



Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica
Dirección General de Planeamiento Educativo
Dirección de Currícula y Enseñanza

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Resolución N° 6635 /12 de nov de 2009

EQUIPO DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA Y ENSEÑANZA

Equipo Coordinador:

Formación Docente para la Educación Primaria: Graciela Cappelletti, Alicia Merodo, Mónica Mestman, Alejandro Rossetti, María José Sabelli.

Formación Docente para la Educación Inicial: Rosa Windler.

En la elaboración de los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para la Educación Primaria se han recibido los aportes (sugerencias, respuestas a consultas, etcétera) de los Institutos de Formación Docente: de sus Profesores, autoridades y alumnos. Los aportes surgieron de reuniones de trabajo específicamente programadas y de jornadas institucionales.

Especialistas a cargo de la producción curricular del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes:

Clarisa Álvarez, Estanislao Antelo, Luján Baez, Cynthia Brodschi, Sandra Di Lorenzo, Pablo Garaño, Hernán Longobucco, María Irma Marabotto, Mónica Marquina, Alicia Merodo, Noemí Pamboukdjian, María José Sabelli, Hilda Santos, Pablo Scharagrodsky, Marta Tenutto, María Inés Velázquez, Marta Weiss, Rosa Windler.

Especialistas a cargo de la producción curricular del Campo de la Formación Específica:

María Amalia Beltrán, Mónica Gianni, Ernesto Scheiner (autores); Mirta García (lectora crítica); Mirta Kauderer (supervisión general): *Enseñanza de las Ciencias Naturales*.
Claudia Broitman, Horacio Itzcovich, Héctor Ponce, María Emilia Quaranta: *Enseñanza de la Matemática*.

Jimena Dib, Silvia Lobello, Mirta Torres: *Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje*.

Diana Pipkin, Adriana Villa, Viviana Zenobi: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*.

Cristina Gómez Giusto, César Zerbini: *Ética, Derechos Humanos y Construcción de Ciudadanía en la educación primaria*.

Otros colaboradores: María Irma Marabotto.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta el Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Primaria del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las formulaciones expresadas se enmarcan en los Lineamientos de la Política Nacional de Formación Docente¹ y en los Lineamientos Políticos y Curriculares del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los Lineamientos Curriculares Nacionales han sido concebidos como un primer marco regulatorio, correspondiente a la escala nacional, a partir de los cuales elaborar los diseños curriculares jurisdiccionales.

El diseño curricular para la educación primaria es el producto de un trabajo de elaboración curricular compartida y consensuada entre la Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente. La propuesta ha sido consultada en encuentros interinstitucionales a través de la Comisión Curricular del Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE) en su rol de representar las voces de los institutos en los espacios de trabajo con la Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente.

Teniendo en cuenta que, en la ciudad de Buenos Aires, desde fines de la década de los años 90 se instaló una tradición a partir de las definiciones curriculares para la formación de docentes del Nivel Primario (Nº 270 del año 2001), la estrategia de elaboración implementada permitió poner en diálogo las regulaciones –nacionales y jurisdiccionales–, con la experiencia desarrollada y los conocimientos construidos a nivel institucional a partir de la implementación del mencionado diseño.

En este sentido, la estrategia de producción curricular aspiró a instalar una lógica que permitiera reflexionar sobre las prácticas docentes, que posibilitara reconocer potencialidades del currículum vigente y aspectos a modificar. A lo largo de este proceso, se generaron espacios de discusión e intercambio que, sin duda, han enriquecido el producto que aquí se presenta.

A partir de ahora, se abre una etapa en la que las instituciones formadoras, con el acompañamiento de la Dirección de Currícula y Enseñanza y de la Dirección de Formación Docente, lideren la implementación y la recontextualización de la nueva propuesta curricular, en diálogo con la permanente revisión de las prácticas de formación.

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO

Profesorado de Educación Primaria.

¹ Se parte del marco normativo proporcionado por la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/06), la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de Educación de la Nación y la aprobación, en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE), de los siguientes documentos: “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (Resolución CFE Nº 24/07), “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” y “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”.

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La formación docente ocupa un lugar central en la agenda educativa actual. A partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de la Nación, como organismo de diseño y coordinación, se han impulsado políticas tendientes a regular el subsistema de formación de docentes y profesores en la Argentina. En este contexto, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), al igual que el conjunto de las jurisdicciones del país, llevó a cabo la tarea de articular y ajustar la actual oferta curricular de formación de docentes, a las regulaciones nacionales y a las nuevas necesidades del sistema formador jurisdiccional.

El proceso de elaboración del diseño curricular jurisdiccional se inscribe en los lineamientos de la política nacional, inspirados en la necesidad de mejorar la calidad de la formación docente, como una apuesta estratégica para potenciar su impacto en el conjunto del sistema educativo.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio para los procesos de diseño curricular a nivel jurisdiccional, con el propósito de lograr la integración y complementariedad en la formación inicial, que asegure niveles de conocimiento y resultados equivalentes, una mayor articulación interjurisdiccional y el reconocimiento nacional de los títulos.

En este marco, el currículum ocupa un lugar central en las políticas definidas para el sector. Como proyecto cultural, el currículum, es el resultado de un proceso que implica tensiones y negociaciones entre actores e instituciones, con mayor o menor grado de autonomía, dando lugar a un marco prescriptivo a partir del cual se legitima un proyecto cultural y político.

Producir un diseño curricular supone un conjunto de decisiones epistemológicas, pedagógicas y políticas que configuran las formas de presentar, distribuir y organizar el conocimiento a ser enseñado en la formación de docentes.

Los planes para la formación de docentes de los niveles inicial y primario (Nº 270 y 271 del año 2001) iniciaron una serie de cambios curriculares en el sistema de educación superior de la Ciudad. A su vez, dieron lugar a una propuesta formativa nueva que produjo modificaciones en distintos componentes: mayor duración de los estudios, incorporación de la práctica desde el inicio y a lo largo de toda la formación, distintos tipos de unidades curriculares (seminarios, asignaturas o materias, talleres, trabajos de campo, etc.), instancias curriculares optativas, organización de contenidos a partir de problemas u objetos del campo educativo.

La experiencia construida en la Ciudad, tanto la relativa a la producción del currículum como a la gestión del mismo en los ámbitos institucionales, constituyen aportes sustantivos para la etapa actual. Por ello, se propuso instalar una lógica de reflexión rescatando potencialidades y aspectos a mejorar para pensar opciones que optimicen la Formación Docente.

Complementariamente a las definiciones legales, la configuración de un currículum a nivel jurisdiccional constituye una empresa práctica con la intención de dar solución a problemas. Las respuestas surgieron a partir de compromisos en relación con análisis sustantivos e ideológicos, y de la interacción entre la variedad de factores que enmarcaron el proceso, los acontecimientos incidentales y las consideraciones prácticas. Por lo tanto, parte del cambio del currículum consistió en comprender qué problemas había que resolver y cuáles eran las mejores decisiones políticas y técnicas para acompañar estas soluciones.

El proceso de diseño ha involucrado distintas dimensiones, de naturaleza complementaria, pero heterogéneas, y una serie de decisiones y procedimientos técnicos relacionados con los pasos a seguir en cada momento, el tipo de texto curricular a producir, los componentes y la estructura del diseño y las estrategias de implementación posibles. La producción del mismo ha sido el resultado de un proceso de construcción social desarrollado en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular, frecuentemente diversas.

Pensar y tomar decisiones acerca de cómo se prepararán los futuros docentes en la jurisdicción, es una cuestión central, puesto que de ellas depende no sólo el subsistema formador, sino el conjunto del sistema educativo al cual la formación docente debe responder. Esto se torna de vital importancia en un contexto que demanda la inclusión de docentes en el sistema educativo.

La producción curricular, a su vez, se apoyó en un conjunto de criterios curriculares que orientaron las decisiones asumidas en relación con la organización y estructura curricular. Estos criterios asumieron el compromiso de poner en discusión problemas y tensiones que emergían de las decisiones a tomar. Ellos fueron: a) tensión entre la disciplinariedad e integración de los espacios o unidades curriculares; b) simultaneidad de espacios de cursada; c) tensión entre anualidad y cuatrimestralización de los espacios curriculares; d) organización de las unidades curriculares por campos de formación; e) implementación gradual de la nueva estructura; f) cambio basado en la estabilidad de los puestos de trabajo; g) la relación entre teoría y práctica en la definición de los campos de la formación; h) la profundidad de la formación disciplinar y didáctica en la formación específica. A su vez, el proceso de construcción curricular tuvo en cuenta las condiciones de funcionamiento de los Institutos de Formación Docente (IFD) como aspecto que influye en la viabilidad de las propuestas de cambio.

Desde esta perspectiva, se procurará la formación de docentes críticos y reflexivos que sostengan y acompañen con sus propuestas pedagógicas la educación de sus alumnos, y puedan fortalecer sus prácticas con las contribuciones de los diferentes marcos conceptuales proporcionados y de la experiencia construida.

PROPUESTA DE PLAN DE ESTUDIOS Y ESTRUCTURA CURRICULAR

A. DENOMINACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

Profesorado de Educación Primaria.

B. TÍTULO O CERTIFICACIÓN QUE OTORGA

Profesor/a de Educación Primaria.

C. CARACTERÍSTICAS GENERALES

Se trata de una carrera de formación docente correspondiente al Nivel Superior y de carácter presencial.

D. DURACIÓN TOTAL DE LA CARRERA

La carrera tiene una duración de 3900 horas cátedra, distribuidas a lo largo de 4 años.

E. CONDICIONES DE INGRESO

Los ingresantes deberán tener el nivel secundario aprobado.

F. PERFIL DEL EGRESADO Y ALCANCES DEL TÍTULO

Se definen a continuación un conjunto de capacidades básicas que se espera que un docente de educación primaria pueda poner en práctica en los distintos ámbitos de desarrollo de su tarea. Se entiende a las capacidades como un conjunto de recursos cognitivos: conocimientos teóricos, habilidades, herramientas, experiencias, actitudes, que se integran y están disponibles para ser utilizados por el docente en forma flexible y de manera adecuada en el momento que lo requiera.

- Diseñar, gestionar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Educación Primaria.
 - Diseñar unidades didácticas, proyectos y planificaciones que contemplen la relevancia de los contenidos y actividades para diferentes grupos considerando el contexto sociocultural, y en función de distintas unidades de tiempo.
 - Coordinar actividades que incorporen combinación de propuestas adecuadas a los alumnos, a los propósitos de la tarea y a los contenidos seleccionados.
 - Utilizar estrategias que contribuyan a favorecer las dinámicas grupales de la clase.
 - Realizar ajustes teniendo en cuenta necesidades particulares e imprevistas que surgen de la práctica.
 - Establecer pautas y reglas para el desarrollo de las tareas de enseñanza en la clase (pautas, reglas, hábitos, actitudes)
 - Considerar actividades de evaluación en relación con las actividades de enseñanza y utilizar la evaluación para brindar información a los alumnos y a las familias sobre su proceso de aprendizaje y sugerencias para su progreso.

- Valorar y promover la participación, el compromiso y el trabajo compartido con otros.
 - Promover el trabajo colaborativo entre pares, la participación en tanto aportes entre sus miembros como una forma de intercambio que promueve aprendizajes y autoconocimiento.
 - Valorar la pertenencia, el compromiso y la participación en la institución: la gestión de proyectos interdisciplinarios y comunitarios, la implicancia con las familias, asociándolas a la vida escolar.
 - Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades que potencien y enriquezcan la educación.
 - Participar en el intercambio y comunicación con la comunidad educativa para retroalimentar su propia tarea.

- Tender a la reflexión y al desarrollo profesional como herramienta de cambio.
 - Valorar la actualización permanente como forma de desarrollo profesional.
 - Sostener una actitud crítica y flexible que le permita una evaluación permanente de su tarea.

G. FINALIDADES Y OBJETIVOS

Caben realizar algunas consideraciones respecto de la concepción que se sostiene sobre los sujetos de la formación. Se parte de suponer que la formación de los docentes implica generar las condiciones para que, quien se forma, realice un proceso de desarrollo personal que le permita reconocer y comprometerse en su formación. La formación docente es un proceso permanente y continuo que acompaña el desarrollo profesional, la formación inicial tiene un peso sustantivo: supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva donde se configuran los núcleos de

pensamiento, conocimientos y prácticas. Desde esta perspectiva se considera a los estudiantes, jóvenes y adultos, portadores de saberes, de cultura, de experiencias sobre sí y sobre la docencia, atravesados por características de estos tiempos. El proceso de formación de los estudiantes, debe generar condiciones para el ejercicio de la responsabilidad de su propio proceso de formación. Supone oportunidades de elección y creación en un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones, incluidas las curriculares, puedan ser objeto de debate entre quienes participan en la institución para que se sientan miembros activos de una tarea propia y colectiva.

Se expresan las siguientes finalidades² para la formación de docentes de educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

- Posibilitar la reflexión de las prácticas docentes como prácticas sociales transformadoras.
- Brindar marcos conceptuales considerados fundamentales para las prácticas de un docente de educación primaria.
- Favorecer la apropiación de bases teóricas y epistemológicas que permitan comprender el trabajo docente en contextos singulares.
- Generar espacios de análisis y reflexión sistemática sobre el trabajo docente y sus múltiples dimensiones.
- Propiciar y fortalecer la autonomía y el compromiso profesional.
- Ofrecer aportes pedagógicos y didácticos para la práctica docente en diferentes contextos.
- Favorecer la comprensión del sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.
- Propiciar un trayecto de formación que promueva el pensamiento crítico y la apertura a las innovaciones.
- Crear espacios donde se afiance el intercambio y el trabajo colaborativo entre docentes.
- Favorecer la capacidad para diseñar, implementar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje, acorde a las distintas áreas de conocimiento, a la diversidad de los estudiantes y a las necesidades de los contextos sociales específicos.
- Favorecer el diálogo con las nuevas tecnologías tanto para comprender los consumos culturales de los alumnos, como para su incorporación con propósitos de enseñanza.

H. ORGANIZADORES CURRICULARES

Estructura curricular: los campos de la formación

Las Direcciones de Currícula y Enseñanza y de Formación Docente incorporan de los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07) las formulaciones que establecen que los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento con el propósito de lograr una formación integrada y comprehensiva, tanto en lo atinente al referente disciplinar como a las modalidades didáctico-metodológicas elegidas: **Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en las Prácticas Docentes.**

El propósito del **Campo de la Formación General**³ es ofrecer un marco conceptual y categorial común a la formación docente, independientemente del nivel en el que

² Pueden entenderse como principios de procedimiento.

actuarán los futuros docentes, que les permita analizar y comprender el contexto del trabajo docente desde diversas perspectivas: histórica, política, social, filosófica, pedagógica, didáctica, psicológica y artístico-expresiva. Los conocimientos que lo integran provienen de distintas disciplinas (filosofía, historia, pedagogía, didáctica, política educativa, tecnología, psicología educacional). Cada una de ellas aporta marcos conceptuales, perspectivas, modos de pensamiento, métodos. El diseño curricular pretende dar cuenta de diversos grados de interacción y aportes entre disciplinas que confluyen en la formación de docentes de los niveles inicial y primario. El Campo de la Formación General permite la construcción de una perspectiva integral y de conjunto, que favorece no sólo la comprensión de los macrocontextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también de las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.

El carácter constitutivamente complejo del trabajo docente se ha incrementado de manera sustantiva. La transformación de las finalidades educativas, la diversidad de los grupos de estudiantes, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas, el debilitamiento de los lazos sociales, son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta situación. En este contexto, resulta necesario interrogarse en la formación de docentes acerca de los conocimientos y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resultan imprescindibles de atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el Campo de la Formación General.

Este campo se propone, a su vez, brindar aportes que permitan al docente pensar y reflexionar sobre sus prácticas. La importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza, requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas que intervienen. Para lograr esta comprensión son necesarios marcos conceptuales e interpretativos y conocimientos sistemáticos.

Se destaca que este campo garantiza marcos interpretativos para la comprensión de los fundamentos de la profesión y recupera, a su vez, saberes con anclaje en las demandas sociales actuales de la jurisdicción. Un ejemplo de ello es la incorporación de contenidos referidos a la educación sexual. Asimismo, la inclusión de los Lenguajes Artísticos Expresivos, el taller de Nuevas Tecnologías y la inclusión de Nuevos Escenarios: cultura, tecnología y subjetividad, pretenden incidir en las disposiciones subjetivas de los estudiantes desarrollando la sensibilidad a diversas expresiones y experiencias culturales; y fortaleciendo la capacidad comunicativa.

Las unidades curriculares de este campo, concentrarán su carga horaria en los primeros años del trayecto formativo, ofreciendo los marcos disciplinares y conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y asumir los desafíos que implica la profesión.

El Campo de la Formación Específica aporta a los futuros docentes una visión interpretativa y conceptual del fenómeno educativo. Al mismo tiempo, los espacios curriculares que lo integran aportan herramientas para orientar las decisiones didácticas de la intervención educativa. Decisiones en relación con: el diseño y la puesta en marcha de la programación de la enseñanza, la selección de los contenidos, el

³ Las decisiones relativas a este campo tienen en cuenta la configuración de los espacios curriculares de los planes de estudio Res. N° 270 y 271/01, las recomendaciones de los Lineamientos Curriculares Res. N° 24/07 y la necesidad de definir un cuerpo de conocimientos comunes para el conjunto de instituciones de Formación Docente de la Ciudad.

aprovechamiento de las actividades y de los desempeños de los alumnos, los criterios y tipos de evaluación, el uso del tiempo y de los espacios.

El Campo de la Formación Específica tiene como propósito principal brindar aportes para conocer y comprender la especificidad de la enseñanza en la educación primaria. Está organizado por un conjunto de unidades curriculares que brindarán oportunidades para el tratamiento sistemático de las teorías, metodologías y procedimientos vinculados al proceso de enseñar. Las unidades curriculares se plantean como un trayecto continuado a lo largo de toda la formación e incluyen instancias de diálogo, intercambio y articulación con el Campo de la Formación General y de las Prácticas Docentes.

Los contenidos propuestos se refieren a los conceptos y categorías a ser enseñados y a su vez centrales para cada área; los saberes relacionados con las condiciones de su enseñanza y los relativos a la especificidad de los contextos donde la enseñanza se lleva a cabo y los propios del nivel.

En el **Campo de la Formación en las Prácticas Docentes**, a través de las distintas instancias que lo integran, se plantea como propósito garantizar, a través de dispositivos e instancias específicamente diseñadas, que los futuros docentes integren y adquieran las capacidades necesarias para el desempeño en las instituciones educativas, en los diferentes ciclos y áreas. A lo largo de este campo se reactualizan e integran conocimientos y habilidades construidas en los otros dos campos, al tiempo que, se adquieren instrumentos específicos vinculados a las prácticas docentes en contextos reales.

Se incluyen distintas instancias y momentos, cada uno de ellos con un objeto de estudio y propósitos de enseñanza que darán sentido a la existencia del mismo en una unidad de sentido mayor: el campo de la práctica. Las últimas instancias estarán reservadas para la residencia docente en contextos escolares diferentes.

A lo largo de este campo se propone interpelar al sujeto de las prácticas, sujetos en formación, a partir de la implicación de su subjetividad e identidad reflejadas en trayectorias escolares singulares que requieren procesos de objetivación mediados desde una posición reflexiva.

Se pretende ofrecer a los estudiantes, oportunidades para desnaturalizar la mirada sobre la escuela, y brindar aportes para analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares y sus atravesamientos éticos y políticos. Este es un camino que permite evitar la reproducción acrítica de modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito escolar. El análisis de las prácticas y la reflexión sobre ellas se realizarán a partir del uso y aprovechamiento de categorías teóricas que contribuyen a hacer más inteligible la realidad educativa.

Si bien la enseñanza remite al aula como microcosmos del hacer; limitar el trabajo docente a las mismas, oculta, o al menos, desdibuja una cantidad de actividades también constitutivas de las prácticas docentes. Es necesario reconocer los atravesamientos institucionales y contextuales más amplios que marcan la tarea de enseñar, reconocimiento que debe ser objeto de análisis en diferentes instancias del proceso de formación.

Estas consideraciones conducen a discriminar y clarificar las intrincadas relaciones entre prácticas de la enseñanza y prácticas docentes, a partir de caracterizarlas como prácticas sociales y educativas históricamente determinadas.

El Campo de las Prácticas Docentes conlleva una marca distintiva: la relación con otras instituciones que ponen en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes. Aquí se incluye el concepto de Escuelas Asociadas haciendo referencia a aquellas instituciones que participan como co-formadoras en diferentes instancias de experiencias de campo, prácticas de enseñanza y residencias pedagógicas.

La inscripción contextual e institucional de las actividades del Campo de las Prácticas Docentes adquiere especial importancia al plantear acciones en contextos y prácticas educativas, en la interacción con otras organizaciones que desarrollan propuestas educativas. Esto requiere una atención particular a la hora de concebir, estructurar, interactuar, evaluar y reajustar la intervención en cada instancia de los procesos de formación en procura de complementariedades creativas entre diferentes sujetos, sus saberes y conocimientos.

El paradigma de reflexividad, que orienta esta propuesta, necesita ser adoptado y practicado como una manera de desarrollar la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio.

Definición Institucional

Los espacios de definición institucional permiten delinear recorridos formativos atendiendo a las necesidades y demandas de cada institución. La elección de estos espacios de definición institucional deberá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales, garantizando la articulación con las unidades curriculares obligatorias y el porcentaje prescrito para los campos de la formación específica y de las prácticas docentes en los que se establece carga horaria de definición institucional.

UNIDADES CURRICULARES CORRESPONDIENTES A CADA ESPACIO CURRICULAR (ASIGNATURA, SEMINARIO, TALLER, TRABAJO DE CAMPO Y PRÁCTICAS DOCENTES)

Las unidades curriculares

La estructura curricular incluye distintas unidades curriculares, en tanto representan delimitaciones de conocimientos organizados en una secuencia y dentro de un determinado período de tiempo. El concepto de “tipo unidad curricular” remite a tres operaciones básicas relacionadas con la definición del contenido: la selección, la organización y la secuenciación.

Se parte del supuesto de que la enseñanza no sólo debería promover la adquisición de información sino, principalmente, el aprendizaje de modos de pensamiento, de indagación y de estudio. Por ello, es importante que las distintas unidades curriculares promuevan el aprendizaje de los estudiantes a partir de ofrecerles desafíos cognitivos de distinto tipo: estudio y análisis de casos, discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, contrastación y debate de posiciones argumentadas, etcétera. En este sentido, es importante tener en cuenta que la tarea de los futuros docentes es enseñar y que, distintas investigaciones han demostrado que las formas en cómo se les ha enseñado, forma parte de las matrices incorporadas que determinarán su posición como docente. Por ello, es importante ofrecer alternativas para que se experimenten modelos de enseñanza variados.

Este diseño curricular prevé distintos tipos de unidades curriculares, considerando la

estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente. Las distintas formas que se consideran son: materia o asignatura, seminario, taller, trabajo de campo, prácticas docentes: experiencias de campo, prácticas de la enseñanza y residencia pedagógica.

- **Asignatura.** Las asignaturas están definidas por la enseñanza de cuerpos de conocimientos relativos a marcos disciplinarios con aportes metodológicos específicos para la intervención educativa. Ofrecen categorías conceptuales, modos de pensamiento y abordajes metodológicos específicos al objeto disciplinar. Constituyen modelos explicativos siempre provisorios respondiendo al carácter del conocimiento científico. El tratamiento sistemático de los objetos disciplinares ofrece a los estudiantes la posibilidad de comprender las lógicas de construcción de los objetos, la especificidad metodológica de cada disciplina, los problemas a los que se ha intentado dar respuesta, aportando elementos para el trabajo intelectual.

- **Seminario.** Los seminarios son las instancias a través de las cuales se somete a estudio sistemático problemas considerados de relevancia para la formación profesional de los futuros docentes. Incluyen tanto el tratamiento sistemático del problema como una reflexión crítica de las concepciones o supuestos sobre tales problemas. Los seminarios, a su vez, dan la oportunidad de realizar un trabajo reflexivo y de análisis de bibliografía específica sobre un tema o problema, facilitando su profundización.

- **Taller.** Los talleres ofrecen la oportunidad a los estudiantes de adquirir capacidades poniéndose en “situación de”, lo que constituye un entrenamiento experiencial para la acción profesional. A través de los talleres se promueve la resolución práctica de situaciones y la adquisición de habilidades prácticas. El entrenamiento en capacidades prácticas encierra un conjunto de habilidades relativas al “hacer” con fundamentos en los que se ponen en juego los marcos conceptuales e interpretativos disponibles. De este modo, el taller apunta al desarrollo de capacidades para la búsqueda de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones para encarar problemas. A su vez, constituye una modalidad apropiada para contribuir, desde la formación, a adquirir confianza en aspectos vinculados al ejercicio del trabajo docente.

- **Trabajo de campo**⁴. Posibilita emular, en forma acotada, las tareas y decisiones necesarias de ser tomadas cuando se produce conocimiento sobre educación (recorte de objeto, definición de problema, hipótesis previas, recolección de empiria, definición de marcos teóricos e interpretativos para el abordaje del objeto, análisis e interpretación, conclusiones provisorias). Su delimitación está sujeta a condiciones conceptuales dadas por los enfoques teóricos que se asumen para el tratamiento de un “objeto de estudio”; es decir, no quedando el foco reducido a los fenómenos observables, podrá ser un momento histórico al que se lo interroga desde problemas acotados que se quieren conocer; o su delimitación estará determinada por las relaciones o los aspectos específicos que se quieren profundizar.

- **Prácticas docentes:**

Estas prácticas están organizadas en diferentes instancias que presentan una unidad de sentido particular y que a su vez están integradas a una unidad de significación mayor que es el Campo de las Prácticas Docentes. Representan el aprendizaje en el

⁴ Aún cuando dos unidades curriculares presentan en su denominación la palabra “campo” (trabajo de campo y experiencias de campo) sus propósitos y el campo de la formación en que se inscriben son diferentes.

ejercicio de la profesión desde las primeras experiencias grupales e individuales hasta asumir la responsabilidad completa de la tarea docente en la residencia pedagógica. Cabe destacar que las prácticas docentes constituyen trabajos de inmersión progresiva en el quehacer docente en las escuelas y en el aula, con supervisión y tutoría, desde las observaciones iniciales, pasando por participaciones previas a las prácticas de enseñanza, hasta la residencia. Dentro del conjunto de las prácticas docentes se distinguen con propósitos específicos de enseñanza y fines organizativos concretos: las experiencias de campo, las prácticas de enseñanza y la residencia pedagógica.

Experiencias de campo. Las experiencias de campo desarrollan ampliamente 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 en el marco del Campo de la formación en las Prácticas Docentes. Estas experiencias 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.

