica presentada como objeto de saber académico (Artigue, 1995, pp. 17 y 22).

En relación con el trabajo del profesor, esta propuesta le exige:

- Diseñar, elegir y organizar secuencias de situaciones atendiendo a la intencionalidad didáctica: construir y/o significar conceptos y procedimientos matemáticos; reconstruir dichos conocimientos en contextos diferentes, analizar y modelizar las variadas situaciones que les dan sentido.
- Realizar el análisis didáctico a priori del funcionamiento de secuencias de enseñanza, teniendo en cuenta: el tipo de problema, los contextos de presentación, los conocimientos informales involucrados, los recursos y modelos utilizados, la diversidad de estrategias en las producciones de los alumnos, la previsión y re-mediación de errores, la articulación con otros contenidos curriculares, el análisis comparativo de materiales de enseñanza, la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Gestionar las clases de modo que: contemple su organización, las reglas sociales y matemáticas que funcionan en ella y las intervenciones docentes; implique a los alumnos en diferentes tipos de situaciones (acción, formulación, validación) en todos los recorridos propuestos y asuma la institucionalización de los contenidos didácticos de carácter local y contextualizado, en ciertos momentos, pero que en otros permita su transformación en objetos de saber.
- Concebir propuestas pedagógicas tales que su contenido específico se articule con el aprendizaje recursivo por parte de los alumnos, promoviendo las prácticas de lectura, escritura, pensamiento y argumentación propias de la matemática a través de actividades didácticas diversas que incluyan estrategias cognitivas y metacognitivas: escritura y reescritura de distintos tipos de textos poniendo especial énfasis en el par consigna-respuesta como texto académico y de acción mediadora entre alumno-docente-contenido, lectura con ayuda de guías, reescritura de exámenes, preparación de una ponencia para exponer, tutorías, etc.
- Habilitar y promover la discusión en torno de los límites de las herramientas estudiadas y de su dominio de validez y acerca del lugar de las investigaciones de las diferentes corrientes en didáctica de la matemática, favoreciendo la construcción crítica del desarrollo profesional desde la formación.

- Atender a la necesaria e inevitable transposición didáctica que, a través de la vigilancia epistemológica, permita crear situaciones y condiciones favorables a la actividad cuestionadora del alumno (Chevallard, 1991, p. 102).

Finalmente, *“es importante asumir que no todo puede aprenderse en la formación inicial; una buena parte de los conocimientos necesarios los proveerá la experiencia, la reflexión sobre la práctica, el contacto con los pares, etc.(...) Seguramente el tipo de actividades y oportunidades que haya reencontrado [el futuro maestro] en la formación inicial para reflexionar sobre la práctica y los recursos didácticos de los que haya podido apropiarse permitirán que ese futuro aprendizaje sea posible en la práctica”* (Saiz, 2001, p.14).

EVALUACIÓN

La tarea de evaluar es esencial, ya que la información obtenida de un proceso de evaluación que contemple la multiplicidad de aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje, orienta las acciones del docente y de los alumnos.

Es necesario que la evaluación esté integrada a la acción didáctica y opere en todas las instancias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que pueda dar cuenta de estos procesos y no sólo del producto, y que permita al docente revisar críticamente su propuesta y al alumno reflexionar sobre su aprendizaje.

Resulta además imprescindible, en toda enseñanza que se preocupa por el aprendizaje, tener en cuenta el punto de vista de los alumnos. Los docentes deben estar al tanto, no sólo de cómo van comprendiendo los estudiantes y de las dificultades que van surgiendo en el proceso, sino que además deben conocer qué piensan los alumnos sobre la forma en que se enseña y sobre las tareas que se les proponen. En este sentido también resulta fructífero consultar a los alumnos y co-responsabilizarlos de ciertas opciones y decisiones acordes. (Carlino, 2005, p. 168)

Por ser entonces parte constitutiva de la acción didáctica, la evaluación tiene que abarcar al alumno como sujeto que está aprendiendo y al docente como sujeto preocupado por cómo aprende el alumno. Esto debe permitir a todos los actores:

- revisar críticamente la propuesta de enseñanza del docente,
- ajustar las intervenciones pedagógicas para ayudar al alumno a aprender mejor⁸⁰,
- brindar oportunidades para que todos los alumnos conozcan el estado del saber en que se encuentra, tratando de explicar las razones del mismo y determinando el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto educativo.

Esto requiere indagar sobre el estado de saber previo de los alumnos, sobre su actividad cognitiva durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje y sobre los resultados de dichos procesos. Además, la evaluación de los aprendizajes y competencias de los estudiantes a lo largo de la formación debe considerar por

⁸⁰ *“Diagnosticar, ajustar, mejorar, son aspectos de la regulación de la acción pedagógica que puede ser originada por un proceso de evaluación formativa, que permite al docente, más que juzgar, intervenir a tiempo”* (Bertoni, 1996)

igual los distintos tipos de saberes necesarios para enseñar Matemática en escuelas primarias y para avanzar en su desarrollo profesional.

Teniendo en cuenta la complejidad de las tareas vinculadas con el quehacer del docente, la evaluación debe contemplar la utilización de una variada gama de instrumentos de evaluación que permitan su análisis, incluyendo instancias de autoevaluación, y la consideración de diferentes aspectos en el proceso:

- la observación de las estrategias personales usadas para desarrollar las tareas,
- la lectura, comprensión y producción de textos,
- el desempeño oral de los futuros maestros,
- y la formulación de argumentos para justificar las tomas de decisión.

La información que se obtiene exige al formador la formulación de ciertas hipótesis explicativas sobre el desarrollo de la tarea y la consecuente adaptación de las actividades pedagógicas previstas. Es propósito de esta intervención ayudar al alumno con dificultades a descubrir los aspectos pertinentes de su trabajo y a comprometerse en la construcción de estrategias más adecuadas para avanzar en los aspectos no logrados.

Para esta instancia se puede prever la realización de trabajos individuales (con material concebido en función de la naturaleza de las dificultades de aprendizaje encontradas y de los propósitos a alcanzar), la organización de instancias con fuertes interacciones docente-alumno (en el ámbito de la clase o fuera de ella), o trabajos en pequeños grupos (con dificultades comunes o con niveles de aprendizaje diferentes, según sea la intención centrarse en una problemática particular o suscitar el “contagio” de procedimientos). En todas las instancias será necesario incluir tareas que involucren el análisis y la revisión de las producciones escritas y orales.

Los estudiantes tienen en general una representación de la evaluación contradictoria con la concepción de evaluación formativa para el mejoramiento de los aprendizajes. Desde esta representación consideran que el evaluador mira desde afuera y sin compromiso el acto educativo o la realidad que evalúa. Para transformar esta mirada es necesario que el formador involucre al alumno implícita y explícitamente en el proceso de evaluación y en este sentido la comunicación que se establece con el docente a propósito del objeto a evaluar juega un papel fundamental.

La posibilidad de concebir el proceso de formación como formación continua depende, en gran parte, del tipo de vínculo con el conocimiento y con los modos de comunicación y construcción que se establezcan a lo largo de la misma. Las formas que se despliegan con motivo de la evaluación se convertirán, inevitablemente, en criterios que orientarán la enseñanza en la práctica profesional de los futuros maestros. Expectativas docentes, señales del aprendizaje de los alumnos, hipótesis explicativas sobre los logros y las dificultades encontradas, ajustes derivados, no son sólo tareas inherentes a la práctica evaluativa sino sus elementos comunicables.

Atendiendo a estas consideraciones, la evaluación se constituye en una herramienta que permite incidir en los modos de vinculación con el saber,

promoviendo la necesidad de profundizar continuamente el conocimiento y fortaleciendo las capacidades relacionadas con el estudio autónomo que brinden herramientas a los futuros docentes para su formación continua.

En relación con la evaluación de los procesos durante la etapa de Residencia, considerando que en esta instancia la participación y articulación del área está en función de los saberes de la práctica, los aportes a la evaluación se integrarán a los de las demás áreas y contribuirán a construir conjuntamente la acreditación a cargo del área de Prácticas Docentes.

Lineamientos de acreditación

Los alumnos que finalizan su formación debieran dar cuenta de:

- haber desarrollado una actitud personal positiva hacia el conocimiento matemático y sus formas de producción y la convicción acerca de la igualdad de condiciones para su acceso,
- conocer y utilizar adecuadamente las nociones matemáticas a enseñar, reconocer y explicar sus distintos sentidos, identificar los problemas que resuelven, conocer sus diferentes representaciones, expresar las propiedades que los caracterizan y las relaciones entre los mismos,
- usar y reconocer distintas estrategias en la resolución de problemas matemáticos y fundamentarlas distinguiendo formas de razonamiento correctas e incorrectas,
- usar adecuadamente el lenguaje matemático en instancias de comunicación,
- conocer el estado actual de desarrollo de la didáctica de la matemática en lo referido a los contenidos a enseñar,
- dar ejemplos variados de situaciones didácticas en distintos contextos para cada noción, destacar variables didácticas que permiten hacerlas complejas o simplificarlas e identificar el grado escolar para el cual podrían ser apropiadas, anticipar algunos procedimientos posibles de los niños de primaria frente a esas situaciones, así como posibles errores y prever sus posibles intervenciones,
- usar las principales nociones didácticas para analizar observaciones de clase, organizaciones de enseñanza, manuales y libros de texto, conocer los documentos curriculares en vigencia, organizar planificaciones, analizar y seleccionar actividades de diferentes fuentes, elaborar secuencias didácticas, criterios que las orientan y formas de evaluación de los aprendizajes, poner en práctica secuencias/progresiones y reflexionar críticamente sobre su implementación.

BIBLIOGRAFÍA

- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares –Profesorado de Educación Primaria-*(2008), Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente, Área de Desarrollo Curricular
- Marco Curricular Patagónico del Profesorado de Educación Primaria* (2008), Equipo curricular patagónico.
- Achilli, Elena (2000) *Investigación y formación docente*, Rosario, Laborde Editor.
- Alagia, Humberto; Ana Bressan y Patricia Sadovsky (2005) *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

- Artigue, Michèle (1995) “El lugar de la didáctica en la formación de profesores”, en M. Artigue, R. Douady y L. Moreno, *Ingeniería didáctica en educación matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*, Bogotá, Grupo Editorial Iberoamérica.
- Bachellard, Gastón (1985) *La formación del espíritu científico*, México, Ediciones Siglo XXI, 13^o edición.
- Barbier, Jean Marie (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*, Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas.
- Berthelot, R. y M.H. Salin (1993) “La enseñanza de la geometría en la escuela primaria”, en *Grand N*, n^o 53, Grenoble. (Traducido para el PTFD por B. Capdevielle, L. Varela y P. Willson, Ministerio de Educación de la Nación, 1994.)
- Bertoni, Alicia (1996) “La evaluación: configuraciones conceptuales y significación para sus protagonistas”, en *Novedades Educativas* Año 8 N^o 67, Buenos Aires.
- Brousseau, Guy (1983) “Les obstacles épistemologiques et les problèmes en mathématiques”, en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol.4, n^o2, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Brousseau, Guy (1986) *Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática*, Traducción y edición I.M.A.F (1993) Córdoba.
- Brousseau, Guy (1988) “Los diferentes roles del maestro”, en Cecilia Parra e Irma Saiz (comps.) (1994) *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- Brousseau, Guy (1990) “Le contrat didactique: le milieu”, en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol.9, n^o3, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Charlot, Bernard (1986) “La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de la matemática”, en R. Bkouche, B. Charlot y N. Rouche, *Faire des Mathématiques: le plaisir du sens*, (traducción realizada con el objeto de ser trabajada en instancias de discusión colectiva con docentes de la Ciudad de Buenos Aires), mimeo.
- Charnay, Roland (1994) “Del análisis de los errores en Matemática a los dispositivos de remediación: algunas pistas...”, en C. Parra, I. Saiz y P. Sadovsky, *Enseñanza de la matemática. Selección bibliográfica IV*, documento producido por el PTFD, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina.
- Chevallard, Yves (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- Douady, Régine (1995) “La ingeniería didáctica y la evolución de su relación con el conocimiento”, en M. Artigue, R. Douady y L. Moreno, *Ingeniería didáctica en educación matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*, Bogotá, Grupo Editorial Iberoamérica.
- Edwards, Verónica (1985) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria. Un estudio etnográfico*, Santiago de Chile, DIE.
- Freire, Paulo (1999) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores.
- Freudenthal, Hans (1973) *Mathematics as an educational task*, Dordrecht, Reidel Publis Co.
- Hanfling, Mirta (2005) “Las decisiones didácticas, ¿tienen consecuencias sociales? Una mirada sobre la enseñanza de la matemática”, versión provisoria, en *Material de*

trabajo para la Escuela Itinerante de Capacitación docente. Matemática, Buenos Aires, sin publicar.

- Lerner de Zunino, Delia (1992) *La matemática en la escuela. Aquí y ahora*, Buenos Aires, Editorial Aique.
- Ortega, Facundo (2000) *Conocer lo social: investigación y enseñanza*, Córdoba, Inédito.
- Panizza, Mabel (2003) “Reflexiones generales acerca de la enseñanza de la matemática”, en Mabel Panizza (comp.) *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- Parra, Cecilia; Patricia Sadovsky e Irma Saiz (1994) “Distintas dimensiones del análisis didáctico”, en *Enseñanza de la Matemática, Documento curricular del Programa de Transformación de la Formación Docente*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina.
- Perrenoud, Phillippe (1994) “Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible”, en *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs*, IUFM Grenoble. (Traducción sin revisión, para circulación interna de Gabriela Diker).
- Pezard, Monique (1985) “L’enseignement de la proportionnalité”, en *Cahier de didactique des mathématiques*, Universidad París 7.
- Sadovsky, Patricia (2005) *Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Sadovsky, Patricia y Carmen Sessa (2001) *Reflexiones en torno a la formación de profesores de Matemática*, Ponencia en el III Simposio de Educación Matemática, Chivilcoy, mimeo.
- Saiz, Irma Elena (2001) *Aportes para el debate curricular. Trayecto de Formación en la Enseñanza en el Nivel Primario, Enseñanza de Matemática 1 y 2*, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección General de Educación Superior, Dirección de Currícula, Buenos Aires.

AREA: EDUCACIÓN ESTÉTICO EXPRESIVA

“La experiencia artística- en el orden de la producción de las formas y del goce estético- es, junto con la experiencia científica, uno de los dos caminos que conducen a la percepción del mundo en su eterna novedad. Tan necesario como desarrollar en el individuo la capacidad de pensar con lucidez, es desarrollar los poderes de la imaginación, esta imaginación que es uno de los tesoros de la invención científica así como fuente de la creación artística.

Una enseñanza que, preocupada por la racionalidad se aplique más a inculcar los hechos tenidos como objetivos que a estimular el deseo de creación, va en contra de la experiencia del sabio” (Faure, 1973)

“La cosa más bella que podemos sentir es el lado misterioso de la vida. Es el sentimiento profundo que se encuentra en la cuna del arte y de la verdadera ciencia”

Albert Einstein

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

La EDUCACIÓN ESTÉTICA EXPRESIVA se compone de lenguajes y símbolos presentes en la cultura, su posibilidad de conocimiento y apreciación está relacionada con las oportunidades de desarrollo humano.

El área de la EDUCACIÓN ESTÉTICO EXPRESIVA tiene un papel fundamental para la formación docente, en tanto posibilidad de comprensión de los diferentes lenguajes, su exploración y análisis enmarcados en procesos de apropiación, apreciación y reflexión que permita reconocer las propias posibilidades expresivo comunicativas. El área aborda por un lado el desarrollo de la disponibilidad corporal, expresiva y comunicativa del docente en formación y por el otro lado la puesta en juego de propuestas de enseñanza que involucren el arte, el juego y la comunicación con presencia en el llamado currículum real. El interés por lo bello, la capacidad de percibirlo y de integrarlo, es una de las experiencias fundamentales del ser humano. Sin embargo, la educación estético expresiva podría y debería asumir otra función, que hasta el momento solo tímidamente se ha esbozado en las prácticas educativas, como medio de entrar en comunicación con el ambiente natural y social, de comprenderlo y de, llegado el caso, contestarlo.

El ÁREA EDUCACIÓN ESTÉTICO EXPRESIVA está constituida por una integración del lenguaje sonoro-musical, el lenguaje corporal y el lenguaje plástico – visual, que se organizan en tres disciplinas a través de sus objetos de estudio, elementos, códigos, sistemas, técnicas, procedimientos y metodologías específicas en función de la formación docente, conformando las orientaciones: **educación plástica, educación musical y educación física**. Las tres orientaciones se integran y articulan en su complejidad y riqueza creando y recreando una dinámica particular y única, conservando también su identidad, determinando una perspectiva y una actitud particular desde y hacia lo que es posible percibir.

Esta área se incluye tanto en el campo de la formación general, en cuanto propone al docente en formación un espacio de desarrollo personal, como así también aborda la formación específica, a partir del reconocimiento del aporte de los saberes apropiados para la enseñanza en el nivel primario. En ese sentido el estudio de la imagen, el sonido, el movimiento, el juego implica un abordaje necesario de incluir debido a su frecuente ausencia en la escuela primaria en oposición a su importancia como práctica social. En algunos ámbitos académicos persiste una invisibilidad del papel del arte en el desarrollo humano, social y cultural, lo cual se traduce en una escasa presencia en la formación docente y por ende en las escuelas. Los proyectos y actividades estético expresivas no deberían ser solo responsabilidad de los profesores especializados sino que se deben incluir como práctica habitual tanto en la formación docente como en las prácticas docentes de las demás áreas curriculares.

Formación es, como desarrolla G. Ferry (1997), la dinámica de un desarrollo personal, que implica objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico a partir de la propia biografía y las experiencias contextualizadas. Se trata entonces de un desarrollo personal que busca fortalecer una práctica profesional. La formación docente, supone así una construcción de conocimientos como proceso personal, que integra la reflexión y la experiencia desde lo individual a lo grupal y donde cada sujeto hace su propio itinerario.

El área EDUCACIÓN ESTÉTICO EXPRESIVA propone al docente en formación un recorrido que le permita el desarrollo de los lenguajes expresivos, la actitud lúdica, la apreciación artística, como así también la planificación y puesta en acción de proyectos expresivos de enseñanza.

Las concepciones acerca del “arte” como entretenimiento y distracción, se imponen frente a la cultura de los significados sociales, culturales y estéticos propios.

En la actualidad podemos observar distintas tendencias en torno a la concepción de cultura, las que por un lado afirman que no hay culturas iguales, si no que cada una establece diferentes significados culturales a través de símbolos, colores, movimientos, gestos, sonidos, ademanes, imágenes, etc. Cada una poseería aspectos ideológicos propios a través de los cuales los seres hombres y mujeres transforman en objetos culturales y estéticos las representaciones que perciben del entorno; y desde otro lugar aquellas que afirman que la cultura es producida por el mercado de consumo, el que da origen a un tipo particular de arte, que ha ido evolucionando de manera conjunta con la sociedad, imponiendo un único significado de consumo y de producción. Esta tendencia sostiene que la lógica “consumista” predomina sobre la cultura del “significado social histórico, estético y expresivo de los pueblos”, lo que influye y contribuye en la constitución de sujetos que descreen de sus capacidades y posibilidades de crear productos culturales identitarios y reproducen una lógica cultural de consumo- desecho – nuevo consumo – donde la reflexión, el contacto emotivo, se deprecian y desprecian.

Como plantea Elliot Eisner (2006:239) *“sugerir que la educación tiene algo que aprender de las artes equivale a poner patas arriba la noción más extendida de que las artes son básicamente una fuente de descanso o distracción, de que son actividades decorativas u ornamentales que desempeñan un papel secundario en relación con las materias educativas básicas.”* El ser humano vive con otros, en sociedad, y es en esta relación con los otros que surge la necesidad de la comunicación y también la necesidad de crear hechos u objetos. Susanne Langer plantea en ese sentido que una propiedad de la mente humana es la de tener la necesidad básica e intensa de simbolizar, de inventar significados y de investir de sentido propio al mundo, que lo lleva a buscar y encontrar significados en todas partes, y transformar la experiencia constantemente para descubrir nuevas significaciones (Gardner, 1987).