Prácticas de enseñanza. Las prácticas de enseñanza, dentro del campo de las prácticas docentes, refieren a experiencias acotadas a partir de las cuales los alumnos ejercen un conjunto de tareas que implica el trabajo docente en el aula, en forma acotada en el tiempo y tutoriada. Cada una de estas instancias permite, en forma gradual, la incorporación de los estudiantes a los contextos reales donde se lleva a cabo la tarea docente. Incluye encuentros de programación, análisis y reflexión posterior de la experiencia, en la que intervienen los alumnos, los profesores, los tutores o maestros y el grupo de pares.

Residencia pedagógica. Es la etapa del proceso formativo en la cual los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo y con continuidad en distintas áreas de la educación primaria. En forma gradual y progresiva asumen las tareas docentes propias del maestro a cargo del grupo. La residencia pedagógica está articulada con encuentros previos de diseño de situaciones de enseñanza y encuentros posteriores de análisis y reflexión de la práctica en los que participan los estudiantes, los profesores, el grupo de pares y en la medida de lo posible, los maestros de las escuelas.

I. ESTRUCTURA CURRICULAR Y CARGA HORARIA ASIGNADA POR ESPACIO CURRICULAR: DISCRIMINADA PARA LOS ALUMNOS Y PARA LOS DOCENTES

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Unidad curricular	Tipo de instancia curricular	Modalidad de cursada	Horas cátedra semanales para alumnos	Horas cátedra cuatrimestrales para alumnos	Trabajo autónomo alumnos ⁵	Horas cátedra docentes
Pedagogía	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Psicología educacional	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Historia social y política de la educación argentina	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Instituciones educativas	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Filosofía y Educación	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Didáctica I	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Didáctica II	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		3
Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Trabajo docente	Seminario ⁶	Cuatrimestral	3	48	48	3
Nuevas tecnologías	Taller	Cuatrimestral	3	48		3
Educación sexual integral	Taller	Cuatrimestral	3	48		3
Trabajo de campo: experiencias de investigación educativa	Trabajo de Campo ⁷	Cuatrimestral	3	48	48	3
Lenguajes artísticos expresivos I	Taller	Cuatrimestral	3	48		3
*Lenguajes artísticos II	Taller	Cuatrimestral	3	48		3
Total de horas alumnos				816	96	
				912		

*Lenguajes artísticos expresivos: Comprende actividades vinculadas con música, plástica, títeres, teatro, expresión corporal y cualquier otro medio de expresión comprendido dentro de estos lenguajes.

⁵ Refiere a tareas que desarrollarán los estudiantes en los seminarios y en el trabajo de campo.

⁶ Este tipo de unidad curricular plantea el trabajo con grupos de hasta 20 estudiantes.

⁷ Este tipo de unidad curricular plantea el trabajo con grupos de hasta 12 estudiantes.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Unidad curricular	Tipo de instancia curricular	Modalidad de cursada	Horas cátedra semanales para los alumnos	Horas cátedra cuatrimestrales para los alumnos	Trabajo autónomo para los alumnos ⁸	Horas cátedras docente ⁹
Enseñanza de la Matemática I	Asignatura	Cuatrimstral	6	96		6
Enseñanza de la Matemática II	Asignatura	Cuatrimstral	6	96		6
Enseñanza de la Matemática III	Asignatura	Cuatrimstral	6	96		6
Seminario de Matemática en el 2º ciclo	Seminario	Cuatrimstral	3	48	48	3
Enseñanza de la Lengua I	Asignatura	Cuatrimstral	6	96		6
Enseñanza de la Lengua II	Asignatura	Cuatrimstral	6	96		6
Literatura en la educación primaria	Seminario	Cuatrimstral	3	48	48	3
Alfabetización Inicial	Asignatura	Cuatrimstral	6	96		6
Enseñanza de las Ciencias Naturales I	Asignatura	Cuatrimstral	6	96		6
Enseñanza de las Ciencias Naturales II	Asignatura	Cuatrimstral	6	96		6
Enseñanza de las Ciencias Naturales III	Asignatura	Cuatrimstral	6	96		6
Enseñanza de las Ciencias Sociales I	Asignatura	Cuatrimstral	6	96		6
Enseñanza de las Ciencias Sociales II	Asignatura	Cuatrimstral	6	96		6
Enseñanza de las Ciencias Sociales III	Asignatura	Cuatrimstral	3	48		3

⁸ Refiere a las tareas que desarrollarán los estudiantes en los seminarios.

⁹ Los profesores de las "Enseñanza de..." que forman parte del campo de la Formación Específica continúan su tarea con carga horaria en el campo de las prácticas docentes desarrollando actividades de asesoramiento en las Prácticas de enseñanza y en la Residencia, de acuerdo con el número de alumnos que se requiere para los tramos 2 y 3.

Debe contemplarse la disponibilidad horaria de los profesores de las "Enseñanza de.." del campo de la formación específica para realizar la función de asesor.

Ética, Derechos Humanos y construcción de ciudadanía en la educación primaria	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Sujetos de la educación primaria	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		6
Problemáticas actuales de la educación primaria	Seminario	Cuatrimestral	3	48	48	3
Las TIC en la educación primaria	Taller	Cuatrimestral	3	48		3
Definición institucional ¹⁰				200		200
Total de hs. alumno				1832		

¹⁰ La elaboración de la propuesta del Espacio de definición institucional estará sujeta a los incrementos necesarios para su ejecución. La propuesta de construcción de estos espacios previa a su implementación requerirá de una disposición de la Dirección de Formación Docente que autorice su funcionamiento, a fin de gestionar su reconocimiento por las áreas administrativas.

CAMPO DE LA FORMACION EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

TRAMO	Unidad curricular	Modalidad de Cursada	Hs Cátedra semanales de los alumnos en el Instituto Formador.	Hs Cátedra Cuatrimestrales	Trabajo en la escuela asociada	Horas cátedra Docentes ¹¹ *
Tramo 1: "Sujetos y contextos de las prácticas docentes"	Taller 1: "Construir miradas sobre las prácticas docentes" / Experiencias de campo en instituciones educativas	Cuatrimestral	3	48	40 ¹²	3
	Taller 2 ¹³ : "Construir miradas sobre las situaciones de enseñanza" / Experiencias de campo en el aula	Cuatrimestral	3	48	20 ¹⁴	3
Tramo 2: "La intervención docente en contextos reales"	Taller 3 / Prácticas de la enseñanza I	Cuatrimestral	3	48	80 ¹⁵	9 ¹⁶
	Taller 4 / Prácticas de la Enseñanza II	Cuatrimestral	3	48	80 ¹⁷	9 ¹⁸
Tramo 3: "La Residencia: momento de intervención, reflexión e integración"	Taller 5 / Residencia I	Cuatrimestral	3	48	128 ¹⁹	9 ²⁰
	Taller 6 / Residencia II	Cuatrimestral	3	48	128 ²¹	9 ²²

¹¹ Las designaciones docentes para los profesores de este campo en los Tramos 2 y 3 incluye la posibilidad que, según las necesidades Institucionales, se desempeñen en cualquiera de los tramos, más allá de haber sido designados inicialmente para uno.

¹² Estas horas hacen referencia a las experiencias de campo a transitar por los estudiantes en instituciones educativas.

¹³ En los talleres 1 y 2 el profesor tiene hasta 25 estudiantes a cargo.

¹⁴ Estas horas hacen referencia a las experiencias de campo a desarrollar por los estudiantes en la aulas.

¹⁵ Estas horas hacen referencia a las Prácticas de Enseñanza que realizarán los estudiantes en uno de los ciclos de la escuela primaria y en dos áreas. El grupo de estudiantes además del profesor a cargo del taller cuenta con dos profesores asesores de las áreas (uno por área) que disponen de carga horaria específica para la tarea, en continuidad con la carga horaria que disponen en la formación específica.

¹⁶ El profesor de Prácticas de enseñanza tiene asignadas 9 hs. y tiene a cargo entre 18 estudiantes.

¹⁷ Estas horas hacen referencia a las prácticas de enseñanza que realizarán los estudiantes en el otro ciclo de la escuela primaria y en las dos áreas en las que no realizó prácticas previamente. Los estudiantes además del profesor a cargo del taller cuentan con dos profesores asesores de las áreas (uno por área) que disponen de carga horaria específica para la tarea, en continuidad con la carga horaria que disponen en la formación específica.

¹⁸ El profesor de Prácticas de enseñanza tiene asignadas 9 hs. y tiene a cargo 18 estudiantes.

¹⁹ Estas horas hacen referencia a la primera Residencia que realizarán los estudiantes.

²⁰ El profesor a cargo del taller de Residencia tiene asignadas 9 hs. y un máximo de 6 estudiantes.

²¹ Estas horas hacen referencia a la segunda Residencia que realizarán los estudiantes.

²² El profesor a cargo del taller de Residencia tiene asignadas 9 hs. y un máximo de 6 estudiantes.

	Talleres de Diseño de Proyectos de Enseñanza (Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales) ²³			192 ²⁴			
Definición institucional ²⁵				200			
Total parcial				680	476		
Total de horas alumno						1156	

* Para los tramos 2 y 3, se designarán asesores de acuerdo al número de alumnos que tenga el taller. El taller 3 y 4 tiene cuatro asesores (uno por cada una de las cuatro áreas) cada 18 estudiantes. Los talleres 5 y 6 tienen cuatro asesores (uno por cada una de las cuatro áreas) cada 6 estudiantes.

Campo	Total horas	Porcentaje
Campo de la Formación General	912	23%
Campo de la Formación Específica	1832	47%
Campo de la Formación en las Prácticas Docentes	1156	30%
Total	3900	100%

²³ Se consideran 48hs por Taller de cursada en el Instituto articulado con el Taller de Residencia. Este espacio articula el campo de la formación específica con el campo de la práctica. Los talleres deben ser coordinados por los docentes a cargo de las asignaturas de "Enseñanza de...", propias del campo de la formación específica y conjuntamente con los profesores de práctica.

²⁴ Los estudiantes asisten a cuatro talleres de diseño, dos talleres de diseño por cuatrimestre, uno por cada área que corresponden a la experiencia de residencia que desarrolle.

²⁵ La elaboración de la propuesta del Espacio de definición institucional estará sujeta a los incrementos necesarios para su ejecución. La propuesta de construcción de estos espacios previa a su implementación requerirá de una disposición de la Dirección de Formación Docente que autorice su funcionamiento, a fin de gestionar su reconocimiento por las áreas administrativas.

J. RÉGIMEN DE CURSADA POR ESPACIO CURRICULAR

Asumir las responsabilidades propias de cada una de las unidades curriculares definidas (asignatura, seminario, taller, trabajo de campo, prácticas docentes: experiencias de campo, prácticas de la enseñanza y residencia pedagógica) ha de permitir a los estudiantes desarrollar competencias vinculadas a: lectura autónoma y comprensiva, producción escrita, desarrollo de argumentos fundamentados para sostener decisiones tomadas –por ejemplo, en un trabajo monográfico–, recolección de información empírica sobre la base de hipótesis previamente planteadas, elaboración y puesta a prueba de categorías explicativas para interpretar diferentes realidades, rastreo bibliográfico, elaboración de fichado, co-diseño de actividades o secuencias de actividades de enseñanza, análisis, observación e implementación de las mismas, en forma grupal o individual, etc.

Para favorecer un tipo de trabajo como el señalado, se ha considerado, entre otras variables, la conveniencia de una organización temporal cuatrimestral, la cual permite la concentración de horas de cursada y la disminución de la cantidad de instancias que se cursan simultáneamente.

Como se mencionó previamente, se valora el trabajo autónomo (no presencial) de los estudiantes y se le acreditan horas de formación, tanto en el caso de los seminarios como en el caso de las prácticas docentes.

A continuación se presentan distintos componentes del **régimen académico** a ser considerados para la viabilidad de la propuesta curricular del Profesorado de Educación Primaria.

Dentro del **Régimen académico** se distinguen los siguientes componentes: equivalencias, correlatividades, el régimen de calificación, condición de estudiante libre y modalidad de cursada. A continuación se especificarán las tres últimas regulaciones mencionadas.

Régimen de calificación

La escala de calificación considerada será de 1 a 10 y se aprobará de acuerdo a lo que indica el régimen de aprobación considerando el tipo de unidad curricular e instancia de evaluación. En el marco de las características de las diferentes unidades curriculares y de los campos de la formación que integran el plan de estudios, se especifican las condiciones para la promoción directa o con evaluación final.

La promoción directa implica aprobar la asignatura, cumpliendo por lo menos dos instancias de evaluación con una calificación igual o superior a 7 (siete), además de alcanzar la condición de alumno regular prevista en cada caso.

Se propone considerar con promoción directa a los siguientes espacios del Campo de la Formación General:

Pedagogía
Psicología educacional
Historia social y política de la educación argentina
Filosofía y Educación
Didáctica I
Didáctica II
Nuevos escenarios: cultura, tecnología y

subjetividad
Nuevas tecnologías
Lenguajes artísticos expresivos I y II
Trabajo de campo: experiencias de investigación educativa
Trabajo docente
Educación sexual integral
Instituciones educativas

Se propone considerar con promoción directa los siguientes espacios del Campo de la Formación Específica²⁶:

Problemáticas actuales de la educación primaria
Sujetos de la educación

El examen final se aplica en los casos en que la unidad curricular no se promocio, o el estudiante no logre promocionarla. En tal caso deberá rendir un examen final (escrito y/o oral) obligatorio según lo decida el Profesor a cargo, además de alcanzar la condición de alumno regular prevista en cada caso. El examen final se aprobará con 4 (cuatro). Las instancias de evaluación parcial deberán ser aprobadas con 4 (cuatro).

En consonancia y continuidad con el plan vigente (Nº 270/2001), los criterios de acreditación y evaluación deben corresponderse con la modalidad y características que puedan adoptar las diferentes unidades curriculares. Tal como se menciona en dicho plan, se indica que los **seminarios** se acrediten mediante la producción y defensa de trabajos finales. Para los **talleres**, se indica la presentación de trabajos parciales/finales según las condiciones establecidas en cada taller. La instancia de "**Trabajo de campo: experiencias de investigación educativa**" se acreditará mediante la producción y presentación pública del trabajo realizado según lo pautado en cada instituto formador o por cada profesor.

En el Campo de Formación en la Prácticas Docentes por la especificidad y variedad del recorrido formativo se procurará generar instancias de evaluación acordes con las propuestas de enseñanza que recojan el carácter acumulativo de la experiencia, los grados crecientes de integración y las distintas producciones que cada unidad curricular conlleva. Cabe remarcar la necesidad de reflexionar sobre el conjunto de la experiencia formativa de los estudiantes, construyendo formatos de evaluación que incorporen las voces de los distintos actores involucrados en este campo, que puedan dar cuenta de la complejidad inherente al proceso de formación de docentes.

Condición de estudiante libre

Se propone la condición de estudiante libre²⁷ para aquellas unidades curriculares con formato de asignatura del campo de la formación general que se detallan a continuación:

²⁶ El resto de los espacios del Campo de la Formación Específica tendrán evaluación final obligatoria siempre y cuando se trate de asignaturas.

²⁷ Podrá rendir en condición de libre: a) Todo estudiante que habiéndose inscripto como regular en una asignatura, por razones de enfermedad, justificadas ante instancias públicas de control; traslados por razones laborales u otras causales consideradas por el Profesor como inobjetables para tal fin y debidamente comunicadas al Rectorado, no pudiese completar su año académico; b) Todo estudiante a quien se le venciesen los años de validez de la cursada de la asignatura.

Pedagogía
Psicología educacional
Historia social y política de la educación argentina
Filosofía y Educación
Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad

Se establece que el examen que el estudiante rinda en condición de libre deberá contemplar un examen escrito y un examen oral y deberá ser aprobado con 4 (cuatro).

Modalidad de Cursada

Se distinguen las siguientes propuestas.

Presencial:

Para alcanzar la condición de regular, el alumno deberá cumplir con el 75% de asistencia, además de las condiciones académicas establecidas por el Profesor. En el caso de los talleres, la asistencia deberá alcanzar el 80%.

Semipresencial:^{28 y 29}

La modalidad semipresencial es de carácter optativo para el IFD. Se propone una cursada quincenal con tutorías virtuales. Para alcanzar la condición de regular, el alumno deberá cumplir con el 75% de asistencia a las tutorías previstas, además de las condiciones académicas establecidas por el Profesor. Se considera la propuesta de semipresencialidad para los siguientes espacios del Campo de la Formación General:

Filosofía y Educación
Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad

Se considera la semipresencialidad para el siguiente espacio de la formación específica:

Las TIC en la Educación Primaria

²⁸ El Ministerio de Educación de la CABA realizará una propuesta de apoyo a esta cursada mediante la elaboración de materiales a tal fin.

²⁹ Para el desarrollo de esta modalidad, hay que considerar distintos aspectos administrativos como por ejemplo, garantizar el uso del laboratorio de informática para aquellos alumnos que lo necesiten; y los actos administrativos deberán contemplar la modalidad a distancia para el trabajo docente en otro espacio físico que no necesariamente es el instituto formador.

K. DESCRIPCIÓN DE ESPACIOS CURRICULARES. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Pedagogía

FUNDAMENTACIÓN

Se esbozan en este espacio curricular los lineamientos teóricos clásicos y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica para profundizar la comprensión de numerosos aspectos que atraviesan nuestras prácticas educativas y escolares.

Para comenzar, es necesario señalar que la estructuración del discurso pedagógico moderno se valió de un conjunto heterogéneo de dispositivos³⁰ los cuales, posteriormente, dieron origen a los sistemas educativos modernos y a las instituciones escolares modernas. En consecuencia, para comprender la educación escolar contemporánea se analizan los dispositivos del discurso pedagógico moderno en términos históricos para poder comprender cómo la escuela llegó a ser lo que es.

De esta manera, la caracterización de los dispositivos como artificios culturales y como construcciones sociales e históricas modernas desnaturaliza y desesencializa las formas y los modos en que el discurso pedagógico moderno se constituyó y definió lo decible, lo pensable y lo realizable en materia educativa y escolar. Históricamente fue la Pedagogía la que poseía el dominio discursivo relativo a los procesos de producción y distribución de saberes en las instituciones escolares, dotándolos de determinados sentidos. Esto último no sólo implicó la construcción de ciertos sentidos pedagógicos y escolares sino que, al mismo tiempo, excluyó otras alternativas posibles de pensar diferentes aspectos de lo pedagógico y lo escolar como el lugar de los/las alumnos/as, de los/las docentes, los métodos, las finalidades y las relaciones que se establecieron con las familias y con la comunidad.

En consecuencia, realizar un recorrido histórico por la Pedagogía, analizando sus continuidades y discontinuidades, permitirá comprender no sólo el pasado de la educación escolar; sino cómo esta funciona en el presente. Vale decir, revisar los dispositivos y construir nuevos saberes en torno a ellos nos posibilitará situarnos en una perspectiva más amplia y crítica para entender cómo la institución escolar moderna llegó a ser lo que es y encontrar nuevas pistas y herramientas teóricas para construir lo que deseamos que sea en el siglo XXI.

Algunas precisiones

La Pedagogía nace en el seno de la modernidad, en función de las características que Foucault (1986, 2002) le atribuye a las instituciones sociales de esta época, y es posible afirmar que el corpus de saberes que dieron origen a esta disciplina se caracterizó por su estructuración totalizadora. Esta idea la asociamos con que en su origen (siglos XVII y XVIII) no ha dejado de lado ningún elemento aislado. Es decir, todas las piezas discursivas de la Pedagogía moderna, convergen hacia un mismo punto: evitar las incertidumbres para llevar adelante un proceso de enseñanza y aprendizaje, escoger el método más “adecuado” y construir un lenguaje “perfecto” que permita un único abordaje en el que todos los elementos estén presentes.

³⁰ Seguimos el concepto de dispositivo de Michel Foucault. Se entiende por dispositivo “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales filantrópicas”, en M. Foucault, “El juego de Michel Foucault” en *Saber y Verdad*, Madrid, La Piqueta, 1991, p. 128. Ver la interpretación de Edgardo Castro sobre el concepto de dispositivo: E. Castro, *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Prometeo y UNQ, 2004, pp. 98-99.

Si bien existieron otras obras anteriores como la “Ratio studiorum atque institutio ges” o “La guía de los jesuitas”, es posible afirmar que la pedagogía moderna tiene su origen entre los siglos XVII y XVIII, a partir de la publicación de la Didáctica Magna de Joan Amos Comenius en 1679. La obra de Comenius se erige como el núcleo central que compartirán todos los pedagogos y las pedagogías de la modernidad. Es decir, a partir de su obra se conforman una serie de elementos que perviven y que atraviesan los distintos discursos, a pesar de sus diferencias teóricas e ideológicas. Los dispositivos que comenzaron a constituirse en mayor o menor grado, a partir de la obra comeniana han sido: las utopías, la simultaneidad, la gradualidad, la instrucción simultánea, el lugar del docente como lugar del que sabe, la infancia o el niño como alumno, la alianza escuela-familia, y el estado educador. Esta formulación de dispositivos no tuvo lugar de una sola vez y para siempre. De hecho, diversos dispositivos fueron reformulándose, reformándose y desplazando sus significados en numerosos momentos a través de la historia de la Pedagogía. Sin embargo, a pesar de la existencia de profundas mutaciones y de importantes cambios de sentido, los dispositivos mencionados perduraron en el tiempo y fueron problematizados en el marco del discurso pedagógico moderno.

El discurso pedagógico actual. Entre la crisis y los nuevos sentidos

En la actualidad, la crisis del modelo dominante encuentra amenazados sus dispositivos fundantes. Los dispositivos instalados por la Pedagogía moderna se encuentran atravesados por duras críticas; transformando en dudas las certezas y verdades expuestas por el otrora monolítico discurso pedagógico moderno. Los deslizamientos de sentido de la alianza escuela-familia, del lugar del docente como posición del saber, del concepto de infancia, de las utopías y de los restantes dispositivos es cada vez más clara. La función homogeneizadora de la educación imposibilita dar respuesta a la diversidad de demandas que la sociedad actual realiza a la educación. La crisis de los grandes relatos modernos son considerados como el indicio de una cultura que está en el borde de su reconfiguración, en su punto culminante o que, sin más, ha desaparecido (“segunda modernidad”, “sobremodernidad”, “alta modernidad”, “modernidad líquida”, “posmodernidad”, “fin de la historia” y siguen). Con ella, muchos anuncian el fin del discurso pedagógico moderno.

En este marco varios estudios pedagógicos –enmarcados dentro de la tradición crítica y poscrítica– dan cuenta que en los últimos años del siglo XX se observa un cuestionamiento a la pretensión totalizadora de las utopías, de las grandes narrativas, las cuales presentan rupturas y ciertas fisuras que invaden el proceso de educación escolar comenzando a desestructurar la universalidad del ideal pansófico. Este cuestionamiento a las utopías universalizantes, disciplinantes, monolíticas y totalizantes está motorizado por los cambios culturales y sociales, incorporando las condiciones que se denominan posmodernas como rasgo predominante en la conformación de sentidos a través de los cuales se enaltece la existencia de la diversidad (clase, sexo, género, orientación sexual, religión, etnia, etcétera) por sobre la pretensión homogeneizante de la modernidad.

En este contexto, el tratamiento tradicional del discurso pedagógico tomando las diferencias y al “diferente” como un sujeto pedagógico anormal, desviado, enfermo o “monstruoso” es cuestionado. Las teorías críticas y, muy especialmente, las poscríticas invitan a pensar las diferencias y los “diferentes” como construcciones discursivas en donde las relaciones de poder y de dominación son claves. De esta manera, se insiste en deconstruir el discurso pedagógico moderno resaltando que, como señala Swain, “solamente se es diferente, en base a un referente, a un modelo a ser seguido, del cual se difiere y estos modelos de ser son construidos social, histórica

y espacialmente. Las diferencias no existen por sí solas, ellas son monumentos sociales construidos a partir de una amplia disposición de poderes, cuya estructura en red garantiza su solidez". (Swain, 2006: 1)³¹

Varios autores/as como Veiga Neto nos invitan a pensar que "lo que es crucial entender es que los anormales no son, en sí mismos u ontológicamente, esto o aquello; ni siquiera se instituyen en función de aquello que podría ser llamado de desvío natural en relación a alguna supuesta esencia normal. En vez de buscar una supuesta correlación entre los significados de alguna identidad anormal y un objeto normal, lo que interesa es examinar los significados de lo anormal a partir de los usos que se hace de esta expresión." (Veiga Neto, 2001: 166.)³²

Esto último, junto con el reconocimiento a la diversidad cultural y, al mismo tiempo con la identificación de distintas desigualdades en el ámbito escolar nos invita a rechazar la tradicional idea de que la Pedagogía puede brindar un solo camino y un solo método para determinar qué es lo bueno, lo bello y lo justo para alcanzar la formación del hombre genérico. Más bien estas críticas nos sugieren preguntarnos por qué, cómo y quiénes desde la Pedagogía definen qué es lo correcto y qué lo incorrecto; qué criterios definen qué es lo normal y lo anormal y qué otras posibilidades se están excluyendo, silenciando u omitiendo.

De igual manera, otros dispositivos son puestos en cuestión. Por ejemplo, la autoridad del docente, su lugar de saber y de poder se desvanece. La legitimidad del docente es puesta en duda y requiere de su reconstrucción cotidiana para desempeñar el rol que tiene a cargo. La familia incrementa sus demandas hacia la escuela que no se presenta 'eficaz'. Se trata de un interlocutor legitimado, diferente, diversificado, que interpela al docente. En la actualidad, la asimetría docente-alumno/a, condición central de todo proceso educativo y escolar, es cuestionada y corroída. La institución escolar no está sola como agencia de socialización. Varios espacios institucionales compiten por la transmisión, distribución, circulación y producción del saber. No sólo el adulto sabe, no sólo la escuela educa.

La escuela moderna se sostenía por medio del discurso pedagógico a través de una alianza con los padres que otorgaban al maestro la tutela del cuerpo infantil a cambio de que este fuera lo más especializado posible y le transmitiera el saber que le era necesario para enfrentar la vida adulta. En el marco de esta alianza, el saber escolar era el que tenía que prevalecer en la pugna entre otras pautas culturales provenientes de la familia, de la cultura popular, etcétera. Y es en esta pugna que en la actualidad aunque el dispositivo de alianza sigue vigente ha cambiado su sentido ya que no es la cultura escolar la que necesariamente predomina y es acorralado por múltiples fuentes de conocimientos que son percibidas como más valiosas. Es en este escenario complejo y heterogéneo en el que el/la docente pierde su legitimidad de "origen" y tiene que reconstituirla diariamente tratando de comprender y adaptar la multiplicidad de opciones culturales y sociales del entorno donde opera.

Asimismo, en el caso de la concepción de infancia moderna los pilares sobre los cuales se apoyaba su existencia están en crisis ya que el modelo de infancia dependiente, dócil, obediente y heterónoma se ha trastocado. Estamos ante nuevas infancias procesadas massmediáticamente en un mundo de consumo que plantea y

³¹ Swain, T. N. (2006) "Os limites discursivos da historia: imposição de sentidos", en *Estudos Feministas*, Vol. 9. Florianópolis.

³² Veiga-Neto, A. (2001) "Incluir para excluir", en Larrosa y Skliar (Comp.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Laertes.

somete a nuevas reglas, donde la instrucción puede estar en un cybercafé, en un McDonald's, en el shopping o en las estaciones de trenes. (Duek, 2006)³³ En este contexto, queda claro que la alianza escuela-familia ha mutado su sentido y su significado, diversificándose para atender las demandas, sugerencias y, a veces, imposiciones que plantean las familias.

La Pedagogía pareciera entonces perder su capacidad de delimitar el actuar de los cuerpos infantiles y requiere de nuevas categorías para sostener la construcción de un saber sobre los niños y jóvenes en su condición de alumnos/as. Como contracara de la infancia hiperrealizada (niños que tienen capacidad de autorregulación frente al conocimiento), aparece un número creciente de niños/as que vive en la calle, trabajan desde temprana edad y construyen día a día una serie de códigos que le permiten vivir con autonomía e independencia. Es la infancia de la realidad marginal, una infancia violenta, una infancia desrealizada. Es la infancia que el relato político-pedagógico de la modernidad suponía salvar a través de la escolarización, principalmente en el marco de la escuela pública, pero que no consiguió hacerlo.

Sin embargo, como afirman muchos educadores y pedagogos contemporáneos, la escuela continúa siendo el mejor lugar para el encuentro entre los diferentes sujetos (Veiga Neto, 2001). A pesar de que actualmente se puede caracterizar el escenario escolar –y también extraescolar– como injusto y desigual, creemos que la escuela sigue siendo uno de los pocos lugares en donde se pueden producir prácticas escolares basadas en el respeto a las diferencias (de clase, de género, de etnia, de religión o de orientación sexual) en la justicia, en la solidaridad, en la empatía con el otro/a y en la igualdad. Es por ello que, para terminar, consideramos oportuno volver sobre algunas de nuestras palabras: la revisión de los dispositivos pedagógicos modernos nos posibilitará situarnos en una perspectiva más amplia y crítica para entender cómo la institución escolar moderna llegó a ser lo que es. La crisis actual de los grandes relatos totalizadores representa una oportunidad de renovación, que requiere encontrar nuevas pistas para construir lo que deseamos que sea en el siglo XXI.

EJES DE CONTENIDOS

Consideramos valioso a la hora de seleccionar y organizar los contenidos de esta asignatura la delimitación de ejes correspondientes a los dispositivos presentados anteriormente, privilegiando la comprensión y el análisis del discurso pedagógico moderno, así como la construcción de sentidos del discurso pedagógico actual.

- **El pasado y el presente de la pedagogía moderna.** Pedagogía y pedagogías. Dispositivos de la pedagogía moderna. Nuevos sujetos y nuevos escenarios.
- **Utopías.** La pedagogía y las utopías. Normalización. Dimensiones de las utopías pedagógicas. Fin de las utopías pedagógicas.
- **Infancia e institución escolar.** La pedagogización de la infancia como proceso histórico. Características de la infancia moderna. El dispositivo de alianza escuela-familia. ¿Fin de la infancia moderna?
- **Instrucción simultánea.** El surgimiento del método de instrucción simultánea. La institución escolar y las relaciones saber-poder. Micropolítica de la institución escolar. Modelos alternativos a la instrucción simultánea.

³³ Duek, C. (2006) "Infancia, Fast food y consumo (o cómo ser niño en el mundo McDonald's) en Carli, S. (Comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.

- **El lugar del docente.** Las relaciones de poder-saber entre el docente y los alumnos/as. Diferencias entre asimetría, poder y dominación.
- **Los sistemas educativos nacionales.** La escuela como razón de Estado. ¿El fin de los relatos fundacionales? Los nuevos sentidos de los dispositivos pedagógicos y la necesidad de construir nuevos discursos. La escuela como razón de lo diverso. La diferencia y los 'diferentes'. Los procesos de normalización y las resistencias.
- **El discurso pedagógico actual. Nuevos sentidos.** Las diferencias y los 'diferentes' como construcciones discursivas. Relaciones de poder y de dominación. Cuestionamiento a la asimetría docente-alumno/a. No sólo el adulto sabe, no sólo la escuela educa. Nuevas infancias procesadas massmediáticamente. Mutación de la alianza escuela-familia. Nuevos sentidos y significados.

Si bien estos ejes pueden ser abordados a partir del desarrollo histórico de los dispositivos pedagógicos; el pasado no necesariamente tiene que ser el comienzo del programa. La actualidad nos brinda suficientes elementos con los cuales inaugurar el recorrido de la pedagogía. Es decir, a partir de las problemáticas actuales –concretas y cercanas para los/as futuros/as docentes que, en muchos casos, no han tenido interrupciones al ocupar el lugar de alumnos/as– se puede comenzar a transitar el cómo, el por qué y el para qué del formato escolar vigente.

FUNDAMENTACIÓN

La psicología educacional constituye un espacio sustantivo en la formación de los docentes en tanto ofrece una mirada sobre el aprendizaje (particularmente en relación con los procesos de escolarización), sobre las diversas teorías psicológicas que han procurado dar respuesta a temas vinculados con él (dentro y fuera de la escuela) y, además, plantea nuevos desafíos que se presentan en la sociedad actual.

La psicología educacional es un campo en construcción, donde el conocimiento ofrecido por la psicología constituye un aporte sustancial para la construcción de un objeto de conocimiento educativo pero con limitaciones.³⁴ Como todo campo se constituye en relación a luchas por la instalación del sentido, resulta necesario reconocer en este espacio su especificidad así como otros debates que se juegan en él.

Aún no se ha definido si la psicología educacional debe ser ubicada en el campo de la psicología o en el de las ciencias de la educación, resulta necesario reconocer las consecuencias que una u otra decisión conlleva en los modos en que se interpretan las investigaciones, en cómo se lo usa en los diversos campos y en el modo de configurar las intervenciones de los diversos actores educativos involucrados.

Se trata de un espacio potente para deconstruir marcos conceptuales que complejicen las relaciones sujeto-aprendizaje escolar, conocimiento cotidiano-conocimiento escolar, que aporte a la intervención en los diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje.

Se propone, en esta asignatura, abordar las diversas corrientes de pensamiento a través de autores que han hecho aportes sustantivos al campo. Y, como la producción del conocimiento se halla encarnada en un contexto sociohistórico que marca los límites de lo que es posible decir y hacer, resulta pertinente ubicarlas en ese contexto, enunciar los problemas a los que procuran dar respuesta así como las principales categorías teóricas y propuestas metodológicas que posee cada una.

Además, se procura el distanciamiento de aquellas posturas que sostienen que la producción de conocimiento da cuenta de lo que el mundo “es” para aproximarse a una perspectiva donde el estudiante –futuro docente– comprenda que todo acercamiento a los hechos implica necesariamente una interpretación.

Se trata de un espacio que permitirá abordar al aprendizaje (con foco en el aprendizaje escolar) aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones. También brindará oportunidades para analizar críticamente la aplicación de las teorías del aprendizaje en contextos escolares y las consecuencias que estas decisiones han producido en las instituciones escolares así como aquellas investigaciones que han contribuido a la construcción de explicaciones lineales sobre el llamado “fracaso escolar” para, en cambio, abordar aquellas que propongan una relación con el saber³⁵.

³⁴ Elichiry Nora (2007) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología educacional*. Buenos Aires, Noveduc.

³⁵ Charlot, Bernard (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Finalmente, resulta pertinente en el abordaje de este espacio analizar los nuevos modos de “normalización” de los sujetos: los dispositivos de patologización de la infancia donde las explicaciones sobre las dificultades de aprendizaje son interpretadas desde visiones reduccionistas y biologicistas (por ejemplo el Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, conocido como ADHD) y se despliegan técnicas de control de los cuerpos a través de su medicalización.

PROPÓSITOS

- Ofrecer diversos enfoques, teorías y debates que configuran el escenario complejo de la Psicología educacional.
- Generar un espacio de reflexión sobre los sentidos que cada enfoque, teoría, perspectiva asume en relación con las decisiones que se asumen en espacios escolares y en particular en espacios de enseñanza.
- Abordar los conceptos y debates centrales de las teorías del aprendizaje como herramientas de análisis para la comprensión de los procesos de aprendizaje en las situaciones de enseñanza.
- Favorecer el análisis de las relaciones entre Psicología y Educación y construcción de criterios para la actuación con profesionales de otros campos.
- Abordar las investigaciones vinculadas al campo desde las preguntas que guiaron las indagaciones, las estrategias empleadas, de su contexto de producción y fundamentalmente de las implicaciones en el ámbito educativo.

EJES DE CONTENIDOS

1. Introducción: la psicología educacional en el marco de la propuesta curricular

2. Configuración del campo de la psicología educacional

2.1. Las tensiones en el campo de la Psicología educacional.

2.2. La constitución histórica del campo psicoeducativo. Las relaciones entre discurso y prácticas psicológicas y educativas. Relaciones entre psicología y educación. Psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje y psicología educacional.

3. Prácticas educativas y procesos de escolarización

3.1. Los procesos de escolarización y la constitución del alumno como sujeto/objeto de la psicología educacional.

3.2. La experiencia escolar moderna y la crisis de sus sentidos.

4. Teorías y perspectivas sobre el aprendizaje

4.1. Los procesos de construcción del conocimiento en contextos cotidianos, escolares y científicos.

4.2. Las teorías del aprendizaje: lugar del conocimiento y del sujeto.

- Las teorías asociacionistas. Contextualización del surgimiento del conductismo y de la reflexiología. La reflexiología: Pavlov. El conductismo clásico: Watson. El neoconductismo: Tolman. El condicionamiento operante: Skinner. El aprendizaje en la perspectiva conductista. Planteos críticos.

- La teoría psicogenética. Contextualización del surgimiento de la teoría psicogenética. Jean Piaget. La base epistemológica de la Teoría Genética. Conceptos centrales de la teoría. El lugar del aprendizaje en la teoría psicogenética y las investigaciones experimentales. Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. El aprendizaje en la perspectiva psicogenética. Planteos críticos.

- La teoría sociocultural. Contextualización del surgimiento de la teoría. Liev Vigotsky. La tesis del origen social de los procesos psicológicos superiores. La acción mediada y los instrumentos de mediación. La Zona de Desarrollo Próximo como categoría

compleja. Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. Algunas discusiones actuales dentro de los enfoques socioculturales.

- Las relaciones sujeto-contexto. La Teoría de la Actividad (Leontiev, Engeström). El enfoque de la acción mediada de Wertsch. Dominio y apropiación. Los enfoques de la acción mediada como herramientas para el análisis de las prácticas psicoeducativas.

- La psicología cognitiva. Contextualización del surgimiento de la teoría. La recuperación de la mente como objeto de la psicología científica. Características del programa cognitivo. La metáfora computacional. El aprendizaje como cambio en las maneras en que la información es representada y procesada: aprendizaje por asociación y por reestructuración. Implicaciones para la enseñanza. Jerome Bruner. David Ausubel. La cognición humana como sistema de procesamiento de la información.

4.3. El aprendizaje en situaciones de enseñanza. La relación con el saber.

5. Desafíos actuales de la psicología educacional

5.1. Desafíos de la Psicología educacional en los nuevos escenarios. La conformación de las nuevas infancias/s, adolescencias y juventudes. Diferencias y desigualdades en el campo social y su atravesamiento en el campo subjetivo. Los efectos de la globalización en la conformación de subjetividades.

5.2. Normalidad y patología. La patologización y medicalización de la infancia.

FUNDAMENTACIÓN

La historia social tiene por objeto de análisis la sociedad en todas sus perspectivas y producciones y para ello propone un abordaje desde múltiples aproximaciones teóricas y metodológicas. Su principal desarrollo dentro de la historia aconteció en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial ya que constituyó un área disciplinaria dentro de la historia que atrajo a los historiadores más renovadores de diferentes países. Estos se opusieron a la historia tradicional, de corte político, cronológico y cuya producción se había caracterizado por el relato de acontecimientos históricos, tal como se había desarrollado desde fines del siglo XIX. De esta forma, la historia social comenzó a oponer un *objeto colectivo*: la sociedad y sus diferentes producciones como grupos, clases, sectores a un *sujeto individual*: la historia de los “grandes hombres”.

Cuando se piensa en la historia social de la educación cabría ubicarla en este marco conceptual y metodológico para que, en el caso particular de la formación de docentes, constituya una instancia que permita ubicar a la educación como parte de los procesos históricos, políticos y sociales mayores. La historia argentina no está escindida, ni aislada en la diacronía de los grandes procesos históricos mundiales. Por el contrario, dichos procesos influyeron, en algunos aspectos de manera determinante, sobre el devenir histórico nacional. En esta unidad curricular se persigue como propósito introducir a los estudiantes en el conocimiento sistemático de la conformación de la educación argentina como fenómeno sociohistórico y político, desde la perspectiva de la historia social y de la política educativa. En este sentido se propone un análisis en profundidad de algunos aspectos del proceso educativo como parte de los procesos políticos, históricos y sociales que los han influido. Ello permite ubicar los cambios de la educación en un espacio conceptual más amplio y estudiar sus relaciones con el contexto histórico mayor.

A partir del conocimiento de los principales campos de reflexión teórica y los instrumentos con los que se definen las políticas educativas desde el Estado, se propone que los estudiantes comprendan los factores centrales que configuran el panorama actual de la situación educativa, analizando críticamente los principales términos de los debates actuales en materia educativa.

PROPÓSITOS

- Promover el estudio de los grandes problemas, las contradicciones, las fases constitutivas, las disputas y formas de resolución en distintos períodos de la historia social de la educación en la Argentina.
- Facilitar la comprensión de las relaciones y articulaciones que existen entre los procesos educativos, políticos, sociales y culturales en el devenir histórico de la educación argentina.
- Favorecer el análisis crítico de los procesos históricos educativos y los debates predominantes en el proceso de conformación y desarrollo del sistema educativo argentino.
- Promover la comprensión de los principales cambios y procesos históricos acontecidos en la educación argentina en las últimas décadas a la luz de la política educativa.
- Crear condiciones para que el estudiante pueda ubicar su práctica –y su reflexión sobre su práctica– en el marco de un sistema educativo que a la vez

que se organiza sobre la base de regulaciones, cambia como producto de los procesos políticos, sociales y económicos en un contexto determinado.

EJES DE CONTENIDOS

1. La educación en la Argentina independiente hasta el período de consolidación del Estado Nacional (1816-1880)

Los debates pedagógicos que influyeron en las acciones educativas del siglo XIX. La educación desarrollada por la Iglesia Católica y la influencia de las corrientes liberales en el desarrollo de las instituciones educativas. El lugar de la Universidad en la conformación de la educación del Estado nacional emergente.

El contexto político y las guerras civiles y sus efectos sobre el desarrollo educativo nacional hasta la década de 1850. El proyecto pedagógico de la Generación del 37 y La "Educación Popular": las propuestas pedagógicas de Juan Bautista Alberdi y de Domingo Faustino Sarmiento. La educación de las provincias antes del proceso de sanción de la Constitución Nacional.

2. La educación argentina a partir de la consolidación del Estado Nacional. La educación como política estatal.

Los debates pedagógicos de fines del siglo XIX y su influencia sobre la educación argentina. La creación del Consejo Nacional de Educación. El Congreso Pedagógico Nacional y la Ley 1420 de Educación Común. Liberales y católicos en el debate político educativo de fines del siglo XIX en relación a la regulación del derecho a enseñar. La constitución del Estado y el Sistema Educativo Nacional.

Las regulaciones curriculares y las creaciones institucionales para la educación secundaria: nuevas modalidades educativas e intentos de legislaciones orgánicas acordes con los diferentes proyectos políticos y educativos en pugna. La Ley Avellaneda como ley de Estatutos Universitarios y la creación de nuevas universidades.

El rol del Estado nacional en el desarrollo educativo posterior a la década de 1880: la nacionalización de las universidades y la creación de las escuelas secundarias: modalidades y trayectos post-primarios: Colegio Nacional y Escuela Normal. La formación de Maestros Normales Nacionales. El desarrollo del campo profesional de la docencia. Normalismo, profesorado y universidades en el debate pedagógico de fin del siglo XIX y principios del siglo XX.

Las políticas educativas desarrolladas para la formación ciudadana: héroes nacionales, próceres y formación cívica. Los debates y conflictos en torno a la conformación del campo profesional de la docencia: normalismo, espiritualismo y positivismo en educación.

La Ley Láinez y la expansión de la educación primaria: unidad y homogeneización en la organización institucional y académica de la educación argentina. La centralización uniformizante como política de inclusión educativa. El rol de las sociedades populares. Los proyectos educativos del movimiento anarquista y otras alternativas pedagógicas. Intentos de reformas y modernización a partir de las primeras décadas del siglo XX. La educación industrial y las escuelas de oficios. La reforma Saavedra Lamas. La educación de la mujer.

La evolución de la educación privada. El rol de la Iglesia Católica y los intentos de ampliación de sus acciones educativas. El avance de las posiciones católicas, conservadoras y nacionalistas a partir de la década de 1930 en la conformación del sistema educativo nacional: la reforma Magnasco.

3. Los procesos históricos y políticos de cambio educativo a partir de la década de 1940

Los nuevos sujetos pedagógicos a partir de la década 1940. Los límites del proyecto político educativo desarrollado desde el período fundacional. El Plan Rothe y la organización de la educación secundaria: impronta académica e intento de homogeneización.

La escuela y la formación para el trabajo. La creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Preocupacional (CNAOP). El circuito de educación para el trabajo.

Los conflictos políticos generados a partir del proyecto educativo peronista. La reforma constitucional de 1949. Las definiciones curriculares a partir de la clausura del Consejo Nacional de Educación. Los libros de texto y los planes de estudio durante el peronismo.

El desarrollismo y la educación. La *desperonización* de la educación y la cultura argentina. La situación del sistema educativo nacional a partir de la década de 1960. La expansión y distribución cuantitativa del sistema educativo. La diferenciación en el sistema educativo: segmentación dentro y entre sus niveles. La política de reformulación de la formación docente para la educación inicial y primaria en el contexto autoritario de fines de los años 60. La intervención universitaria: la Noche de los Bastones Largos y la clausura del modelo modernizador.

Las tendencias a la privatización de la educación. Los conflictos políticos entre *educación laica* y *educación libre*. Efectos sobre la organización institucional del sistema educativo: las políticas de transferencia educativa a las jurisdicciones provinciales. Las definiciones curriculares diferenciadas por sectores y modalidades. La falta de coordinación sistémica en un contexto de desregulación educativa.

4. La crisis de la educación argentina a partir de los 70 y los intentos de reforma

El terrorismo de Estado y la educación. La crisis de la educación argentina: la situación en los distintos niveles del sistema a partir de los años 70. La pedagogía autoritaria. Antecedentes de la recomposición de derecha en materia educativa.

El cambio del rol del Estado nacional en materia de educación primaria: la asunción de posiciones subsidiarias y la provincialización del sistema educativo nacional. La "crisis de la educación" argentina.

La educación a partir de la transición a la democracia. El Segundo Congreso Pedagógico Nacional y la normalización de las universidades nacionales.

La conformación del actor sindical docente. El conflicto en torno al presupuesto educativo en contextos de ajuste estructural del Estado: la cuestión salarial y las condiciones de trabajo y de desarrollo profesional docente a partir de fines de la década de 1980. La carpa blanca.

5. La Reforma de los 90 y los debates actuales: una perspectiva histórica y política

La Reforma Educativa de los 90. La reforma en el marco de la reestructuración societal y las transformaciones en los Estados nacionales. Los procesos de reforma educativa y las nuevas formas de regulación estatal. La nueva configuración del sistema educativo: la transferencia de las escuelas a las jurisdicciones. La Ley Federal de Educación, la asignación de nuevas funciones para el Ministerio de Educación Nacional y el impacto en las provincias. El concepto de autonomía en la reforma. La unidad educativa en el marco de las nuevas políticas: el Proyecto Educativo Institucional. La transferencia de las Instituciones de Formación Docente. Las políticas para el sector docente en la Ley Federal de Educación, en la Ley de Educación Superior.

La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. El gobierno federalizado del sistema. Ley de Educación Nacional (LEN), Ley de Financiamiento Educativo. Situación actual del sistema educativo: la relación entre la nación y las provincias. El Instituto Nacional de Formación Docente.

La igualdad y la equidad en la educación argentina: homogeneización vs. diversidad; igualdad vs. equidad. Políticas universales vs. políticas focalizadas en el debate acerca de cómo afrontar el problema de la desigualdad en educación.

La relación nación-provincias. El debate sobre la descentralización, la autonomía y el financiamiento.

Las nuevas fronteras de lo público y lo privado: la concepción liberal de lo público y lo privado y el debate actual según diferentes concepciones teórico-políticas. Antecedentes históricos de la regulación del sector privado en la Argentina.

Políticas docentes: el discurso y las propuestas de profesionalización docente en los 90.

Instituciones educativas

FUNDAMENTACIÓN

El trabajo docente transcurre principalmente en ámbitos institucionales. En este sentido resulta de interés conocer y problematizar el funcionamiento de las instituciones escolares en tanto construcciones sociales e históricas. En las escuelas se produce y reproduce la cultura, en ellas se sostienen valores y creencias que moldean perspectivas y posiciones de los sujetos que las habitan.

Las escuelas en tanto formaciones culturales remiten a aspectos simbólicos vinculados y asociados a valores y creencias que conforman perspectivas particulares del mundo. En este sentido, reconocer y problematizar el funcionamiento de estas instituciones, destacando su singularidad y naturaleza social e histórica remite una importancia fundamental en la docencia por constituirse las escuelas en espacios privilegiados en dónde se desarrolla el trabajo docente.

Es por ello que, a través de esta asignatura se propone abordar la problemática de las instituciones educativas en tanto instituciones con un modo de organización particular, en un contexto determinado y configuradas con dinámicas históricas y sociales.

PROPÓSITOS

- Posibilitar la reflexión crítica acerca de la escuela como institución y como organización, profundizando en la comprensión de la problemática de la conservación y el cambio institucional y de sus relaciones con las distintas organizaciones sociales y comunitarias.
- Brindar herramientas para el análisis de prácticas y discursos en instituciones educativas.
- Generar espacios para la comprensión y análisis de las diversas culturas institucionales y de la gramática escolar.
- Favorecer la comprensión de la micropolítica de las instituciones educativas como campo de relaciones sociales, conflictos y negociaciones.
- Transmitir los aportes más recientes sobre cambio y mejora escolar.
- Posibilitar el reconocimiento de la multiplicidad de demandas que reciben actualmente las escuelas.

EJES DE CONTENIDOS

El estudio de las instituciones educativas: lo organizacional y lo institucional

Perspectivas teóricas. Perspectiva institucional. Teoría de las organizaciones. La escuela como institución y como organización. El concepto de organización. Definiciones y modelos. Tipologías de organizaciones. La dimensión organizacional de las escuelas.

Dimensiones para la comprensión de las instituciones educativas

Estructura formal e informal. La autoridad, las normas y los sistemas de control. Pautas, prescripciones, contratos, división del trabajo, establecimiento de jerarquías y delimitación de plano de autoridad. Estructura y dinámica. La participación y la comunicación. Redes sociales: la escuela y las organizaciones de la comunidad.

Los actores institucionales. Relaciones de poder. El poder y el conflicto. Tipos de poder y los procesos de negociación. Criterios de legalidad y legitimidad.

La micropolítica de las instituciones educativas como campo de relaciones sociales, conflictos y negociaciones.

Gramática institucional. La cultura institucional escolar. Similitudes y diferencias entre cultura y gramática institucional. Cultura e imaginario institucional. La historia institucional: el origen y la dinámica fundacional. Historia e identidad. La historia institucional de la escuela y el trabajo de la memoria.

El espacio: tablero del juego de posiciones. Espacio geográfico, espacio social, espacio psicológico. Perspectiva visual y control social. Modelos prototípicos en la distribución de espacios. Arquitectura y ambiente escolar. Cultura material: mobiliario, útiles y materiales educativos.

Desafíos y problemas actuales de las instituciones educativas

La cuestión del cambio institucional. Nuevas miradas sobre el cambio y la mejora escolar. La gramática del cambio y la cultura de las reformas. La tensión entre lo instituido y lo instituyente. La historia institucional: el origen y la dinámica fundacional en los procesos de cambio.

La violencia.

La diversidad. Clasificación y etiquetamiento.

La construcción social de la pobreza.

Trayectorias escolares. Interrupciones, fracaso.

Cultura infantil/juvenil y cultura escolar.

Las complejas relaciones entre escuela y familias.

El encuentro intergeneracional. Relaciones entre autoridades, docentes y alumnos.

Filosofía y Educación

FUNDAMENTACIÓN

Este espacio se propone reflexionar sistemáticamente sobre las razones y sentidos de la educación. Por un lado, intenta dar cuenta de los procesos asociados al conocimiento, el saber y el pensamiento en la historia de la filosofía. Por el otro, pretende ofrecer a los futuros profesores una descripción exhaustiva de los conjuntos de saberes más relevantes que en la historia de la filosofía se han detenido a reflexionar metódicamente sobre la complejidad de la acción educativa y brindar ejercicios prácticos de interrogación filosófica capaces de ampliar el repertorio de interrogaciones, búsquedas y argumentaciones de la acción docente.

Esta disciplina pretende reunir la larga tradición de preguntas que han acompañado su desarrollo con los problemas educativos de nuestro tiempo. Conectada con el presente y en diálogo permanente con el pasado, procura dotar a los futuros profesores de herramientas conceptuales para lidiar con la complejidad de las prácticas educativas que dan forma y sentido a su profesión.

PROPÓSITOS

- Proveer un abanico amplio de perspectivas filosóficas reconocidas, ligadas al pensamiento pedagógico.
- Promover el ejercicio de la reflexión sistemática sobre los problemas más relevantes que suscita la acción educativa.
- Propiciar el estudio sistemático de los conceptos centrales de la educación.

EJES DE CONTENIDOS

Los problemas fundamentales que conforman los ejes de este espacio curricular son los siguientes:

1. ¿A qué llamamos filosofar? Filosofía y Educación. Las preguntas centrales de la filosofía y las preguntas centrales de la práctica educativa. El *Homo sapiens* y el conocimiento. Pensar y existir. Las nociones de teoría, fundamentos y principios". La argumentación filosófica. El nacimiento de la filosofía y la Paideia.
2. La educación y sus problemas. Elementos constitutivos de la acción educativa. La educabilidad como problema. El concepto de perfectibilidad. La noción de Bildung.
3. Comenius, Kant y Rousseau. La falta de ser. Educación y naturaleza. Todo a todos.
4. La educación y su relación con el conocimiento. Legitimidad del conocimiento que se enseña y se aprende. Conocimientos y saber. La transmisión y la enseñanza como problemas filosóficos. Maestros y discípulos en la historia de la filosofía.