Comprender símbolos es algo necesario, en todos los aspectos de la vida, es preciso poder reconocer que un elemento determinado o un conjunto de elementos, “representa” cierto objeto o experiencia del mundo. Resulta difícil encontrar alguna esfera de la expresión humana que no contenga símbolos o simbolizaciones, las cuales cumplen un papel fundamental en las artes. No sólo están presentes en todas las formas artísticas, sino que ciertos modos del uso de la misma tales como la expresión de emociones, la representación de cualidades del entorno y percepciones individuales, y, la referencia al propio símbolo y los procesos creativos, competen particularmente a las artes. Por ello, en un mundo crecientemente simbólico el docente en formación debería adquirir la capacidad de comunicarse como productor y como receptor, haciendo uso de los diferentes sistemas de representación: como productor deberá comunicarse y expresarse con sus estudiantes y pares, elaborando estrategias apropiadas para las diferentes situaciones propuestas, como receptor, no sólo debería ser capaz de interpretar las manifestaciones de los grupos con quienes trabaja, sino también mediatizar las manifestaciones culturales que resultaran significativas. Por esta razón es importante la alfabetización desde múltiples lenguajes, entendiendo que *“el alfabetismo puede concebirse como la capacidad de decodificar o codificar el significado en cualquiera de las formas sociales a través de las cuales este se transmite”* (Eisner, 1994).

El crítico norteamericano Harold Rosenberg aproxima una noción acerca de qué es el arte definiendo al objeto de arte contemporáneo como un objeto de ansiedad, argumentando que la provocación de interrogantes más que certezas, y poner al espectador ante la obligación de decidir por sí mismo, sin criterios fiables, son propios de la toma de decisión de si algo es arte o no lo es (Costa y Battistozzi; 2003). ¿Cómo se prepara entonces al docente en formación para educar pensando que el arte es una parte integral de la educación y la vida en sociedad? El arte hoy, no sólo suma a su larga historia a las Vanguardias del siglo XX, sino que es un concepto en constante

cambio y desarrollo, que pone en cuestión además de su propio campo estético y expresivo, también a la ética, la historia y a la ciencia. El arte hoy, reconoce dentro de su campo hechos sociales, científicos y tecnológicos, reconoce como artistas a personas no necesariamente formadas como tales. En ese sentido se hace fundamental la asistencia –directa o indirectamente, a toda clase de eventos artísticos, junto a espacios de reflexión, lectura y discusión sobre el hecho artístico y sus connotaciones, para que el docente pueda interactuar con la realidad y sus estudiantes teniendo en cuenta la riqueza del mundo en que vivimos, facilitando su comprensión y promoviendo nuevas ideas que podrán nutrir sus posibilidades estéticas y expresivas.

Los sentidos cumplen un papel fundamental en la construcción de conocimiento en tanto nos permiten experimentar con las cualidades del entorno. La percepción facilita la construcción de conceptos (Eisner, 2006:18) a partir de la diferenciación, discriminación, reconocimiento, recuerdo y construcción de significados. La integración y organización perceptiva son el sostén de la expresión en tanto significación, lenguaje, forma de comunicación. Esto hace referencia a un hecho sentido, vivido, a una experiencia activa donde el sujeto se proyecta a través de sí mismo y de los otros, desde su memoria histórica, cultura y experiencias en un proceso que supone el redescubrimiento y desarrollo de capacidades.

Las formas de representación (Eisner; 1998) son el modo en que los seres humanos han organizado su experiencia individual y el fruto de su imaginación para ser comunicada a los demás. Estas formas de representación estabilizan las ideas en un material integrando los distintos lenguajes. Es necesario ofrecer oportunidades de explorar los símbolos, organizaciones, técnicas y materiales propios de cada forma o sistema de representación, aprendiendo a seleccionar los más apropiados para lo que se quiere comunicar, para los destinatarios y las propias posibilidades de producción tanto como desarrollo personal del docente en formación como profesional en cuanto facilitador de estos procesos en los niños y niñas.

La **educación musical, la educación plástica y la educación físico corporal** como lenguajes expresivos-comunicativos del arte, creadores de universos simbólicos permiten expresar, comunicar y percibir las cualidades del entorno físico y social, el mundo interno, diversas formas de interpretar la realidad y crear nuevas realidades.

La educación **plástico-visual** se define para contemplar las dimensiones estéticas y expresivas. En tanto percepción estética, las imágenes que se perciben no sólo son aquellas producidas por el hombre sino también las del mundo natural. Por lo que la riqueza y complejidad de lo que se puede percibir a través de la visión es fundamental para los procesos que se producen a nivel de comprensión del mundo en su totalidad.

Uno de los aspectos fundamentales que caracterizan al lenguaje plástico es su vínculo con la materia: se materializa (o "cristaliza") en el espacio bi y tridimensional a través de puntos, líneas, colores, superficies, volúmenes, y texturas, pudiendo combinarse con la dimensión temporal así como con otros lenguajes. Tiene su propia forma de organización o sintaxis, técnicas, soportes, materiales y herramientas, que se articulan en diferentes contextos y con variadas funciones. Estos aspectos necesitan ser entendidos tanto en sus materializaciones tradicionales como en las no-convencionales y también las desarrolladas por las llamadas nuevas tecnologías.

Las propuestas permitirán, la comprensión de la especificidad del lenguaje visual y el tránsito por sus diferentes formas de representación (escultura, pintura, grabado, dibujo, fotografía, entre otras), tanto en sus formas tradicionales como en aquellas que promueven nuevas interacciones y rupturas, ampliando las posibilidades de elección en el campo de la producción visual.

La educación **sonoro musical** constituye un importante sistema de representaciones que aporta a la capacidad esencial de crear y simbolizar, explorar el mundo sonoro. El contacto directo con el sonido favorece el descubrimiento de las posibilidades de

audición y discriminación auditiva permitiendo la exploración y reconocimiento de los componentes del lenguaje musical y su forma de representación, desde experiencias de carácter perceptivo que informan sobre las características del hecho sonoro, en sus aspectos de altura, intensidad, duración y timbre y del silencio como elemento complementario del mismo. Esta orientada a la apropiación, afirmación y proyección de los elementos del lenguaje, a partir de los cuales, se posibilita el desarrollo expresivo y comunicativo y su comprensión en producciones de diverso tipo. Esta orientación aborda también las características, fuentes y dimensiones del sonido, la gramática y sintaxis musical, facilitando la apropiación y profundización de los procesos de audición e interpretación. Asimismo el análisis de los sistemas musicales posibilita la exploración de tonalidades, escalas según diferentes estilos y estéticas musicales facilitando tanto la interpretación como la lectura de materiales musicales. Por otra parte la organización de los elementos del lenguaje desde distintas perspectivas gramaticales permite la construcción de secuencias y progresiones musicales de diferente tipo adecuadas a distintas intencionalidades expresivo-comunicativas.

El uso profesional de la voz es un aprendizaje que implica la concientización y adquisición de una técnica fonatoria, una exploración y desarrollo de la capacidad expresiva, además de la prevención y preservación de la salud del aparato vocal tanto al hablar como al cantar.

La **educación física** es concebida en la actualidad como la educación corporal o educación por el movimiento, comprometida con la construcción y adquisición de la competencia motriz o disponibilidad corporal como la instancia de integración y síntesis de diferentes capacidades motoras, perceptivas, socio-afectivas y cognitivas. Recibe aporte de la psico- y sociomotricidad, la expresión corporal, la recreación y otras prácticas corporales en función de su pertenencia al área de educación estético expresiva. Esta orientación propicia la reconceptualización del cuerpo y el movimiento como dimensiones constitutivas de la identidad y construcción de la subjetividad, acompañando al docente en formación en su disposición a contactarse con su cuerpo y posibilidades expresivas y comunicativas, como así también el reconocimiento de la importancia del trabajo con y desde el cuerpo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar. El juego motor o de movimiento adquiere relevancia; en tanto manifestación y expresión no solo en la niñez e infancia, requiriendo durante la formación docente un espacio de análisis y tratamiento acerca de los mismos en las distintas edades, las dimensiones personales y sus implicancias sociales.

Cobran también importancia la educación para el tiempo libre y la recreación para el desarrollo humano, la calidad de vida, considerando su papel en el desarrollo de la sociedad, en los procesos de cohesión social y en la formación de sujetos críticos capaces de incidir sobre la realidad. Diversos aspectos que se suman al reconocido carácter placentero y su posibilidad de generar satisfacción, libertad, creación y autonomía que se fortalecen en la acción lúdica.

Es posible pensar en un acercamiento del juego con la enseñanza desde la perspectiva sociohistórica. La posibilidad de crear una zona de desarrollo próximo (Vigotzki, 1988) abre el camino para enriquecer las experiencias de los niños y niñas y plantea el desafío de integrar complejos sistemas de significados representables y comunicables (Bruner, 1989, Eisner, 2002). Así como no todo se aprende jugando, *muchos conocimientos se adquieren especialmente jugando*. Los procesos cognitivos que se activan para resolver distintos tipos de problemas, entre otros la adecuación a las reglas, de observación de los otros jugadores, de adaptación a los terrenos, de toma de decisiones, de dominio de los objetos, de construcción de estrategias, procesos metacognitivos en la resolución de problemas lúdicos, constituyen nuevos esquemas de acción frente a otras situaciones. La rigidez en la organización de

tiempos y espacios dificulta el ingreso de la incertidumbre y el desorden necesario para jugar y crear.

El **juego dramático y el teatro** tienen componentes comunes que necesitan ser explorados en esta etapa de formación como medio de expresión y comunicación y también como estrategia de enseñanza. En este doble propósito se integran diferentes formas de representación, tanto verbales como no verbales.

Según Jerome Bruner, en la base de los sistemas simbólicos están los sistemas de representación mentales. Este autor los definió y clasificó en tres conjuntos de normas para organizar y conservar la experiencia: Icónico (a través de la imagen), enactivo (a través de la acción y el movimiento) y el simbólico (a través de la incorporación de diferentes códigos de signos y símbolos es decir, de los lenguajes). Los diversos lenguajes permiten la exploración activa, la búsqueda de estrategias propias para dar solución a diferentes problemas, la incorporación de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes. Desde siempre se ha identificado el lenguaje con la lengua, sin embargo en un sentido amplio, lenguaje abarca todos los sistemas simbólicos “que es capaz de crear y recrear el hombre”. El lenguaje de los movimientos y el cuerpo, el de los sonidos y la música, el de las imágenes y la plástica, el de la palabra nos permiten esta concepción de reconstrucción y apropiación de los lenguajes artísticos. A través de las experiencias artísticas y lúdicas, es donde el ser humano descubre que puede transformar y transformar-se la realidad que lo rodea, crear, re crear y recrear-se.

Las artes enseñan que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema. Encontrar varias soluciones poniendo en juego procesos creativos con intervención de dos tipos de pensamiento: el convergente y el divergente.

El pensamiento creativo no es solo propio de esta área, la creatividad puede desarrollarse y ejercitarse desde todas las áreas. No sólo el docente de arte puede ser creativo y tiene las estrategias para que sus alumnos lo sean. Las actividades expresivas como procesos creadores no deben limitarse a la hora semanal de Plástica, de Música, o de Educación Física, sino que deben ser instrumentadas por el maestro de grado como lenguajes y metodologías áulicas. *“Así por ejemplo, la enseñanza del arte no tendría que ser una materia más, una disciplina cualquiera, sino un proceso de enseñanza que debería extenderse a los demás campos, a los que podría unificar, animaría tanto a la historia como a la geometría y transformaría cada materia en una actividad espontánea, en un juego creador”* (Novaes, 1972:66)..

El espacio de la creatividad es aquel donde la dificultad se transforma en posibilidad, donde es necesario deconstruir para reconstruir, donde no existen soluciones únicas, sino múltiples. Las propuestas de trabajo deben apuntar a fortalecer distintos tipos de pensamiento. Para poner en juego un pensamiento divergente, propio del hemisferio derecho del cerebro es necesario considerar distintos caminos posibles, una persistencia en la resolución del problema, fomentar la búsqueda y exploración de varias posibilidades y la formulación de nuevos interrogantes.

En la escuela se viven a diario dicotomías, transmitidas especialmente a través del currículo oculto. Cuerpo-mente, juego-trabajo, juego-aprendizaje, tiempo libre-tiempo ocupado, patio-aula, diversión-aburrimiento. Es tiempo de encontrar caminos hacia la integración, partiendo de una revisión histórica de estas dicotomías y su función en el ámbito escolar. Frente a la fragmentación del conocimiento el área estético expresiva presenta la oportunidad de reorganizar, relacionar los diferentes conocimientos a partir de proyectos, desde un abordaje transdisciplinario de diferentes problemáticas.

“El trabajo en proyectos institucionales de arte permite dar nuevas organizaciones a los grupos y a los docentes de las diferentes áreas. Si los adultos se ven ligados a la producción artística y se apropian de su propia posibilidad de producir arte, podrán coordinar con más fluidez proyectos de arte dentro del aula y de la escuela. La producción de un proyecto artístico es una experiencia que propone ricas y verdaderas

interacciones entre los participantes. Habilita nuevas instancias de comunicación con los otros apelando a la sensibilidad y también a la elaboración racional. Entonces, incorporar ésta modalidad de producción a la escuela permitirá dinamizar las relaciones entre los chicos y entre los docentes, a la vez que aprender nuevas formas del trabajo con otros” (Nora Bender clase nº 15 Flacso).

Cuando Elliott Eisner (1998) se pregunta: ¿qué clase de oportunidades dejamos de proporcionar en la escuela y en consecuencia, cuáles son las capacidades cuyo desarrollo coartamos?, hace referencia al entorno rico que se le debe ofrecer a los niños y jóvenes para que logren distintos niveles de simbolización y de comprensión del mundo y de sí mismos. Teniendo en cuenta que existen distintas maneras de aprender y por lo tanto también de enseñar, la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995) plantea que el conocimiento puede ser abordado desde por lo menos cinco puntos de acceso. Entre ellos se encuentra el acceso estético, a través de la producción, apreciación y crítica de distintas manifestaciones artísticas y el experiencial, que involucra el contacto directo desde el cuerpo y la percepción.

Es un desafío que los docentes en formación se “pongan en juego” para desarrollar su capacidad para llevar adelante propuestas de enseñanza que involucren el arte, los distintos lenguajes, el juego, la creatividad, un espacio y tiempos flexibles, etc. Ruth Harf citada por Patricia Stokoe en la compilación de la I. P. A. (International association for the child’s right to play) en el libro “El juego. Necesidad, arte y derecho” plantea que los docentes poseen un cuerpo pedagógico. Esta concepción del cuerpo implica el grado de compromiso corporal que el maestro está capacitado y dispuesto a involucrar en su tarea educativa. Para Sarason (2002) la enseñanza es un arte de representación y por lo tanto existen similitudes entre la actuación y la docencia. En esa misma línea Elliot Eisner (2002:12) plantea que *“aunque la buena enseñanza se vale de rutinas, rara vez es rutinaria. Se basa en la sensibilidad y la imaginación. Flirtea con la sorpresa. Aprovecha el afecto. En suma, la buena enseñanza es un asunto artístico.”*

Pensar las artes como un eje vertebrador en la escuela implica asumir el papel fundamental que tiene la formación artística de los docentes y futuros docentes de todos los niveles. Si consideramos que la buena enseñanza es un arte de la representación, los buenos docentes serán aquellos que puedan despertar en los demás y en sí mismos la enorme riqueza del proceso creador propio y ajeno.

En la sociedad contemporánea, sociedad de la información y la comunicación, se profundiza la necesidad de ofrecer la posibilidad de desarrollo de las capacidades de producción e interpretación simbólica, para comprender nuestra realidad y evitar la exclusión cultural, que anula u oculta la potencialidad presente en todas las personas, de desarrollar otras formas de conocimiento cultural.

Frente a esta realidad, el respeto por la diversidad cognoscitiva y cultural es una posibilidad que permite configurar prácticas sociales y educativas que promuevan el desarrollo equitativo y sostenido en el tiempo, de todos los ámbitos del saber presentes en el curriculum.

En este sentido, Eisner (2004) propone que: *“La verdadera equidad educacional no se logra con sólo abrir los colegios a todos los niños, sino ofreciéndoles oportunidades de éxito escolar a través del cultivo de la diversidad cognoscitiva y cultural considerando el rol de la cultura y de la escuela en este proceso. ...La mente es un logro cultural cuya conformación está influida significativamente por el tipo de experiencias vivenciadas por una persona en el transcurso de su vida. Las formas de representación que se usan como sistemas de símbolos para representar lo que se piensa, influyen en los procesos de pensamiento y en los productos de éste, desarrollan diferentes destrezas cognoscitivas y culturales que inciden en lo que uno es capaz de ver y de representar. En el trabajo docente, ellas pueden combinarse para enriquecer el conjunto de recursos ofrecidos a los alumnos a modo de que entiendan*

ideas importantes, útiles, hermosas y poderosas; que piensen analítica y críticamente; que especulen imaginativamente para ver conexiones en las ideas y que usen lo que saben para mejorar sus vidas y contribuir a la cultura.”

PROPÓSITOS DEL ÁREA EDUCACIÓN ESTÉTICO EXPRESIVA

El área de educación estético expresiva se propone contribuir a la construcción de **la identidad docente desde la perspectiva de la educación estético expresiva** tendiendo a la formación de un docente creativo y transformador que articule la tarea pedagógica con una actitud de sensibilidad y compromiso hacia lo cultural y social.

En ese sentido se enumeran los siguientes propósitos:

- Facilitar el reconocimiento de la biografía escolar individual y de las representaciones sociales con respecto a ser docentes y ser estudiantes como punto de partida para el desarrollo de la disponibilidad corporal y expresiva.
- Favorecer la apreciación, disfrute y capacidad de análisis de las manifestaciones artísticas locales, regionales, nacionales y universales, reconociendo sus diferentes contextos de producción.
- Facilitar el reconocimiento de las manifestaciones artísticas como una forma de abordaje del conocimiento, para lograr una mayor comprensión de la realidad y de uno mismo.
- Ampliar el campo de la percepción para enriquecer la organización cognitiva del entorno y representación.
- Acrecentar el desarrollo de las posibilidades expresivas del estudiante favoreciendo su interés por el sonido, el movimiento y la imagen.
- Facilitar situaciones de enseñanza que involucren la exploración, producción y apreciación de distintas formas de representación para fortalecer sus estrategias de interacción y comunicación.
- Favorecer una actitud investigadora que permita descubrir, relacionar y reelaborar nuevas respuestas favoreciendo el pensamiento divergente, para solucionar distintos tipos de problemas lúdicos y comunicativos en las diferentes áreas del conocimiento.
- Favorecer el aprendizaje cooperativo para desarrollar propuestas que contemplen la enseñanza del trabajo grupal.
- Favorecer el desarrollo del uso profesional de la voz a través de la concientización, adquisición de técnicas, desarrollo expresivo y su psicoprofilaxis.
- Enseñar el juego desde distintas perspectivas como contenido de la experiencia humana, como actitud y como estrategia para comprender su riqueza en cuanto al desarrollo de los procesos cognitivos y socioafectivos.
- Promover un espacio de reflexión sobre la práctica para abordar las concepciones que se ponen en juego al enseñar en la escuela desde los aportes del área.
- Promover el desarrollo de proyectos de extensión hacia la comunidad, lúdicos y artísticos, desde una participación activa en las transformaciones sociales.
- Promover el reconocimiento de los ámbitos, tanto naturales como culturales, como apropiados para los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar.
- Abrir espacios vivenciales que permitan fortalecer la coordinación de grupos, para resolver diversas situaciones de enseñanza que involucren el uso de la voz, el cuerpo, el sonido, la imagen, el juego, el movimiento, la organización del espacio.
- Favorecer la disposición de crear propuestas lúdicas y estético expresivas para el desarrollo de diversas estrategias y proyectos de enseñanza.

CONTENIDOS

Eje general del área

La educación estético expresiva constituida por **los lenguajes Corporal, Musical y Plástico** constituye un campo de conocimientos, que pone en juego valores culturales y sociales, aportando una perspectiva particular a la construcción de la identidad docente, dentro del proceso de formación.

Ejes del área educación estético expresiva por años de formación

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO
<p>EDUCACIÓN ESTÉTICO EXPRESIVA 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La vivencia y reflexión de los lenguajes artísticos y el juego permiten a los docentes en formación concebirse como sujetos histórico-sociales, receptores, transmisores, creadores y recreadores de cultura. ○ Las manifestaciones artísticas son una forma de acceder al conocimiento y su apreciación aporta a la comprensión de diversos contextos socio-culturales contribuyendo al desarrollo personal y profesional. 		<p>EDUCACIÓN ESTÉTICO EXPRESIVA 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cuando el docente en formación desarrolla y resignifica sus competencias estético-expresivas y se apropia de los elementos de los lenguajes corporal, musical y plástico formula hipótesis de trabajo que facilitan y enriquecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a un desarrollo integral. 	
<p>En PRACTICA DOCENTE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La reflexión y el análisis sobre el papel del cuerpo y los lenguajes en la propia biografía escolar son necesarios para un abordaje de los mismos en la formación profesional. ○ Abordaje de las dimensiones educativas de las instituciones sociales en relación al arte y las prácticas corporales. 	<p>En PRACTICA DOCENTE 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Los proyectos educativos institucionales proponen diferentes espacios y formatos escolares que requieren un análisis institucional para definir problemáticas y modos de intervención en relación al campo de la educación estético expresiva. 	<p>En PRACTICA DOCENTE 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Las prácticas de la enseñanza desde la perspectiva del análisis didáctico involucran propuestas contextualizadas con integración del arte, el movimiento y el juego. 	<p>En PRACTICA DOCENTE 4</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cuando el docente en formación formula hipótesis de trabajo, incorporando conocimientos y diversas estrategias artísticas y lúdicas, y las pone en práctica en diferentes ámbitos escolares, puede reflexionar críticamente sobre sus propios procesos de formación y construir nuevas propuestas de enseñanza.

Ejes e ideas básicas de las distintas unidades curriculares del área:

❖ Educación estético expresiva 1

Eje: La vivencia y reflexión de los lenguajes artísticos y el juego permiten a los docentes en formación concebirse como sujetos histórico-sociales, receptores, transmisores, creadores y recreadores de cultura.

- La vivencia del propio cuerpo es una construcción socio-histórico fruto de la historia personal en contacto con el medio sociocultural, y requiere un abordaje para la construcción del llamado cuerpo pedagógico.
- El desarrollo de la propia actitud lúdica y creativa es imprescindible para facilitar procesos de construcción de conocimiento en los demás.
- La percepción provee información de las cualidades del entorno y de uno mismo, conformando ideas e imágenes implicando un proceso de simbolización y organización a nivel cognitivo.
- La enseñanza de distintas formas de representación con el conocimiento y desarrollo de diversidad de lenguajes y símbolos permite la elección de las más adecuadas para poner en juego en distintas situaciones comunicativas.
- La enseñanza del trabajo en grupo promueve una interacción social que enriquece el aprendizaje y el desarrollo de capacidades individuales y grupales.
- Jugar no es sinónimo de competir, es posible jugar con los otros en un marco de cooperación y no-competencia.
- La relación vivencial y el conocimiento producido a partir del contacto con el medio ambiente natural y cultural posibilita recuperar el disfrute, el cuidado, respeto y el aprendizaje que estos ambientes promueven.

Eje: Las manifestaciones artísticas son una forma de acceder al conocimiento y su apreciación aporta a la comprensión de diversos contextos socio-culturales contribuyendo al desarrollo personal y profesional.

- La asistencia a muestras, talleres de artistas locales, espectáculos y encuentros con artistas permiten en la formación docente un conocimiento más profundo de las sociedades y sus culturas, en sus contextos de producción.
- El análisis de variedad de propuestas artísticas locales, regionales, nacionales e internacionales permite un abordaje del conocimiento, para lograr una mayor comprensión de la realidad y de uno mismo.
- Es necesario conocer las manifestaciones artísticas dado que el arte es una de las puertas de acceso al conocimiento, promoviendo su selección para las propuestas de enseñanza.

❖ Educación estético expresiva 2

Eje: Cuando el docente en formación desarrolla y resignifica sus competencias estético-expresivas y se apropia de los elementos de los lenguajes corporal, musical y plástico formula hipótesis de trabajo que facilitan y enriquecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a un desarrollo integral.

- Para coordinar un grupo es necesario asumir la propia corporeidad y desarrollar una disponibilidad corporal que facilite la tarea.

- Al maestro le compete el desarrollo de la expresión y de las competencias comunicativas de sus alumnos.
- El juego y el jugar cumplen un papel fundamental en el desarrollo de los niños facilitando procesos cognitivos, sociales y motrices.
- El trabajo en grupo requiere de la enseñanza procedimientos, técnicas, actitudes para enriquecer el aprendizaje individual y grupal.
- El reconocimiento y la apreciación de las distintas formas de comunicación, la lectura de imágenes sonoras, visuales, corporales del entorno cotidiano permiten la selección y organización de contenidos que incorporen esta dimensión al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El conocimiento de los distintos lenguajes a partir de las disciplinas que conforman al área, permiten en la formación docente elaborar estrategias que favorezcan el desarrollo de capacidades de conceptualización, expresión y comunicación en sus estudiantes.
- El conocimiento del desarrollo humano desde las perspectivas motrices y los modos y medios de representación, favorece una concepción integral del niño que facilita, enriquece y diversifica las propuestas didácticas.
- Los juegos, el movimiento y la vida en la naturaleza, dinamizan y resignifican las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.
- Es necesario seleccionar y organizar el espacio de la manera más adecuada para favorecer la comunicación, interacción y el aprendizaje.

Ideas básicas del área educación estético expresiva en espacios de práctica docente

❖ Práctica docente 1 (primer cuatrimestre)

Eje: La reflexión y el análisis sobre el papel del cuerpo y los lenguajes en la propia biografía escolar son necesarios para un abordaje de los mismos en la formación profesional.

- La biografía escolar es portadora de representaciones en torno a la enseñanza, el aprendizaje, el uso del cuerpo, el arte en la educación, el juego y el jugar, los espacios y el tiempo, y requieren de una reflexión y análisis para la construcción de la identidad docente.

❖ Práctica docente 1 (segundo cuatrimestre)

Eje: Dimensiones educativas de los instituciones sociales en relación al arte y las prácticas corporales

- El acercamiento a instituciones de la comunidad relacionadas con el arte y las prácticas corporales amplían el conocimiento de espacios de socialización y aprendizaje.
- La recreación educativa y la animación socio-cultural ofrecen estrategias de intervención en distintos espacios sociales.

❖ Práctica docente 2

Eje: Los proyectos educativos institucionales proponen diferentes espacios y formatos escolares que requieren un análisis institucional para definir problemáticas y modos de intervención en relación al campo de la educación estético expresiva

- La caracterización institucional requiere de instrumentos de diagnóstico que permitan observar el papel del arte, el juego y el jugar, las interacciones sociales, el uso de los espacios y tiempos.
- Las ayudantías escolares requieren ponerse en juego desde la propia corporeidad organizando propuestas que involucren el propio cuerpo, el juego y el arte.
- Las observaciones de los recreos brindan información acerca de la riqueza de intercambios simbólicos que en los mismos se desarrollan.

❖ Práctica docente 3

Eje: Las prácticas de la enseñanza desde la perspectiva del análisis didáctico involucran propuestas contextualizadas con una integración del arte, el movimiento y el juego.

- Al maestro le compete el desarrollo de la expresión y de las competencias comunicativas de sus alumnos.
- Para coordinar un grupo es necesario asumir la propia corporeidad y desarrollar una disponibilidad corporal y expresiva que facilite la tarea.
- La organización del espacio áulico puede facilitar u obstaculizar la comunicación e interacción en situaciones de enseñanza.

❖ Práctica docente 4

Eje: Cuando el docente en formación formula hipótesis de trabajo, incorporando conocimientos y diversas estrategias artísticas y lúdicas, y las pone en práctica en diferentes ámbitos escolares, puede reflexionar críticamente sobre sus propios procesos de formación para construir nuevas propuestas de enseñanza.

- En las prácticas de enseñanza se tensionan las biografías escolares, los teorías implícitas, los marcos teóricos propuestos por el área y la propia formación.
- El análisis de la práctica permite puntualizar situaciones emergentes que requieren un abordaje específico a través de estrategias propias del área.
- La capacidad de gestionar proyectos creativos y transformadores en diferentes ámbitos educativos incorporando los intereses de los niños dinamiza el proceso de enseñar y aprender.
- El docente es un promotor de la apertura de espacios de juego y creación artística reconociendo la riqueza de su recuperación como experiencia vital.
- La puesta en práctica de hipótesis de trabajo artístico y lúdico en el desarrollo de los contenidos de la enseñanza de distintas áreas permiten atender un proceso integral de enseñanza y de aprendizaje con los niños.
- Cuando el docente desarrolla propuestas de enseñanza interactúa con otros, el análisis, la reflexión y la relación con los fundamentos y estrategias del área estético expresiva, le permiten adecuar sus modos de intervención.
- La comprensión de los propósitos de la Ed. artística y la Ed. física permiten la articulación y complementación de propuestas para un mismo grupo de alumnos

Formatos

- Estético expresiva 1: con clases por orientación y de área. (4 horas anuales) incluye el Seminario de Arte y cultura (modalidad a definir por cada instituto)
- Estético expresiva 2: con clases por orientación y de área. (4 horas cuatrimestrales)
- Práctica docente 1: talleres del área e interárea
- Práctica docente 2: talleres del área e interárea
- Práctica docente 3: talleres del área e interárea
- Práctica docente 4: talleres interárea

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS:

El área EDUCACION ESTETICO EXPRESIVA en sus distintas unidades curriculares tiene un sustento metodológico que se fundamenta en la relación dinámica entre teorías y prácticas.

Los encuentros se organizan con la modalidad de taller, la misma se inscribe entre los métodos activos, donde se da lugar tanto a la acción como a la reflexión. El taller posibilita la superación de conflictos, facilita la comunicación y la apropiación del objeto de conocimiento, el aprender a pensar y aprender a aprender. El trabajo grupal cumple un papel fundamental, en tanto se aborda la enseñanza de las habilidades necesarias para desarrollar experiencias de aprendizaje cooperativo. La reflexión sobre la práctica y los registros de los procesos creativos de construcción grupal son una fuente importante de análisis.

Los criterios metodológicos para el desarrollo de los contenidos se sustentan en la experiencia directa hacia la reflexión y construcción del marco teórico.

Los contenidos de las distintas unidades curriculares del área se profundizan progresivamente para el fortalecimiento del enseñar a enseñar.

El trabajo interdisciplinario se desarrolla desde la planificación del área, la coordinación de temas y actividades y la organización de talleres con la participación de las tres orientaciones.

La relación entre áreas se concreta con la participación del área de educación estético expresiva en forma articulada con el área de práctica docente, participando en los talleres, elaborando planificaciones y proyectos sustentados en la articulación de los contenidos de las distintas áreas curriculares y propuestas del área de EDUCACIÓN ESTETICO EXPRESIVA.

EVALUACIÓN

La consideramos como una herramienta del docente y del estudiante como fuente de información para la toma de decisiones acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se realiza como área, favoreciendo la autoevaluación del estudiante y del grupo, además de la heteroevaluación docente.

Se la considera como evaluación procesual, recuperando los avances y obstáculos a lo largo de la concreción de los distintos proyectos.

Se proponen experiencias con niños de nivel primario en las cuales se coordinan acciones que involucren propuestas del área.

Se proponen trabajos prácticos e instancias de evaluación parciales, como así también visitas organizadas correspondientes al eje de Arte y cultura.

Las evaluaciones parciales abarcan aspectos del marco conceptual y aspectos prácticos, que contemplan producciones expresivas comunicativas, propuestas para distintos grupos y sus fundamentaciones.

Lineamientos de acreditación

- Desarrollar disponibilidad corporal y expresiva a partir de su propia biografía escolar.
- Respetar la producción individual y grupal valorando el conocimiento estético-expresivo.
- Reconocer, apreciar y analizar manifestaciones artísticas propias, de los pares, de los referentes locales, regionales, nacionales y universales relacionando sus contextos geográficos, históricos, sociales y culturales.
- Comunicar ideas y emociones que les despiertan la apreciación de diferentes manifestaciones artísticas.
- Poner en práctica y fundamentar la importancia de la percepción como proceso cognitivo indispensable para el desarrollo del pensamiento y la simbolización.
- Elaborar producciones originales con finalidades expresivas, comunicativas y estéticas fundamentando aspectos de la selección de las formas de representación.
- Valorar de las potencialidades expresivo- creativas que promueven el conocimiento estético- expresivo: corporal y motriz, sonoro musical, gráfico, plástico
- Plantear situaciones de enseñanza que generen procesos de pensamiento convergente y divergente.
- Formar parte de distintos equipos de trabajo, generando propuestas en conjunto.
- Analizar la importancia del juego y del grupo en situaciones de aprendizaje, revalorizando su valor en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Resolver situaciones que requieran del uso expresivo y saludable de la voz.
- Comprender el formato de los juegos y el jugar, individuales y grupales, a partir de su análisis, para articular éstos en distintas propuestas de enseñanza.
- Distinguir y analizar las concepciones que se ponen en juego en la práctica a través de la elaboración de producciones escritas y orales.
- Proponer y participar en proyectos de extensión que involucren el juego y las artes.
- Proponer, planificar y realizar salidas con sus grupos de alumnos a diversos eventos.
- Coordinar actividades donde se evidencie una apropiación de las propuestas del área en cuanto al uso de la voz, el cuerpo, los lenguajes, el juego y el jugar, la organización del espacio.
- Fundamentar las propuestas didácticas lúdicas y estético- expresivas con desarrollos teórico- conceptuales.

BIBLIOGRAFÍA

- AIZENCANG, NOEMI ((2005) Jugar, aprender y enseñar. Buenos Aires. Ed. Manantial.
AKOSCKKY, J. Y OTRAS (1998) Artes y escuela. Buenos Aires. Ed. Paidós.
ARNHEIM, R. (1985) Arte y percepción visual. Buenos Aires. Ed. Eudeba.
ARNHEIM, R. (1985) El pensamiento visual. Buenos Aires. Ed. Eudeba.
ARNHEIM, R. (1993) Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona. Ed. Paidós,

BRINNITZER, EVELINA (2005) Recreación y escuela: un encuentro posible. Revista Novedades Educativas Edición 179. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

BRINNITZER, EVELINA Y RODDICK, INGRID (2005) Reflexiones en torno a las artes en la escuela. Revista novedades educativas. Año 17 N° 174 Junio 2005. Buenos Aires. Ediciones Novedades educativas.

BROWN, Guillermo (1987) Qué tal si jugamos...otra vez. Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular; Bs. As. Ed. Humanitas;

BRUNNER, JEROME (1984) Acción, pensamiento y lenguaje. En José Linaza (comp.). Madrid. Ed. Alianza.

C.P.E. Desarrollos curriculares del área artística y de educación física. Río Negro

C.P.E. (1988) Diseño Curricular para la Formación de Profesores de Enseñanza Primaria; Provincia de Río Negro

C.P.E. (1988) Versión preliminar Diseño Curricular para la Formación de Profesores EGB 1 y 2; Provincia de Río Negro

C.P.E. (1991) Diseño Curricular Educación Elemental Básica, Nivel Primario; Provincia de Río Negro

C.P.E. (1996) Diseño Curricular, EGB 1 y 2 Versión 1.1, Provincia de Río Negro

CALLOIS, ROGER (1958) Teoría de los juegos. Barcelona. Ed. Seix Barral.

CAÑEQUE, Hilda (1991) Juego y vida. Buenos Aires Ed. El Ateneo

COLLUCIO, F, COLUCCIO, M. (2002) Folklore Infantil. Buenos Aires. Ed Corregidor.

COSTA, FLAVIA, ANA M. BATTISTOZZI (2003) Los límites polémicos del arte. Revista Ñ 09; 29 noviembre 2003: Ed. Clarín

DIAZ, LILIANA (1997) El cuerpo en la escuela. Buenos Aires. Editoriales Tiempos

EISNER, ELLIOT (1998) Cognición y currículum; Ed. Amorrortu. Buenos Aires

EISNER, ELLIOT (1999) La función de las artes en la especie humana. Conferencia con motivo del Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales. Secretaría de Educación Pública. México

EISNER, ELLIOT (2002) La escuela que necesitamos. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.

EISNER, ELLIOT (2004) El arte como constructor de la mente. Buenos Aires. Ed Paidós.

FAURE EDGAR (1973) Aprender a ser. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

FERRERAS, C; LABASTÍA, A.; NICOLINI C. (2001) Culturas y Estéticas contemporáneas. Buenos Aires. Ed. Puerto de Palos.

FERRY, G (1997) Pedagogía de la formación. Facultad de Filosofía y Letras. Ediciones Buenos Aires. Novedades Educativas.

FREGA, ANA LUCIA (2006) Pedagogía del arte. Buenos Aires. Editorial Bonum

GAINZA, VIOLETA (1991) El cantar tiene sentido. Buenos Aires. Ed. Ricordi.

GAINZA, VIOLETA (2003) Hemsy, Música y Eutonía. Buenos Aires. Ed Lumen

GARDNER, HOWARD (1994) La mente no escolarizada. Buenos Aires Ed. Paidós.

GARDNER; HOWARD (1983) Estructuras de la mente. Buenos Aires. Fondo de cultura económico.

GARDNER; HOWARD (1987) Arte, mente y cerebro. Buenos Aires. Ed. Paidós.

GARDNER; HOWARD (1995) Inteligencias múltiples. Buenos Aires. Ed. Paidós

GIL VERONA (1999) Problemas médicos en la escuela y su entorno. Ed. Médica panamericana

GLANZER, MARTHA (2000) El juego en la niñez. Buenos Aires. Ed. Aique

GONZALEZ CUBERES; MARÍA TERESA (1994) El taller de los talleres. Buenos Aires. Editorial Ángel Estrada y Cía. S.A.

HARGREAVES, D.J. (1997) Infancia y educación artística. Barcelona. Ediciones Morata,

HERBON, Alicia (1978) Educación y expresión estética. Buenos Aires. Ed. Plus Ultra.

HERNÁNDEZ, Fernando (2000) Educación y cultura visual. Barcelona Ed. Octaedro.

HUIZINGA, JOHAN (1968) Homo ludens. Buenos Aires. Emecé.

I.P.A. (compiladoras Graciela Bottini y Sarah Solzi de Rofman) (1996) El juego: necesidad, arte y derecho. Buenos Aires. Ed. Bonum.

LE BOULCH; JEAN (1991) La educación por el movimiento. Buenos Aires. Ed. Paidós.

LOWENFELD; BRITAIN (1980) Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires. Ed Kapelusz.

MARINA, JOSÉ ANTONIO (1993) Teoría de la inteligencia creadora. Barcelona. Editorial Anagrama.

MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa y otras(1998) Las Artes plásticas y su función en la escuela. Málaga. Ed Aljibe.

MATURANA, HUMBERTO (1993) Amor y juego. Santiago de Chile. Instituto de Terapia cognitiva.

MILSTEIN, DIANA, MENDES, HÉCTOR (1999) La escuela en el cuerpo (estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuela primaria. Madrid. Miño Dávila Editores.

NOVAES, MARIA H. (1972) Psicología de la actitud creadora. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.

ORTEGA, ROSARIO (1990) Jugar y aprender, una estrategia de intervención educativa. Sevilla. Diada editores. Colección: investigación y enseñanza.

PAVIA, VICTOR (2006) Jugar de un modo lúdico. Buenos Aires. Ediciones Novedades educativas.

PESCETTI, Taller de animación y juegos musicales. Buenos Aires. Ed Guadalupe, 1994.

READ, Herbert (1986) Educación por el arte. Buenos Aires. Ed. Paidós

RUIZ PEREZ, Luis Miguel (1987) Desarrollo Motor y actividades físicas. Madrid. Ed. Gymnos.

SAMELA,G.; Música folklórica argentina. Buenos Aires. Ricordi.

SARLÉ, PATRICIA (2006) Jugar la enseñanza, enseñar el juego. Buenos Aires. Ed. Paidós.

SCHAFFER,M. (1969) Cuando las palabras cantan. Buenos Aires. Ricordi.

SCHAFFER,M. (1965) El compositor en el aula. Buenos Aires. Ricordi.

SCHAFFER,M. (1975) El rinoceronte en el aula. Buenos Aires. Ricordi.

SCHAFFER,M. (1967) Limpieza de oídos. Buenos Aires. Ricordi.

SCHEINES, GRACIELA (1981) Juguetes y jugadores. Buenos Aires. Ed. Universidad de Belgrano.

SCHEINES, GRACIELA (1998) Juegos inocentes, juegos terribles. Buenos Aires. Ed. Eudeba.

SCOTT, R. (1984) Fundamentos del diseño. Bs. As. Ed. Leru Srl.

SPRAVKIN, Mariana (1997) Educación plástica en la escuela. Bs As. Ed Novedades Educativas.