DIDÁCTICA I Y DIDÁCTICA II

INTRODUCCIÓN A DIDÁCTICA I y II

Didáctica I y Didáctica II son dos espacios curriculares que se plantean desde los aportes de la didáctica general. Ambos son fundamentales para el desarrollo de la tarea docente, dado que aportan marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza.

La enseñanza y la reflexión en torno a ella constituyen un gran cimiento en el campo de la formación general de docentes. Es a través de los saberes de este espacio que se propone iniciar a los estudiantes en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y a la intervención sobre la enseñanza.

Didáctica I

FUNDAMENTACIÓN

El espacio de Didáctica I presenta una introducción al campo de la didáctica general en el marco de la formación de docentes para el Nivel Primario e inicial. La orientación elegida no descansa en un enfoque o corriente didáctica específica. A partir de distintas perspectivas, se tratará de promover la contextualización y la discusión entre enfoques diversos.

Se parte de entender la didáctica como una ciencia social que produce teorías acerca de la enseñanza; teorías acerca de un saber hacer complejo y cambiante y con intencionalidades bien definidas aunque no siempre explícitas. Por tratarse de una disciplina ligada al campo social, la didáctica refleja a través de la historia diversos modos de concebir la enseñanza.

Se puede identificar una preocupación histórica por la cuestión normativa y prescriptiva sobre la enseñanza, vinculada a la producción de conocimientos que orientan la acción a través de métodos de enseñanza. Por otra parte, a partir de la década del 70 se ha avanzado sobre las estructuras teóricas interpretativas y de acción de la enseñanza como producto de teorías provenientes de otras disciplinas de las ciencias sociales. Es así que en este espacio se propone abordar la didáctica no sólo desde una dimensión técnica e instrumental sino también considerando sus dimensiones política, ética y social.

Pensar la enseñanza como un proceso complejo requiere de análisis sustentados en teorías provenientes de distintas disciplinas. Al pensar en la enseñanza aparecen imágenes que se solapan y superponen de alumnos, docentes, aulas, estrategias de enseñanza, preguntas como: para qué enseñar, cómo se puede enseñar mejor, cómo piensa el docente su clase, cómo se negocian los significados en el encuentro docente-alumno, cómo se seleccionan contenidos y muchos interrogantes más. Las respuestas a estas preguntas o las explicaciones para aquellas imágenes necesitan conceptos, ideas, aportes de distintas disciplinas confluyendo en nuevas síntesis y a su vez en nuevos interrogantes.

La didáctica también se materializa en discursos, en el currículum, en programas, contenidos, prácticas e intervenciones pedagógicas en un ámbito determinado. En

este sentido, en Didáctica I se planteará la problemática curricular, abordando Didáctica II lo referido a la programación de la enseñanza y la evaluación. El foco estará puesto en los procesos de enseñanza, por ende en los sentidos y significados de la intervención didáctica entendida como una práctica que se lleva a cabo en contextos sociales e históricos particulares.

Cabe destacar que desde los años 80 se abrieron múltiples interpretaciones, lecturas y aplicaciones al término curriculum, a punto de aparecer como un concepto tan abarcador, que todo lo comprendido en el campo de lo educativo se encontraba bajo su órbita. Desde mediados de los 90 su preeminencia fue declinando, y en la actualidad se busca una postura equilibrada frente al curriculum. El curriculum guarda estrechas relaciones con la escolarización –en cualquiera de sus niveles de enseñanza–, con las prácticas docentes y las políticas educativas.

PROPÓSITOS

- Transmitir la complejidad de los procesos de enseñanza en las instituciones educativas.
- Favorecer el desarrollo de un enfoque personal para la tarea de enseñanza.
- Generar espacios de análisis de las distintas concepciones de la enseñanza, sus características, los supuestos teóricos sobre los que se han desarrollado y sus prácticas en las aulas.
- Promover la comprensión de las relaciones entre los distintos elementos que conforman un diseño curricular.
- Familiarizar a los estudiantes con los sentidos del curriculum y la problemática curricular.

EJES DE CONTENIDOS

1. La didáctica como disciplina

La Didáctica como disciplina teórica. El objeto de conocimiento de la Didáctica. Origen de la Didáctica. La cuestión normativa y prescriptiva. Cuestiones epistemológicas en torno a la construcción de la teoría didáctica.

Los condicionantes sociohistóricos de la teoría y la práctica. La didáctica y otros ámbitos de conocimiento: psicología, curriculum y las didácticas específicas. La influencia de las teorías del aprendizaje en la constitución del campo de la didáctica.

2. La enseñanza

A) La enseñanza como actividad del docente. Fases y dimensiones de intervención. La enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los profesores: enfoques de enseñanza.

B) Análisis y contrastación de diferentes corrientes didácticas. La conceptualización de la enseñanza y supuestos acerca del aprendizaje en distintas corrientes. Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje como problema teórico. Definición de la intervención y papel de las decisiones docentes en cada corriente.

3. Curriculum y didáctica

A) La problemática curricular. Sentidos del curriculum: como texto y como práctica. El curriculum y el problema de la representación.

La dimensión política del curriculum. Aportes de la sociología del curriculum.

Producción curricular y políticas curriculares en la Argentina. Diseños curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Concepciones de enseñanza y concepciones de curriculum. Curriculum y disciplinas: las disciplinas escolares.

El curriculum y la escolarización del saber. Criterios de selección, organización y secuenciación.

B) Los procesos de diseño y los niveles de decisión en el sistema y en la institución. Racionalidades del proceso de construcción del curriculum: técnica, práctica.

Niveles de concreción curricular.

C) Los objetivos y contenidos del curriculum: concepción y formulación de las intenciones educativas. La discusión en torno a los objetivos. El concepto de contenido y su importancia. Dimensiones del contenido. Componentes y fuentes del contenido escolar. Principios para la selección, secuenciación y organización del contenido curricular.

Didáctica II

FUNDAMENTACIÓN

Este espacio se halla organizado en torno a tres ejes: la programación, las estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. La programación de la enseñanza se inscribe en el marco de los procesos de desarrollo curricular que tienen lugar en los sistemas educativos. La propuesta que el texto curricular vehiculiza resulta de complejos procesos sociales de deliberación, negociación y consenso acerca de los propósitos y el contenido escolar y de los modos posibles de regulación de los sistemas de enseñanza. Al mismo tiempo, conlleva un conjunto de decisiones técnicas relativas a los principios y la estructura del diseño, el tipo de documento a desarrollar y los alcances de la prescripción curricular. Este primer nivel de definición, debe ser contextualizado en las aulas mediante un proceso que en términos genéricos se denomina programación o planificación de la enseñanza, que incluye centralmente las decisiones ligadas a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

La programación, desde el marco institucional, incluye una serie de procedimientos y prácticas orientados a dar concreción a las intenciones pedagógicas que el plan de estudios propone, adecuarlas a la particularidad de las instituciones y situaciones docentes y ofrecer un marco institucional visible que organice el trabajo docente y posibilite su supervisión.

Se parte de considerar a la enseñanza como una actividad eminentemente práctica y situada. El docente se enfrenta de modo permanente a problemas ligados a la elección de formas de intervención pedagógica en el marco de contextos institucionales particulares. En sus juicios y actuaciones cotidianas lo teórico, lo técnico, lo cultural, lo político y lo moral aparecen fuertemente imbricados. El conocimiento pedagógico y didáctico disponible aporta una plataforma teórica y un repertorio de propuestas que permiten informar y enriquecer este proceso reflexivo de toma de decisiones que lleva a cabo el profesor.

Desde Didáctica II se plantea abordar los núcleos centrales del debate teórico en torno a las estrategias de enseñanza, confrontando perspectivas y propuestas, explorando las posibilidades y límites de las diferentes alternativas, enfatizando en el desarrollo de habilidades de análisis de situaciones de la enseñanza.

Por otra parte, se espera presentar un panorama general de los problemas y enfoques de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes aparece a

menudo como un tema de difícil resolución en los trabajos de carácter didáctico. La cuestión suele presentarse en términos de "controversias", "tensiones", entre otras calificaciones. Estas denotaciones dan cuenta de las problemáticas teóricas y prácticas que la evaluación plantea. Se entiende que la evaluación constituye un problema complejo que excede las decisiones estrictamente técnicas, pues estas están encuadradas y atravesadas por factores de orden político, social, institucional, ético y humano.

Los temas y problemas propuestos posibilitarán a los estudiantes aproximarse al carácter problemático y complejo de la cuestión, construir una visión lo más amplia posible y justificar teóricamente las decisiones metodológicas.

PROPÓSITOS

- Transmitir los principales enfoques teóricos vinculados a la programación de la enseñanza.
- Ofrecer criterios que permitan analizar propuestas de enseñanza.
- Brindar una aproximación a las estrategias de enseñanza basada en una idea de la enseñanza como actividad intencional que es eminentemente práctica y situada.
- Favorecer una mirada que sitúe la evaluación en el marco de la enseñanza y del aprendizaje.
- Generar un espacio donde se reflexione sobre las apreciaciones que tienen los docentes y las implicancias que estas decisiones poseen.
- Facilitar criterios que permitan elegir técnicas e instrumentos de evaluación en vinculación con otros componentes de la programación.

EJES DE CONTENIDOS

1. La programación didáctica

El currículum como marco de la programación de la enseñanza y de la acción docente. Naturaleza del proceso de programación y tipos de decisiones implicadas. Análisis y contrastación de diferentes estilos de programación didáctica. Paradigmas tradicionales y alternativos de programación de la enseñanza: racionalidades puestas en juego.

La programación: definición de las intenciones educativas. Los objetivos en diferentes paradigmas. Las perspectivas de Bloom, Eisner y Giroux.

El contenido educativo. Dimensiones del contenido. Tipologías de contenido. Criterios de selección y organización de contenidos.

Relaciones entre objetivos, propósitos, contenidos y actividades.

2. Las estrategias de enseñanza

A) Problemas y criterios en torno al diseño de estrategias de enseñanza

El papel del docente en la construcción de la estrategia. Monismo vs. pluralismo metodológico. La elección en el marco del proceso de programación de la enseñanza. Relación entre el qué y el cómo enseñar. Criterios de selección de estrategias de enseñanza. Dimensiones que estructuran la elección de una estrategia: el contenido y los propósitos de enseñanza; el proceso de aprendizaje y el tipo de actividad del alumno; la forma de intervención del docente; la organización social de la clase y la gestión; los recursos y materiales de enseñanza.

B) Las propuestas de enseñanza

Método, estrategia y formas de enseñanza. Actividades de aprendizaje y tareas. La relación entre estrategias, recursos y técnicas.

La enseñanza basada en formas de intervención directa del docente. La exposición, el interrogatorio, demostración, instrucción directa, entre otros.

La enseñanza centrada en formas indirectas de intervención del docente: el estudio de casos, la resolución de problemas, la indagación, etc.

La comunicación y el papel del diálogo. El trabajo en equipo. Los diferentes tipos de agrupamiento.

3. La evaluación de los aprendizajes

A) El proceso de evaluación

La evaluación: genealogía. Dimensiones de análisis del problema de la evaluación: político, social, institucional, ético y humano.

Decisiones acerca de qué, cómo y para qué evaluar. Tipos y funciones de la evaluación.

La evaluación de los aprendizajes. Evaluación y medición. Evaluación y acreditación. Evaluación, enseñanza y aprendizaje.

La evaluación y los docentes: apreciaciones personales.

Relaciones entre las formas de enseñar y las formas de evaluar. Cuándo, por qué y de qué modo evaluar. Las relaciones entre la evaluación formativa y sumativa. La evaluación como instancia de aprendizaje. La autoevaluación y la implicación de los sujetos con el proceso de aprender.

B) Propuestas de evaluación: la elección de técnicas e instrumentos

El papel de los objetivos y la definición de criterios. Relación entre estrategias de evaluación y tipo de saber evaluado.

La elección de técnicas e instrumentos de evaluación. Análisis de diferentes tipos de instrumentos. Sus posibilidades y limitaciones. Requisitos para una buena evaluación: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad de los instrumentos de evaluación.

FUNDAMENTACIÓN

Nuevas realidades afectan profundamente la tarea de educar, y replantean el qué enseñar, la representación acerca de quién es el destinatario, el cómo formar a los futuros educadores, para qué contexto cultural, social, económico, tecnológico y bajo qué parámetros.

Asistimos a cambios culturales profundos en la vida de los sujetos que condicionan las formas de estar en el mundo y vivir lo cotidiano: cuestiones en torno a la precarización de la existencia, a la construcción comunitaria, a la accesibilidad a la conectividad permanente, a proyectar el futuro. En el ámbito de la subjetividad avanzan las vivencias de inestabilidad, nuevos marcos de referencia, desintegración del mundo conocido, pérdida de sentido de la transmisión de la herencia cultural, incertidumbre hacia el futuro. Estas vivencias adquieren sentidos y significaciones particulares según las distintas generaciones.

A su vez, aspectos de orden cultural relativos a la articulación de la vida social en proceso de transformación: nuevos comportamientos políticos y sociales, nuevos modos de relaciones intergeneracionales, profundos cambios en las reglas de juego laborales, relativas al trabajo como ámbito de realización humano, al empleo y la empleabilidad. Emergen problemáticas vinculadas con la exclusión a gran escala, la administración de justicia, el gobierno de lo público, el funcionamiento de las instituciones, la participación democrática, los modos de atención de las demandas sociales. Se perciben procesos de transformación cultural de gran alcance que preanuncian lo que algunos denominan como “cambio civilizatorio”.

El desarrollo tecnológico se manifiesta como una de las variables determinantes en la dinámica del cambio, con un efecto de retroalimentación que potencia exponencialmente su impacto. Su traza puede rastrearse en las transformaciones que se suceden en los modos de producción industrial, en la dinámica de la economía globalizada, en el creciente protagonismo de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida social, en el avance científico, en los desafíos a escala planetaria del empleo de medios tecnológicos para modificar las condiciones de vida. Estos cambios no afectan a todos por igual: se van conformando grandes mayorías excluidas y minorías que acceden a los beneficios de las nuevas reglas de juego. Las tecnologías desempeñan un papel ambiguo: pueden constituirse en herramientas de integración y acceso a oportunidades o en refinadas formas de diferenciación en el acceso al conocimiento. La mirada comprensiva del mundo demanda hoy un alcance sistémico e histórico, global y local: ¿será posible con los modos tradicionales de pensamiento?

En síntesis, la posmodernidad (Lyotard, 2000), o segunda modernidad (Beck, 1998) o modernidad líquida (Bauman, 2005), según se la denomine, plantea profundos desafíos tanto didácticos como curriculares:

- ¿Cómo se construye hoy el conocimiento?
- ¿Dónde y de qué forma se valida?
- ¿Cómo se desarrollan las capacidades para pensar, hacer y actuar?
- ¿Qué papel juega la educación en el nuevo contexto social?
- ¿A qué formas de pensamiento y acción apuntan las tecnologías hoy disponibles?
¿Cuál es su impacto real en la vida social?

- ¿Cómo impregnan las tecnologías de la información y la comunicación los modos de pensamiento, las prácticas sociales y la conformación de nuevas mentalidades?
- ¿Ha llegado la hora de replantear el saber didáctico y revisarlo a la luz de las transformaciones en los modos de producción, circulación, distribución y sobre todo apropiación del conocimiento?
- ¿Se está desplazando del problema de la adquisición del saber al problema de su legitimación?

Este nuevo espacio invita a reflexionar acerca de lo que significa para las personas vivir y trabajar inmersos en la actual revolución de la comunicación humana, no sólo de sus medios. Implica adentrarse en la naturaleza y el significado de las pautas de interacción social y técnica a medida que las tecnologías de la información y de la comunicación se hacen omnipresentes en la vida humana. También, siendo la educación un campo natural de preservación de modos tradicionales de actuar y de transmisión cultural, será preciso examinar cómo las nuevas pautas se solapan con las existentes, con las que muchas veces tienen una relación estrecha, y qué nuevas prácticas produce esa síntesis.

A su vez, acoge la posibilidad de problematizar tanto la conformación de redes sociales complejas, el rol de la escuela en el nuevo escenario sociocultural, los modos de apropiación del saber del propio docente y su concepción de la comunicación en la actualidad, como el impacto didáctico del trabajo concreto en el aula con el uso de herramientas destinadas a configurar redes sociales como Twitter o poderosos motores de búsqueda como Wolfram Alpha. Enseñar, aprender y evaluar: ¿serán lo mismo o deberán reconfigurarse? Aquí la reflexión didáctica deberá hacerse cargo de nuevos retos con relación al acceso a diversos campos disciplinares que implican modos diferentes de producir y validar el conocimiento, y a prácticas cotidianas que democratizan la apropiación del saber y nivelen las diferencias, mediante un amplia inclusión de todos en las oportunidades que produce la alfabetización digital.

PROPÓSITOS

- Favorecer el análisis de transformaciones sociales y tendencias profundas de cambio, así como también su impacto en la cotidianeidad y en los procesos contemporáneos de producción, circulación y apropiación del conocimiento y de la información.
- Posibilitar la reflexión sobre los procesos que tienden a naturalizar y desnaturalizar la formación docente en el marco de las transformaciones que caracterizan el nuevo modelo societal.
- Proveer enfoques y perspectivas diversas para analizar la realidad social, cultural y escolar.
- Favorecer la elaboración de nuevas perspectivas conceptuales y analíticas en especial en relación con las tecnologías de la información y su papel en la gestión del conocimiento, su transversalidad en relación a todas las áreas y su potencial para incluir a todos en instancias democratizadoras de acceso al saber.
- Propiciar alternativas para el debate didáctico, curricular y de la gestión educativa como proceso mediador, frente al desafío contemporáneo de educar.

EJES DE CONTENIDOS

1. Eje: Cambios en las configuraciones socioculturales y la conformación de nuevas subjetividades

Los cambios en las configuraciones culturales y sociales: ideas y lógicas dominantes de la modernidad. La conformación de la posmodernidad o “segunda modernidad”. Impacto en los procesos cognitivos, comunicacionales y vinculares. Diferencias, desigualdades y fragmentaciones. Análisis de las relaciones del sistema educativo con los mecanismos objetivos y subjetivos de reproducción y producción simbólica.

Las organizaciones educativas y sociales: transformaciones operadas en la estructura, la cultura, las relaciones interpersonales, el gobierno y la gestión. Dinámica del cambio organizacional. El paradigma de la complejidad. Redes sociales. Comunicación e interacción social. Las organizaciones complejas en la actualidad: discurso y acción, nuevos modelos de gestión, comunidades de práctica. Impactos en las instituciones educativas. Comprensión de la educación en un contexto más amplio.

2. Eje: La gestión de la información en la vida social actual

La información: construcción, acopio, diseminación y acceso. Ecología de la información. Impacto en los procesos comunicacionales y en los comportamientos personales y sociales. Estrategias para el tratamiento. Confiabilidad. Jerarquización. Obsolescencia. Autoría. Autenticidad. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): ¿medio, mensaje, herramienta, prótesis de la mente? Conectividad e interacción.

Cultura digital y educación informacional.

Ciudadanía digital. La construcción de identidades y de la participación mediada por la tecnología. La hipertextualidad y el entrecruzamiento de narrativas en la red.

Modos de transmisión de la información, lectura crítica y apropiación de saberes.

La didáctica frente a los nuevos modos de uso de la información: como insumo, proceso y producto. La información en la vida y las prácticas en el aula.

3. Eje: La gestión del conocimiento en las instituciones educativas

El conocimiento: dimensiones científica y social. La condición del saber en la sociedad contemporánea. Configuración de competencias intelectuales y emocionales. Producción, distribución y apropiación del conocimiento. Validez y legitimidad. Conocimiento y acción. Reflexión y valores en la utilización social del conocimiento. Transformaciones globales en la educación en relación a los modelos de gestión del conocimiento y las prácticas en la formación de profesionales y en la investigación. Lo efímero y lo permanente en la configuración de la cultura digital. De un modelo de saber acumulativo y fraccionado a un modelo de saber constructivo e integrado. Dinámica de las comunidades de conocimiento y de práctica.

La gestión del conocimiento en el aula y en la escuela. Perspectivas didácticas para la apropiación del conocimiento mediante la aplicación de las TIC en el trabajo áulico.

FUNDAMENTACIÓN

El espacio de Trabajo Docente reúne un conjunto de conceptualizaciones que consideran al maestro como un sujeto histórico, social y económico, ubicado en su tiempo y su contexto. Desde aquí se pone en cuestión el concepto de apostolado vigente en décadas pasadas y se mira al maestro como un trabajador dentro del conjunto de los trabajadores.

Comprender la función docente como Trabajo Docente es un modo de superar la disociación existente entre la formación teórica de los maestros y la realidad en la que se desenvuelve su práctica cotidiana.

La propuesta de este seminario supone interrogarse por cuáles son los sentidos que se agotan en la tarea docente y por cuáles son reemplazados; qué conflictos desaparecen y que nuevos problemas, conflictos y necesidades caracterizan el proceso de trabajo docente en la actualidad. Pensarlo así surge como consecuencia de procesos y de luchas sindicales a lo largo de las últimas décadas y su consecuente reflexión sobre la identidad docente.

Desde este espacio se recupera el trabajo como una categoría analítica, es decir, se lo considera un concepto proveedor de sentido. Sostenemos que el trabajo es constitutivo del sujeto. El concepto de “trabajo” ha experimentado una progresiva transformación a lo largo de la historia, pasando de representar un “oprobio” en la Grecia antigua a convertirse en la medida de valor propia de la modernidad. La acción de trabajar otorga valor al sujeto trabajador. Se convierte en el signo que lo identifica como trabajador. Signo mas no sentido, ya que el valor de ese trabajo puede estar vaciado de sentido para el trabajador. La pérdida de sentido del propio trabajo constituye, en muchos casos, la causa del padecimiento psíquico. Es desde esta perspectiva, sentido/sin sentido, que consideramos que se juega un aspecto de la dramática docente contemporánea.

Tal como Deolidia Martínez lo señala, la investigación sobre el trabajo docente se abre en paralelo en dos campos diferentes, uno se construye teóricamente desde la relación capital-trabajo y trata de analizarla sobre el sector terciario –de servicios– que tiene en cuenta las transformaciones que impone la globalización en este sector, el educativo. La otra posición para pensar el trabajo docente surge del trabajador de la educación y el análisis de su proceso de trabajo en la escuela. El primero, desde un interés financiero global y desde equipos de gobiernos neoliberales, está centrado en el sistema educativo y la búsqueda urgente de resultados a través de reformas educativas implantadas –entre varios motivos– por las necesidades del mercado laboral mundial y regional a futuro. Sus objetos son resultados efectivos para el sistema: matrículas, evaluaciones, logros estandarizados, regulaciones y desregulaciones del trabajo docente, estudios de “ausentismo” y nuevos disciplinamientos laborales. La segunda mirada, supone una posición crítica al modelo neoliberal y se ubica en los esfuerzos por construir sociedades inclusivas y solidarias tanto en lo económico, lo social y lo cultural. De estas dos concepciones surgen otras bien opuestas del proceso educativo: el adiestramiento funcional a la sociedad o la educación como construcción de ciudadanía.

En el marco de este seminario se propone como esencial pensar /plantear el abordaje desde la perspectiva de la complejidad. Los problemas complejos los definimos como aquellos donde intervienen diversas variables y estas con diferentes relaciones entre

sí. Para su análisis incorporamos las herramientas conceptuales que brinda la epistemología actual. Para ello, se toman los desarrollos de Juan Samaja (2004),³⁶ Edgar Morin y Rolando García, entre otros. Estos autores presentan las categorías de “lo complejo” y “de lo transdisciplinar”, considerando que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser por necesidad multifacético: el hombre no existe sin tradiciones familiares, sociales y étnicas; sólo hay sujetos encarnados en cuerpos y culturas.

El análisis del trabajo docente implica pensar una dimensión que se vincula estrechamente: la Salud Laboral Docente (SLD). Hay abundante evidencia científica que asocia las condiciones y medio ambiente de trabajo con el proceso de salud-enfermedad de los trabajadores en general y de los docentes en particular. La preocupación por la SLD fue creciendo a medida que los datos estadísticos revelaron el incremento de padecimientos crónicos y emergentes vinculados al trabajo y a las condiciones y medio ambiente en que se realizan.

Dar a conocer aquellas cuestiones más importantes sobre la SLD puede ayudar a todos los actores sociales involucrados a prevenir los daños, modificar las conductas no saludables y fomentar estrategias de fortalecimiento de los sujetos y la democratización de las instituciones de enseñanza.

PROPÓSITOS

- Abordar los conceptos y debates centrales en torno a la categoría trabajo y su relación con la educación, así como el surgimiento de un sujeto histórico: el trabajador de la educación su constitución y posicionamiento.
- Posibilitar el análisis del proceso que va desde la concepción de la docencia como el ejercicio de un “apostolado” a pensar al maestro como “trabajador de la educación”.
- Analizar el proceso de trabajo y el ámbito institucional escolar.
- Transmitir las diferencias entre el adiestramiento, el adoctrinamiento o la mera “socialización” de la educación en el sentido de la producción de sujetos y ciudadanos.
- Abordar las tensiones y conflictos que se presentan en el campo del trabajo docente desde la perspectiva histórica, abonando a la reflexión sobre las principales transformaciones en el trabajo docente de las últimas décadas y los debates centrales y visiones en conflicto respecto de la docencia como trabajo y profesión.
- Dar oportunidades para el análisis de los diversos sentidos del trabajo docente.
- Favorecer el análisis de investigaciones vinculadas al campo desde las preguntas que guiaron las indagaciones, las estrategias empleadas, de su contexto de producción y fundamentalmente de las implicaciones en el ámbito del trabajo docente.
- Ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas para la investigación de los problemas que plantea el trabajo docente en la perspectiva de la organización del trabajo en su contexto: las condiciones y medio ambiente de la tarea docente.
- Posibilitar el análisis de las condiciones de trabajo y su relación con el proceso salud/enfermedad/atención del trabajador docente.

³⁶ Samaja, Juan (2004) *Epistemología de la Salud*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

- Analizar la evolución histórica del marco jurídico de la educación. Las Comisiones Paritarias: instrumento jurídico constitucional para la discusión de las condiciones y medio ambiente del trabajo educativo.

EJES DE CONTENIDOS

Eje 1: El trabajo como categoría analítica para pensar la actividad docente

Educación y trabajo en el contexto sociohistórico actual.

Concepción materialista histórica del trabajo El trabajo en la modernidad. Su base material y simbólica.

La reconfiguración del trabajo en América latina y en la Argentina: la flexibilidad del trabajo, políticas de ajuste y reestructuración productiva. Su impacto sobre el trabajo docente.

Eje 2: Introducción a la problemática del trabajo docente

a) Proceso de trabajo y su organización. Ambiente de trabajo.

El puesto de trabajo: jornada laboral, lugar de trabajo. Qué se hace, cómo se hace, bajo qué condiciones se hace. Organización del trabajo: proceso y producto del trabajo. Creciente complejización de la función docente. Multiplicidad de demandas. Intensificación laboral.

b) Condiciones de trabajo de los docentes. El trabajo prescriptivo y el trabajo real.