SWANWICK, K. (1991) Música, pensamiento y educación. Ed. Morata

VALLADARES, Leda (1971) Canciones arcaicas del noroeste argentino. Buenos Aires. Ed. Ricordi

VAZQUEZ, BENILDE (2000) La educación física en la educación básica Ed. Gymnos

VIGOTSKY, LEV (1996) La imaginación y el arte en la infancia. Ediciones Biblioteca de Ensayo, AKAL.

VIGOTZKY, LEV (1979) Los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Ed. Grijalbo.

AREA: EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS

Se nos ofrece así una **tecnología** diferente que la educación merece, con más articulaciones y continuidades. Una tecnología no solo construida con hierro, plástico, silicio y funcionamientos. Sino, y sobre todo, con tiempo, con memoria y con significado (Abel Rodríguez de Fraga, 2007).

Fundamentación

La Provincia de Río Negro y la Nación transitan hoy por una nueva etapa de alfabetización sobre entornos tecnológicos, en ésta oportunidad se promueve desde la nueva Ley de Educación el avance sobre una de las ramas de la Tecnología, “Las tecnologías de la información y la comunicación”. Esta nueva etapa nos lleva a recapitalizar el camino recorrido y a analizar aquellas fortalezas que con el tiempo se lograron construir en torno a la Tecnología, la Educación Tecnológica, las Tecnologías y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La enseñanza y el aprendizaje sobre entornos tecnológicos ligados al hecho educativo no es nuevo en el proceso de educación rionegrino, en cuanto a las propuestas provinciales, desde el Diseño Curricular de 1991 se menciona la necesidad de acercar a los ciudadanos hacia una alfabetización tecnológica, aparece así el área “Educación Tecnológica y Artesanal”, un área centrada en el desarrollo de habilidades motoras y habilidades que potencian el saber hacer. Con la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) el área de Tecnología incorpora una nueva mirada sobre el entorno tecnológico, en cuanto al uso de la informática. Este Diseño ya incorpora su utilización dentro del eje “Técnicas y procesos en información y comunicación”, mirada que intenta poner en relieve la necesidad de fomentar una Cultura Tecnológica. Esta “Cultura Tecnológica” concibe la necesidad de desarrollar una doble mirada sobre la Tecnología y las Tecnologías, éste Diseño Curricular Versión 1.1 señala que “se seleccionan saberes sociales para una formación general básica, y no para la formación técnica o profesional”, promueve el desarrollo de una Cultura Tecnológica, entendiendo “por *cultura tecnológica* a un amplio espectro que abarca teoría y práctica, conocimientos y habilidades (Doval, 1995).

Es decir, ni educar para aceptar y usar la tecnología en forma indiscriminada, ni educar para rechazarla; sostenemos una postura intermedia: *educar para pensar la tecnología y convivir con la tecnología*”.

Desde el punto de vista de la formación docente existen dos perspectivas posibles a la hora de trabajar sobre las tecnologías y los sistemas tecnológicos: una analiza los cambios tecnológicos-culturales y su relación con la educación y otra se centra en el uso práctico/educativo de los entornos tecnológicos en el aula. Evidentemente, una y otra quedan incompletas si se abordan de forma excluyente.

En cuanto a su dimensión cultural es necesario que el docente logre comprender los cambios tecnológicos y su interrelación con la sociedad y el contexto político social. Los sistemas tecnológicos⁸¹ (viejos y nuevos) hacen referencia a aquellos sistemas técnicos⁸² que fueron construidos por el hombre con la intención de ahorrar tiempos y

⁸¹ Tomás Buch, *Sistemas Tecnológicos - Contribuciones a una Teoría General de la Artificialidad*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1999, 424 páginas.

⁸² En Quintanilla (1989) se propone la siguiente definición: "Un sistema técnico es un sistema de acciones intencionalmente orientado a la transformación de objetos para conseguir de forma eficiente un resultado que se

esfuerzos, son construcciones sociales que, de un modo u otro intentan satisfacer necesidades humanas, éstos sistemas técnicos se interrelaciona con el contexto social y **conforman un sistema socio técnico que potencia capacidades humanas**. Al respecto Quintanilla (1.998) señala que *“De hecho, los sistemas técnicos son en realidad sistemas híbridos, socio-técnicos. Incorporan por lo tanto componentes culturales, económicos y organizativos o políticos, y además funcionan y se desenvuelven en un entorno formado por otros sistemas sociales más amplios que influyen en ellos y a su vez son afectados por ellos. Parte del entorno social de cualquier sistema técnico es un sistema cultural, que incluye conocimientos científicos y tecnológicos, pero también otros componentes culturales referidos a valores, habilidades, representaciones o creencias, etc”*.

La Educación Tecnológica precisamente debe propiciar el análisis crítico de las acciones tecnológicas en el contexto del mundo actual, para estimular la formación de docentes preparados y dispuestos a desarrollar prácticas de enseñanza tendientes a poner al ser humano y al medio ambiente en el centro del debate necesario para trabajar por la justicia social, el desarrollo integral de la persona, las comunidades y su cultura y el cuidado de la naturaleza a través del trabajo como “instancia creativa y transformadora, fundamentalmente dignificadora, base de todo proyecto social, cultural y político” Diseño Curricular Pcia. Río Negro EGB I y II Versión 1.1 (1996).

En cuanto a su dimensión práctica, es esperable que el futuro docente logre aprender a aprender, aprender a enseñar mediados por las tecnologías y aprender en redes colaborativas. Es necesario que este docente logre hacer una lectura crítica de los recursos, alcances y limitaciones de nuevos y viejos productos tecnológicos para la implementación de propuestas didácticas. Se parte de la necesidad, manifestada en forma evidente y reiterada, de dar una mejor utilización a los diferentes recursos tecnológicos con que cuentan los sistemas sociales y en especial los sistemas educativos.

Asumiremos a la Tecnología como la construcción de lo artificial. Lo creado por el ser humano, en el marco de su cultura, con la intención de modificar la realidad. Poner a su alcance aquello que no lo está. Para llevar adelante esta tarea recurre a conocimientos empíricos, teóricos (de las ciencias), técnicos, del lenguaje (simbólicos) y sociotécnicos. La síntesis de estos conocimientos sumados a un actitud creativa e inquisitiva; es un saber-hacer aplicado a la resolución de problemas técnico-sociales.

La producción tecnológica no solo responderá a una necesidad, sino que también a deseos o a demandas sociales o a determinado mercado. En este contexto asumimos que la producción tecnológica “debe ser” fundamentada en la eticidad. La técnica y la Tecnología implican la adaptación del medio al sujeto, el hombre no se adapta al entorno, se confronta con él y lo transforma, creando según Ortega y Gasset una *sobrenaturaleza*⁸³.

La construcción de esta Segunda Naturaleza o Sobrenaturaleza se lleva adelante por medio de las acciones técnicas y los actos técnicos, en términos generales, “las acciones técnicas son acciones productivas humanas, es decir, acciones intencionales guiadas por planes de acción y conocimientos aprendidos, que se ejecutan empleando productos de acciones técnicas anteriores para transformar y controlar la

considera valioso” y desarrolla formalmente los conceptos involucrados en esta definición, a partir de la ontología de sistemas de Mario Bunge [Bunge (1976)].

⁸³ Ortega y Gasset, José., Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía. Madrid, Alianza, 1982.

realidad con el objetivo de adecuarla a la dialéctica de las necesidades y de los deseos humanos (Lawler, 2006)

No podemos entender a la tecnología como variable autónoma de la sociedad, sino como un instrumento del hombre para vivir en justicia y libertad, en armonía con la naturaleza. En la cadena del conocimiento es en el eslabón tecnológico donde recae fundamentalmente la responsabilidad ética “Este hecho es crucial y debe ser asumido como tal por el sistema educativo” (Galli, 1991).

La Tecnología nos presenta una racionalidad que debe aprender a leerse en el marco de la educación, aparece así la Educación Tecnológica, será el objetivo de ésta lograr una comprensión de la artificialidad en general, de la estructura de la acción técnica y la gramática de su composición, de los aspectos históricos y contemporáneos de la tecnología, procurando una articulación entre las habilidades técnicas del sujeto, su conocimiento del mundo artificial en el que debe moverse, sus capacidades cognitivo-afectivas, sus valores y su actitud ante la naturaleza (Buch, 2001), se busca en ese sentido, formar docentes que, a la vez de conocer e interpretar las respuestas técnicas que a lo largo de nuestra historia ha construido nuestra sociedad para mejorar sus condiciones de vida, pueda estimular en sus alumnos la actitud de generar nuevas propuestas, en proyectos de producción concreta, con el fin de formar ciudadanos y ciudadanas autónomos/as a la hora de tomar decisiones técnicas, con la autoestima necesaria para saberse capaces de crear y producir soluciones, de sentirse protagonistas de los cambios de la realidad y finalmente, de traducir en el futuro esa actitud técnica en políticas públicas que lleven a la construcción de un proyecto regional y de país más justo, equitativo e independiente de los grandes centros internacionales de producción técnica y de conocimientos.

En el mismo sentido, la formación de docentes debe incorporar la posibilidad de realizar experiencias concretas de proyecto que contribuyan al bien común, intra o extra Instituto, para desarrollar en los y las estudiantes el espíritu de capacidad de realización orientando a la vez dichas experiencias hacia la valoración del hacer práctico en su doble sentido de actividad productora de soluciones en tanto aprendizajes. En ese sentido, y retomando a Cullen, “la competencia tecnológica es, además, una cuestión de calidad de vida y de solución funcional de problemas y necesidades del hombre. Y del hombre no en abstracto, sino en determinados contextos históricos, sociales y culturales”⁸⁴

Definiremos a la tecnología como **el conocimiento y la acción que el hombre incluye en el medio para transformarlo en busca del bien común, respetando las pautas culturales en la que ella misma participa (DC, 1996).**

Se persigue entonces que, a la vez de contribuir a generar nuevas estructuras de pensamiento y de comprensión desde la propuesta específica de la Educación Tecnológica y de integrar interdisciplinaria y transversalmente la producción de aprendizajes y la mirada del mundo, nuestra sociedad pueda (nuestra sociedad requiere) dejar de asistir a una mirada en torno a cómo otros producen y potencian su cultura tecnológica para pasar a ser productores de una cultura tecnológica que incorpore componentes regionales. Incorporar cultura tecnológica al ámbito educativo significa brindar nuevas oportunidades para que sean nuestros actores provinciales

⁸⁴ Cullen, C. A., Crítica de las razones de educar, o. c.

quienes generen tecnología regional, la Provincia de Río Negro intenta en el ámbito educativo, como más arriba se detalla, este camino desde 1991.

Uno de los grandes avances producidos en el ámbito de la evolución de la tecnología se ha dado en el devenir de las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y las comunicaciones, éste devenir se ha vuelto posible gracias al despliegue de la telemática.

Para comprender una parte de éste fenómeno consideremos que las acciones humanas tradicionales (reflexivas y socializadoras) han sido por contacto, por cercanía.

En las distintas épocas, los hombres conviven con diversas tecnologías, de una u otra forma, participan en las relaciones que establecen con la naturaleza y con los otros. Gran parte de las historias sobre las sociedades occidentales muestran periodos que se caracterizan por cambios importantes en las formas que adquieren las tecnologías, al mismo tiempo que esas sociedades se modifican fuertemente: modificaciones fundamentales en los patrones tecnológicos, y a la vez, cambios estructurales en las sociedades que desarrollan estas tecnologías.

Según Echevarría (2000)⁸⁵ “Las teletecnologías, en cambio, modifican el ámbito espacial en el que pueden producirse las acciones y hacen posibles las acciones (e interacciones) a distancia”...“las teletecnologías no sólo transforman objetos, sino también relaciones, y en concreto relaciones espaciales. Además del entorno proximal en el que suelen llevarse a cabo las acciones técnicas (y en general la gran mayoría de las acciones humanas), las teletecnologías permiten construir un entorno distal, en el que los agentes, los instrumentos y los objetos a transformar pueden estar situados entre sí a gran distancia”.

Las teletecnologías nacen a partir del deseo y la necesidad humana, al nacer del ingenio y del conocimiento técnico se convierten en construcciones artificiales, en términos de Ortega y Gasset forman parte de esta sobrenaturaleza coincidiendo con Echevarría “entenderemos el entorno telemático como una de las formas de la sobrenaturaleza de Ortega o, por decirlo en nuestros propios términos, como una modalidad de las naturalezas artificiales que el ser humano ha ido construyendo en su prolongado proceso de interacción social con la naturaleza”, proceso que genera cambios continuos. Hoy estos cambios han generado un profundo proceso de transformación natural y social que modifican tanto los modos de producción/consumo (economía), como el ámbito del poder (política) y el ámbito de la experiencia cotidiana (sociedad y cultura). El rol que desempeñan estas innovaciones tecnológicas en el alcance y la dirección de los cambios sociales y culturales continúa siendo, sin embargo, materia de controversia. Las denominadas “nuevas tecnologías” modificaron, históricamente, la percepción y la representación de la realidad, a la vez que transformaron los modos privilegiados por una cultura y una sociedad permitiendo la profundización del acceso al saber, a las nuevas formas de conocimiento y a la construcción de nuevas subjetividades.

En este nuevo escenario, se reconoce que el principal factor productivo del futuro no serán sólo los recursos naturales, ni el capital, ni la tecnología, sino el conocimiento y la información (y su acceso es “telemático”, es decir mediado por el acceso a las

⁸⁵ Echevarría, J. “Teletecnologías, espacios de interacción y valores” Revista Teorema Vol XVII/3. OEI. 2000

nuevas tecnologías de la información y la comunicación). En sociedades rápidamente cambiantes la validez de la información resulta efímera y por lo tanto se requieren nuevas herramientas y estrategias para el desarrollo del conocimiento; estas nuevas tecnologías tienen una importante potencialidad de cambio en relación al almacenamiento, producción y transmisión de la información, superando los límites físicos y espaciales para la comunicación.

Así es que llega a definirse a la sociedad actual, como sociedad de la información, también llamada Sociedad del Conocimiento⁸⁶, por la importancia creciente de éste en todas las actividades humanas, implica el acceso al saber y se define por un uso generalizado de las TIC. En ella, el conocimiento se presenta como una materia relativamente abundante, que debe ser compartida y negociada en forma "horizontal". De conocimientos altamente codificados y estables, se pasa a una multiplicación exponencial del saber disciplinar en escasos períodos de tiempo (Brunner, 2002; Gibbons, 2000). Es por ello que, el desarrollo de las mismas, constituye uno de los factores clave para comprender y explicar las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las últimas décadas. Esto exige nuevas competencias y saberes sociales, profesionales y personales para poder afrontar los cambios que se llevan adelante.

Carina Lion analiza que "Hoy nos enfrentamos con la necesidad de ocuparnos de más que del acceso: el sentido político, cultural y pedagógico de la incorporación de tecnologías, su integración con los contenidos, los modos en que favorecen procesos de construcción del conocimiento, sus formas de inscripción en la sociedad, con los sujetos y la interpelación que ofrecen a tiempos y espacios en los que irrumpen"⁸⁷.

Se plantean como desafíos para la escuela que prepare a las próximas generaciones en un conjunto más amplio de capacidades, entre las que se encuentran las TIC, trabajar en entornos digitales, construir conocimiento escolar en un mundo de superabundancia de fuentes de información, comunicarse y trabajar en red.

Entonces, nos preguntamos: ¿Cuáles son los núcleos sobre los cuales es conveniente reflexionar a la hora de pensar las TIC y la escuela?

Al respecto Burbules y Callister (2001), proponen una nueva manera de pensar las cuestiones tecnológicas vinculadas con la educación: "No se trata de interrogarnos si los ordenadores son buenos para la enseñanza, o si la Internet ayuda a los niños a aprender. Pensamos que tales dilemas proceden de un planteo erróneo y representan una forma de concebir la tecnología que debe ser reconsiderada. (...) lo esencial es saber cómo, quién y con qué fines se los usa"⁸⁸.

Esto hace necesario una nueva alfabetización, nos hace pensar en la necesidad de desarrollar una educación de los lenguajes, las técnicas y las formas de expresión con TIC. Su integración genera nuevos profesionales, nuevas formas de aprender y

⁸⁶ La sociedad de la información se caracteriza por los esfuerzos necesarios para convertir la información en conocimiento. Cuanto mayor es la cantidad de información generada por una sociedad, mayor es la necesidad de convertirla en conocimiento ya que permite interpretar y comprender la realidad que nos rodea e intervenir sobre ella con sentido ético y transformador. Por ello, la SI es a la vez, realidad y utopía. Habría que concebirla en un proceso en el que nos encontramos ya pero cuyo punto de llegada y consolidación es aún lejano. Tal vez, tendríamos que pensarla como un proceso que nunca habrá de concluir, pero en el cual debemos participar con herramientas de nuevo tipo.

⁸⁷ Lion Carina. (2006) El infoconocimiento. En imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. Buenos Aires. La Crujía. p. 73

⁸⁸ Burbules y Callister Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Barcelona. Granica. 2001. p. 13

enseñar, nuevos planteamientos metodológicos, nuevos materiales para la enseñanza y para el aprendizaje. Integrarlas pedagógicamente en la escuela no implica hacer foco exclusivo en el uso de equipamientos y herramientas, sino en los procesos de aprendizaje, planificación y modificación de las prácticas pedagógicas institucionales.

Las TIC, en la educación, abordan la actividad social en torno a los fenómenos de comunicación e información soportada en redes informatizadas, pero superando los aspectos materiales o artefactuales y concibiéndose ligadas al desarrollo de habilidades y capacidades que contribuyen a la mejora de la vida cotidiana de los sujetos. Involucran la convergencia de la mirada de diferentes disciplinas (Sociología; Comunicación, Pedagogía, Didáctica, Informática; Psicología; Antropología; etc.) desde las cuales se puede analizar y comprender la complejidad de los nuevos escenarios para intervenir en ellos.

En este marco, podemos definir a las TIC como un cuerpo de conocimientos pedagógicos y didácticos construidos desde diversos campos disciplinares referidas a las prácticas de la enseñanza, en las que impactan los desarrollos tecnológicos. Estos desarrollos tecnológicos se encuentran enmarcados por cuestiones políticas, económicas y culturales y poseen un fuerte impacto en las prácticas pedagógicas. Cobra relevancia en nuestro abordaje las cuestiones ideológico-políticas y ético - filosóficas.

La incorporación de las TIC a la enseñanza exige el desarrollo de habilidades analíticas, cognitivas, creativas y comunicativas de los alumnos, docentes y directivos, que permitan tanto la apropiación significativa de la oferta cultural, tecnológica e informacional circulante como la producción de mensajes requerida para el desempeño personal, profesional y ciudadano en una sociedad pluralista y democrática.

Es necesario incluir en la formación docente el acercamiento a los nuevos lenguajes y a las nuevas culturas, repensar estrategias de enseñanza y diseñar nuevas propuestas didácticas. Integrar pedagógicamente las TIC no implica hacer foco exclusivo en el uso de equipamientos sino en los procesos de aprendizaje, planificación y cambios en las prácticas y en las instituciones. Su integración efectiva se hará a partir de proyectos individuales y colectivos.

“Los usos cotidianos de las tecnologías marcan la necesidad de pensar en contextos interpretativos que los doten de sentido y significado. La incorporación de tecnologías en las prácticas de la enseñanza supone particulares maneras de reestructurar el conocimiento, de realizar recortes disciplinares, de mirar las propias biografías escolares y profesionales; una revisión de perspectivas, expectativas y limitaciones pedagógicas, institucionales, curriculares, etc. Los diseños de clase que incluyen tecnologías en el aula exigen, por lo tanto comprender la enseñanza y las tecnologías como procesos y producciones eminentemente sociales, políticos, culturales, históricos y prácticos”⁸⁹.

Las TIC son portadoras de imágenes, relatos y fantasías que operan tanto en la imaginación como sobre el pensamiento.

⁸⁹ Lion Carina. (2006) Las tecnologías y las practicas de la enseñanza. En imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. Buenos Aires. La Crujía. p. 135

La integración curricular de las TIC debe definirse como un ámbito de estudio para la educación en relación al desempeño comunicativo y desarrollo del pensamiento, superadora de la visión meramente tecnocrática e instrumental. Se debe considerar no solo su conceptualización, sino sus objetivos, sus contenidos, las corrientes ideológicas y los marcos conceptuales en los que se apoya y sus modalidades de integración curricular.

Es importante que los futuros docentes adquieran herramientas teóricas y prácticas que favorezcan la inclusión de las TIC en las aulas con criterio pedagógico, a fin de que posibiliten y potencien las propuestas de enseñanza para contribuir a la construcción de prácticas áulicas innovadoras.