La precarización laboral. La intensificación del trabajo.

La proletarianización y la profesionalización de la docencia.

El trabajo invisible de los docentes. El trabajo desde la perspectiva de género.

El sentido o sin sentido del trabajo docente.

c) Marco legal del trabajador docente. Constitución de la Nación Argentina, artículos 14 y 14 bis. Estatuto del docente. Convenio paritario.

Eje 3: Salud y trabajo docente

a) Salud y Trabajo. Conceptos generales, dimensiones que lo definen.

El proceso de salud/enfermedad/atención. Determinantes sociales de la salud.

El derecho a la salud en el marco del respeto a los derechos humanos.

La "salud laboral" y "el trabajador docente". La perspectiva epidemiológica.

b) Conceptos de riesgo y peligro. El enfoque de riesgo: reconocimiento de los factores de riesgo y de los posibles daños. Identificación de los indicadores de riesgo. Factores de riesgo en la escuela.

Los mapas de riesgo: una herramienta para la prevención.

Dimensiones para el análisis de los factores de riesgo psíquico. Malestar docente.

Síndrome de Desgaste Laboral. Modos de violencia en el trabajo docente. Población expuesta. Vulnerabilidad.

Enfermedades y accidentes relacionados con la actividad docente: su prevención.

c) Normativa existente. Constitución de la Nación Argentina, artículos 14 y 14 bis. Ley de riesgos del trabajo, su inconstitucionalidad. Importancia de su conocimiento. Análisis de su vigencia. Marco jurídico que delimita la salud laboral en el marco de las relaciones contractuales, el ámbito paritario.

Eje 4: Trabajo docente: Sindicalización y agremiación

Historia del gremio docente en la Argentina y su relación con el sindicalismo en general.

Particularidades en la Argentina y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La constitución de los gremios locales. La conformación de la Confederación de

Trabajadores de la Educación (CTERA). Otros alineamientos sindicales. La paritaria docente.

Los criterios de ascenso y permanencia en la docencia. Su incidencia en las trayectorias laborales de los docentes.

Eje 5: Las investigaciones sobre profesión y trabajo docente

El estado actual de la cuestión. Debates teóricos y aspectos metodológicos. Implicancias en las prácticas docentes.

FUNDAMENTACIÓN

La inclusión del Taller de Nuevas Tecnologías al inicio del Profesorado y dentro del Campo de la Formación General pone el énfasis en cómo poner en juego las habilidades relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación (TIC). A su vez, es un espacio que permitirá que los estudiantes adquieran competencias y herramientas de trabajo que redundarán favorablemente en la cursada de otros espacios curriculares.

La posibilidad de sumar espacios vinculados al trabajo de las nuevas tecnológicas en la formación docente, implica un desafío por trasladar la lógica de la alfabetización tradicional a los nuevos lenguajes que permiten enriquecer la visión y la inclusión de las TIC en la educación.

En este sentido, es importante establecer principios reguladores que acompañen el diseño de recursos y modelos pedagógicos que incorporen la utilización de las tecnologías en la educación como objeto, como fuente y como herramienta de aprendizaje. Es propósito del espacio el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de reinventar y de articular el nuevo conocimiento en contextos de sentido, en cualquier experiencia de formación y de aprendizaje con TIC.

La incorporación y uso de las tecnologías en las aulas requieren que se expliciten un modelo pedagógico de uso de las mismas. El mero hecho de incorporar las computadoras y otras tecnologías digitales en el aula no implica que automáticamente se innoven y mejoren las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Usar TIC no significa hacer lo mismo de siempre con recursos más sofisticados sino que implica un cambio general de actitudes, de saberes y de conocimientos, que tiendan a replantear, junto con los nuevos medios de enseñanza, la relación entre el docente y el alumno, y la enseñanza misma. Se puede entonces aprender sobre las TIC, aprender con las TIC y aprender a través de las TIC. El posicionamiento sobre el lugar que juegan estas en los procesos de aprendizaje dará lugar a diferentes adquisiciones por parte de los alumnos.

El Taller de Nuevas Tecnologías plantea un enfoque práctico, operativo e instrumental que se complementará y relacionará con los contenidos de dos espacios: "Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad" y "TIC en la Educación Primaria". Este Taller posibilitará que los estudiantes comiencen a apropiarse de la tecnología y conozcan los diferentes recursos para incorporarlos de manera efectiva en su práctica y desarrollo profesional. Para aquellos que demuestren dominio se lo tendrá en cuenta como punto de partida desde el cual articular y actualizar contenidos.

PROPÓSITOS

- Favorecer el recorrido de la apropiación e integración de las tecnologías en el ámbito profesional.

³⁷ Elaborado por los docentes de Informática de Institutos de Formación Docente.

- Propiciar la construcción de una actitud proactiva hacia el uso de las tecnologías tanto en su desempeño profesional como en el aula, que permitan conocer las principales aplicaciones educativas y poder actualizarse permanentemente en los nuevos usos y estrategias que proponen las TIC.
- Posibilitar a través de las TIC, habilidades que apunten a la creación y selección de la información, autonomía, capacidad para tomar decisiones, flexibilidad y capacidad de resolver problemas, trabajo en equipo y habilidades comunicativas.

EJES DE CONTENIDOS³⁸

- **Paquete ofimático:** Repaso de principales características de procesadores de texto, planillas de cálculo, realización de presentaciones y correo electrónico.
- **Dispositivos de almacenamiento:** Creación de carpetas y subcarpetas. Compresión y descompresión de archivos. Incorporación de dispositivos móviles (pen drive, teléfonos celulares, cámaras digitales, reproductores mp3 y mp4).
- **Seguridad en Internet:** Prevención de riesgos en Internet. Interacción y acecho por otras personas y ciberbullying. Riesgos económicos y fraudes. Amenazas a la privacidad. Acceso a contenidos inapropiados. Protección de identidad y de datos personales. Participación en comunidades virtuales (foros, chats, redes sociales, etcétera.). Virus.
- **Recursos de Internet:** Selección efectiva y eficiente de información; procedimientos de búsqueda, filtros y validaciones. Aplicaciones de la Web 2.0. Weblogs. Wikis. Repositorios de archivos de audio, de video, de texto, de presentaciones multimedia, de fotos, etcétera. Pizarra Digital Interactiva. E-portfolios. Redes sociales. Webquest. Aprendizaje visual, Mapas conceptuales digitales. Aprendizaje con imágenes satelitales (Google Earth). Construcción colaborativa de documentos (Google Docs.)

³⁸ Es importante destacar que para este taller, deben pensarse en definiciones de contenidos flexibles, adaptables y actualizables en intervalos de tiempo cortos ya que los cambios se producen cada vez con mayor rapidez y se corre el peligro de que el contenido quede desactualizado.

Educación sexual integral

FUNDAMENTACIÓN

A partir de la sanción de la ley 2110/06 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la educación sistemática sobre este tema forma parte de los diseños curriculares. Sin embargo, puede reconocerse que ha estado presente con anterioridad, de manera implícita como parte de los procesos de socialización que transcurren en las instituciones educativas.

La presencia en las escuelas de la educación sexual ha estado indicando la necesidad de un tratamiento sistemático en forma explícita de los temas que comprenden la educación sexual de manera integral. Dicha inclusión reafirma tanto la responsabilidad del Estado y la escuela en la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes como su capacidad de generar condiciones para igualar el acceso a la información y a la formación. Se presentan a continuación algunas consideraciones que permiten visualizar la importancia de la particular manera desde la cual se aborda la educación sexual integral en esta propuesta.

En primer término, se destaca que la sexualidad es un factor fundamental en la vida humana, forma parte de la identidad de las personas: comprende sentimientos, conocimientos, normas, valores, creencias, actitudes, formas de relacionarse con los otros, deseos, prácticas, reflexiones, roles, fantasías y toma de decisiones.

La sexualidad incluye aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, éticos, jurídicos. En este sentido, el desarrollo de la sexualidad configura un sistema complejo, ya que cada uno de estos aspectos se interrelacionan unos con otros, y son abordados para su estudio por diversas disciplinas como la biología, la psicología, la sociología, la antropología, la psicología social, la historia, la ética y el derecho.

En segundo término, la educación sexual en la escuela consiste en el conjunto de influencias que reciben los sujetos a lo largo de su biografía escolar, que inciden en: la organización de la sexualidad, la construcción de la identidad, el ejercicio de los roles femeninos y masculinos, la manera de vincularse con los demás y la incorporación de valores, pautas y normas que funcionan como marcos referenciales sobre los múltiples comportamientos sexuales. Todo ello supone un conjunto de acciones pedagógicas que los futuros docentes deberán tener en cuenta, creando condiciones propicias para hacer efectivos los propósitos de la educación sexual en el nivel en que se desempeñen.

En tercer término, tanto el currículum escolar, como los materiales auxiliares que se utilicen, la organización de las actividades y de la vida cotidiana de las instituciones escolares tienen un efecto educativo tanto en la elaboración de conocimientos como en la formación de actitudes.

La etapa escolar de los niños transcurre en un momento especial del desarrollo infantil por sus posibilidades cognitivas, sociales, afectivas y biológicas. Es una etapa centrada en los aprendizajes escolares y en las relaciones con los pares. Según el psicólogo Erick Erikson el niño aprende en la escuela los rudimentos técnicos y sociales de una situación de trabajo y a obtener reconocimiento mediante sus producciones frente a los demás y con los demás. Tener un buen desempeño escolar y poder experimentar el placer por los aprendizajes, en un clima de convivencia solidaria, estimula la organización de actitudes positivas hacia la escuela. Constituye una forma de educación

sexual cuyo contenido es la experiencia placentera por el trabajo escolar y por la calidad de los vínculos con los pares y con los docentes.

Las posibilidades de sostener una actividad escolar placentera, que estimule la curiosidad y el interés por el conocimiento, por la construcción de vínculos con los demás, facilita el trabajo escolar, como un antecedente del trabajo futuro, y de relaciones afectivas gratificantes. Amor y trabajo, dos de las áreas más importantes de los sujetos, pueden y merecen ser vividas de manera gozosa. De este modo, es posible pensar en sentar las bases para una sexualidad placentera.

En cuarto término, el enfoque de educación sexual se enmarca en:

A) Una concepción integral de la sexualidad (Ley 2110/06) que reconoce la importancia del conocimiento, cuidado y respeto del cuerpo, de los sentimientos, las emociones, las actitudes, los valores y habilidades que se ponen en relación a partir del vínculo con uno mismo y con los demás. De este modo, la educación sexual debe enseñar a: conocer, valorar, respetar y cuidar de uno mismo y de los demás; reconocer el valor de la vida; relacionarse con los otros de manera solidaria y en el marco del respeto por las diferencias; reconocer y expresar pensamientos, sentimientos y afectos; comunicarse con el otro; enfrentar y resolver los problemas y los conflictos que se plantean en la vida cotidiana; poner límites para protegerse frente a situaciones de maltrato y abuso.

Plantear la educación sexual en el marco del “vínculo con” remite necesariamente a abordar desde la escuela contenidos vinculados a:

- El enriquecimiento de las distintas formas de comunicación.
- La valoración de los sentimientos y su expresión.
- La valoración y el respeto por la diversidad.
- El desarrollo de la autoestima en la construcción de la identidad.
- El desarrollo de la autonomía vinculado con la toma de decisiones.
- El trabajo reflexivo sobre género.

B) El cuidado y promoción de la salud

Actualmente se entiende a la salud como un proceso social y cultural complejo y dinámico que incluye grados de bienestar físico, psíquico y social, producto de una construcción en la que intervienen factores individuales y del contexto económico, cultural, educativo y político. En este marco se sostiene que la salud es un derecho de todos.

Se trata de un *proceso social complejo* ya que se ponen en juego una multiplicidad de aspectos de la vida colectiva y el concepto que se utiliza para hacer referencia al mismo es el de “proceso salud-enfermedad”.

El carácter histórico y social de la salud se expresa en las *distintas formas de enfermar y de vivir* presentes en las diferentes épocas y en los distintos grupos y comunidades. Los factores económicos, educativos, alimentarios, ambientales y culturales inciden en esas distintas formas de vivir y de enfermar; también influyen las políticas públicas, las maneras de organizar la distribución de bienes materiales y simbólicos y los diferentes modos que tienen las personas para dispensarse cuidados.

En el plano individual las personas construyen estrategias de cuidado de acuerdo con sus experiencias personales, intereses, conocimientos, inquietudes y modos particulares de vivir. La implementación de una política de Educación sexual integral desde la escuela es un aporte específico que hace el Estado al propiciar prácticas que

favorezcan las capacidades de los niños y los jóvenes para responder a los desafíos que les requiere el cuidado de su salud en el contexto en que viven.

El cuidado hacia uno mismo y hacia el otro forma parte de un proceso que se construye cotidianamente *en la relación con* aquellos otros que acompañan en el crecimiento: familiares, amigos, compañeros y maestros.

C) Los Derechos Humanos

Una importante cantidad de leyes de orden internacional y local reconocen los derechos humanos como fruto de tensiones y conflictos. Sin embargo, es preciso traducir esos derechos en políticas concretas y en propuestas capaces de consolidar y llevar adelante acciones que cristalicen el marco legal.

Enmarcar la educación sexual en los Derechos Humanos, es reconocer la importancia que estos tienen en la formación de sujetos de derecho, la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de la democracia. Instala al mismo tiempo el compromiso y la responsabilidad del Estado por garantizar el acceso a contenidos curriculares y a información pertinente y actualizada que contribuya, entre otros aspectos, al cuidado de la propia salud y la de los demás.

Revalorizar el marco de los derechos significa en esta propuesta promover el derecho a la vida, a la salud, a la identidad, a la información, a la integridad, al respeto por las diferencias y al cuidado de uno mismo y del otro. Implica también comprometer y revalorizar el rol de los adultos en el cumplimiento de esos derechos y en el proceso de acompañar el desarrollo y crecimiento de niños y jóvenes que transitan por la escuela.

PROPÓSITOS

- Proporcionar el marco conceptual y práctico que permita la implementación de la ley 2110 de Educación Sexual Integral.
- Favorecer una sólida formación inicial para la enseñanza de contenidos y formación de actitudes que se basan en la Educación sexual integral.
- Promover la comprensión del desarrollo biopsicosexual como un proceso que transcurre en etapas a lo largo de la vida, cuyo resultado es la formación de un sujeto activo, en interacción con su contexto.
- Propiciar el abordaje de la Educación sexual integral en toda su complejidad, teniendo en cuenta sus múltiples aspectos: biológico, psicológico, sociocultural, ético, jurídico.
- Promover la importancia del trabajo conjunto con los sectores de Salud, y el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Brindar información sobre el marco legal de referencia para la educación sexual, en el ámbito internacional, nacional y local.
- Favorecer la apropiación del marco conceptual y abordaje del trabajo en prevención y promoción de la salud, desde la escuela.
- Brindar datos conceptuales y herramientas para intervenir en situaciones donde se vulneren los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- Reflexionar sobre la incidencia que tiene la función de la escuela y el rol del docente en los procesos de educación sexual espontáneos y planificados.
- Promover la construcción de criterios pedagógicos para la selección de materiales didácticos según las diferentes etapas evolutivas;
- Proporcionar herramientas para el trabajo conjunto con las familias y con otros docentes de la institución escolar.

- Generar oportunidades para estimular la reflexión crítica sobre la propia práctica profesional.

EJES DE CONTENIDOS

Criterios tenidos en cuenta para la selección de contenidos:

- Los diversos aspectos vinculados a la sexualidad.
- Los ejes en los que se enmarca el enfoque curricular propuesto.
- La complejidad del hecho educativo y de los procesos de construcción de la sexualidad.
- El marco legal que involucra la responsabilidad del Estado en materia de educación sexual.
- Las múltiples modalidades de abordaje de la educación sexual, incluyendo la necesidad de fortalecimiento del trabajo con padres y con otras instituciones y recursos de la Ciudad.
- El desarrollo de habilidades y conocimientos validados científicamente para la implementación de la educación sexual en la escuela.
- Formación para orientar aprendizajes de contenidos curriculares y de aprendizajes sociales de la vida cotidiana escolar.

Eje 1: Educación sexual integral: aspectos que intervienen

Aspectos psicológicos:

- Etapas del desarrollo psicosexual. La construcción de la identidad. Elementos que intervienen. Sexualidad y niños con capacidades diferentes.
- El papel de la escuela en el desarrollo psicosexual en cada etapa. Procesos de enriquecimiento de las funciones del yo (pensamiento, reflexión, creatividad, juicio crítico, imaginación, lenguaje, posibilidades de comunicación, aprendizajes, etcétera) y de introyección de normas y valores.

Aspectos biológicos:

- Conocimiento del cuerpo y sus transformaciones. Su relación con la construcción de la identidad.
- Coito. Fecundación. Embarazo. Vida intrauterina. Parto.
- Métodos anticonceptivos.

Aspectos socioculturales y éticos:

- Cultura. Identidad. Sexo, género, identidad sexual, orientación sexual.
- Incidencia de la organización de la vida cotidiana escolar en el desarrollo psicosexual para: evitar estereotipos de género; valorar y respetar la diversidad; estimular la expresión de sentimientos, emociones, afectos y pensamientos; reconocer límites; desarrollar capacidades de elección y de toma de decisiones de modo cada vez más autónomo; cuidar a uno mismo y a los otros; analizar y resolver conflictos; intervenir ante situaciones de discriminación y acoso (bullying); promover valores de respeto mutuo, tolerancia, solidaridad; proponer límites, pautas y normas, como elementos protectores y organizadores de la vida personal y social.

Aspectos vinculados con la salud:

- Conceptualizaciones acerca del proceso salud-enfermedad, la prevención y promoción de la salud. Representaciones sociales de la salud y la enfermedad: un punto de partida para el trabajo escolar. Estrategias del trabajo en prevención: análisis crítico de las mismas.
- La relación de la Educación sexual integral con procesos de promoción de la salud: el placer por las actividades y los aprendizajes; la valoración de sí mismo que lleva al cuidado de sí y de los otros; la construcción de la identidad.

- La escuela y los docentes como agentes promotores de la salud y prevención de enfermedades.
- La relación entre salud, género y sexualidad.
- Factores obstaculizadores y facilitadores de la incorporación de prácticas de cuidado en etapas de desarrollo psicosexual pregenital y genital: falta de prácticas de cuidado familiar y/o escolar; participación de la familia y la escuela en prácticas de cuidado de sí mismo y de los otros; dificultades para hablar sobre sexualidad; informaciones escasas y/o erróneas; clima de confianza y seguridad para plantear inquietudes; acceso a conocimientos científicos e informaciones sobre sexualidad.
- Refuerzo de estereotipos de género / flexibilidad en patrones de género.
- Presión del grupo de pares / autoestima; autonomía.
- Presión del mercado y los medios de comunicación / reflexión y juicio crítico.
- Recursos, servicios y prestaciones de salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: la importancia de su conocimiento en el marco del desarrollo profesional y el trabajo orientador con los alumnos y los padres.
- Normas de bioseguridad en la escuela, en la casa, en el barrio.
- Medidas de prevención de infecciones transmisibles: ITS, VIH, hepatitis y otras.
- La discriminación como factor negativo en los procesos de salud-enfermedad.
- Características de la convivencia escolar, formas de vincularse: su incidencia en los procesos de promoción de la salud.

Aspectos jurídicos:

- Paradigmas y tensiones en el marco de las políticas de niñez: Del paradigma de la "Situación irregular" al de "Protección integral". Los niños y las niñas como sujetos de derecho.
- Marco legal de referencia para la educación sexual en el ámbito internacional, nacional, y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Enfoque de derecho en la práctica cotidiana de la escuela: el trabajo con situaciones de la vida diaria. El maltrato infantil. Abuso sexual. Obligaciones de la escuela ante el maltrato y abuso. Contenidos vinculados al respeto por la propia intimidad y la de los otros: modalidades pedagógicas de abordaje.
- Recursos de la ciudad de Buenos Aires:
 - El Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estructura y funciones. Servicios de utilidad para las escuelas: la línea 102, la guardia permanente y las defensorías zonales.
 - Red de Salud Hospitalaria. Otros recursos.

Eje 2: Abordaje de la Educación sexual integral: modalidades y recursos

Modalidades de abordaje de la Educación sexual integral:

- En relación con los niños.
- En relación con los docentes.
- En relación con otras instituciones.
- En relación con las familias.

Recursos didácticos para trabajar en Educación sexual integral en la escuela.

- Análisis y potencialidades de los distintos recursos.

FUNDAMENTACIÓN

El espacio curricular “Trabajo de campo: experiencias en investigación educativa” trata de una experiencia formativa que promueve un acercamiento a ciertos aspectos de la realidad educativa desde las dimensiones analíticas y los enfoques que asume cada disciplina. Ofrece oportunidades a los estudiantes para, a través de un contacto directo con una situación, problema o cuestión específica, favorecer la observación, el registro y análisis de fenómenos particulares.

El trabajo a partir del recorte de aspectos específicos de la realidad educativa, en función de categorías teóricas y marcos interpretativos específicos, contribuye a ampliar la mirada de los estudiantes sobre los fenómenos escolares y a la comprensión de los mismos, evitando los juicios de valor apresurados, las posturas evaluativas, que suelen ser tan frecuentes cuando se desconocen o no se les da el tratamiento necesario a las condiciones materiales y simbólicas en las cuales la docencia –como práctica social e histórica– se desarrolla y cobra sentido. Desde este enfoque se espera que se emule, en forma acotada, las tareas y decisiones necesarias de ser tomadas cuando se produce conocimiento sobre educación (recorte de objeto, definición de problema, hipótesis previas, recolección de empiria, definición de marcos teóricos e interpretativos para el abordaje del objeto, análisis e interpretación, conclusiones provisionales).

Aún cuando la definición última del Trabajo de campo estará determinada por el enfoque y la especificidad de cada disciplina, es posible señalar algunos rasgos comunes:

Implica el recorte de un objeto para su estudio y tratamiento.

- Se apoya en procesos de análisis.
- Potencia un tipo de pensamiento en profundidad sobre el material empírico.
- Promueve reflexiones contextualizadas.
- Pone en juego herramientas y procesos afines a la investigación.
- Requiere de un encuadre de trabajo propio que lo vincule pero a la vez lo distinga de la asignatura de referencia.

PROPÓSITOS

- Generar un espacio que propicie la reflexión sobre el proceso de producción de conocimientos con base en la investigación.
- Posibilitar experiencias para la recolección, sistematización y análisis de referentes empíricos.
- Promover el análisis de las diferentes dimensiones de la realidad educativa, dando nuevo sentido a los enfoques y perspectivas desarrollados en el marco de las asignaturas.
- Ofrecer un ámbito propicio para la reflexión teórica sobre la práctica educativa que promueva cursos de acción posibles, definidos a la luz del conocimiento

³⁹ La propuesta aquí presentada se basa en los aportes del documento: “Trabajo de campo. Avances para su definición y puesta en marcha”, Secretaría de Educación, GCBA, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2002) al tiempo que recoge las discusiones mantenidas con la Comisión Curricular del (CESGE).

producido teniendo como la base la investigación empírica y/o teórica sobre la realidad.

OBJETIVOS

Se espera que los futuros docentes:

- Participen en la producción de conocimiento centrado en la investigación.
- Participen de experiencias de recolección, sistematización y análisis de referentes empíricos.
- Releven y analicen información sustantiva que contribuya a ampliar y profundizar su comprensión de las diferentes dimensiones de la realidad educativa, dando nuevo sentido a los enfoques y perspectivas desarrolladas en el marco de las materias.
- Utilicen los marcos conceptuales como herramientas de análisis, en tanto vía de confrontación de supuestos y fuente de reformulación de problemas.
- Puntualicen y profundicen algunos ejes o temas problemáticos de acuerdo a sus intereses.
- Construyan una mirada sistemática de la práctica educativa, fundada en estrategias que permitan el análisis de las diferentes dimensiones de la realidad educativa.
- Encuentren vínculos entre las cuestiones teóricas presentadas y la práctica escolar.

EJES DE CONTENIDOS

Para la preparación previa y realización del Trabajo de campo se deberán tomar decisiones acerca de:

- Definición del objeto de estudio / problema / asunto de indagación.
- Formulación de hipótesis de trabajo.
- Definición de un marco teórico.
- Metodología de trabajo.
- Definición de fuentes de investigación e instrumentos.
- Análisis e interpretación a partir de los referentes teóricos del cuerpo de conocimiento en el que se inscribe el trabajo.

Lenguajes artísticos expresivos

FUNDAMENTACIÓN

El plan de estudios para la Formación Docente de la Educación Primaria e Inicial sostiene la presencia de los Lenguajes artísticos expresivos en la formación de los futuros docentes planteando la opción de dos talleres dentro de la oferta institucional para el Campo de la Formación General.

A través de estos talleres, se brinda a los estudiantes un conocimiento activo y reflexivo sobre el modo peculiar en que las manifestaciones artísticas (propias o realizadas por otros) operan en ellos mismos, en los niños y en la compleja realidad escolar. Esta dotación se aplica también a pensar en la *función* del arte en la sociedad actual: sus múltiples formas, sus contenidos y su divulgación.

Los lenguajes artísticos expresivos cumplen la función de incrementar el patrimonio cultural de los futuros docentes. Desde esta perspectiva, contribuirían a la toma de decisiones en la enseñanza desde su especificidad disciplinar.

Estos talleres se proponen recobrar las experiencias previas en torno a las artes y resignificarlas a través de una reflexión cognitiva y emocional. El tránsito por experiencias expresivas permite la adquisición de nuevos conocimientos en torno a las artes, tanto desde la vivencia y la creatividad como desde la participación activa como oyente/contemplador de los productos artísticos. El contacto con una bibliografía actualizada le otorga sustento teórico a dichas experiencias.

El proceso curricular que se inició en el año 2000 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires provee de materiales que aún conservan su vigencia y están en concordancia con las recomendaciones actuales de alcance nacional. Por tal razón, esta propuesta intenta potenciar los avances del proceso curricular anterior y afianzar las fortalezas alcanzadas.

Las experiencias artísticas convocan a los estudiantes a poner en juego la sensomotricidad, la afectividad, las capacidades intelectuales, su mundo interior y su relación con el mundo exterior. La finalidad de los talleres de Lenguajes artísticos expresivos es la de crear, expresar y comunicar, sin la aspiración de formar artistas.

Creatividad e imaginación, funciones simbólicas superiores, son la materia que domina los lenguajes. La creación (la producción) en el espacio del taller tiene aspectos reveladores; puntos de partida para nuevas exploraciones e indagaciones personales y grupales. El "hacer" convoca a la actitud creativa, reflexiva y crítica en los estudiantes. Esta actitud creativa fomenta la autonomía: toma decisiones sobre su obra, se responsabiliza de ellas, opina y fundamenta sobre lo que escucha, observa y contempla.

Los productos artísticos proponen una amplitud de significados, algunos más explícitos que otros, sin embargo, no son independientes de la sociedad a la que pertenecen. Esta vinculación ayuda a ubicar los productos artístico-expresivos desde una perspectiva amplia acompañando y actualizando desde su testimonio el conocimiento sobre las sociedades, su modo de pensar y de representar. Se aspira que los futuros docentes se formen como espectadores sensibles a la diversidad de producciones artísticas disponibles en el entorno cultural.

Sostener en la Formación Docente los aportes de los Lenguajes artísticos expresivos es una oportunidad vital para la comprensión de procesos de aprendizaje flexibles y novedosos. Los recursos están allí para ser usados, probados; el mundo respira por sus artistas y poseemos en nuestro país un legado de inmensa riqueza artística que es patrimonio de todos los ciudadanos.

PROPÓSITOS

1. Promover el desarrollo sensible de la expresión y de la creatividad:

- favoreciendo disfrutar de los procesos creativos y de las producciones alcanzadas;
- posibilitando la intensificación de las experiencias de creación individual y colectiva;
- interactuando con los materiales y soportes propios de cada lenguaje;
- profundizando la comprensión de la dimensión comunicativa de la producción artística;
- recuperando y resignificando las experiencias vinculadas con las artes, transitadas a lo largo de todo el recorrido de su formación.

2. Instalar el análisis y la reflexión sobre las manifestaciones artísticas, desde la perspectiva del espectador:

- promoviendo la asistencia a espectáculos, conciertos, muestras, exposiciones, etcétera;
- brindando oportunidades para el desarrollo de la argumentación crítica;
- estimulando la participación en foros, congresos y seminarios del área;
- ofreciendo un marco actualizado que de sustento teórico a la reflexión y argumentación;
- desarrollando habilidades para la comprensión e interpretación de los elementos discursivos propios de cada lenguaje;
- comprendiendo cada producto artístico como parte de la cultura viva y cambiante.

3. Favorecer la integración entre los distintos lenguajes artísticos y otras disciplinas:

- aportando al alumnado herramientas que le permitan establecer relaciones entre los conocimientos adquiridos en los diversos espacios curriculares;
- invitando a los estudiantes a superar el límite que impone la cursada del taller; mediante la participación en ciclos de arte recomendados (con orientaciones para el trabajo previo y posterior) que amplíen el horizonte de su formación.

4. Aspirar a la comprensión del arte en tanto discurso polisémico:

- acercando el conocimiento de los elementos propios de cada lenguaje específico;
- aproximando las formas lógicas y estéticas de los discursos;
- garantizando una participación activa en producciones;
- ofreciendo oportunidades para reflexionar sobre las relaciones entre los productos artísticos y el contexto sociocultural al que pertenecen.

EJES DE CONTENIDOS

Los ejes estructurantes que aquí se plantean tienen validez para cualquiera de los talleres. Se intenta que se garantice un contacto con el arte que dé lugar a un mismo cuerpo de conocimientos, adquiridos a través de las experiencias que se transiten.

Dichas experiencias estarán diseñadas por los profesores de los talleres, quienes elaborarán sus propuestas sin perder de vista esta finalidad común compartida. Es deseable que la organización del taller muestre el entrecruzamiento de contenidos de los diversos ejes aquí planteados.

Aspectos de la creación/producción

Los contenidos de este eje apuntan a la práctica concreta que los estudiantes realizan al entrar en contacto con los elementos constitutivos de cada lenguaje artístico. Pintar, dibujar, modelar, cantar, tocar, bailar son modos de conocimiento propios del hacer artístico. Este “hacer” se completa con la reflexión, que da lugar a la conceptualización.

- El quehacer de los lenguajes artísticos. Realizaciones concretas.
- La exploración de los componentes propios de cada lenguaje y sus características. La materia, las herramientas y las técnicas.
- Procesos de producción individuales y grupales.
- La intencionalidad creativa y la producción resultante.
- El proceso creativo: reflexión e identificación de diferentes modos de realizarlo, y de múltiples puntos de partida posibles.
- El desarrollo de la creatividad, del pensamiento divergente y metafórico y del sentido estético
- La creación: su cualidad expresiva y comunicativa.

Aspectos de la apreciación crítica

Es fundamental que la formación del docente considere también los procesos de apreciación o de formación del espectador. Estos requieren experiencias que posibiliten la frecuentación para la apropiación de estas prácticas sociales.

Deben incluirse también la reflexión resultante de la propia labor creativa y la apreciación de las producciones de los compañeros.

Este eje contempla también la indagación que permita el reconocimiento de las diferentes agendas culturales disponibles: museos, exposiciones, conciertos. Se sugiere que se incluya como actividad dentro del taller al menos una visita a museos, exposiciones, eventos artísticos, teatro, concierto, cine para conocer y revalorizar el lugar del patrimonio cultural del entorno, posibilitando también la reflexión del valor formativo de dichas experiencias cuando se convierten en propuestas didácticas desde la escuela.

- Apreciación personal sensible del entorno.
- La disposición para observar/escuchar/analizar. Procesos cognitivos subyacentes.
- La recepción/interpretación del mensaje.
- Cualidades estéticas de los objetos de arte-construcción de criterios personales.
- Análisis de los elementos discursivos propios de cada lenguaje, presentes en las producciones estudiadas.
- Percepción y reflexión sensible y conciente sobre producciones artísticas propias y de diferentes autores.
- Criterios de análisis objetivos de producciones artísticas en los diferentes lenguajes
- La relación del espectador/consumidor con el arte los ámbitos en donde se exhibe y comunica: museos, galerías, *ateliers*, teatros, salas de concierto, estudios de edición y de multimedia...

Aspectos socioculturales

La relación que existe entre una producción artística y el contexto en que fue creada, o el contexto en el que es observada y/o resignificada completan la producción de sentido y permiten alcanzar una más acabada interpretación de los productos artísticos como manifestaciones de la cultura. Los contenidos de este eje se encuentran articulados con los de los ejes anteriores.

- Contexto histórico, social y geográfico de diferentes producciones artísticas.
- La producción artística en distintas culturas, espacios y tiempos.
- Relaciones entre las manifestaciones artísticas y las sociedades que las crean.
- La función de las obras de arte: en relación con el diseño, con la estética, con su creador.
- Tensiones presentes en el juicio valorativo social: lo nuevo-lo antiguo; lo clásico-lo popular; lo genuino-la reproducción, etc.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Los talleres deben constituirse como un espacio de experimentación, en el que las propuestas del docente den lugar a diversas acciones individuales y colectivas. El modo en que las experiencias se irán sucediendo dependerá del proyecto específico del docente a cargo del taller.

Sin embargo, se recomienda también alentar la elaboración de un proyecto integrador que posibilite a los estudiantes llegar a una síntesis que, por un lado, logre dar cuenta de los aprendizajes adquiridos en torno a un lenguaje específico, y por otro lado, integre los saberes acumulados en sus diversas experiencias con el arte incluyendo tanto las de su recorrido dentro de la educación formal como fuera de ella.

Este proyecto de integración es una oportunidad para reflexionar acerca del lugar de las artes en la vida y la formación de los futuros alumnos que los estudiantes tendrán a cargo, articulando para su elaboración también conocimientos adquiridos en los espacios del campo de la práctica profesional y de otros espacios curriculares de la formación general. Es deseable que la integración de conocimientos tenga algún tipo de producción como resultado (un escrito o un proyecto de aplicación en las prácticas pedagógicas.)

Se propone aquí un listado de temáticas o problemáticas vinculadas al arte y posibles de abordar en la realización de un proyecto.

- La realización de producciones artísticas a partir de la integración y combinación de los diferentes lenguajes; sus materiales, soportes, técnicas y recursos específicos.
- Las relaciones entre los lenguajes artísticos, los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías.
- La convivencia entre culturas dentro de la escuela y el reconocimiento del contexto multicultural en que se inscriben las producciones artísticas.
- Las sociedades, las prácticas artísticas y la construcción de identidad.
- El lugar del arte en la infancia y la educación.
- El papel del espectador ante una obra.
- El arte y el juego.
- Análisis del lugar de la Educación Artística en los documentos curriculares del nivel: nacionales, jurisdiccionales y NAP.

L. DESCRIPCIÓN DE ESPACIOS CURRICULARES. CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA I, II, III Y MATEMÁTICA EN EL SEGUNDO CICLO ⁴⁰

FUNDAMENTACIÓN

Los espacios de Enseñanza de la Matemática I, II y III y el seminario de Matemática en el segundo ciclo, así como también el taller de Diseño de Proyectos de Enseñanza inscripto en el Campo de las Prácticas Docentes (que se describirá en dicho campo), son concebidos como una aproximación a las características que asume la enseñanza de la matemática en la educación primaria, aspiran a generar en los estudiantes una nueva identificación de los conocimientos matemáticos que poseen, en el sentido de volver a revisarlos, especialmente desde las preguntas que surgen al analizarlos como objetos de enseñanza. Esta propuesta se afirma en la convicción de que los estudiantes aprenden también matemática cuando tienen que establecer, por ejemplo, cuál es el campo de problemas que da sentido a un concepto matemático, cuando analizan los procedimientos y formas de representación asociados a una noción, cuando estudian las variables didácticas que se pueden movilizar para lograr un aprendizaje.

Es propósito de estas materias que los futuros docentes construyan criterios y adquieran instrumentos que les permitan gestionar una clase de Matemática, seleccionar y diseñar recursos pertinentes para los objetivos que se proponen, anticipar y analizar sus propias intervenciones. Es decir, contemplar las prácticas docentes que involucra la enseñanza de la matemática como objeto de estudio y no como algo cerrado y acabado.

Esta reflexión didáctica exige que los futuros docentes controlen, desde el punto de vista teórico, su objeto de enseñanza; es decir, dominen contenidos matemáticos específicos. Para estas instancias se proponen, entonces, principalmente aquellos que corresponden a la escuela primaria, no sólo en la especificidad que adquieren para este nivel, sino también desde una perspectiva más global que les permita ver su continuidad en la escolaridad.

Se espera también que los futuros docentes construyan una relación con el saber matemático de tal forma que las prácticas escolares no se restrinjan a la mera transmisión de contenidos, sino a la de una cultura. Para ello es necesario que los estudiantes se aproximen a las características de la actividad matemática; puedan preguntarse qué es, en qué consiste, para qué sirve hacer matemática; reconozcan su carácter histórico y reflexionen acerca de la finalidad de enseñar y aprender estos conocimientos en la escuela.

En esta propuesta se asume que, para el logro de estos propósitos, es necesaria una recomposición de saberes y competencias variadas (matemáticas, pedagógicas, psicológicas) en un todo, donde cada componente interactúe y pueda ser modificado por los otros, con un fuerte acento en un saber hacer sobre la enseñanza de la matemática en el nivel. Esto contribuirá a que los futuros docentes sean cada vez más sensibles a la calidad de la vida matemática en la clase.

⁴⁰ En este apartado se desarrollan los espacios curriculares del área dentro de la formación específica.

Enseñanza de la matemática I, II y III serán correlativas entre sí. La cursada del Seminario es correlativa de las Enseñanzas I, II y III. Se sugiere que este seminario sea previo a la residencia.

PROPÓSITOS

- Favorecer la consideración de la matemática como un producto cultural y un bien social.
- Propiciar la reflexión sobre la finalidad de enseñar y aprender matemática en la escuela.
- Posibilitar la apropiación del modo particular de producción característico de la disciplina matemática que supone, entre otros quehaceres, explorar, anticipar, conjeturar, argumentar, validar, encontrar y reconocer estructuras comunes, generalizar, pensar en forma deductiva, modelizar, representar, etc.
- Favorecer la reconstrucción, revisión y reorganización de los conocimientos matemáticos abordados durante su escolaridad y adquieran nuevos, en función del trabajo didáctico que demanda la consideración de su enseñanza.
- Desarrollar un posicionamiento crítico y autónomo respecto de las decisiones que toman para la enseñanza.
- Posibilitar la adquisición de criterios para la selección de recursos a ser usados en el diseño y selección de situaciones de enseñanza de matemática.
- Generar espacios para la interpretación, diseño, selección, conducción y evaluación de secuencias de actividades que contemplen las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje de las nociones matemáticas.
- Favorecer la interpretación de las producciones de sus alumnos y puedan reorientar el proceso de enseñanza en función de las mismas, en dirección a favorecer las adquisiciones matemáticas de todos ellos.

EJES DE CONTENIDOS DE CADA ESPACIO CURRICULAR

Dentro del campo de la formación específica, la organización de los contenidos de la formación docente inicial se han distribuido en los siguientes espacios: Enseñanza de la Matemática I, II y III, Seminario de Matemática en el segundo ciclo⁴¹. Se ha optado por abordarlos de tal modo que las cuestiones más transversales que identifican el enfoque adoptado –y que constituyen el marco general de la enseñanza de la matemática en la jurisdicción– sean desarrollados a la luz de los contenidos sugeridos en cada espacio curricular, formando parte del tipo de trabajo matemático y didáctico que se propone a los alumnos en las clases. A su vez, la propuesta de contenidos que se presenta plantea que los objetos allí enunciados sean tratados simultáneamente desde diferentes puntos de vista de manera tal de favorecer, en los estudiantes, una mirada más global sobre los objetos y procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática. El tipo de estudio que se propicia entonces implica el abordaje de cada conocimiento desde diferentes perspectivas:

- Una perspectiva **matemática** formada por aquellos conocimientos de esta área que constituyen los contenidos de enseñanza del nivel con profundizaciones y prolongaciones posibles en ciclos superiores.
- Una perspectiva **didáctica** formada por conocimientos didácticos y psicológicos que permitan identificar criterios en la elaboración de secuencias de enseñanza, sentidos que podrían adquirir los diferentes conocimientos, anticipar

⁴¹ Asimismo se incluye dentro del área el Taller de Diseño de proyectos de enseñanza de matemáticas (inscripto en el campo de las prácticas docentes)

procedimientos y concepciones de los alumnos, prever intervenciones docentes, reconocer la presencia de ciertas variables y los efectos que causan, etcétera.

- Una perspectiva **histórica-epistemológica** integrada por conocimientos relacionados con los problemas que dieron origen a los saberes matemáticos así como las maneras en que ha evolucionado la actividad misma: qué es la matemática, qué significa hacer matemática, qué herramientas específicas del quehacer matemático, cuál es el estatus que asume una noción en diferentes situaciones (recurso, objeto), qué marcos de representación y funcionamiento, qué concepciones están ligadas a una noción, cómo son los procesos de formulación y argumentación en matemática, etcétera.
- Una perspectiva vinculada a las **prácticas** de los alumnos-futuros docentes: observación, registro y análisis de clases, diseño de propuestas, análisis de libros y de propuestas de enseñanza, análisis de errores de los alumnos, desempeños en grupos pequeños de alumnos o con un grupo completo en un aula, análisis de diseños curriculares, diseño de evaluaciones.

Enseñanza de la Matemática I

EJES DE CONTENIDOS

Se presenta una posible distribución de los contenidos:

Enseñanza de la Matemática I: La enseñanza de los Números Naturales y las Operaciones

Número

- Uso de los números. Diferentes funciones.
- Análisis y comparación de distintos sistemas de numeración a lo largo de la historia: sistemas aditivos, mixtos y posicionales. La creación del cero. Características del sistema de numeración indoarábigo.
- Sistema de Numeración. La aproximación de los niños al sistema de numeración: el papel de la numeración hablada; los criterios de comparación de números, el rol de los nudos; el proceso hacia las notaciones convencionales.
- La búsqueda de regularidades. El trabajo con la serie numérica. La fertilidad de las situaciones de conteo. Los aspectos multiplicativos y aditivos de las notaciones numéricas. Las aproximaciones de los niños al estudio del valor de posición. Uso de la calculadora para estudiar características del sistema de numeración. Relaciones entre la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros y el sistema de numeración.
- Aportes de investigaciones psicológicas y didácticas sobre las conceptualizaciones infantiles acerca de los números y el sistema de numeración.
- Análisis de propuestas de enseñanza relativas a los números y el sistema de numeración. Criterios para la elaboración y selección de situaciones de enseñanza. Recorridos didácticos posibles.

Suma y resta

- El campo de problemas que se resuelven con la suma y la resta. Relaciones entre problemas, cálculos y escrituras. De las estrategias de los niños a los procedimientos convencionales. Relaciones entre estrategias de cálculo y el sistema de numeración.

- Cálculo de sumas y restas: mental, exacto y aproximado algorítmico y con calculadora. La elaboración de un repertorio aditivo. La producción colectiva de los algoritmos. Análisis de diferentes algoritmos.
- Relaciones entre cálculos y propiedades. Relaciones entre la suma y la resta. La construcción y análisis de escrituras matemáticas.
- Análisis de algunas variables didácticas vinculadas a este campo de situaciones: tipo de tarea, magnitudes en juego, diferentes formas de representación, rango numérico involucrado, etc.
- Aportes de investigaciones psicológicas y didácticas sobre el aprendizaje y la enseñanza sobre la suma y la resta.
- Análisis de propuestas relativas a la enseñanza de la suma y la resta. Criterios para la elaboración y selección de situaciones de enseñanza. Recorridos didácticos posibles.

Multiplicación y división

- El campo de problemas que se resuelven con la multiplicación y la división. Relaciones entre problemas, cálculos y escrituras. Análisis de semejanzas y diferencias entre los problemas aditivos y los problemas multiplicativos. De las estrategias de los niños a los procedimientos convencionales. Relaciones entre estrategias de cálculo y el sistema de numeración.
- Cálculo de multiplicaciones y divisiones: mental, exacto y aproximado algorítmico y con calculadora. La elaboración de un repertorio multiplicativo. Análisis de los algoritmos convencionales y su complejidad para los niños. La producción colectiva de los algoritmos de multiplicación y división. Análisis de diversos algoritmos de multiplicación y división que han existido a lo largo de la historia. Relaciones entre cálculos, algoritmos y sistema de numeración.
- Relaciones entre problemas y propiedades. Relaciones entre la multiplicación y la división.
- Análisis de algunas variables didácticas vinculadas a este campo de situaciones: tipo de tarea, magnitudes en juego, diferentes formas de representación, rango numérico involucrado, etc.
- Aportes de investigaciones psicológicas y didácticas sobre el aprendizaje y la enseñanza de conocimientos sobre la multiplicación y la división en números naturales.
- Análisis de propuestas relativas a la enseñanza de la multiplicación y la división. Criterios para la elaboración y selección de situaciones de enseñanza. Recorridos didácticos posibles.
- Estudio de la relación $a \times b = c$ y de la relación $D = d \times c + r$. Análisis y elaboración de conjeturas y validaciones a partir de la variación de los productos, cocientes y restos, en función de la variación de los números involucrados. Idea de variable matemática.

Divisibilidad

- Divisibilidad. Descomposición multiplicativa de un número. Elaboración, formulación y validación de conjeturas apoyadas en la descomposición multiplicativa de un número. Análisis y fundamentación de algunos criterios de divisibilidad. Elaboración, formulación y validación de conjeturas basadas en los criterios de divisibilidad.
- Análisis de propuestas para la enseñanza. Recorridos posibles.

Enseñanza de la Matemática II

EJES DE CONTENIDOS

Enseñanza de la Matemática II: La enseñanza de los Números Racionales y las Operaciones

- Los números racionales. Breve referencia histórica: problemas que dieron origen a este campo numérico, diferentes escrituras.
- Diferentes tipos de problemas que le dan sentido a las fracciones (reparto, partición, medida, cociente exacto). Equivalencia de fracciones. Diferentes modos de representación: ventajas y desventajas. Relación entre la fracción, los repartos y la división entera. Interpretación del resto.
- Análisis de las relaciones que es posible establecer entre la fracción como cociente y la fracción como medida. Similitudes y diferencias.
- La notación decimal: análisis de la información que porta y de la economía que procura. Análisis del valor posicional. Relaciones entre el valor posicional y las descomposiciones polinómicas de los números, en términos de potencias de 10.
- Rupturas en relación al campo de Números Naturales. Dificultades frecuentes en los alumnos debidas a una extensión a los números racionales de propiedades válidas en el conjunto de los números naturales. Obstáculo epistemológico y didáctico.
- Relaciones entre fracciones. Del entero a las partes y de las partes al entero.
- Orden en el campo de números racionales. La recta numérica para el estudio de propiedades de orden en el campo de los números racionales. Elaboración, formulación y validación de criterios para la comparación de números racionales. Identificación de números racionales entre números racionales. La propiedad de densidad en el campo de números racionales.
- Operaciones con números racionales. Multiplicación y división en el contexto de la proporcionalidad y la determinación de áreas. Cálculo mental, algorítmico y aproximado. Estimación.
- Relaciones entre escrituras fraccionarias y escritura decimal.
- Aportes de investigaciones psicológicas y didácticas sobre el aprendizaje y la enseñanza de las fracciones y los números decimales.
- La elaboración de argumentos: diferencia entre argumentos empíricos (o basados en la experiencia, por ejemplo de medir) de argumentos apoyados en las características y propiedades de los números racionales.
- Las fracciones y los porcentajes. Las fracciones para expresar una proporción.
- Análisis de propuestas de enseñanza.
- Criterios para la elaboración y selección de situaciones de enseñanza. Recorridos didácticos posibles.
- Estudio de la noción de conmensurabilidad. Segmentos conmensurables. Exploración de la relación racional entre dos segmentos a y b , a partir de conocer que un múltiplo de a es igual a un múltiplo de b . Uso de la recta numérica y de escrituras algebraicas como soporte.

Enseñanza de la Matemática III

EJES DE CONTENIDOS

Enseñanza de la Matemática III: La enseñanza de la Medida - La enseñanza de la Geometría

Contenidos sugeridos para el abordaje de la enseñanza de la Medida:

- La noción de magnitud.
- La medición de magnitudes, su historia y la ampliación de los campos numéricos (rationales e irracionales).
- Relación entre situaciones reales y modelos matemáticos.
- Distintos recursos de medición. Instrumentos y errores de medición. Noción de aproximación y estimación en la medida.
- Sistemas de medición. Relaciones entre unidades de medida y sistema de numeración, multiplicación y división por la unidad seguida de ceros y relaciones de proporcionalidad directa.
- Génesis de la idea de magnitud en el niño. Aportes de investigaciones psicológicas y didácticas.
- Comparación de áreas de figuras sin apelar al cálculo ni a las medidas. Estudio del teorema de Pitágoras a partir de la comparación de áreas.
- Perímetros y áreas de figuras. Producción y análisis de fórmulas.
- Independencia de las variaciones del área y del perímetro de una figura.
- Estudio de la variación del área de una figura en función de la variación de los datos. Análisis en términos de los dibujos y de las fórmulas.
- Análisis y revisión de progresiones didácticas de la medida en la escuela.

Contenidos sugeridos para el abordaje de la enseñanza de la Geometría:

- Orígenes de la geometría y evolución: de la geometría empírica apoyada en la medida a la idea de modelos teóricos que producen objetos ideales (las figuras y los cuerpos).
- Conocimientos espaciales y conocimientos geométricos. Las representaciones espontáneas espaciales en los niños.
- El estudio de la circunferencia y el círculo. Caracterización en términos de distancias. Rectas tangentes, secantes y exteriores a una circunferencia. Caracterización de la recta tangente. Construcción de la recta tangente a una circunferencia por un punto dado.
- Ángulos inscritos en una semicircunferencia. Ángulos inscritos en un arco de circunferencia y relación con el ángulo central correspondiente.
- Estudio de propiedades de las figuras poligonales (en función de sus lados, de sus ángulos, alturas, diagonales, medianas, etc.).
- Las funciones y usos de los instrumentos geométricos como variable didáctica en las construcciones y al servicio de la exploración de propiedades de las figuras. Problemas didácticos a propósito de los dibujos.
- La complejidad didáctica del trabajo vinculado a la producción y validación de propiedades geométricas. La entrada en la demostración. Análisis de la complejidad y la arbitrariedad de un sistema axiomático.
- El estudio de las propiedades de los cuerpos. Relaciones entre figuras y caras. Desarrollos planos de cuerpos.
- Aportes de investigaciones psicológicas y didácticas sobre la enseñanza de la geometría.
- El uso de software de geometría dinámica (por ejemplo Cabri-Regla y compás-Sketch Pad, Geogebra, etcétera) como medio para la exploración y análisis de las propiedades de las figuras Similitudes y diferencias con el trabajo con instrumentos de geometría.
- Análisis de propuestas de enseñanza. Criterios para la elaboración y selección de situaciones de enseñanza.

- Producción de expresiones algebraicas para modelizar relaciones entre puntos del plano cartesiano. Uso del teorema de Pitágoras para elaborar la fórmula de la distancia entre dos puntos en el plano coordenado y la ecuación de la circunferencia.
- Distancia de un punto a una recta. Intersección entre circunferencia y una recta. Solución gráfica y analítica. Análisis de la cantidad de soluciones.

Matemática en el segundo ciclo

FUNDAMENTACION

Este espacio se dedicará a un tema que permite, al mismo tiempo que estudia un objeto particular, poner en relación temas abordados en las enseñanzas de la matemática. Se busca en este seminario profundizar sobre un contenido que se considera de suma relevancia por las relaciones que involucra, por la diversidad de temas que confluyen en él; se apunta a problematizarlo para colaborar en un funcionamiento más rico en la escuela.

Parece pertinente tratar la proporcionalidad y las relaciones entre variables en este momento del recorrido de la formación dado que propone un recorte diferente al que organiza los niveles sucesivos de enseñanza de la matemática. Introduce la idea de variable y abre la puerta al estudio de procesos que crecen o decrecen y que admiten ser modelizados matemáticamente. Se pone en el centro del debate la idea de modelo.

En el marco de este trabajo, será pertinente asimismo ocuparse del pasaje de lo aritmético a lo algebraico, recuperar cuestiones que se vinculan con en el tratamiento de lo general y volver a visitar aspectos relacionados con la argumentación y demostración en matemática.

EJES DE CONTENIDOS

- La enseñanza de la proporcionalidad. Relaciones entre la multiplicación, la división y las propiedades de las relaciones de proporcionalidad directa. El tipo de tarea, las magnitudes en juego, el campo numérico involucrado, etcétera como variables didácticas.
- Diferentes modos de representación de las relaciones de proporcionalidad directa.
- Comparación entre diferentes situaciones de proporcionalidad a través de la comparación de las constantes y de los gráficos cartesianos.
- Idea de variable. Función de proporcionalidad directa e inversa. Fórmulas y gráficos. Elaboración, formulación y validación de conjeturas relativas a la variación del gráfico en función de la variación de la fórmula y viceversa. Identificación de propiedades en la expresión algebraica. Sentido del valor de la constante de proporcionalidad en función del tipo de problema que se intenta modelizar mediante este tipo de función.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE I Y II, ALFABETIZACIÓN INICIAL Y LITERATURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA⁴²

Esta presentación constituye una aproximación a la definición de los espacios curriculares vinculados con la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I y II, la Alfabetización inicial y la Literatura en la educación primaria. Se destaca que se atenderá a un recorrido articulado de las unidades curriculares de la formación específica con los espacios destinados al campo de las prácticas. El Taller de Diseño de Proyectos de Enseñanza de Prácticas del Lenguaje se incluye y desarrollará en el campo de formación en las prácticas docentes.

Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I y Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje II

FUNDAMENTACIÓN

El área Prácticas del Lenguaje abarca contenidos curriculares de las tradicionales Lenguaje o Lengua; su denominación refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza no solo los contenidos lingüísticos escolares sino las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir–. Las prácticas del lenguaje están siempre presentes en la vida social y se ejercen con variados propósitos: se lee para entretenerse, para identificarse con los sentimientos de otros u oponerse a ellos, para entender cómo se vive en lugares desconocidos, para conocer las ventajas de consumir determinados alimentos o para analizar el discurso de otros cuyos puntos de vista se requiere comprender; se escribe para agendar las actividades de la semana, solicitar un permiso, pedir disculpas por un error involuntario, comunicarse con otros a distancia, para plantear un punto de vista diferente ante un conflicto, emitir una opinión fundamentada. A través de estas acciones se establecen distintas interacciones sociales que pueden estar más o menos institucionalizadas. Las prácticas del lenguaje son, entonces, *formas de relación social que se realizan a través del lenguaje*.

Toda práctica se adquiere “en la práctica”. Los futuros docentes necesitan indagar en las condiciones didácticas e institucionales que permiten favorecer la formación de los niños como hablantes, lectores y escritores a través del ejercicio de tales prácticas desde su ingreso en la escuela. El docente será quien prevea los contextos donde se justifique ejercer las prácticas: donde haya que argumentar en defensa de un punto de vista; donde haya que revisar con gran cuidado la ortografía y mejorar la sintaxis de una nota formal. Las prácticas se ejercen con un sentido; el docente anticipa y asegura las condiciones didácticas que les dan sentido.

El acceso a la alfabetización y la formación de los estudiantes son responsabilidad fundamental de la escuela primaria; los docentes concretizan en el día a día de la tarea en el aula tal responsabilidad. *Alfabetizar* implica trabajar para que los alumnos lleguen a constituirse en sujetos críticos y creativos, que puedan disponer del lenguaje oral y escrito en el marco de proyectos propios, al servicio de propósitos propios sin que sus posibilidades de manejo de la lectura, la escritura y el discurso oral se alcen como obstáculos ante sus deseos y necesidades. *La formación de los alumnos como*

⁴² En este apartado se desarrollan los espacios curriculares del área dentro de la formación específica.

estudiantes es un eje del trabajo docente que es necesario sostener desde el ingreso de los niños en primero hasta la finalización de la escuela primaria. Los logros progresivos se producen en la escuela, no son espontáneos; requieren que, en cada grado, el docente determine condiciones, secuencias y rutinas. La formación como estudiante es una responsabilidad curricular de la escuela que implica el compromiso profesional e institucional del equipo de maestros.

PROPÓSITOS

La formación docente para la educación primaria en el área propone ofrecer a los futuros docentes:

- avanzar en su condición de practicantes del lenguaje, en especial en las situaciones comunicativas en las que más frecuentemente deberán desenvolverse en la práctica profesional: entrevistas, exposiciones, lectura de textos literarios, expositivos e instructivos, producción de textos académicos y otros específicos como la planificación de proyectos, secuencias y actividades;
- conocer los aportes de las ciencias del lenguaje a la enseñanza de las prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad, especialmente aquellos que sustentan las opciones didácticas adecuadas al nivel;
- conocer los procesos de adquisición de la lengua escrita;
- planificar situaciones didácticas para la enseñanza de las prácticas de la lectura, la escritura, la oralidad y de la reflexión sobre el lenguaje;
- construir criterios de análisis de materiales de lectura para proporcionar a los alumnos textos valiosos, variados y numerosos;
- elaborar estrategias de intervención sobre la enseñanza de las prácticas de la lectura, la escritura, la oralidad y la reflexión sobre el lenguaje.

EJES DE CONTENIDOS

Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I y II

Eje 1: Enfoque general acerca de las prácticas sociales del lenguaje. Aportes de las ciencias del lenguaje a la comprensión de los actos de lectura, escritura y la oralidad⁴³.

Eje 2: Adquisición del sistema de escritura⁴⁴.

Eje 3: Enseñanza de la práctica de la lectura. Análisis de situaciones didácticas.

Eje 4: Enseñanza de la práctica de la escritura. Análisis de situaciones didácticas.

Eje 5: Enseñanza de la práctica de la oralidad. Hablar en la escuela. El tratamiento de la diversidad. Adecuación lingüística. Análisis de situaciones didácticas.

Eje 6: Enseñanza de la reflexión sobre el lenguaje. Análisis de situaciones didácticas de reflexión y sistematización de estrategias discursivas, recursos lingüísticos y contenidos ortográficos⁴⁵.

⁴³ Sólo para la enseñanza I.

⁴⁴ Sólo para la enseñanza I, transversal a los ejes de enseñanza de práctica de la lectura y práctica de la escritura.

⁴⁵ Transversal al eje de enseñanza de la escritura de ambas enseñanzas.

Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I⁴⁶	Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje II
Eje 1	-----
Eje 2	-----
Eje 3	Eje 3
Eje 4	Eje 4
Eje 5	Eje 5
Eje 6	Eje 6

EJES DE CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE I:

Eje 1: Enfoque general acerca de las prácticas sociales del lenguaje. Aportes de las ciencias del lenguaje a la comprensión de los actos de lectura, escritura y la oralidad

Contenidos posibles para este eje:

- Los usos del lenguaje en diferentes contextos de interacción: contextos de intercambios informales, normativos e institucionales, de estudio, imaginativos y de ficción. Lenguaje y desarrollo personal.
- Las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza. Enseñar Lengua en el contexto de las prácticas del lenguaje.
- La situación comunicativa: los destinatarios y el propósito; la adecuación y el registro. Hablar y escuchar como procesos activos de construcción de significado. Condiciones para la adquisición de las prácticas del lenguaje en el ámbito de la institución escolar.
- La lectura como práctica social: perspectiva histórica. La naturaleza del acto de lectura. Los intercambios entre lectores acerca de los textos.
- La escritura como práctica social: perspectiva histórica. Las funciones de la escritura. La escritura como proceso de producción de textos. El uso y la reflexión sobre el lenguaje.

Eje 2: Adquisición del sistema de escritura (transversal a los ejes 3 y 4). (Los contenidos se explicitan en dichos ejes.)

Eje 3: Enseñanza de la práctica de la lectura. Análisis de situaciones didácticas

Contenidos posibles para este eje:

- Concepción de lectura. La lectura como proceso interactivo-transaccional. Aportes de la psicolingüística a la comprensión del proceso de lectura. Modalidades de lectura. Adecuación a los propósitos del lector y al texto.
- Práctica de la lectura y adquisición del sistema de escritura. Investigaciones sobre los procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional. Función del contexto en las anticipaciones del lector. Índices

⁴⁶ Los dos primeros ejes contemplan aspectos generales, válidos para Enseñanza I y II. Los contenidos de los siguientes ejes, referidos específicamente a la enseñanza, se ordenaron según la progresión de los ciclos (Enseñanza I, primer ciclo; Enseñanza II, segundo ciclo). La profundización de los contenidos de Enseñanza propiamente dicha que se podría ver de algún modo afectada a causa del tiempo empleado en el desarrollo de los ejes 1 y 2, se hará posible en el desarrollo de Alfabetización.

provistos por el texto en el interjuego de anticipaciones y verificaciones de los niños.

- Conformación de una comunidad de lectores a lo largo de la escolaridad. Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas. La alfabetización inicial y la formación de lectores. Análisis de diferentes tipos de situaciones didácticas básicas de lectura. El docente lee a los alumnos. Los alumnos leen por sí mismos: lectura de textos memorizados; localización de información específica en un texto conocido. Propósitos didácticos, contenidos, intervenciones del docente. Indicadores de avance en el proceso de adquisición de la alfabetización del sistema. La interacción grupal en el proceso de interpretación.
- La lectura literaria en la escuela. Condiciones didácticas. Literatura infantil: géneros, materiales de lectura y criterios de selección en los inicios de la escolaridad. Análisis de algunas situaciones didácticas: lectura y apertura de espacios de intercambio sobre las obras. Propósitos didácticos, contenidos literarios, análisis de las interacciones entre el docente, los niños y los textos.

Eje 4: Enseñanza de la práctica de la escritura. Análisis de situaciones didácticas

Contenidos posibles para este eje:

- Concepción de escritura. La escritura como acto social. La escritura como proceso recursivo, colaborativo y controlado de planificación, textualización y revisión. Adecuación al propósito y al destinatario.
- La adquisición del sistema de escritura. La alfabetización inicial y la formación de escritores. Análisis de diferentes tipos de situaciones didácticas básicas de escritura. Los alumnos dictan al docente. Condiciones didácticas, intervenciones docentes y contenidos involucrados. Los alumnos escriben por sí mismos: copiar, escribir solo o con otro, alternar y coordinar roles de lector y escritor. Intervención docente y función de los pares en el proceso de producción. Valoración del avance de los alumnos como escritores a partir del análisis de las propuestas de enseñanza y el punto de partida de cada niño.

Eje 5: Enseñanza de la práctica de la oralidad Hablar en la escuela. El tratamiento de la diversidad. Adecuación lingüística. Análisis de situaciones didácticas.

Contenidos posibles para este eje:

- La escuela como comunidad de hablantes. Diversidad y discriminación. La situación lingüística de la ciudad de Buenos Aires. Relaciones entre oralidad y escritura en el uso formal del lenguaje.
- Análisis de situaciones didácticas para enseñar a actuar como hablante u oyente en situaciones de intercambio oral escolar: narraciones, comentarios, discusiones.

Eje 6: Enseñanza de la reflexión sobre el lenguaje. Análisis de situaciones didácticas de reflexión y sistematización de estrategias discursivas, recursos lingüísticos y contenidos ortográficos (transversal al eje de enseñanza de la escritura)

Contenidos posibles para este eje:

- La propuesta curricular del Nivel Primario en el ámbito de la jurisdicción. Propósitos, condiciones e intervenciones del docente para promover la reflexión sobre el lenguaje en la escuela.

- Las situaciones de reflexión sobre el lenguaje contextualizadas en situaciones de escritura: dictado al docente, revisión de lo dictado, revisión de un texto propio en parejas con ayuda del docente. Los contenidos gramaticales como recursos para la escritura: estrategias discursivas y procedimientos textuales⁴⁷.
- Los conceptos gramaticales de los niños. La construcción de conceptos en la enseñanza de la reflexión sobre el lenguaje.
- La enseñanza de la ortografía como quehacer del escritor. Establecimiento de regularidades a partir de los conocimientos sobre el sistema de escritura: separación de palabras, uso de mayúscula en nombres propios y después de punto, restricciones básicas del sistema de escritura, reglas fonográficas contextuales. Convenciones sobre el uso de la puntuación básica. Establecimiento de relaciones entre la ortografía de palabras conocidas y otras emparentadas por una base léxica común.

EJES DE CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE II:

Eje 3: Enseñanza de la práctica de la lectura. Análisis de situaciones didácticas

Contenidos posibles para este eje:

- La lectura en la propuesta curricular del Nivel Primario en el ámbito de la jurisdicción. Conformación de una comunidad de lectores a lo largo de la escolaridad. Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas. Distintas modalidades organizativas para la enseñanza de la lectura: proyectos y actividades habituales. El equilibrio entre diferentes situaciones de lectura y de escritura.
- La lectura literaria en el segundo ciclo. Apertura a nuevos géneros y autores de la literatura universal. Materiales de lectura y criterios de selección. Análisis de algunas situaciones didácticas: lectura y apertura de espacios de intercambio sobre las obras. Propósitos didácticos, contenidos, análisis de las interacciones entre el docente, los alumnos y los textos.
- La lectura y la escritura con fines de estudio. Función del contexto y de los conocimientos del lector sobre el tema estudiado en la elaboración de anticipaciones. Interjuego entre lo conocido y la información nueva. La importancia del conocimiento del contexto y del tema estudiado para evaluar la pertinencia de un texto. Análisis de situaciones didácticas. Propósitos didácticos, contenidos, intervenciones docentes para favorecer el progreso de los niños en el autocontrol de la comprensión, en la reorganización de los conocimientos y en la comunicación de lo aprendido. Relaciones entre lectura y escritura: enseñar a tomar notas y a resumir.
- Iniciación en la lectura crítica de la prensa. Las relaciones entre la información obtenida a través de los medios orales y la información de los medios gráficos. Análisis de situaciones didácticas. Propósitos didácticos, contenidos, intervenciones docentes para promover el avance de los niños en la comprensión de lo “no dicho” en los medios y en el lenguaje de la publicidad.

⁴⁷ Se refiere a contenidos que pueden ser objeto de reflexión en el curso de la escritura y la revisión en el primer ciclo de la escuela primaria, tales como: mantener el referente sin repeticiones innecesarias (sustituciones léxicas), ordenar cronológicamente hechos (uso de verbos y conectores temporales en las narraciones) y secuencialmente procedimientos (en recetas e instructivos), expandir información para describir, utilizar denominaciones adecuadas para el texto que se está escribiendo (selección léxica adecuada, registro escrito), diferenciar distintas voces en un texto (diálogo, citas), facilitar la comprensión del texto a través de signos de puntuación adecuados con el sentido y el género (folletos, cartas, obras de teatro).

- La evaluación de la enseñanza de la lectura a partir del análisis de las relaciones entre las condiciones didácticas creadas y los propósitos educativos. La utilización y la elaboración de instrumentos de evaluación al servicio del aprendizaje de los alumnos y la reorientación de la enseñanza. Instrumentos de registro del desempeño y de la evolución de los alumnos como lectores: observaciones, toma de notas, entrevistas, fichas de recorrido lector. Análisis de evaluaciones de lectura: jurisdiccionales, nacionales e internacionales.

Eje 4: Enseñanza de la práctica de la escritura. Análisis de situaciones didácticas

Contenidos posibles para este eje:

- La escritura en la propuesta curricular del Nivel Primario en el ámbito de la jurisdicción. Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas. Distintas modalidades organizativas para la enseñanza de la escritura: secuencias para profundizar en la escritura de un género, proyectos de escritura con productos semejantes a los de circulación social, actividades habituales y ocasionales. El equilibrio entre diferentes situaciones de lectura y de escritura.
- Producción de textos en torno a la literatura. Análisis de algunas situaciones didácticas: producción de cuentos, reseñas literarias, pasajes de género. Propósitos didácticos, contenidos, análisis de las interacciones entre el docente, los alumnos y los textos.
- La escritura en contextos de estudio. Interacción entre lectura y escritura. La escritura como medio para retener y reorganizar el conocimiento. Análisis de algunas situaciones didácticas: producción de textos expositivos para dar a conocer lo aprendido. Propósitos didácticos, contenidos, análisis de las interacciones entre el docente, los alumnos y los textos.
- Escritura y participación social. Tomar la palabra a través de la escritura en contextos cada vez más públicos. Escribir para informar, reclamar y participar de la vida en la Ciudad (cartas de lectores, solicitudes, folletos informativos). Propósitos didácticos, contenidos, análisis de las interacciones entre el docente, los alumnos y los textos.
- La evaluación de la enseñanza de la escritura a partir del análisis de las relaciones entre las condiciones didácticas creadas y los propósitos educativos. La utilización y la elaboración de instrumentos de evaluación al servicio del aprendizaje de los alumnos y la reorientación de la enseñanza. Instrumentos de registro del desempeño y de la evolución de los alumnos como escritores: protocolos de escritura, muestras de escritura, portfolios. Análisis de evaluaciones de escritura: jurisdiccionales, nacionales e internacionales.

Eje 5: Enseñanza de la práctica de la oralidad. Hablar en la escuela. El tratamiento de la diversidad. Adecuación lingüística. Análisis de situaciones didácticas

Contenidos posibles para este eje:

- Propuesta del diseño curricular de la jurisdicción: tomar la palabra en la escuela y más allá de ella, de los contextos interpersonales a los públicos. Propósitos de la escuela para la enseñanza de los usos orales del lenguaje, fundamentos sociales y lingüísticos.

- Análisis de situaciones didácticas para enseñar a actuar como hablante u oyente en situaciones de intercambio oral escolar con un auditorio más amplio: exposiciones, debates, entrevistas. La comunicación oral y el grado de formalidad del intercambio.
- Enseñar a escuchar críticamente los medios. Análisis de las condiciones y de las situaciones didácticas, de las intervenciones del docente y de la interacción entre lectura, discusión y escucha cooperativa en la formación social de los alumnos.

Eje 6: Enseñanza de la reflexión sobre el lenguaje. Análisis de situaciones didácticas de reflexión y sistematización de estrategias discursivas, recursos lingüísticos y contenidos ortográficos (transversal al eje de enseñanza de la escritura)

Contenidos posibles para este eje:

- Secuencias de trabajo para introducir situaciones de reflexión sobre el lenguaje: partir del uso, para llegar a la reflexión (o reflexiones con distinto nivel de conceptualización, contextualización y autonomía) y volver al uso en otras situaciones en el mismo año o en otros años del ciclo⁴⁸.
- La enseñanza de la ortografía como quehacer del escritor. Establecimiento de regularidades ortográficas a partir de las relaciones entre ortografía, morfología y etimología: entre palabras emparentadas por una base léxica común, por derivación y composición de palabras, por la escritura correcta de afijos, la escritura con *h* en palabras que se escribían con *f* en latín. Enseñanza de la tildación: normas generales, casos específicos y su relación con las reglas generales de acentuación (la tildación en los pretéritos, de los pronombres interrogativos, la tilde diacrítica). Convenciones sobre el uso de los signos de puntuación y de las mayúsculas en casos especiales.
- Recursos para el registro y reutilización de conocimientos ortográficos y gramaticales que puedan ser reutilizados en las situaciones de escritura: observación en el uso, registro en afiches y carpetas, discusiones, elaboración de conclusiones con ejemplos y bancos de recursos gramaticales. Empleo de diccionarios (léxicos, de uso, de sinónimos) y del corrector de la computadora para resolver dudas ortográficas y gramaticales.

Alfabetización inicial

FUNDAMENTACIÓN

Este espacio curricular se define como una asignatura en la que se profundizarán algunos conocimientos adquiridos en la Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I y se incursionará en otros aspectos de la problemática de la alfabetización que no se abordan en dicha asignatura.

⁴⁸ Se refiere a contenidos que se constituyen como objeto de reflexión y conceptualización a partir de la escritura en el segundo ciclo de la escuela primaria, tales como: la adecuación al contexto, las marcas de la enunciación, la construcción y el mantenimiento de la coherencia informativa, el logro de la cohesión del texto, el conocimiento de la norma gramatical y la apropiación de un metalenguaje básico.

El campo de la alfabetización está atravesado por diferentes enfoques didácticos sustentados por diferentes concepciones del lenguaje, del sujeto que aprende y de las relaciones entre oralidad y escritura.

En consonancia con la concepción de las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza, se sostiene en este espacio curricular que la adquisición del sistema de escritura se realiza, como lo han mostrado muchas investigaciones psicolingüísticas, en el ejercicio de las prácticas de lectura y escritura. Leer es producir significado en interacción con los textos; escribir es producir un texto con destinatarios y propósitos específicos, aun mientras los niños están desentrañando la naturaleza del sistema de escritura. Las investigaciones realizadas en el marco de la Psicología Genética, (Ferreiro, Teberosky; Tolchinsky) han permitido, además, comprender cómo los niños reconstruyen la lógica del sistema de escritura.

En el marco de la psicología cognitiva, las investigaciones sobre conciencia fonológica, consideran que esta capacidad podría postularse como un prerequisite para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y que es posible desarrollarla con una instrucción que pone énfasis en resaltar las semejanzas y diferencias fonémicas entre palabras.

En el marco de esta asignatura el conocimiento didáctico será el principal eje de trabajo, y se recurrirá a los aportes de las ciencias de referencia siempre que ello resulte necesario y pertinente para la comprensión de diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje escolar de la lectura o la escritura mientras los alumnos adquieren el sistema de escritura.

Las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la Didáctica de la Lectura y la Escritura, por su parte, han proporcionado un conjunto de conocimientos validados en diferentes contextos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el marco escolar. El desarrollo de investigaciones didácticas ha permitido estudiar el funcionamiento de proyectos de enseñanza, poner a prueba hipótesis acerca de las condiciones e intervenciones didácticas y sus efectos en el aprendizaje, validar algunas y refutar otras, plantear nuevos problemas y diseñar situaciones para resolverlos, analizar dificultades vinculadas con la transposición didáctica de las prácticas del lenguaje.

En consecuencia, resulta posible brindar a los estudiantes un conjunto de saberes que constituyen un aporte sustantivo para el desarrollo de su futura tarea docente, precisamente porque han sido elaborados para responder a problemas didácticos y validados en diferentes contextos.

PROPÓSITOS

Se propone brindar oportunidades para que los futuros docentes:

- aborden la problemática de la alfabetización en el marco del contexto didáctico,
- conceptualicen los problemas planteados por la enseñanza de la lectura y la escritura;

- conozcan y analicen la pertinencia de diversos aportes de la didáctica y de los saberes producidos por ciencias como la psicolingüística y la sociolingüística para la resolución de problemas planteados por la enseñanza de la lectura y la escritura;
- revisen críticamente las prácticas habituales en 1º grado de la escuela primaria y expliciten los marcos conceptuales en los que se fundamentan;
- conozcan y analicen las condiciones didácticas y las secuencias de enseñanza que permiten que los niños avancen simultáneamente en la comprensión del sistema de escritura, tanto para leer como para escribir, y en la formación como lectores y escritores.

EJES DE CONTENIDOS

Eje 1: Dimensión social, política y educativa de la alfabetización.

Eje 2: Diferentes enfoques actuales para la enseñanza de la lectura y la escritura. El enfoque del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Relaciones entre teorías sobre la adquisición, modelos de intervención y prácticas en el aula.

Eje 3: Análisis crítico de propuestas de enseñanza de lectura y escritura. Reflexión sobre las intervenciones docentes. Análisis de producciones infantiles.

Eje 1: Dimensión social, política y educativa de la alfabetización

Contenidos posibles para este eje:

- Concepto de alfabetización. Alcances del término. Dimensiones sociales y políticas. La responsabilidad del Estado y de la escuela en la formación del ciudadano.

Eje 2: Diferentes enfoques actuales para la enseñanza de la lectura y la escritura. El enfoque del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Relaciones entre teorías sobre la adquisición, modelos de intervención y prácticas en el aula

Contenidos posibles para este eje:

- La adquisición del sistema de escritura y del lenguaje escrito. El sistema de escritura como representación de lo oral. Investigaciones de base constructivista en relación con la adquisición del sistema. Otros enfoques sobre la adquisición del sistema de escritura. Investigaciones sobre conciencia fonológica. Concepciones de lectura y escritura subyacentes. Relaciones entre oralidad y escritura.

Eje 3: Análisis crítico de propuestas de enseñanza de lectura y escritura. Reflexión sobre las intervenciones docentes. Análisis de producciones infantiles

Contenidos posibles para este eje:

- El enfoque didáctico del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires. El ambiente alfabetizador. La biblioteca del aula, la circulación de los libros y el acceso a la cultura escrita. Análisis de situaciones didácticas de lectura y escritura que contribuyen a la adquisición del sistema de escritura y a la formación de los alumnos como lectores y escritores:

Lectura

- Situaciones en las que los alumnos escuchan leer al maestro. Variedad de textos y propósitos lectores, intervenciones docentes.

- Situaciones en las que los alumnos comparten la lectura de un texto único con el docente: seguimiento de la lectura del docente con el texto a la vista, relectura de los niños de fragmentos conocidos con diferentes propósitos (para localizar fragmentos o informaciones específicas o corroborar interpretaciones).
- Situaciones en las que los alumnos leen por sí mismos.
 - Lectura de textos memorizados y no memorizados en las que los alumnos determinan qué dice. Papel del contexto gráfico y del conocimiento del contenido del texto en la elaboración de anticipaciones.
 - Situaciones de lectura en las que los alumnos determinan dónde dice. Papel del contexto verbal y del conocimiento del contenido del texto en la elaboración de anticipaciones. El papel de los índices provistos por el texto en el interjuego anticipación verificación. Condiciones didácticas, intervenciones docentes y contenidos involucrados.

Escritura

- Situaciones de escritura por dictado al maestro. Condiciones didácticas, intervenciones docentes, contenidos involucrados. La centración en el lenguaje escrito.
- Situaciones de escritura de los niños por sí mismos. Condiciones didácticas.
 - Alternancia de situaciones en que los alumnos escriben por sí mismos y los niños le dictan al maestro. Escribir por sí mismos, escribir por parejas: el aporte del que dicta y del que toma el dictado.
 - Producción de textos que permiten centrarse en el sistema de escritura: escrituras de listas, epígrafes y otros textos acotados.
 - Producción de textos que permiten centrarse en el lenguaje escrito: textos que requieren centrarse fundamentalmente en los aspectos retóricos (renarraciones de cuentos leídos, instrucciones de preparación de comidas o juegos conocidos) y textos que requieren elaboración o reelaboración del contenido y de los aspectos retóricos (invención de cuentos, notas de enciclopedia sobre un tema de estudio).
- Análisis de producciones infantiles.

Literatura en la Educación Primaria

FUNDAMENTACIÓN

El ingreso de los niños a la *cultura escrita* tiene un lugar privilegiado en la escuela; dentro de ella, el discurso literario como una parte constitutiva de esa cultura, ha sido objeto de preferencias o relegaciones, según las épocas y las modas. Sin duda, rescatar su lugar y colocarlo entre los discursos de alto impacto por la mayor densidad conceptual que lo conforma y la riqueza del trabajo con el lenguaje, se vuelve un imperativo para quienes se ocupan de la formación de los niños como lectores.

Reflexionar acerca de la enseñanza de la literatura en la escuela, sin embargo, supone plantear a los futuros docentes una pregunta fundamental: ¿es *enseñable* la literatura?

Entre la multiplicidad de respuestas que es posible discutir en los ámbitos de la formación docente aparece claramente la necesidad de analizar y prever en qué espacios en el aula el docente da lugar a que la literatura *ocurra*. La literatura se enseña cuando se la lee, cuando se discuten opiniones y pareceres sobre los sentidos de la obra, cuando se abren posibilidades de reflexión a partir de ella, cuando se entretienen diferentes miradas a partir de los elementos de análisis que proveen las disciplinas de referencia (teoría y crítica literaria, entre otras), cuando se habilita la propia palabra para la producción ficcional, en síntesis cuando estas prácticas de lectura y escritura del aula se emparentan con aquellas de circulación social de la literatura.

Si el futuro docente puede prever diversidad de escenas de lectura y mantener su continuidad, favorecerá el crecimiento de los lectores literarios a lo largo de la escolaridad primaria. Escuchar leer al maestro y a otros adultos es, tal vez, la primera escena. La progresiva autonomía que los chicos irán adquiriendo como lectores propicia la lectura por sí mismos, en diferentes situaciones y contextos. Por su parte, la lectura con otro/s lector/es será vehículo para la confrontación de pareceres y opiniones que, por ejemplo, el intercambio y el debate grupal pueda ir suscitando.