La incorporación de las TIC, como ya lo venía haciendo la Educación Tecnológica, redefinen las tareas intelectuales de la escuela. Los desarrollos tecnológicos deben convertirse en una herramienta cognitiva que permita potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir que permitan la construcción de buenas propuestas; ya que como expresa E. Litwin, "(...) el uso de la tecnología puede implicar la implementación de excelentes propuestas para la resolución del acceso al conocimiento o la utilización de otras empobrecedoras"⁹⁰.

A modo de síntesis "(...) los nuevos desarrollos no vienen a reemplazar anteriores modalidades, sino a completarlas, a brindar otras posibilidades que solo se entienden y pueden valorarse en los contextos en los que se desarrollan"⁹¹. Debemos generar diálogos entre las tecnologías, remotas y no tanto, esto permitirá construir otras nuevas trayectorias en las que no nos importe aislar, sino construir redes, construir sistemas tecnológicos.

Para abordar el conjunto de las complejas relaciones que se desarrollan en torno a las Tecnologías, la Sociedad y las prácticas educativas es que nos organizaremos en dos orientaciones: Educación Tecnológica y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Eje Organizador del Área

Es pertinente señalar que estas dos disciplinas se articulan en un trabajo común que se desarrolla como objeto de estudio a través del siguiente eje:

**Las relaciones entre las tecnologías, la sociedad
y la influencia en las prácticas educativas**

Propósitos Generales

Se prevé, a continuación, brindar las oportunidades necesarias para que el futuro docente:

⁹⁰ Litwin Edith (coord.). La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula. En Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. El Ateneo. Buenos Aires. 1997. p. 6

⁹¹ Mansur Anahí. "Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase". En Litwin, E. Tecnologías Educativas en tiempos de Internet. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Argentina. 2005.p. 132

- Vivencie algunas de las relaciones que se dan entre la técnica, la sociedad, la ciencia, la ética y los valores a través del conocimiento y manejo de algunas técnicas en pos de que enriquezca y critique la cultura social y la tecnológica en la cual está inmerso.
- Reflexione, a través de diversas actividades, sobre su alfabetización tecnológica y tecnológica digital y construya junto con los demás, herramientas teórico-metodológicas que posibiliten en sus futuros alumnos la comprensión y el análisis crítico de la dimensión tecnológica del mundo contemporáneo, sobre la base de criterios valorativos propios y autónomos.
- Analice nuevos y viejos productos tecnológicos del entorno, identificando las diversas tecnologías intervinientes en el proceso de su producción como así también las necesidades o demandas sociales a las que responden, y la calidad con la que dan respuesta a las mismas para lograr así desarrollar estrategias y variables metodológicas para el abordaje de la enseñanza de la Educación Tecnológica en la Educación Primaria.
- Compare, a través de la investigación y sistematización de datos, diferentes materiales curriculares vinculados a la enseñanza de las tecnologías en pos de lograr comprender el enfoque filosófico que enmarca a nuestro actual Diseño Curricular.
- Analice, contraste y proyecte diferentes propuestas y estrategias de enseñanza en y con tecnologías identificando los marcos teóricos y las concepciones de aprendizaje que las sustentan para lograr así elaborar secuencias didácticas propias.
- Elabore y fundamente criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos a través de la investigación teórico – práctica para lograr así implementar, evaluar y optimizar secuencias didácticas que impliquen diversas oportunidades para aprender.
- Comprenda la incidencia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Conciba a las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.

La siguiente forma de presentación de las orientaciones no prescribe una organización didáctica ni temporal de los contenidos para su enseñanza. Será responsabilidad de los profesores del área, en el marco de una planificación institucional consensuada, la planificación de los distintos espacios curriculares que permitan a los alumnos de la formación docente construir unidades de sentido.

Orientación: Educación Tecnológica

Propósitos

- Asumir una cultura tecnológica propia a partir de concebir a la tecnología como un sistema de relaciones entre la técnica, la sociedad, la ciencia, la ética y los valores.
- Estimular en sus alumnos el deseo de investigar y diseñar, potenciando el trabajo que involucra la acción coordinada sobre objetos concretos, graficación,

verbalización, particularización, generalización, la creatividad y el pensamiento crítico autónomo.

- Comprender y utilizar la estructura lógica o racionalidad del pensamiento tecnológico en situaciones diversas del ámbito escolar.
- Adquirir herramientas teórico-metodológicas para la alfabetización tecnológica que posibilite en sus alumnos la comprensión y el análisis crítico de la dimensión tecnológica del mundo contemporáneo, en base a criterios valorativos propios y autónomos.
- Conocer y manejarse con algunas técnicas para facilitar el proceso del operar que la tecnología propone como uno de sus fundamentos didácticos
- Desarrollar variables didácticas para la enseñanza de tecnología en los distintos ciclos del nivel primario

Eje: El ser humano y su relación con la artificialidad y la cultura

Sub Eje: Relaciones entre la Tecnología, la Ciencia, el Ambiente y la Sociedad

Ideas Básicas:

· La educación en tecnología intenta promover el conocimiento de los sistemas técnicos, éstos nacen y se desarrollan dentro del entorno social, incorporan por lo tanto componentes culturales, económicos y organizativos o políticos, y además funcionan y se desenvuelven en un entorno formado por otros sistemas más amplios que influyen en ellos y a su vez son afectados por ellos.

· La Tecnología, en cuanto sistema intencional de acciones que el hombre ejerce sobre su entorno para transformarlo en función de sus demandas o necesidades, implica un sistema de valores. La tecnología nace de la resolución de problemas, utiliza los conocimientos provenientes de las ciencias y comprende un conjunto de saberes y habilidades técnicas que no emergieron en la actualidad sino que provienen desde el mismo devenir del hombre. Podemos afirmar que no son meros saberes y habilidades actualizados a la luz del impacto informático sino que son éstos (los saberes y las habilidades técnicas) los que han permitido en gran medida comprender y evaluar las acciones transformadoras del hombre.

Sub Eje: Los Medios Técnicos

Idea Básica:

· La Tecnología interviene en la sociedad para satisfacer sus demandas a través de la producción, transformación y organización de diversos productos y procesos tecnológicos, esta intervención podría estructurarse, básicamente a través de tres aspectos: el Técnico (que abarcaría a las técnicas, los artefactos, las formas de energía, los conocimientos y las habilidades puestas en juego), el Organizacional (involucra estructuras económicas y sociales) y el Cultural (que incluye los valores que influyen en la creatividad de los diseñadores e inventores y las creencias y hábitos característicos de la actividad técnica)

Eje: La Tecnología como área de conocimiento escolar

Sub Ejes: Los métodos específicos de la educación tecnológica: la construcción de modelos; el enfoque sistémico. La resolución de situaciones problemáticas y el análisis de productos.

Ideas Básicas:

- El trabajo en Tecnología implica la resolución de problemas tanto como la construcción de modelos. Estos modelos surgen – al igual que otros tantos – como respuesta a demandas sociales y son portadores de información.
- El método de resolución de problemas tecnológicos es un modelo que nos permite arribar a la construcción de diversos productos y procesos de manera más eficaz. Éstos (productos y procesos) permiten establecer a través del enfoque sistémico similitudes y diferencias, nexos y relaciones, bases para la organización conceptual del conocimiento tecnológico. Para descubrir cuál fue el problema o necesidad que orientó su creación o modificación podemos utilizar el método de análisis de productos.
- El Proyecto Tecnológico en cuanto método organizado para transformar el medio, es una forma de conocimiento de la realidad, para abordarlo también utilizamos el enfoque sistémico que es una herramienta para el estudio y conceptualización del mundo tecnológico.
- En Tecnología proyectamos un espacio específico para la resolución de problemas y el análisis de productos, este espacio es el llamado aula taller. En el aula taller de Tecnología se integra el hacer, el saber y el saber-hacer revalorizando el trabajo manual y la creatividad, en una estructura de conocimiento de síntesis con función formativa e instrumental.

Sub Ejes: Tecnología y su didáctica

Ideas Básicas:

- Existen diferentes concepciones de tecnología y de Educación Tecnológica, fruto de las interrelaciones entre la ideología, cultura, momento político, social, económico y fines de la Educación.
- Al interactuar con la realidad tecnológica, el niño construye modelos interpretativos y explicativos que le permiten actuar en la misma. Detectar dichos modelos nos permitirá adecuar la planificación a los conocimientos e ideas que los niños tienen.
- La metacognición sobre nuestro quehacer tecnológico posibilita poner en juego conocimientos concretos a la hora de realizar intervenciones didácticas durante la planificación y la puesta en práctica de los contenidos tecnológicos.
- La planificación es una hipótesis flexible de trabajo para la cual tendremos en cuenta los modelos interpretativos de los alumnos, la secuencia de contenidos, su selección y adecuación a las características de los niños y del ciclo al cual pertenecen, la metodología propuesta por el área y los criterios de evaluación.
- En la planificación se debe ofrecer a los alumnos diferentes oportunidades para explorar y aprender Tecnología.
- La metacognición permite el análisis de las situaciones de aprendizaje vividas y proyectar las que llevaremos adelante con los niños.
- En Educación tecnológica interesa el proceso que realizó el alumno a lo largo de toda la unidad de aprendizaje proyectada y no solamente los objetos que construyó.
- La evaluación suministra información sobre los impactos producidos por las actividades propuestas.

Eje: Tecnología, las prácticas pedagógicas y la integración y articulación entre las áreas del conocimiento.

Ideas Básicas:

- En el aula taller de Tecnología se integra el saber, el saber-hacer y el saber ser revalorizando el trabajo manual y la creatividad, en una estructura de conocimiento de síntesis con función formativa e instrumental.
- El planificar permite entre otras cosas, superar obstáculos, realizar los ajustes necesarios y experimentar las distancias existentes entre lo “ideal y lo real”

Seminarios interdisciplinarios

- **Ciencia y Tecnologías: desarrollo y ambiente** (corresponde al Seminario Taller de Problemas Ambientales del mapa curricular)

El sentido de este espacio es analizar el conjunto de prácticas tecnológicas que desarrolla cada sociedad, en el marco de su cultura, y el actual proceso de difusión de las mismas, acelerado en los últimos cien años, que produjo y produce una uniformización socio-cultural (es decir la incorporación de sistemas sociotécnicos producidos en otros lado) que en muchos casos, ya desde su concepción no son sustentables en el tiempo, y que no consideran las características propias del ambiente en el que se aplican y ni las consecuencias que generan.

- **Tecnologías, Cuerpos Dóciles y Género** (corresponde al Seminario Taller de Género y Sexualidad del mapa curricular)

El sentido de este espacio es analizar, “poner el cuerpo” a la naturaleza de las relaciones de género en la era digital (por la actual), y su objetivo es ofrecer una visión general de los de la relación de la mujer y el hombre con respecto a los sistemas técnicos, basándonos en estudios sociales de tecnología para proporcionar un análisis más sutil de la manera en que las relaciones de poder de género influyen e influyeron en el diseño, contenido técnico y uso de artefactos.

Orientación: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Propósitos

- Comprender la incidencia de las TIC en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Contruir una cultura en donde las TIC y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación sean concebidas como objeto de problematización constante.
- Construir un marco analítico y conceptual para el diseño y puesta en marcha de proyectos pedagógicos con TIC.
- Generar instancias que permita a los futuros docentes un acercamiento a nuevos lenguajes, a nuevas culturas y estrategias para el diseño de propuestas didácticas innovadoras.

Eje: Las TIC como transformadoras de los procesos socio-culturales

Ideas Básicas:

- Las TIC involucran la convergencia de la mirada de diversas disciplinas desde las cuales se puede analizar y comprender la complejidad de los escenarios de la sociedad actual para actuar en ellos.
- Las TIC son producto de la sociedad y analizarlas en los marcos políticos, económicos y culturales y reinterpretar su utilización a la tarea de enseñanza implica reconocer diferentes enfoques.
- Las TIC no solo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno - un espacio, un ciberespacio - en el cual se producen interacciones humanas, un entorno cooperativo.

Eje: Las TIC y la construcción colectiva del conocimiento

Ideas Básicas:

- Las TIC son el resultado de funciones cognitivas, y éstas son afectadas por sus propios productos: generando modos de aprender y dejando *residuos* en la mente de los docentes y de los alumnos. Los materiales pueden proveer información pero son los sujetos los que, con su actividad cognitiva, las convierten en conocimiento.
- Las TIC se entienden como vehículos de pensamiento, es decir, como potenciadoras de formas de apropiación del conocimiento que permiten trascender su uso como herramientas exclusivamente y comprender que existe una relación de mutua implicación cuando se introducen estas tecnologías en el aula.
- El desarrollo de las TIC posibilitan la creación de nuevos espacios integradores para la educación; entornos de comunicación que establecen nuevas formas de interacción entre los miembros de la comunidad académica, posibilitando la diversificación y potenciando la interactividad como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

Eje: TIC y educación: su incidencia en los procesos de enseñar y aprender

Ideas Básicas:

- Ser usuario experto implica, además del conocimiento de las herramientas, analizar críticamente los riesgos y potencialidades de las TIC en el marco de la teoría didáctica comprendiendo que el uso y práctica de ellas pueden enriquecer o banalizar la enseñanza.
- La incorporación de las TIC en las prácticas educativas instala nuevas preocupaciones en relación con aquellas cuestiones que Internet redefine o recrea.
- Las TIC se introducen para favorecer los procesos comprensivos de los estudiantes en torno a los contenidos específicos, pero a su vez éstas inciden en una reflexión sobre las maneras de enseñar la disciplina y en torno a algunos problemas epistemológicos que éstas tecnologías generan en esa disciplina.

Eje: Los proyectos educativos con el uso de las TIC

Ideas Básicas:

- La inclusión genuina de las TIC en las propuestas pueden favorecer procesos de construcción compartida del conocimiento en el marco de proyectos innovadores, tanto desde el punto de vista pedagógico y didáctico como desde lo social.
- Crear e implementar proyectos que involucran el uso de nuevos recursos y herramientas tecnológicas implica articular múltiples propósitos, lenguajes y actores en los procesos de enseñar y aprender.

Espacios curriculares optativos: para los estudiantes que consideren necesario el aprendizaje básico de carácter instrumental de las herramientas.

Seminario de Alfabetización Digital (espacio acreditable de cursado optativo)

Es innegable la necesidad de contar con habilidades y destrezas mínimas para la utilización de las PC y redes como herramientas para potenciar la enseñanza y el aprendizaje. Esta oferta curricular propone atender aspectos operativos .que les ayude a los estudiantes desarrollar habilidades para el manejo de técnicas que permitan utilizar las herramientas de procesamiento y tratamiento de información.

Orientaciones metodológicas

Cualquier modelo pedagógico plantea procesos sociales de intercambio de significados desencadenando procesos individuales o colectivos, teñidos de valores explícitos, o no, por lo que la calidad de los mismos dependerá de la concepción de sujeto y del compromiso ético que enmarquen dichos intercambios. De ahí, la necesidad de interrogarnos continuamente y evitar el uso de propuestas didácticas sin un verdadero cuestionamiento de los modelos de sujeto, aprendizaje y vínculo con el conocimiento que proponen.

La elección de estrategias de enseñanza supone analizar la práctica y tomar las mejores decisiones acerca de qué enseñar y cómo hacerlo, de modo de facilitar y provocar en los alumnos un proceso reconstructivo. Sonia Araujo (2002) expresa que “Un eje importante en la concreción de un programa guía es la propuesta metodológica que posibilita la construcción del contenido, en los procesos de aprendizaje de los alumnos. El método sería (...) el punto de articulación de tres dimensiones: epistemológica (un campo disciplinar determinado, psicológica (una concepción de aprendizaje) y la didáctica (una manera particular de entender la enseñanza).”

Creemos que es importante considerar las siguientes estrategias:

Tener en cuenta las experiencias y los conocimientos de los alumnos y de lo que saben hacer con ellos.

Cualquier aprendizaje, aunque se presente como nuevo está siempre en un marco referencial y es resignificado en ese marco, por lo que partir de los conocimientos de los alumnos y de la consideración sus experiencias vitales es relevante para que continúen aprendiendo. Tener en cuenta los saberes de los alumnos implica reconocer que la propuesta didáctica no sólo habrá de atender a los aspectos cognoscitivos sino que también, deben ser considerados los saberes populares, los diferentes tipos de interacción, las atribuciones de roles, las consolidaciones dadas, principalmente por categorizaciones y fórmulas lingüísticas.

Articular acción, conocimiento, intereses, valoraciones desde una determinada situacionalidad proporciona un marco interpretativo que puede enriquecer y superar un diagnóstico cognitivo. Se trata de abordar el conocimiento considerando la necesaria articulación entre conocimiento científico y cotidiano.

Considerar el horizonte de expectativas de los estudiantes

Existen múltiples ámbitos de significado, lo que tiene como consecuencia una diversidad de marcos de referencia. La construcción cognitiva está ligada a la posibilidad de determinar la significación de lo que se aprende. No hay que olvidar la

necesidad de que los alumnos comprendan los motivos que la cultura tiene para desarrollar ciertas prácticas. Es por ello que, es necesario trabajar en el conocimiento del horizonte de expectativas de nuestros estudiantes, sus motivaciones y las formas de comunicación que les resulta más favorable para compartir significados.

Promover el desarrollo sistemático de estrategias de aprendizaje

Debemos concentrar nuestros esfuerzos en la tarea de enseñar a aprender y de ayudar a nuestros alumnos apropiarse de herramientas materiales, simbólicas y sociales que les permitirán ser cada vez más autónomos, capaces de seguir aprendiendo permanentemente. Pensar en enseñar a aprender implica, hacer al alumno consciente de sus esfuerzos, de las estrategias que aplica, y del control que debe ejercer sobre estos procesos. Estamos hablando de la metacognición como una valiosa estrategia que tiene que ver con el propio proceso del sujeto:

- El conocimiento del “lenguaje del pensamiento” es decir, disponer de conceptos que permitan nombrar y utilizar diferentes operaciones.
- La creación de un ámbito que promueva la autorreflexión y que propicie la interacción entre pares
- la reflexión acerca del carácter inacabado del conocimiento y de las huellas que deja su permanente evolución pueden incidir positivamente en el desarrollo de la metacognición.

Plantear situaciones problemáticas

Se deben diseñar de situaciones capaces de generar aprendizajes. Estas deben cumplir con dos premisas fundamentales: tener sentido en el campo de los conocimientos de los alumnos, pero plantear un desafío, es decir, que sea posible resolverlo a partir de los conocimientos que tiene el alumno, y simultáneamente requerir nuevos conocimientos o nuevas relaciones entre los ya dados. Así los nuevos conocimientos se construyen en contacto con conocimientos ya adquiridos, los cuales se generalizan, se amplían o se cuestionan en el desarrollo de una situación.

Para los alumnos, las acciones que se ponen en marcha ante un problema están claramente alejadas de la aplicación irreflexiva y descontextualizada de los conocimientos, y les exige un proceso de toma de decisiones sobre los posibles caminos que pueden conducir a su resolución, también, para el docente significa un aprendizaje continuo que le posibilite encontrar la forma de poner los conocimientos en acción.

Considerar el papel transformador del lenguaje

El desarrollo cognitivo es un proceso social y comunicativo. Como señala Vigotzky el lenguaje es una herramienta del pensamiento y llama la atención sobre dos aspectos pilares del aprendizaje y desarrollo humano: se aprende con asistencia y el límite de la habilidad de una persona para aprender o resolver problemas se puede ampliar si otra persona le ofrece una adecuada ayuda cognitiva. Estas informaciones nos habilitan a pensar que los logros de los alumnos estarían determinados por las circunstancias particulares en las que tiene lugar el aprendizaje y las contribuciones de las personas implicadas en el desarrollo del mismo. Los logros de un alumno no son sólo el reflejo de una habilidad individual sino que son también el resultado de la efectividad de la comunicación entre el docente y el estudiante.

Desde el punto de vista pedagógico implica asumir el papel activo de los sujetos involucrados en el acto de aprender. El docente ya no es la única palabra autorizada para enseñar. Estamos hablando de una interacción dialógica que permita la negociación de significados más allá de la instrucción, un modelo de comunicación que permita el uso democrático y plural del lenguaje

Bruner afirma que el lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de la cultura, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos solamente. El lenguaje no sólo organiza la realidad y le otorga sentido sino que puede reconfigurarla a través de la acción comunicativa.

Propiciar el trabajo cooperativo

La mayoría de los autores señalan la necesidad de crear en el aula las condiciones adecuadas para que los alumnos cooperen entre sí, poniendo el acento en el carácter dialógico de la comunicación que asumen los grupos de estudiantes cuando trabajan juntos.

No basta con reunir a los alumnos y ponerlos a trabajar, para que una situación genere aprendizajes. Es necesario que cada sujeto sea capaz de activar las herramientas intelectuales requeridas para poner en acción los conocimientos, además, el docente debe intervenir generando situaciones que brinden oportunidades para la interacción entre pares.

La educación no se desarrolla en un vacío cultural y los alumnos tienen identidades sociales que influyen en su manera de actuar en el aula y de relacionarse con otras personas. Es por ello que, es imprescindible considerar la complejidad de factores que intervienen en la conformación de una situación didáctica de colaboración.

El grupo cooperativo puede ser una instancia de mediación pedagógica clave para el aprendizaje, pero requiere numerosas y cuidadas consideraciones por parte del docente.

Una de las cuestiones importantes que no debe perder de vista el es la necesidad de asumir que los aprendizajes se consiguen a largo plazo y a partir de una cuidadosa planificación e intervención. La inmersión en una sola situación no basta para instalar un concepto. Son necesarias numerosas situaciones para que un concepto funcione en varios aspectos, pueda ser puesto en juego con otros, pueda volverse familiar y servir de apoyo para nuevos aprendizajes, es decir que poder ser transferido a otras situaciones. Pensar la construcción de los saberes en sucesivas aproximaciones, diseñar estrategias que nos lleven a resolver diferentes problemas en los que se pongan en juego los contenidos desde diversos ángulos exige de un momento en el que se planifique la sistematización de los mismos, es decir una situación en la que se produzca la institucionalización de los saberes construidos.

El hecho de que haya algunos alumnos reunidos en grupos con una tarea asignada no implica la existencia de un desafío cognitivo en términos intelectuales, aún cuando el docente haya diseñado una situación problemática. Se debe intervenir para conocer si en el grupo todos hacen uso de la palabra o alguien la monopoliza, o hay quienes renuncian a sus derechos de aprender, para estimular la explicitación de argumentos, reformular el problema o proponer interrogantes que permitan avanzar - si el grupo se

ha encontrado con un obstáculo-, recuperar, ordenar y formalizar las conclusiones, hacer hipótesis para replantear la tarea, sumar contraejemplos, etc.

Es importante que el docente tenga en claro que desempeña un papel central en la interacción entre pares, es quien reconoce cuáles son las mejores interacciones para el tipo de situaciones de aprendizaje que desea suscitar. Hay circunstancias en que la modalidad más favorable es la individual porque es necesario enfrentar al alumno con un momento de reflexión y posicionamiento antes de entrar en acción con otros argumentos, en otras oportunidades, la complejidad de la propuesta hará necesaria una fuerte intervención docente hasta que llegue el momento en que los alumnos puedan transitar el camino en pequeños grupos. Es por ello que, la organización de la clase habrá de transitar por momentos individuales, en parejas, en pequeños grupos y clases colectivas.

Es necesario reflexionar sobre la intencionalidad que subyace a cualquier modalidad de organización y descubrir cuáles son las interacciones e intervenciones que mejor favorecen el aprendizaje de los diferentes contenidos y cuál es la manera de recuperar la diversidad a través de ellas. Es importante hacer uso de las diferentes formas de agrupamiento y la reflexión constante para conectar las intenciones didácticas con la modalidad requerida.

Evaluación

La evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento, debe ajustarse a ella, a fin de mantener la coherencia epistemológica, la consistencia y credibilidad práctica. Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001) señala que, “ (...) el conocimiento debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de evaluación (...)”

Entendemos el conocimiento como construcción histórica, social y dinámica que se desarrolla en un contexto, el cual permite que el mismo sea entendido e interpretado. Quien aprende participa activamente en la adquisición y expresión del saber, de allí el carácter dialéctico y temporal del conocimiento.

La evaluación, en este sentido, es, en tanto práctica que regula la interacción en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, fuente en sí misma de aprendizajes sociales. Esto supone una práctica evaluativa que permita la interacción de las diferentes perspectivas que sobre una misma situación tienen sus distintos actores. Este rasgo democrático de la evaluación alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por ella.

El carácter axiológico de la evaluación es ineludible, dado que le es intrínseco connotar valorativamente el objeto evaluado. La finalidad de la evaluación debe ser la mejora de los procesos de aprendizaje y de las condiciones en que se producen. Esto significa una mirada al futuro: se evalúa con la intencionalidad de transformar, con sentido enriquecedor, las situaciones de enseñanza y de aprendizaje próximos. Ella misma es recurso de formación y oportunidad de aprendizaje; y revisión para el docente que confronta su tarea.

La evaluación forma parte de un proceso, es continua y se encuentra integrada en el curriculum, y con él en el aprendizaje.

Es necesario concebir y practicar la evaluación como otra forma de aprender, de acceder al conocimiento, y una oportunidad más de seguir aprendiendo. Es preciso convertirla en un medio por el cual los sujetos expresen su saber, que no es sobre lo inmediato, sino saber acumulado por su experiencia de vida, integrado en los modos de razonar y de actuar. Debe constituir una oportunidad real de demostrar lo que los sujetos saben y cómo lo saben.

La tarea de evaluar no se agota en la delimitación de la situación que se ha de observar, y mucho menos en lo que el alumno ha demostrado saber. Por otro lado, es crucial la interpretación que el docente realice de los resultados, es decir el modo en que analiza los “errores”, a partir de su posicionamiento disciplinar, de su concepción de alumno y de la contextualización que pueda hacer de cada uno de ellos.

La comunicación, la devolución de la evaluación completan el ciclo aportando la información necesaria para reconstruir y ajustar los aprendizajes. El acto de comunicar permite el efecto de retroalimentación que torna interactiva la evaluación y desencadena marcos de confianza que ayudan a superar la idea de amenaza y descalificación.

Como estrategia superadora en Educación y Tecnologías (EyT), conviene tener en cuenta recomendaciones (siempre perfectibles) y brindar desde la institución que la práctica, oportunidades al docente a su cargo para:

- elaborar criterios, instrumentos y miradas tecnológicas tendientes a identificar casos de alumnos que necesitan más ayuda en el área;
- diferenciar problemas tecnológicos específicos de aprendizaje de aquellos que no lo son;
- trabajar sobre la toma de conciencia sobre posicionamientos ideológico-culturales, socio-afectivos y éticos que implican discriminación positiva o no y que permitan la diferenciación de lo objetivo-subjetivo, de lo personal-profesional;
- tener presente que la evaluación implica siempre un juicio de valor, y que en las prácticas evaluativas, el docente está comprometido pues pone en juego sus creencias, conocimientos y valores vinculados a la acción y reflexión tecnológica;
- tener en cuenta las consecuencias derivadas de la evaluación en relación a los alumnos, a los grupos escolares, al clima escolar, a la vida cotidiana (incluye la familia) y a la sociedad a la que se pertenece;
- buscar la coherencia de la evaluación respecto de las concepciones que subyacen en los componentes curriculares (enseñanza, aprendizaje, contenidos, etc.) construyendo metodologías adecuadas y criterios de valoración científico-tecnológica pertinentes;
- considerarla como una instancia más dentro del proceso de construcción del conocimiento, comprendiendo en el proceso de aprendizaje, la apropiación tecnológica que realiza el alumno, la planificación docente y la dinámica institucional;
- constituir la como una tarea permanente cuya función excede a la acreditación y certificación, ya que está dirigida a reorientar el proceso de aprendizaje, donde se busca formar estructuras de simbolización y abstracción no lineales y cada vez más complejas, donde se ponderan criterios acordados institucionalmente, se refuerzan apoyaturas y se elaboran estrategias de compensación en diferentes ámbitos de aprendizaje atento al proceso y producto obtenido por el alumno.

En EyT, la evaluación tiene un sentido pedagógico y un alcance institucional que a veces trasciende la propia escuela. El papel de la evaluación en EyT tiene que ver con la regulación del trabajo pedagógico y no como un fin en sí mismo. Concebida así, ella tiene una triple procedencia: a) como universo de verificación; b) como universo de autonomización; c) como ambos, es decir, como universo de regulación-control pedagógico y captación de sentido y valores de los alumnos.

Para ello se necesita refundar valores mediante una acción de comunicación en y para el saber tecnológico mediante un acto de interpretación porque no se es indiferente a los aprendizajes y a la coordinación de los estudios y porque la evaluación es una herramienta de información y comprensión que puede transformarse en una ayuda para alguien que la necesita (alumno o maestro).

En tecnología, interesa evaluar la funcionalidad de los conocimientos en situaciones diversas. Aquellos saberes que el estudiante posee, pero que no sabe aplicar, aportan poco a los propósitos que se persiguen en tecnología. Por lo tanto, uno de los

aspectos a evaluar es que el estudiante pueda desarrollar soluciones creativas a los problemas.

La tecnología lleva a evaluar muchas habilidades y procedimientos específicos de nuestra área: modelar, diseñar, representar y organizar información técnica, construir maquetas, programar tareas, organizar proyectos, etc.

En tecnología resulta tan importante la evaluación de los procesos como la de los productos dado el carácter funcionalista de la acción técnica. Dentro de la evaluación de procesos, se refiere tanto al desempeño del alumno en las actividades propuestas como así en su apropiación de los contenidos. La otra instancia se refiere directamente a los productos obtenidos.

Entre otras dificultades, el docente de tecnología también tendrá que diseñar instrumentos de evaluación específicos para realizar el seguimiento grupal a la vez de individual de los alumnos. Las propuestas de trabajo grupales y de construcción conjunta de conocimiento, no deben dejar de lado la valoración del proceso único de cada uno de los alumnos.

Alfabetización académica

La "alfabetización académica" hace referencia al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en el nivel superior.

Para darle continuidad al espacio específico, coordinado por el área de Lengua y Literatura, se propone, no solo la lectura y producción de textos específicos sino también "nuevas lecturas con nuevos lenguajes". Se hará hincapié en diferentes procedimientos (analizar, argumentar, explicar, ejemplificar, caracterizar, clasificar, entre otros) que permitan orientar la escritura de los textos, a partir de los actos de escritura.

Las nuevas prácticas de alfabetización hacen referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio. Las prácticas de lectura y escritura deben comprender la multiplicidad y complejidad de las maneras en que lo escrito, lo oral, lo gestual y lo audiovisual se integran en sistemas de hipertextos accesibles en Internet y otras fuentes.

Bibliografía sugerida

- Barbero Martín. (2002) La educación desde la comunicación. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.
- Barbier, F. y Lavenir, C.B. (1999) Historia de los medios. Buenos Aires: Colihue.
- Barcia Pedro Luis (coord) (2008) No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios. Buenos Aires. Santillana.
- Birgin, A. y Trímboli, J. (Comp) (2003) Imágenes de los 90. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bruner J. (1997) La educación: puerta de la cultura. Madrid. Visor. Buckingham David. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires. Manantial.

- Burbules N. y Callister T. (2001) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías. Barcelona. Granica
- Carrier, Jean (2002) Escuela y Multimedia. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- Castells Manuel (1997) La era de la información. Tomo I. Madrid. Alianza Editorial
- Castells, Manuel. (2001) La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad. Barcelona. Plaza & Janes Editores.
- Dedé, C. (2000) Aprendiendo con tecnología. Buenos Aires: Paidós
- Delacote G. (1997) Enseñar y aprender con nuevos métodos. Barcelona. Gedisa.
- García Canclini, Néstor (1995) Consumidores y ciudadanos. México: Grijalbo.
- García Canclini, Néstor (1999) La globalización imaginada. Buenos Aires: Paidós.
- García Canclini, Néstor (2007) Lectores, espectadores e internautas. Barcelona. Gedisa.
- Gros Salvat, B. (2000). El ordenador invisible. Barcelona. Gedisa
- Harasim, L y otros (2000) Redes de aprendizaje. Barcelona: Gedisa.
- Hargreaves A y otros (2001) Aprender a cambiar. Barcelona: Octaedro.
- Igarza Roberto (2008) Nuevos medios. Estrategias de convergencia. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.
- Jackson P. (2002) Práctica de la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu.
- Lion Carina. (2006) Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. Buenos Aires. La Crujía.
- Litwin Edith (comp) (2005) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires. Amorrortu.
- Litwin Edith (Comp.) (2000) La educación a distancia. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin Edith (coord.) (1997) Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. Buenos Aires. El Ateneo.
- Litwin Edith y otros (comps) (2004) Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Litwin, Edith. (comp.) (2000). Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas. Buenos Aires. Paidós.
- McEwan H y Egan K (1998) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu.
- Mercer, N. (1997) La construcción guiada del conocimiento. Barcelona Paidós
- Nunberg, G.(1998) El futuro del libro. Barcelona Paidós.
- Palamidessi M (comp) (2006) La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación. Buenos Aires. FCE.
- Salomón G (comp) (2001) Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires. Amorrortu.
- Salomón, G.; Perkins, D. y Globerson, T. Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. En Revista Comunicación, lenguaje y educación. Nº 13. Madrid. 1992.
- Sancho Gil. Juana María (comp) (2006) Tecnologías para transformar la educación. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid. Akal.
- Sancho Juana Maria (1994) Para una tecnología educativa. Barcelona. Horsori.
- Steinberg Sh. y Kincheloe, J.L. (2000) Cultura infantil y multinacionales. Madrid: Morata

- Tiffin, John y Rajasingham, Lalita. (1997) En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información. Barcelona. Paidós.
- Urresti Marcelo y otros (2008) Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet. Buenos Aires. Editorial La Crujía Ediciones.
- Wolton, D (2000) Internet ¿y después? Barcelona. Gedisa.
- Arabito, J. Las nuevas tecnologías de información y comunicación
- Buch, Tomas ¿Qué es un objeto tecnológico? Aique. Bs. As. 1999
- Contenidos Básicos Comunes para el nivel inicial
- Contenidos Básicos Comunes para la EGB. MCYE.
- Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de grado. MCYE.
- Diseño Curricular para Nivel Inicial. CPE. Río Negro. 1997
- Diseño Curricular para Iº y IIº ciclo EGB. CPE. Río Negro. 1997.
- Desarrollos Curriculares de Tecnología , CPE, Río Negro.
- Doval, Luis; Tecnología. Finalidad educativa y acercamiento didáctico. Prociencia, Conicet, MCE, 1995.
- Doval, Luis; Tecnología. Estrategia Didáctica. Prociencia, Conicet, MCE, 1996.
- Ferraro, R. Futuros, globalización, tecnologías y educación
- Fourez, Gerard; alfabetización científica y tecnológica; colihue, 1997.
- Gay, A. y Ferreras, M.A.; La educación tecnológica; Ec, 1995.
- Gilbert, J. K.; Educación Tecnológica. Una asignatura en todo el mundo; enseñanza de las ciencias, 13, 1995.
- I.N.E.T. Algo más sobre Tecnología.
- I.N.E.T. Empresas y emprendimientos
- I.N.E.T. ¿Qué son las TOG?
- Langdon Winner; ¿tienen política los artefactos? ciencia, tecnología y sociedad. CTS. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1983.
- Quintanilla, M.A.; Tecnología: un enfoque filosófico; Eudeba-Fundesco, 1991.
- Rodríguez de Fraga, Abel; Educación Tecnológica, espacio en el aula; Aique, 1996.
- Ronderos, P. El futuro de la tecnología una aproximación desde la historiografía
- Rosnay, J.; El Macroscopio; editorial AC, 1977
- Winner, L. Tienen política los artefactos

SEMINARIOS INTERDISCIPLINARIOS:

- **PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS COMPLEJAS:**
OPCION A: PROBLEMAS AMBIENTALES
OPCION B: INFANCIAS, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRACTICAS ESCOLARES
OPCION C: CULTURA, COMUNICACIÓN Y CONSTITUCION DE SUBJETIVIDAD
- **SEXUALIDADES Y GÈNEROS**

FUNDAMENTACION GENERAL

Considerar la relevancia de las problemáticas complejas contemporáneas en los contextos de enseñanza, tiene como intención abordar problemas o situaciones que deben tratarse en todas sus dimensiones. Los temas problemáticos o difíciles como la sexualidad, la cuestión de género, los derechos de la niñez y las políticas públicas, los problemas ambientales, entre otros, serán de mayor o menor urgencia y presencia, según el modo en que influyen en la formación docente y en la vida de la escuela y de los estudiantes. En consecuencia, las ocasiones y las palabras darán un tratamiento específico a estos temas en cada situación particular.

Las disciplinas crean sus propios objetos de estudio, es decir los objetos son extraídos de una complejidad y contruidos. Ocurre que en el andar de las disciplinas y de su enseñanza terminan considerándose los objetos de estudio como cosas en sí mismas, y se dejan de lado vínculos y solidaridades con el universo del cual, los objetos creados por las disciplinas, son parte.

Lo cierto es que las disciplinas encuentran justificación en tanto y en cuanto nos den un resguardo de que no nos cegarán a la existencia de las relaciones y las solidaridades que existen entre ellas para la comprensión de la realidad.

Lo complejo implica la multidimensionalidad en el enfoque. Demanda abrir dimensiones de un problema, transitar los caminos disciplinares y luego emerger para establecer relaciones entre ellas y volver a sumergirse en las disciplinas. Así, la complejidad se transita cuando es posible construir nuevos conocimientos al establecer relaciones entre las dimensiones que se desarrollaron en el problema.

Cita Morín a Marcel Proust (1998), quien proponía que un verdadero viaje de descubrimiento no consiste necesariamente en visitar tierras nuevas sino en visitar las conocidas pero con ojos nuevos. Pensar en experiencias que aporten riqueza y multiplicidad de perspectivas sobre temas complejos es superar la fragmentación de lo disciplinar, ámbito frecuente de trabajo de nuestros alumnos, y "dar la palabra" a las diferencias que expresen rupturas e inscriban sus demandas a las tradiciones culturales hegemónicas. El aula es un espacio público donde la sociedad crea y recrea su historia, su presente y sus expectativas de futuro. Allí pueden fundarse nuevos sentidos para el lazo social, constituir redes o asociaciones con otros grupos de docentes y especialistas.

PROPÓSITOS

La creación de estas unidades curriculares supone la construcción de nuevos espacios en los cuáles alumnos y profesores se encuentran para:

- Identificar y definir problemas que no tienen la apariencia disciplinar con las que suelen trabajar cotidianamente en sus espacios habituales de formación sino que interpelan a la realidad en forma de "temas" en los cuales subyace la posibilidad del enfoque complejo significativo
- Abrir discusiones que interpeleen las visiones, los relatos de diferente naturaleza que pueden ponerse en juego a la hora de abordar el problema en cuestión. Con este

material abrir las diferentes dimensiones implicadas en el problema a partir de preguntas que orientan a los ámbitos de lo social, natural, cultural, económico, histórico, político.

- Definir aspectos metodológicos de las investigaciones a desarrollar y conformar, a partir de una coordinación estable, equipos de trabajo interdisciplinarios según las dimensiones implicadas en el trabajo.

CONTENIDOS

Se presentan fundamentos generales para los Seminarios Problemáticas Contemporáneas Complejas (y cada una de sus tres opciones) y Género y Sexualidad. Los mismos no prescriben contenidos específicos pero orientan un marco general para la construcción de los problemas que se desarrollen en cada uno de los espacios

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

Si bien para los Seminarios Problemáticas Contemporáneas Complejas (y sus tres opciones de trabajo) y Género y Sexualidad se desarrollan fundamentos que orientan a determinados contenidos que podrían estar presentes en cada uno, el trabajo estará centrado en la construcción de un problema relacionado con la temática y el establecimiento de dimensiones de análisis y no con un desarrollo teórico lineal por parte de los profesores a cargo. Es importante generar un significativo trabajo de búsqueda de fuentes que permitan la definición de una problemática de interés tanto para los profesores como para los alumnos. Desde esta perspectiva sería deseable que la investigación a desarrollar convoque a todos los participantes, tanto en la búsqueda de datos, en la formulación de hipótesis como en el análisis posterior que de lugar a los informes.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Se evaluará el proceso realizado desde la formulación del problema, la discusión de las dimensiones implicadas, el análisis y la implementación de las opciones metodológicas seleccionadas y la elaboración de informes que contemplen e análisis disciplinar y las relaciones entre las dimensiones propuestas.

Se acreditará en instancias de coloquio para la discusión de los informes

BIBLIOGRAFIA

Leff Zimmerman, E. (2001) *Saber ambiental. Sustentabilidad. Racionalidad. Complejidad. Poder.* Siglo XXI: México

Morin, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa: Barcelona

Morin, E. (2004) Epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* N° 20, 2004 – Texto 20-02

Morin, E. (2007) *La cabeza bien puesta.* Nueva Visión: Buenos Aires

PROBLEMAS CONTEMPORÁNEOS COMPLEJOS

OPCION A: Problemas ambientales

Coordinación Área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

FUNDAMENTACIÓN

Pensar los problemas ambientales desde una mirada compleja es analizar las múltiples dimensiones que La complejidad ambiental tiene, esto no se limita a la comprensión de la evolución hacia un mundo tecnificado y economizado, sino que va más allá para situarse como política del conocimiento, en un proyecto de reconstrucción social desde el reconocimiento de la diversidad y el encuentro con los demás. (Leff, Zimmerman, 2001).

Poner en el centro los debates ambientales, tanto los que se refieren a los diagnósticos del entorno natural, como los de la planificación social y ambiental, es pensar que las relaciones con la naturaleza están mediadas por formas de organización social. Siguiendo el análisis de Enrique Leff, el ambiente se visualiza como una categoría social (y no biológica) relativa a la racionalidad social, configurada por un sistema de valores, saberes y comportamientos

En este estado de las cosas, se hace necesario revisar cuál es la visión de ambiente a la que nos estamos refiriendo, si pretendemos, desde la escuela, ofrecer la oportunidad de construir un conocimiento que permita comprender la realidad de nuestro mundo.

La concepción de ambiente ha ido evolucionando a través de los últimos dos siglos, a partir de una óptica simplista y externalizada donde inicialmente se lo define como “el medio que rodea al hombre”, considerado como el entorno natural desde sus aspectos físicos y biológicos.

Esta visión, que avanzó desde sus inicios con un fuerte sesgo ecológico, e interpretando al ambiente como un sistema natural, resultó insuficiente a la hora de analizar los problemas ambientales en los cuales las intervenciones humanas toman un papel protagónico. Surge entonces un nuevo concepto de ambiente, entendido como un sistema de interacciones entre dos universos: los sistemas naturales y los sistemas sociales. Bajo esta nueva mirada, en el intento por comprender y dar respuesta a la crisis ambiental, se abre paso la perspectiva de la complejidad, en reconocimiento de la insuficiencia de los abordajes disciplinares de las ciencias ante la necesidad de resolver los problemas.

En el tratamiento al tema ambiental hoy encontramos posturas bien diferentes desde las que con cierto romanticismo, enarbolan la bandera del preservacionismo a ultranza, politizando el tema ambiental, mientras que otros que desde una postura técnica toman al ambiente desde un lugar neutral y fuera de los conflictos y por último están los que miran a la sociedad como un factor más de alteración en el equilibrio ecológico. (Foladori, G. 2000).

Enumerando sólo algunas posturas, podemos decir, coincidiendo con Bocero, S. y Notenzon C. (2007) *“que las problemáticas ambientales deberían ser visualizadas como una expresión material y contradictoria de la conducta de sujetos sociales concretos”. Para entender esta afirmación es necesario comprender que no es posible abordar estas manifestaciones contradictorias desde perspectivas unilaterales y ahistóricas (aquellas que plantean los problemas como transgresiones a la legalidad natural por parte de una sociedad indiferenciada) y sin estudiar a los sujetos sociales en cada sociedad específica”*

La complejidad ambiental implica un cambio que requiere de entender los hechos desde una única perspectiva a entenderlos desde varias perspectivas en simultáneo.

Según Edgard Morín, la complejidad “es el enfoque que nos lleva a pensar lo uno y lo múltiple conjuntamente”

La complejidad ambiental no se limita a la comprensión de la evolución hacia un mundo tecnificado y economizado, va más allá para situarse como política del conocimiento, en un proyecto de reconstrucción social desde el reconocimiento de la diversidad y el encuentro con los demás. (Leff, Zimmerman, 2001).

Es en este sentido que la propuesta pedagógica debe proponer una transformación del conocimiento y las prácticas educativas, de manera de construir nuevos saberes que permitan una comprensión de la realidad desde un pensamiento reflexivo, anticipador y comprometido éticamente para la acción.

El desafío es para la escuela entonces la construcción del saber ambiental, que no sólo genera un conocimiento científico más objetivo y abarcador; también produce nuevas significaciones sociales, nuevas formas de subjetividad y de posicionamiento ante el mundo. (Leff, 1999)

El saber ambiental plantea la cuestión de la diversidad cultural en el conocimiento de la realidad, pero también el problema de la apropiación de conocimientos y saberes dentro de diferentes órdenes culturales e identidades étnicas. (Leff, 1999).

Desde la perspectiva de la enseñanza a través de investigaciones escolares, encontramos en el tratamiento de problemas ambientales una potente herramienta para la construcción del conocimiento escolar, ya que para abordarlos se hace necesario tanto el aporte del conocimiento narrativo como el del conocimiento científico. Si los problemas ambientales se visualizan en la vida cotidiana y por lo tanto son significativos y funcionales para las personas, los saberes narrativos toman una relevancia particular, y al mismo tiempo, la complejidad que los caracteriza, hace inevitable tener que recurrir al conocimiento científico.

Los criterios, a partir de los cuáles se seleccionen fuentes de problemas a construir en el Seminario, deben orientar a la complejidad, buscando fundamentalmente el trabajo sobre lo local y regional. Sería deseable hilvanar la historia del paisaje local (Eje de trabajo propuesto en el Área Ciencias Naturales) desde sus aspectos físicos y biológicos con la historia social de ese paisaje atendiendo a núcleos que, desde el saber narrativo de los alumnos de formación, se consideran “problemas ambientales”. La vinculación entre el desarrollo de las historias y la apertura de diferentes dimensiones debería permitir revisar y construir nuevos significados, nuevas miradas y posicionamientos frente al y dentro del ambiente

BIBLIOGRAFÍA:

Bocero, S y Natenzon C. (2007) Dimensión ambiental del territorio en América Latina: aportes para su discusión”, Geografía Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Ed. Biblos: Bs As

Foladori, Guillermo. (2000) El pensamiento ambientalista. *Tópicos en educación ambiental 2 (5), 21-38 (2000)*

Galafassi, G y Dimitriu (coords.) (2005) *Sociedad y desarrollo. Aportes para reiniciar un debate crítico*. Extramuro ediciones: Bs As.

Leff Zimmerman, E (1999) *La complejidad ambiental*. Siglo XXI: México

Leff Zimmerman, E. (2001) *Saber ambiental. Sustentabilidad. Racionalidad. Complejidad. Poder*. Siglo XXI: México

Sauvé, Lucie La educación ambiental entre la modernidad y posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en educación ambiental 1 (2), 7-25 (1999)*

OPCION B: INFANCIAS, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRACTICAS ESCOLARES

Coordinación: Educación y Ciencias Sociales

FUNDAMENTACION

Reinstaurar un Estado de Derecho en Argentina tras el terrorismo impuesto por la dictadura militar (1976-1983), era una preocupación prioritaria, la urgencia era definir un marco legal suficientemente justo para permitir el desarrollo de las instituciones democráticas, pero el obstáculo del momento era el autoritarismo, sin embargo, desde la crisis orgánica del 2001, podemos poner en tensión la concepción misma de autoridad, que no pudo recrearse para garantizar una vida social más justa.

Si pretendemos construir lazos sociales y formas de vida democráticas, podemos considerar al decir de Ricoeur(1994)⁹² “es democrático un Estado que no se propone eliminar los conflictos sino inventar los procedimientos que les permitan manifestarse y seguir siendo negociables, el Estado de derecho es el Estado de libre discusión organizada”.

Preguntarnos que hace la educación frente a este complejo problema, es partir de la concepción que: “la escuela tiene la responsabilidad de contribuir a transformar las prácticas políticas, si la concebimos como espacio público de construcción de lo público. La escuela es el primer ámbito institucional donde los niños interactúan como sujetos políticos, van construyendo representaciones acerca de lo justo y lo injusto, lo igual y lo diferente, lo propio, lo ajeno y lo compartido...entendemos que la educación es pública en tanto se concibe como acción política y los docentes son el primer agente público que establecen un contrato político con sus alumno-as” (Siede: 2007, 186).

Lo público es un contenido a enseñar, y el espacio escolar es un ámbito donde los estudiantes deben iniciarse en el tratamiento autónomo, cooperativo y solidario de los desafíos políticos contemporáneos.

La necesidad estriba en repolitizar la educación y para ello la formación política debe ofrecer oportunidades para pensar como vivir mejor.

Si concebimos la política como esfera de la acción, el propósito de estos espacios, debería ser intervenir en las representaciones sobre lo público que suscitan prácticas sociales de ejercicio del propio poder, y entender que las mismas se construyen en la interacción con otros y las prácticas escolares tendrían que apuntar a construir criterios para la acción desde la autonomía ética y política.

El desafío de los adultos, como docentes y formadores, es avanzar sobre las contradicciones generadas por las transformaciones del mundo complejo que nos atraviesan y exceden los muros del espacio escolar.

Es importante en el contexto actual, donde la exclusión social afectó especialmente a las infancias, que la escuela destituida de la modernidad, ofrezca una avenida de oportunidades para ocuparse del cuidado de los otros, en este caso la niñez. Esta crianza compartida con las familias, es un tema complejo que atemoriza a algunos de los maestros y a otros les implica el motor que pone en marcha la pasión de ser educadores.

Las nuevas infancias demandan un lugar en la escuela, diferente al conferido en el proyecto moderno, pero lugar al fin. Los niños como sujetos autónomos y ciudadanos demandan otras narrativas y prácticas escolares. Necesitan a los adultos para crear las condiciones a través de las cuales puedan desarrollarse como sujetos sociales, capaces de construir y compartir una conciencia política, de defender sus

⁹² SIEDE, I.(2007) “ Lo público como contenido y herramienta” en La Educación política, Buenos Aires, Paidós educador.

derechos e intercambiar ideas con su misma generación. La redefinición de la autoridad adulta no debería conllevar a proclamar su desaparición ni a negar la presencia de los niños como productores de cultura. Es necesario desarrollar garantizar una dependencia facilitadora que establezca un andamiaje por el cual las infancias puedan elevarse con seguridad y confianza.

La apuesta por garantizar un cuidado adulto debería redoblar más aún en tiempos proclives a la exclusión y la desafiliación social de una gran parte de la población. En este sentido, la escuela tiene una parte sustantiva, en tanto ha sido y continúa siendo un lugar de encuentro entre las generaciones.

Debemos seguir sosteniendo en el mejor sentido del término, a estas infancias para que puedan construir sus propios senderos con sabiduría. Que los chicos no hagan todo lo que quieren pero quieran todo lo que hacen, consideramos que puede ser una maravillosa premisa para la educación. Que los adultos no le tengamos miedo a perder el control de las situaciones, propias del autoritarismo es también un aprendizaje para padres, madres y educadores. Isabelino Siede (2007) propone que “se pueda recibir a nuestros alumnos sin conocer en detalle su historia ni su contexto (más allá de lo que quiera y pueda aportar por sí mismo o de lo que traigan sus grupos familiares) si la escuela transmuta las exigencias en oportunidades y las condiciones previas en condiciones a conquistar”

Comprender el contexto social de las configuraciones familiares actuales, y de las infancias a la luz de las mismas y teniendo en cuenta los grupos sociales en los que se inscriben, nos hará más abiertos para pensar y decidir nuevos sentidos para la escuela de hoy, nuevas alianzas entre familias y escuelas, que más allá de los conflictos que hacen a lo cotidiano del devenir, puedan abrir las puertas de jardines y escuelas, de hogares, reconociendo a los niños-as como sujetos de derecho, ciudadanos y constructores de cultura.

Dentro de estas consideraciones nos parece oportuno ofrecer un espacio de construcción de diálogos, debates y producción de investigaciones que avancen en la relación infancias, derechos de los niños, políticas públicas dentro del contexto de la formación inicial.

Partiendo de la concepción que no es necesario que los “derechos sean objetos de una declaración formal o sanción legal para dejar una marca en la historia”⁹³, sino que evidentemente son el resultado de las luchas o movimientos que reclaman por situaciones de opresión, exclusión, invisibilización y explotación, entre otras muchas formas de desconocer por ejemplo a las infancias, las mujeres, las minorías étnicas o culturales.

Pero en relación a los derechos de la niñez, los titulares de los mismos no participaron en su declaración, ni en estos movimientos políticos, ni en el enunciado de los mismos, ya que por su categoría de niños, es decir sólo por su condición etárea, no se los visualiza ni se los escucha en la mayoría de las situaciones como ciudadanos con voz, deseos, intereses, problemas e ideas para solucionarlos. Por lo tanto, según Marcelo Leiras “la enunciación de los derechos supone una operación de representación, un hablar en nombre de y un espacio de manifestación y debate sustraído a la lógica del poder”.

Los derechos como sanción legal cobran cuerpo en un texto y se ofrecen como objeto de conocimiento un conocimiento que no es supuesto ni silencioso, se manifiesta como discurso interpretativo, toda vez que alguien propone leer la situación de interacción entre éstos y la realidad compleja y contradictoria, abre la posibilidad de escuchar las narrativas de los sujetos que recorren las instituciones como las escuelas, los niños, los docentes, las familias. Las contradicciones entre hechos y derechos, las tensiones de interpretación, los posicionamientos contrapuestos de cada

⁹³ LEIRAS, M(1994) Los derechos de los niños en la escuela, Buenos Aires, UNICEF, Argentina

sujeto, sus argumentos y razones, deben ser objeto de conocimiento en las aulas a través de enfoques basados en la enseñanza de la problematización – conceptualización.

En esta realidad social que sabemos injusta y desigual, que ha sufrido el debilitamiento de sus instituciones y sus modos de filiación y construcción de lazos de solidaridad, podemos proponer espacios en la formación y en las escuelas de reparación de injusticias sociales externas y prácticas escolares de provocación cultural y discursos contrahegemónicos, entendiendo que no somos omnipotentes, que los cambios no son automáticos, sino sólo teniendo la clara intencionalidad política de que la educación debe seguir buscando y colaborando para la transformación de este mundo que aspiramos sea más justo, solidario, libre, que incluya desde la igualdad pero reconociendo y celebrando las diferencias⁹⁴.

Bibliografía:

SIEDE, I. (2007) “Lo público como contenido y herramienta” en La Educación política, Buenos Aires, Paidós educador.

LEIRAS, M (1994) Los derechos de los niños en la escuela, Buenos Aires, UNICEF, Argentina

Stagno, Leandro, “Sobre las formas de pensar y Clase 19: Los problemas sociales: vivir las infancias”, clase 1 Especialización en Currículo y prácticas escolares en contexto, FLACSO, 2008.

SIEDE, I. (2007) Los problemas sociales, propuestas para la escuela, clase 19, en Diplomatura en currículo y prácticas escolares, FLACSO.

OPCION C: CULTURA, COMUNICACIÓN Y CONSTITUCION DE SUBJETIVIDAD:

Coordinación: Educación, Ciencias Sociales y Educación y tecnologías.

Fundamentación

El dictado de este seminario se inscribe en la necesidad de reflexionar acerca de los modos de construcción de la subjetividad, así como analizar las formas en las que nos constituimos, en nuestro rol de docentes y alumnos, como sujetos políticos en la Argentina del siglo XXI.

Creemos que es fundamental deconstruir los saberes comunes con los que producimos y reproducimos nuestra vida social, para develar los procesos mediante los cuales nos relacionamos en tanto sujetos, así como también la relación del sujeto con los objetos.

En este sentido, nos proponemos analizar la realidad social en la que está inmersa la comunidad educativa, el ámbito institucional escolar y la relación de la escuela con las demás instituciones de la sociedad; para luego reflexionar acerca de las características del proceso de construcción de la subjetividad, en el cual intervienen los medios de comunicación.

⁹⁴ Stagno, Leandro, “Sobre las formas de pensar y vivir las infancias”, clase 1 Especialización en Currículo y prácticas escolares en contexto, FLACSO, 2008.

En términos de conformación del sujeto, nos parece apropiado analizar las problemáticas que evidencian estos procesos en los cuales nos relacionamos y nos constituimos tanto como ciudadanos, docentes, alumnos, padres, madres y también como consumidores de objetos.

Así, el planteo de problemáticas en torno a flagelos como la violencia, la pobreza, la miseria, la desigualdad, el desempleo, el trabajo infantil, la alimentación, la contaminación ambiental; nos permitirá analizar, cómo se construyen las subjetividades y cuales son los factores que intervienen.

La comunicación, materializada a través de los medios, es uno de los espacios a través de los cuales los sujetos nos constituimos como tales. En este sentido, creemos que es fundamental la reflexión y estudio acerca del papel de los diversos medios de comunicación en las relaciones sociales y en la relación que el sujeto tiene con los objetos.

Por otra parte, nos parece fundamental plantear el problema de la subjetividad desde la cultura, definiendo a la misma como toda expresión de la condición humana, ya sea en objetos o desde el pensamiento. Es desde esta idea de que la cultura es aquel conjunto de creencias, valores, tradiciones, en la que un grupo se diferencia, por ellas, de otro y afirma su idea de sí como cultura diferente.

La cultura, como producto social en el cual se manifiestan las subjetividades de una sociedad, puede ser pensada como la materialización de las relaciones entre los sujetos, atravesadas éstas por múltiples variables que nos permiten analizarla.

Para comenzar un análisis de la conformación de la cultura en tanto vehículo y expresión de la subjetividad, creemos importante establecer que ésta se da en la interrelación de los espacios mundial, latinoamericano, nacional y regional, con las características propias de cada uno.

A su vez, la realidad en la Argentina está inmersa en una realidad económica, política y social que es producto de las políticas del terror llevadas a cabo por el gobierno de la última dictadura militar, el posterior descalabro económico del gobierno radical y el posterior vaciamiento tanto del Estado del modelo neoliberal menemista. El escenario actual se corresponde con un capitalismo dependiente de las exportaciones agropecuarias, las cuales se favorecen por un tipo de cambio que perjudica a la industria. En todo este proceso que comienza en el año 1976, podemos observar a lo largo del tiempo la pérdida de la credibilidad en el sistema político por parte de la ciudadanía, un quiebre de en la subjetividad política que si bien pareció resurgir en algunos momentos de crisis, en la practica se tradujo en la idea de que la política era un ámbito sólo para los políticos.

Además, asistimos a una realidad que nos muestra un complejo escenario económico mundial, de recesión y retracción financiera. En esta crisis, las economías de los países más poderosos comienzan a cerrarse, endureciendo las políticas sociales para con el inmigrante ilegal, que huye de su tierra natal en búsqueda de la supervivencia.

En este mundo globalizado, la cultura, en palabras de García Canclini⁹⁵: *“es un proceso de ensamblado multinacional, una articulación flexible de partes, un montaje de rasgos que cualquier ciudadano de cualquier país, religión o ideología puede leer y usar.”*

Nos parece necesario reflexionar sobre la cuestión de la globalización, siguiendo al mismo autor que la caracteriza como una *“interacción funcional de actividades económicas y culturales dispersas, bienes y servicios generados por un sistema con*

⁹⁵ García Canclini, Néstor, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México DF, Grijalbo, 1996.

*muchos centros, en el que importa más la velocidad para recorrer el mundo que las posiciones geográficas desde las cuales se actúa*⁹⁶.

La constitución de la subjetividad implica recorrer un camino que transita por la globalización. Analizar los modos en los que construimos conocimiento y creamos cultura significa develar las formas en que nos construimos como sujetos.

La sociedad capitalista en la que nos formamos está caracterizada por el consumo de objetos materiales, simbólicos, culturales, y es necesario deconstruir la forma en que las relaciones sociales se conforman, que características tienen y de qué manera los objetos de consumo intervienen en la construcción del sujeto, haciendo que las relaciones entre los sujetos estén mediadas por cosas.

Para comprender este proceso de construcción de subjetividades es importante analizar el rol de los medios de comunicación como transmisores, receptores y generadores de subjetividad.

En este escenario mundial en el que nuestro país está inmerso, los medios de comunicación como la televisión desde hace muchos años nos presentan realidades de otras latitudes.

El fenómeno de la Internet no muestra fronteras, posibilitando la navegación por realidades y contextos diversos, que pueden ser visitados y que a la vez penetran en las realidades del sujeto que los visitan, generando nuevas posibilidades culturales.

En este sentido, es preciso analizar de que manera los medios de comunicación intervienen en la producción y reproducción de subjetividad.

El proceso de construcción de subjetividades es un camino complejo el cual los sujetos transitamos en nuestra realidad social. El escenario caracterizado más arriba nos presenta una multiplicidad de factores que intervienen en la conformación de nuestra humanidad.

Nuestro objetivo es considerar este proceso para tratar de deconstruir las formas en las que la sociedad en la que nos socializamos y sobre todo, analizar qué caracteriza la realidad de los docentes y alumnos en tanto sujetos protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, que es distinto del que ofrecen (o imponen) los medios de comunicación y las demás instituciones sociales. Estudiar cuál es la relación entre la escuela, los medios y la familia y como interviene la cultura como depositaria de esos elementos que nos definen como sujetos y como pertenecientes a cierta clase social.

Finalmente, decodificar los mecanismos por los cuales el consumo de objetos, en esta realidad en la que el mercado reemplazó al ámbito de lo político como lugar de subjetivación, nos caracteriza como miembros de pertenencia social, y nos define como humanos, en detrimento de una subjetividad política, fundamental para comenzar a crear un proceso de cambio social que, creemos, debe realizarse en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIE, Pierre; *Sobre la televisión*. Barcelona. Anagrama, 1997.

BRENER, G. y KAPLAN, K.; "Violencias, escuela y medios de comunicación" en KAPLAN, Karina, *Violencias en Plural*, Bs. As., Miño y Dávila, 2006.

DI TELLA, Torcuato (Comp.); *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Bs. As., Emecé, 2001.

GARCÍA CANCLINI; Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México DF, Grijalbo, 1996.

MURILLO, Susana; *El discurso de Foucault*; Bs. As., CBC UBA, 1997.

⁹⁶ Idem.

SEMINARIO SOBRE SEXUALIDADES Y GÉNEROS.

Coordinan las áreas de. Educación, Cs. Naturales, Cs. Sociales y Práctica Docente.

FUNDAMENTACIÓN

Los seminarios interdisciplinarios incluidos en la Formación Inicial están pensados para abrir el diálogo sobre algunos *problemas complejos contemporáneos* (educación sexual, discriminación sexo-genérica, entre otros), que inciden en los dispositivos escolares y en las prácticas docentes.

Sostenemos la necesidad de la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos que el estudiantado tiene incorporados como resultado de sus propias experiencias en relación con dichas problemáticas, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación, con el objeto de promover el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y el ejercicio en el trabajo reflexivo.

Nos parece de fundamental importancia la incorporación de esta unidad curricular por la incidencia que estas problemáticas comportan en la constitución subjetiva y por la responsabilidad ética de las escuelas en este sentido. Así mismo dicha incorporación respondería a demandas y necesidades del marco normativo vigente. (Ley Nacional Nº 26.150 y Ley Provincial Nº 2.602) .

Desde este seminario se pretende instalar un espacio para la discusión sobre cómo la escuela puede y debe abrirse a nuevas conversaciones con el mundo contemporáneo para habilitar la posibilidad de una vida más justa y plena. Entre los "temas de conversación" considerados como relevantes se encuentra la reflexión que merecen las relaciones de género y las sexualidades, en la escuela y otros espacios educativos, como lugares donde sea posible conjugar el derecho a la diferencia con la igualdad en los derechos. Es la realidad social de nuestro mundo contemporáneo la que efectúa interpelaciones sobre las políticas educativas y los dispositivos escolares.

Los debates previos y posteriores a la sanción de la educación sexual integral en la Argentina son una expresión de esa articulación política y teórica, y es desde esta articulación que los futuros y actuales docentes deben interrogar a esa complejidad que es la realidad social.

Graciela Morgade, desde sus reflexiones sobre la educación como un derecho ciudadano y un deber del estado, se pregunta: *¿Qué experiencia diferencial aporta la escuela? ¿De qué modo responde a la "promesa moderna" de la igualdad de oportunidades?; y ¿hasta qué punto democratiza el conocimiento y contribuye a construir la ciudadanía?*

Estos interrogantes nos permiten tender un puente entre estas problemáticas actuales y el papel de la escuela y la escolarización. La propia noción de la "igualdad" se vuelve problemática, debido a su escasa capacidad de incorporación de las "diferencias". Se la proclama como "no discriminación", pero sin haber analizado antes la desigualdad como un problema político. En nuestro caso, las diferencias con el sujeto normativo nos impulsan a deconstruir la posición de ese sujeto centrado a partir de la cual se construye toda posibilidad/imposibilidad. La propuesta es desandar los caminos de poder-saber que instituyeron como norma una supuesta unidad de

experiencia entre sexo, género y deseo dentro de los regímenes de la Norma heterosexual. De este modo podemos transitar del reconocimiento de la diferencia a reconocer la manera en que la diferencia es construida y mantenida. Si conceptualizamos al “cuerpo” como una construcción social de una materialidad, es necesario desnaturalizar y revisar las diferentes expresiones escolares en las cuales ese cuerpo se constituye como “diferencia sexual”.

La inclusión de la educación sexual como eje de la formación de formadores conlleva la necesidad de reconocer la diversidad de posturas, opiniones, mitos, que cada sector social, o cada grupo cultural sostiene y vivencia.

La educación sexual *“se relaciona con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo...es un tipo de formación que busca transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos.”* (E. Faur⁹⁷)

La pedagogía de la modernidad, orientadora aún de las prácticas docentes, produjo lo que podríamos llamar la pedagogización del cuerpo, de estudiantes, maestras y docentes. Sus prescripciones y regulaciones no sólo involucraron la represión/omisión de lo vinculado con la sexualidad en los espacios escolares, sino que también produjo, en su interior, efectos duraderos en la construcción de identidades.

De este modo, la escuela, aunque históricamente ha negado o excluido su participación en la formación de la identidad sexual, ha regulado conductas esperables para niñas y niños; ha prescripto ciertas estéticas señalándolas como las “normales”; ha dirigido expectativas y gustos de y para unos y otros; ha indicado cuáles ámbitos del saber son más propicios para uno y otro género o sexo. Es claro que la educación de la sexualidad no solo atañe a las escuelas, pero tampoco es exclusividad de las familias; la interacción en espacios sociales diferentes, las relaciones interpersonales, la mención u omisión de temas vinculados a la sexualidad están formando en cada uno y permanentemente nuestra sexualidad.

Focalizar la relación escuela, género y sexualidad nos remite a desnaturalizar y poner en debate la consideración del cuerpo, presente en los discursos, las prácticas y el currículum escolar⁹⁸, sus formas de regulación y procesos de invisibilización o control. Es decir, nos parece imprescindible indagar en el desarrollo histórico y la conformación vigente del dispositivo de la sexualidad, y de los procesos de generización expresados en los planes y programas curriculares. Una gran variedad de herramientas teóricas nos permiten actualmente profundizar el conocimiento y la interpretación de los modos en que la experiencia escolar puede vivirse como un espacio de construcción de autonomía o de subordinación, según el contexto y la situación de la que se trate.

Los aportes desde el movimiento social de mujeres en lo educativo, por ejemplo, nos permiten problematizar los premisas de la sociología de la educación que solo consideraba a la “reproducción” y a la “resistencia” como problemas de desigualdad de clase y pensar la función de la escuela, en tanto instancia estatal, “cumpliendo” su función de transmisión, no sólo de relaciones económicas de poder, sino también patriarcales. Es en este sentido que decimos que la escuela y el aula sostienen modos de subjetivación sexo-genéricos atravesados por relaciones de poder que operan de forma dinámica. Pero creemos que el aula no sólo vehiculiza las representaciones sociales dominantes sobre lo masculino y lo femenino, sino que también permite la emergencia de tensiones, resistencias y contradiscursos que expresan

97 Socióloga, Consultora de UNICEF y PNUD sobre temáticas de sexualidad y género. En Revista “El Monitor N° 11. Ministerio de la Nación.

98 Nos referimos aquí al currículum formal (los contenidos explícitos) al oculto (los contenidos que la escuela enseña sin incluirlos deliberadamente en el “temario” escolar,) y también al omitido (que nombra a aquellos contenidos que son relevantes para la vida de las personas, en particular de las mujeres, y que la escuela no toma: en particular las cuestiones de la sexualidad.)

conflictos, contradicciones o reinterpretaciones de la tendencia dominante, que es necesario saber/poder leer. Detenernos a reflexionar en la relación entre escuela, género y sexualidad, implica hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella; y para darle cabida, orientación y cuidado a una parte significativa de la experiencia humana. Es así que futuros y actuales profesores/as deberíamos pensar que el aprendizaje en este campo es también un *desaprendizaje*; de mandatos, estereotipos, tabúes, y, como dice Diana Mafía⁹⁹, el pleno derecho a una sexualidad placentera y responsable, como un derecho de ciudadanía. Esto implica desaprender que la sexualidad es privada; que se trata, por lo contrario, de una cuestión indiscutiblemente pública y profundamente política, que la escuela como institución estatal no puede desatender.

La hegemonía que se ubica tanto en las "mentes" como en "los cuerpos" está presente en las prácticas y los discursos escolares. Docentes y estudiantes pueden visibilizarse como sujetos con cuerpo, cuerpos enseñados por medio de mediaciones discursivas que operan de modo particular en las instituciones escolares. Las indagaciones de los "modelos" en que estos discursos hegemónicos se expresan nos muestran... *"la presencia del modelo biólogo, que reduce la sexualidad a las cuestiones anatómicas y fisiológicas vinculadas con la reproducción; el modelo biomédico, que tiende a tomar a la sexualidad enfatizando las cuestiones de la prevención de la transmisión de las enfermedades o el embarazo, y el denominado "moralizante" o "ascético", que tiende a enfatizar el trabajo sobre preceptos morales -generalmente vinculados con un marco moral religioso. Asimismo, hemos detectado rasgos de otros modelos, menos presentes y vigentes: los aportes de la sexología, generalmente vinculada con la propuesta de consultorías en sexualidad y los enfoques que llamamos "judicializantes", que son aquellos que centran el tratamiento de temas de sexualidad en las cuestiones amenazantes como el abuso, la violación o la trata. (...) Extremadamente cerca en el plano simbólico a las adicciones, la sexualidad aparece como una función de un cuerpo desenfrenado a "contener". (...) Sin embargo, en el abordaje escolar de los temas de sexualidad este enfoque parece sin embargo extremadamente reduccionista. Por otra parte, suele incluirse en un continuo que también pasa por la adicción a las drogas y al alcoholismo, formando una cadena simbólica en la cual la "sexualidad" queda definitivamente ligada al polo del "peligro"... (Morgade, 2006).*

Se propone entonces, desde este espacio interdisciplinar, analizar conceptos y enfoques que colaboren en la comprensión e interpretación de los procesos que tienen lugar en la escuela en torno a las relaciones de género y a la construcción social del cuerpo sexuado, así como las perspectivas de una educación para la sexualidad con un enfoque no sexista y respetuoso de los derechos humanos. El seminario se propone promover en los futuros maestros y maestras la reflexión sobre los mejores modos en que la escuela puede acompañar el desarrollo de la sexualidad, no solo centrada en la prevención y el control médico, sino entendiéndola como un componente insoslayable para una vida plena.

Bibliografía.

4 "Sexualidades Migrantes". Género y Transgénero. 2003. Buenos aires, Argentina, Gráfica.
Diana Mafía: es doctora en filosofía, egresada de la UBA. Fue miembro de la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico (SADAF) y miembro fundador de la Asociación Argentina de Mujeres en Filosofía, directora de la Colección de Estudios de Género de Editorial Eudeba y Defensora del Pueblo Adjunta de la Ciudad de Buenos Aires. Algunas de sus publicaciones: artículos sobre "Mujer, conflicto moral y toma de decisiones", "Mujer y ciencia", "Ética y Feminismo", "Género, ciencia y tecnología en Argentina", "Las mujeres y las niñas", en Ciencias Sociales, 6º EGB, Bs. As., Editorial Santillana, 1996. - "Género y ciencia en Argentina", "El sexo oculto en historia de la ciencia", entre otros. Actualmente

Alonso Graciela: 1998 "La identidad de género en el discurso escolar: reflexiones desde pedagogías críticas y feministas". Ponencia presentada en el III Congreso Chileno de Antropología, Universidad Católica de Temuco, Chile.

Alonso Graciela y Morgade Graciela (comps.): 2008. "Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la <normalidad> a la disidencia". Buneos aires. Editorial Paidós.

Bourdieu Pierre: 1985 . "Una suave violencia", En La Piragua Nº 10. Ciudadanía y Género: Dos Nuevos Enfoques para la Educación en América Latina. Impresa en Santiago, Chile.

Epstein D. y Johnson R.: 2000. "Sexualidades e Instución escolar". Madrid. Editorial Morata.

Foucault Michel: 2003. "La voluntad de saber". Volumen I de "Historia de la Sexualidad", Siglo XXI Editores,

Hernández Jeannette: 1985. "El rosa y el Azul en Rousseau" En La Piragua Nº 10. Ciudadanía y Género: Dos Nuevos Enfoques para la Educación en América Latina Impresa en Santiago, Chile.

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional No 26.150

Lopes Louro Guacira: 2001. "La construcción escolar de las diferencias sexuales y de género" en Gentili, Pablo (coord.): "Códigos para la ciudadanía". Bs. As., Santillana.

Lopes Louro Guacira: 1996. " Redes del concepto de género". En Lopes, M.J., Meyer, D.E. y Waldow, V.R. Género y salud. Artes Médicas, Porto Alegre, Brasil.

Lopes Louro Guacira: 2001 (Org.) " Pedagogías de la Sexualidad". En El cuerpo educado. Pedagogía de la sexualidad. Autentica Editoria. Belo Horizonte, Brasil.

Lopes Louro Guacira: 2004. "Marcas del cuerpo, marcas del poder". En Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer. Ed. Auténtica. Sao Pablo, Brasil.

Maffía, Diana (comp.): **2003. "Introducción". En Sexualidades migrantes. Género y transgénero. Buenos Aires. Feminaria editora.**

Morgade Graciela: "Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género".

En http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/morgade_Final.pdf

Pauluzzi Liliana: 2006. "Educación sexual y prevención de la violencia". Rosario. Hipólita Ediciones.

Skliar Carlos: 2006. " Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad". En Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires. Manantial.

Revista "El Monitor de la educación" Nº 11. Abril 2007. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Weeks Jeffrey: 2001. "El cuerpo y la sexualidad". En LOPES LOURO Guacira (org.) El cuerpo educado. Pedagogías de la sexualidad. Autêntica Editora, Brasil.

Weeks Jeffrey: 1998. "Sexualidad". México. Buenos aires. Barcelona. Paidós.

REGIMEN ACADEMICO

CORRELATIVIDADES

El criterio central de la propuesta de correlatividades es el de la flexibilidad:

- Con posibilidad de que el alumno arme diferentes trayectos
- Con posibilidad de ingreso también en el segundo cuatrimestre

Unidades curriculares	Para cursar		Para aprobar
	Tener cursada	Estar cursando o haber cursando	Tener aprobada
Primer año			
Enseñanza de Lengua y Literatura I	-----	-----	-----
Taller de Alfabetización Académica	-----	-----	-----
Educación Estético Expresiva I	-----	-----	-----
Enseñanza de las Ciencias Sociales I	-----	-----	-----
Seminario: Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa.	-----	-----	-----
Taller de Prácticas Docentes I	-----	-----	-----
Educación I. Seminario: La Educación: El problema Socio Histórico, Cultural y Político	-----	-----	-----
Educación II. Seminario: La Educación: El problema Filosófico, Psicológico y Epistemológico	-----	-----	-----
Segundo año			
Enseñanza de Lengua y Literatura II	Enseñanza de Lengua y Literatura I		Enseñanza de Lengua y Literatura I
Seminario: Literatura Infantil	-----		-----
Seminario: Problemáticas Contemporáneas Complejas	-----		-----
Enseñanza de las Ciencias Naturales I	-----		-----
Enseñanza de Matemática I	-----		-----
Educación y Tecnologías I	-----		-----
Educación III: La Institución	-----		-----

Educativa.			
Educación IV: El sujeto de y en la Educación	-----		-----
Taller de Prácticas Docentes II	Taller de Prácticas Docentes I		Taller de Prácticas Docentes I
Tercer año			
Enseñanza de Lengua y Literatura III			Enseñanza de Lengua y Literatura II
Seminario: Alfabetización inicial			Enseñanza de Lengua y Literatura II
Enseñanza de las Ciencias Sociales II	Enseñanza de las Ciencias Sociales I		Enseñanza de las Ciencias Sociales I
Seminario: Sexualidades y Géneros	-----		-----
Enseñanza de Matemáticas II			Enseñanza de Matemáticas I
Enseñanza de las Cs. Naturales II			Enseñanza de Cs. Naturales I
Educación V: La enseñanza en la escuela inclusiva Módulo: "Legislación educativa nacional y provincial"	Educación III Educación IV	Educación V	Educación III Educación IV
Cuarto año			
Residencias Pedagógicas	Todas las unidades curriculares de Primer, Segundo y Tercer año. 90 hs de Espacios de Definición Institucional.	Estar cursando simultáneamente: Taller Integrador interdisciplinario. Práctica Graduada Taller de Prácticas Docentes IV	Todas las unidades curriculares de Primer, Segundo y Tercer año.

Algunos de los lineamientos que sustentan el presente Régimen Académico son:

- Unidades curriculares que opten por opciones de cursado- que no necesariamente requieran el 80% de presencialidad.
- Criterios dinámicos de regularidad.
- Descongestión del cursado, flexibilización de régimen de asistencia.

Concepciones de Evaluación y acreditación que sustentan el régimen académico

En todo ámbito de la actividad humana, la evaluación de dicha actividad se ha constituido en un referente implícito no solo para el hombre en sí, sino para la sociedad en la que se inserta. En este sentido el hecho evaluador puede considerarse como algo inherente a la experiencia humana.

La evaluación se ha considerado siempre como un elemento complejo, polémico, y a la vez fundamental en el ámbito educativo. Es un recurso indispensable para el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Encarar una acción docente significa actuar para mejorar las posibilidades de que se produzcan procesos deseables de aprendizajes. Es así como se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados, previstos o no previstos, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones.

Si el docente logra centrar su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso integral.

La evaluación no es ni debe ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje. En la medida en que el sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo y parte constitutiva de las intenciones en la formación docente.

No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. Es un elemento más en la labor del docente, hemos de considerarla no con carácter restrictivo de valoración al final del proceso, sino con carácter formativo; ayuda para seguir avanzando, rectificar o ratificar lo planificado, si es necesario.

Para que sea formativa se debe utilizar como un medio que proporcione información, que permita una retroalimentación adecuada a los alumnos, como así también, mejorar las estrategias de enseñanza del profesor. El carácter formativo de la evaluación queda entonces, según Perrenoud, asociado con el propósito de participar en la regulación del aprendizaje o, dicho más simplemente, de cooperar con los alumnos en sus actividades de aprendizaje.

La evaluación ha de ser coherente con la diversidad predominante en las aulas y poner el énfasis en la comprensión de la importancia del proceso de aprendizaje, desde la experiencia de trabajo con los alumnos y no solamente con la información que se recoge a través de instrumentos formales y procedimientos sistemáticos. Cuantos más elementos de información tenga el evaluador más fundamento tendrán sus decisiones.

Es nuestra intención la de propiciar en los institutos una *reflexión profunda* acerca de lo que significa la evaluación en nuestra práctica, tomando una postura *desde el inicio* de nuestra tarea, concibiéndola desde su inclusión *permanente y constante* en nuestra cotidianidad áulica y como una *responsabilidad compartida*. Cuando los formadores de formadores descuidamos esta temática, limitándola a un espacio final y reducido en los programas de los profesorado, restringiéndola al campo de la didáctica general, y/o soslayándola en los planteos didácticos de las áreas, se reduce la significación

pedagógica de la evaluación y no se la incorpora, realmente, como apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sostenemos un concepto de evaluación, que incluye al de acreditación, aunque uno y otro no son asimilables. Evaluar es emitir juicios de valor para diagnosticar, diseñar, hacer ajustes, retroalimentar, integrar el proceso de enseñanza y aprendizaje; y también, informar-se acerca de éste. De manera ineludible, la sociedad le otorga a las instituciones educativas la responsabilidad de acreditar los aprendizajes de cada alumno. Esta cuestión es insoslayable, pero, cuantos más elementos de información tenga el evaluador, más fundamentos tendrán sus decisiones.

La acreditación, de esta manera adquiere una dimensión distinta: es el resultado de un proceso de evaluación integral con el propósito de certificar un aprendizaje poniendo la mirada en el producto individual o grupal acerca de los conceptos y capacidades propias del futuro docente.

Trabajar con esta concepción de evaluación y acreditación optimiza la formación de docentes analíticos, reflexivos y críticos, que cuestionen los problemas que surgen de su práctica pedagógica para mejorarla o transformarla.