Asimismo, la formación docente puede propiciar el crecimiento de los estudiantes como lectores literarios al mismo tiempo que descubren y analizan el modo de generar en la escuela el acercamiento de los niños a la literatura, porque tiene un espacio en la formación inicial para compartir sus lecturas, escuchar leer y ejercer ellos mismos progresivamente los comportamientos de un lector más experto.

PROPÓSITOS

La formación docente para el Nivel Primario en el área se propone ofrecer oportunidades para que los estudiantes:

- Se acerquen a una diversidad de obras literarias de calidad de distintos autores, lugares y épocas.
- Construyan criterios de selección, de enriquecer sus interpretaciones y de profundizar la construcción de sentidos sobre obras y autores literarios.
- Analicen contextos favorecedores para generar variadas situaciones de lectura literaria en la escuela.
- Tiendan puentes entre sus prácticas como lectores literarios y las propuestas de enseñanza.

EJES DE CONTENIDOS

- Abordaje escolar de la literatura y de la literatura infantil y juvenil. El maestro como mediador.
- Selección de textos literarios. Variedad de manifestaciones de lo literario.
- Análisis crítico de propuestas didácticas de lectura de obras literarias y escritura en torno a la literatura

Eje 1: Abordaje escolar de la literatura y de la literatura infantil y juvenil. El maestro como mediador

- El maestro como mediador entre los niños y las obras literarias.
 - El docente *lector*.
 - conocedor de obras, autores y géneros;

- intérprete de obras que lee para los niños. El involucramiento del maestro como lector y su incidencia en el acercamiento de los niños a las obras literarias;
- promotor y animador de la participación de los niños en la comunidad de lectores. El sostenimiento de las situaciones de lectura habitual y sistemática. El acercamiento de los niños a la biblioteca y a los eventos relacionados con el libro y la literatura.

Eje 2: Selección de textos literarios. Variedad de manifestaciones de lo literario

- Análisis de las lecturas críticas de la literatura infantil tradicional: la posición de la crítica en décadas relativamente recientes y las nuevas posturas críticas sobre la literatura tradicional. El lugar de la literatura didáctica y la moraleja.
- La literatura infantil y juvenil de autores contemporáneos. La producción nacional para jóvenes lectores: los autores, los estilos, las ediciones.
- La escuela como espacio de preservación de la tradición literaria. Los ilustradores tradicionales y las viejas ediciones.
- La intervención de la escuela respecto a las obras de la literatura infantil y juvenil recientemente consagradas por la difusión masiva
- La obra literaria y sus nuevas presentaciones: los libros álbum y otros. El lugar de la imagen para los lectores del siglo XXI.
- Las interrelaciones entre la literatura y las otras artes, sobre todo el teatro y el cine.

Eje 3: Análisis crítico de propuestas didácticas de lectura de obras literarias y escritura en torno a la literatura

- Análisis de diversas propuestas didácticas en relación con la lectura literaria. Análisis de los matices de cada propuesta entre primer ciclo y segundo ciclo. El progreso de los alumnos en la adquisición de su autonomía como lectores de obras literarias.
 - Condiciones didácticas que favorecen la formación del lector literario. Criterios para la planificación: frecuencia, continuidad y variedad en la propuesta de lectura.
 - Situaciones de lectura literaria en la escuela. Intervenciones docentes y contenidos involucrados.
 - El maestro lee un cuento y abre un espacio de intercambio. Características particulares del intercambio entre lectores: apertura a la diversidad de interpretaciones.
 - La lectura exploratoria como práctica de los lectores de literatura. La exploración de la biblioteca escolar y de la biblioteca del aula. La exploración acotada de mesas de obras preseleccionadas y la apertura de espacios de intercambio.
 - Alternancia de la lectura del maestro y de los alumnos por sí mismos. Seguimiento de las obras de un autor, de un género o un subgénero, condiciones didácticas e intervenciones del docente para advertir y explicitar sus características. La lectura de novela por capítulos, condiciones didácticas e intervenciones del docente para sostener el ritmo de lectura.
 - Lectura literaria para un auditorio (lectura y recitado de poemas, teatro leído, lectura de cuentos).
 - Situaciones de lectura de textos en torno a la experiencia literaria. Intervenciones docentes y contenidos involucrados.

- La recomendación de libros entre lectores: la práctica oral espontánea, la lectura de contratapas, de presentaciones editoriales y suplementos literarios.
- El conocimiento de los autores: las biografías. El conocimiento del contexto de producción de las obras. El acercamiento a las características de los mundos creados o recreados en ellas.
- Situaciones de escritura en torno a lo literario. Intervenciones docentes y contenidos involucrados.
 - La renarración como experiencia narrativa y como exploración de los recursos narrativos en la producción de efectos en el lector.
 - La producción personal o grupal de nuevos finales, otros episodios o capítulos, otras aventuras de un mismo personaje, nuevas versiones, nuevos relatos al estilo de un autor estudiado, nuevas obras de un género o subgénero estudiado. El pasaje de géneros como recurso exploratorio de los géneros en cuestión.
 - Producción oral y escrita de recomendaciones para otros lectores.
 - Reelaboración de biografías a partir de diversas fuentes consultadas.
- El diseño de trayectorias de lectura para los alumnos de cada grado y de la escuela.

INTRODUCCIÓN

Esta presentación define los contenidos y su distribución en las unidades curriculares correspondientes a la formación docente en el área y asume el doble compromiso de sostener y avanzar tanto sobre la continuidad con el marco establecido en los planes 270 /71 para la formación específica; como así también sobre los acuerdos elaborados por los colegas de los institutos de formación docente de la ciudad.

Teniendo en cuenta este planteo, el desarrollo de este documento curricular se basa en las siguientes definiciones:

- a) Acerca de las unidades curriculares de ciencias naturales en la estructura curricular de la formación específica.

En el marco de la resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación, que define la obligatoriedad de cuatro años para la carrera docente, la presente propuesta curricular contempla una lógica de distribución de las cinco disciplinas de referencia que conforman el área (Física, Química, Biología, Geología y Astronomía), en las tres unidades curriculares establecidas por el nuevo plan de estudio.

Las unidades curriculares se denominan “Enseñanza de las Ciencias Naturales I, II y III” y responderán a una carga horaria de 6 (seis) horas cátedra cada una bajo la modalidad cuatrimestral. Esta denominación recoge el sentido de dar continuidad a la propuesta presente en los planes 270/1 manteniendo las posiciones actuales en el campo de la didáctica que sostienen la articulación entre la dimensión disciplinar y los aspectos epistemológico- didácticos en cada una de las asignaturas.

Además, dentro del campo de formación en las Prácticas Docentes se conservarán las instancias de acompañamiento de las prácticas desde el rol de asesor curricular, así como también el espacio destinado al Taller de Diseño de Proyectos de Enseñanza de Ciencias Naturales⁵⁰. De este modo, se atenderá un recorrido articulado de las tres unidades curriculares de la Enseñanza de las Ciencias Naturales en la formación específica con los espacios destinados al campo de las prácticas. En este sentido, el Taller de Diseño de proyectos de enseñanza continuará integrándose con los talleres de residencia pedagógica correspondientes al último tramo de la formación práctica. Su propósito es el de facilitar en este nivel de la formación, la recuperación de los contenidos desarrollados a lo largo de las enseñanzas para ponerlos en juego en las experiencias que transitan los estudiantes dentro de los talleres de residencia.

- b) Acerca de las correlatividades de las unidades curriculares de ciencias naturales:

Las correlatividades de estas unidades curriculares, disponen la obligatoriedad de cursar las enseñanzas II y III una vez que se haya aprobado la enseñanza I, pero si

⁴⁹ En este apartado se desarrollan los espacios curriculares del área dentro de la formación específica.

⁵⁰ La asignación del doble rol de los formadores es el resultado de una propuesta innovadora conforme al diseño de los planes 270/1 y consiste en que los profesores de las enseñanzas, desarrollen las asignaturas en un cuatrimestre, y en el otro acompañen como asesores curriculares de los estudiantes en sus espacios de prácticas. Actualmente, esta modalidad de trabajo institucional tiene consenso entre los formadores y es muy valorada tanto por los profesores de práctica como por los estudiantes. Es por eso que la presente propuesta plantea considerar las adecuaciones del dictado de materias, cumplimentando el requisito de que dichas adecuaciones no resignen dentro de las instituciones, el rol de asesor curricular como articulador de la tarea en el campo de la práctica docente.

bien la secuenciación se formula tomando en cuenta cursar Enseñanza de Ciencias Naturales II antes que Enseñanza de Ciencias Naturales III, este plan habilita, en función de la realidad de algunas instituciones, que las enseñanzas II y III no sean correlativas entre sí.

c) Acerca de una propuesta de progresión en la estructura de las unidades curriculares Este plan tomará los núcleos conceptuales pertenecientes a las disciplinas que integran el área, según la siguiente distribución:

Unidad curricular	Núcleos conceptuales	Disciplinas de referencia
Enseñanza de las Ciencias Naturales I	La materia, su estructura y transformaciones. La Tierra, su estructura y cambios.	Físico- química Química Geología
Enseñanza de las Ciencias Naturales II	Los seres vivos como sistemas. La evolución y la historia de la vida. La Tierra. La evolución de la estructura terrestre.	Biología Ciencias de la Tierra
Enseñanza de las Ciencias Naturales III	El Cosmos como sistema y los principios de la mecánica. La Energía y sus transformaciones	Física Físico-química Astronomía

FUNDAMENTACIÓN

En el documento *Aportes para el debate curricular*⁵¹ se explicita: “La materia Enseñanza de las Ciencias Naturales tiene como propósito acercar a los futuros maestros herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan tomar decisiones acerca de qué y cómo enseñar Ciencias Naturales en el primer y segundo ciclo de la EGB [...]. La materia se sostiene, pues, en dos pilares. Uno de ellos es la construcción de un conjunto de contenidos específicos que resultan de la articulación entre los conocimientos (conceptos, procedimientos y actitudes) disciplinares, con conocimientos epistemológico-didácticos relativos a la enseñanza de las ciencias en el nivel básico. El otro pilar consiste en la utilización permanente de los conocimientos adquiridos, para la reflexión acerca de la práctica docente, ya sea de los docentes de la formación, de los maestros en actividad o de los propios estudiantes de la materia en sus primeros desempeños”.

Esta propuesta curricular para la formación específica, se constituye hoy en un desafío para los formadores en tanto pretende recoger en el desarrollo de sus propósitos y ejes de contenidos, las nuevas discusiones y debates acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias naturales para la formación de maestros en los contextos actuales. En este sentido cobra especial importancia la enseñanza de los núcleos conceptuales correspondientes a las disciplinas de referencia que conforman las tres unidades curriculares, puesto que están estrechamente vinculados con los contenidos prescriptos en los diseños curriculares para la educación primaria vigentes en la jurisdicción.

⁵¹ *Enseñanza de las Ciencias Naturales I y II. Aportes para el debate curricular. Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza. Nivel Primario.* (2001) Secretaría de Educación. G.C.B.A.

El propósito es posicionarse en una perspectiva que supere la concepción de que la ciencia y su producción, a diferencia de las artes y de las humanidades, está al margen de la vida social y cultural. Por el contrario, de lo que se trata es de imprimir en la enseñanza de las ciencias naturales un contexto humanista que abarque los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos en su totalidad.

Asumir esta perspectiva, reconoce definitivamente tomar partido por concebir la ciencia integrada a nuestro acervo cultural, para apartarse definitivamente de un enfoque cientificista, que proyecta la neutralidad del conocimiento científico de tal modo que no permite visualizar los procesos intrínsecos a su construcción, sus aspectos controversiales, ni sus contextos de producción y de aplicación.

Desde este marco, explicitar cuáles son las finalidades de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria, recobra relevancia en la formación de los futuros maestros cuando el sentido es que adquieran una mirada más compleja y a la vez más comprometida acerca de la naturaleza de la ciencia.

Para ello se entiende que este encuadre epistemológico deberá guardar coherencia con el enfoque que presente el tratamiento de los contenidos de las unidades curriculares del área, de modo de promover en los estudiantes a partir del análisis y la reflexión, el debate y la fundamentación, la construcción de conocimientos y saberes académicamente válidos y socialmente significativos que redunden en sus prácticas docentes.

De lo que se trata es de aportarles una dimensión de análisis metacognitiva que los ayude a reflexionar a partir de sus biografías, acerca de cuáles son los procesos de pensamiento que se ponen en juego; así como también sobre los conflictos que provocan en ellos la contrastación entre sus concepciones originales y las que devienen de las contribuciones de las nuevas perspectivas epistemológicas.

En este sentido, se pretende fomentar en la formación de los estudiantes, el criticismo frente a la información que hoy abunda en distintas fuentes y formatos, desarrollando estrategias que les permitan interrogarse frente a una evidencia, dudar de las certezas y a la vez ser tolerantes y flexibles en la búsqueda de respuestas provisorias.

Estimular el planteo crítico frente a la información con la que interactúan, así como también el reconocimiento de aquellos criterios que permiten discriminar la rigurosidad entre una fuente y otra, influirá en el compromiso de los estudiantes como ciudadanos capaces de identificar en el desarrollo de la ciencia y sus productos, cuáles responden a finalidades vinculadas con beneficios sectoriales de aquellos que constituyen un bien social.

A su vez, la adquisición de estas capacidades, posibilitará, en tanto adultos, que los estudiantes intervengan como protagonistas de instancias participativas respondiendo a las demandas de esta sociedad de la que formamos parte. Como futuros docentes, el compromiso crítico con los modos en que se produce ciencia y sus consecuencias en el mundo de hoy, facilitará un aumento gradual en su autonomía para indagar las fuentes que seleccionarán durante el desarrollo de sus prácticas de aula.

PROPÓSITOS

En función de lo expresado en la fundamentación, los propósitos a los que se compromete la formación en el área son los siguientes:

- Ofrecer espacios para el debate y el análisis crítico de las diferentes concepciones de los estudiantes acerca de los modos de producción del conocimiento científico y su impacto e involucramiento en la cultura de nuestra sociedad, incorporando la discusión de valores tales como la equidad, la justicia social y la sustentabilidad ambiental.
- Promover la reflexión sobre las distintas posturas epistemológicas acerca de la concepción de ciencia y de la construcción del conocimiento científico en los diferentes contextos históricos en los que se legitiman.
- Brindar oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre las finalidades formativas de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria.
- Proponer a los estudiantes el análisis de las diferencias entre las distintas corrientes de enseñanza de las ciencias naturales y reconocer qué concepciones de ciencia subyacen en cada una de ellas.
- Proveer a los futuros docentes de marcos conceptuales y experiencias formativas que les permitan elaborar conocimientos didácticos útiles para tomar decisiones potentes para analizar, orientar y evaluar procesos efectivos de enseñanza de las Ciencias Naturales.
- Promover las instancias de intercambio y debates de ideas en las situaciones de aula, alentando la fundamentación de las opiniones individuales y aquellas que se generan producto de la interacción grupal.
- Presentar temas de enseñanza que demanden de la búsqueda y selección de información en variadas fuentes y en bibliografía especializada, del análisis de los criterios para determinar la rigurosidad de dichas fuentes, y a la vez que requiera por parte de los estudiantes de una sistematización de la información escogida.
- Seleccionar actividades que permitan recuperar los saberes adquiridos por los estudiantes durante su tránsito por la escuela secundaria y ampliarlos, complejizarlos y reorganizarlos con el aporte de bibliografía específica.
- Aportar variadas estrategias que permitan que los estudiantes interpreten, diseñen y pongan en práctica, con creciente autonomía secuencias de enseñanza que contemplen los enfoques didácticos más actuales en la enseñanza del área, a la vez que puedan adquirir criterios para la selección de recursos didácticos.
- Ofrecer situaciones de enseñanza que permitan analizar las explicaciones e interpretaciones de los fenómenos estudiados a la luz de las teorías y modelos explicativos (Ej.: el modelo corpuscular de la materia, la teoría evolutiva, las leyes de la mecánica de Newton).
- Favorecer el trabajo exploratorio, experimental y el de construcción de modelos, poniendo a disposición una variedad de situaciones en las que puedan contrastar sus hipótesis, desarrollar diseños, controlar las condiciones de los mismos, organizar y analizar resultados, y elaborar informes y conclusiones parciales.
- Crear condiciones para que los estudiantes efectúen observaciones sistemáticas, se planteen problemas, formulen interrogantes, justifiquen sus respuestas, establezcan relaciones causales, y valoren el aporte de sus pares.

EJES DE CONTENIDOS

Para la selección de los contenidos que constituyen cada unidad curricular, este plan contempla la articulación entre una y otras, de modo de que cada enseñanza recupere y retome el trabajo del nivel anterior, generando en consonancia con los propósitos, nuevas oportunidades para poner en juego los conocimientos adquiridos.

Para ello, se presenta un marco orientador dentro del cual los formadores podrán organizar su propia propuesta. Este marco pretende contribuir a orientar el trabajo, a partir del planteo de ejes articuladores de contenidos disciplinares y epistemológico-didácticos que atraviesan cada una de las unidades curriculares.

Estos ejes son los siguientes:

1. El enfoque epistemológico-didáctico:
 - Concepción de ciencia y sus implicancias en la enseñanza de las ciencias.
 - Coherencia entre la concepción de ciencia y la concepción de enseñanza y aprendizaje.
 - El lugar de las ideas previas de los alumnos respecto de nociones y fenómenos propios de las ciencias naturales que dan cuenta de las teorías implícitas que se sustentan y de los obstáculos epistemológicos para el aprendizaje de las ciencias.

2. La enseñanza de los contenidos didácticos:
 - La presentación y el análisis de los enfoques actuales de la enseñanza de las ciencias naturales en el Nivel Primario.
 - El análisis y el diseño de propuestas de enseñanza y la inclusión de los modos de conocer en el tratamiento de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la escuela primaria.⁵²
 - Las reflexiones acerca de los aspectos metodológicos y del rol docente que subyacen en diferentes propuestas y prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales.

3. La enseñanza de los contenidos disciplinares y su relación con las teorías y los modelos explicativos:
 - La distribución de los contenidos disciplinares en las Enseñanzas de las Ciencias Naturales I, II y III.
 - La organización y alcances de los contenidos disciplinares en cada unidad curricular.

A continuación se desarrolla la distribución, secuenciación y alcances de los contenidos en cada unidad curricular.

Enseñanza de Ciencias Naturales I

Esta unidad curricular se considera fundante, en tanto resulta el primer espacio para un abordaje en profundidad de la perspectiva epistemológico-didáctico, habilitando, a partir del reconocimiento de las biografías de los estudiantes, la confrontación entre paradigmas diversos desde los cuales se concibe la producción del conocimiento científico y el análisis de las relaciones entre dichos paradigmas y las corrientes de enseñanza de las ciencias.

Ciencias Naturales I constituye una primera aproximación en el abordaje de los contenidos epistemológicos y didácticos y tiene el propósito de sentar las bases para el trabajo de las instancias curriculares subsiguientes.

⁵² En los documentos curriculares de Ciencias Naturales de la Ciudad de Autónoma de Buenos Aires, los procedimientos y actitudes se agrupan bajo el nombre de "modos de conocer"; ya que se considera que los procedimientos propios del área son contenidos que se enseñan en conjunto con aquellos que dan cuenta de la dimensión actitudinal.

El análisis comparativo de las relaciones entre las concepciones de ciencia y las distintas corrientes de enseñanza de las ciencias, da sentido al tratamiento de los siguientes contenidos:

- Reconocimiento de las diferencias entre las diversas concepciones de ciencia. La naturaleza de la ciencia. La construcción del conocimiento científico. La divulgación científica. Contextos de divulgación: la ciencia erudita y la ciencia escolar.
- El conocimiento científico y su relación con las concepciones de enseñanza de las ciencias naturales. Análisis comparativo de las características que definen la enseñanza de las ciencias naturales desde los paradigmas de la escuela tradicional, la escuela activa y las corrientes actuales basadas en el modelo constructivista del aprendizaje.
- El sentido formativo de las ciencias naturales en el Nivel Primario. Las finalidades de la enseñanza del área en el nivel.
- La actividad científica y la ciencia escolar. El tratamiento de los contenidos del área Ciencias Naturales en la escuela primaria.
- Los enfoques actuales en la didáctica de las ciencias naturales y su inclusión en los diseños curriculares del área. La diversidad de disciplinas que integran estos documentos, y el enfoque descriptivo y fenomenológico que atraviesa el tratamiento de los contenidos de cada recorte.
- La concepción de ciencia y las tres dimensiones de los contenidos en la enseñanza de las estrategias metodológicas⁵³.
- Las explicaciones sobre la naturaleza de los materiales y sus cambios: La estructura de la materia. El modelo corpuscular. La estructura de la Tierra y sus cambios.
- Las secuencias didácticas. Análisis desde los enfoques epistemológicos y didácticos de secuencias centradas en el desarrollo de contenidos de la físico-química y de la geología. El sentido de la formulación de preguntas, la realización de experiencias y la búsqueda, organización y comunicación de la información en las propuestas de enseñanza.

Alcances de los contenidos de enseñanza en relación a los ejes articuladores

1. Organización y tratamiento del eje epistemológico-didáctico

1.1. El trabajo con las concepciones de ciencia:

Esta primera instancia curricular resulta una oportunidad para partir de las biografías de los estudiantes en relación con sus experiencias de aprendizaje de las ciencias naturales a lo largo de la escolaridad. La explicitación de estas biografías brinda un marco para el tratamiento de la perspectiva epistemológica que atraviesa la reflexión sobre la naturaleza de la ciencia.

En consonancia con los propósitos generales, el sentido es estimular la discusión de las concepciones que traen los estudiantes vinculadas a cuáles son los rasgos que caracterizan a la producción del conocimiento científico.

⁵³ “Esta conceptualización del conocimiento científico en tres dimensiones es lo que nos permite pensar en tres tipos de contenidos presentes en la enseñanza de la ciencia: contenidos conceptuales, contenidos metodológicos y contenidos actitudinales...” Fumagalli, L. (1993): *El desafío de enseñar ciencias naturales*, cap. 1. Buenos Aires, Troquel.

Estas discusiones pretenden ofrecer oportunidades para hacer explícitas sus ideas y confrontarlas a la luz de los paradigmas actuales. Se trata además de que esta instancia promueva en los estudiantes la reelaboración de sus argumentos a partir de la comparación de los nuevos paradigmas con aquellos que reconocen en sus propias biografías.

“Coexisten en nuestra sociedad diferentes formas de conocimiento. Podemos así identificar, al menos, el conocimiento cotidiano y el científico, cada uno con sus características y valores [...]”

Para muchos filósofos de la ciencia, Francis Bacon (1561-1626) y, posteriormente, Karl Pearson (1911), la tarea del hombre consiste en “descubrir” las verdades inscriptas en la naturaleza. Dentro de esta concepción-denominada de manera abarcativa “positivismo”- se inscriben tanto el empirismo [...] como el inductivismo.

Aunque de manera menos divulgada en el campo de la epistemología donde se estudia la naturaleza de la producción científica, predominan interpretaciones marcadamente distanciadas de la concepción anterior [...] ⁵⁴.

Tomando en cuenta las formulaciones anteriores, es relevante considerar que si bien aún predomina la concepción positivista de la ciencia como garantía de progreso indefinido y generadora de productos rigurosos, verdaderos e incuestionables, actualmente se sostiene que la ciencia construye interpretaciones inevitablemente parciales y contrastables de la realidad.

Desde esta postura, se pretende reflexionar acerca de las diferencias entre la concepción de ciencia que aún tiene arraigo en las representaciones de nuestros estudiantes –la ciencia como producto acabado y estático de verdades únicas y cerradas, ascético y aislado de las problemáticas políticas, económicas y sociales– y las concepciones más actuales que la sustentan como una construcción humana, cultural, histórico-social y colectiva, pública, dinámica y provisoria.

1.2. La articulación entre las concepciones de ciencia y las concepciones de enseñanza de las ciencias:

Se pretende que los estudiantes analicen las distintas corrientes de enseñanza de las ciencias naturales estableciendo relaciones entre las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que caracterizan a cada una de ellas, y las concepciones de ciencia que subyacen a los modos en que se enseña.

En la didáctica de las ciencias naturales se reconocen al menos tres corrientes de enseñanza: la enseñanza tradicional, la escuela activa y las corrientes actuales enmarcadas en la perspectiva constructivista del aprendizaje.

En su mayoría, los estudiantes reconocen en sus propias biografías los aspectos que caracterizan a la corriente de enseñanza tradicional, basada en el aprendizaje reproductivo, memorístico y enciclopedista. Otros, en cambio, han sido protagonistas de la llamada corriente de la escuela activa, basada en el “aprendizaje activo, acentuando el valor motivacional de la experiencia directa, en el “descubrir por sus propios medios” ⁵⁵.

⁵⁴ Espinoza, Ana y otros. (2009) *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires, Paidós.

⁵⁵ Gil Pérez, D. (1983) *Tres paradigmas básicos de la enseñanza de las ciencias*. *Enseñanza de las ciencias*, 1 (1), pp. 26-33.

El tratamiento de las corrientes actuales presenta un enfoque superador en tanto toma en cuenta que el sujeto construye nuevos saberes producto de la interacción entre sus concepciones previas y el contexto que lo rodea.

Asimismo, confluyen en ellas aportes de la perspectiva sociológica que permiten fundamentar las finalidades de la enseñanza de las ciencias naturales y su sentido formativo en la escuela primaria.

La intención de abordar en esta instancia curricular las representaciones que tienen los estudiantes acerca de cuál es la importancia de enseñar ciencias naturales en edades tempranas, consiste en favorecer la contrastación de sus propias ideas con los argumentos provenientes de las últimas producciones del campo de la didáctica específica. De ese modo, sus ideas iniciales podrán modificarse o enriquecerse a partir de la lectura y discusión de material bibliográfico. Poner en común argumentos a favor de la enseñanza del área ofrece una oportunidad para que surjan interrogantes que den pie para avanzar sobre el análisis comparativo de los enfoques de enseñanza.

En este marco, incluir la discusión del rol docente y cómo inciden sus modos de intervención en los aprendizajes de los alumnos, enriquece las primeras reflexiones acerca de las distintas corrientes que coexisten hoy en la enseñanza de las ciencias naturales.

2. La enseñanza de los contenidos didácticos

En esta unidad curricular, el eje vinculado con la perspectiva didáctica propone hacer hincapié en la discusión de los diseños curriculares para la escuela primaria.

A través de su lectura y análisis se pretende que los estudiantes tengan oportunidad de reconocer cómo estos documentos se sostienen en los enfoques actuales de la didáctica del área; y a su vez, puedan identificar el tratamiento de la diversidad de contenidos en sus tres dimensiones: los conceptos, los procedimientos y actitudes propios del área. Al mismo tiempo, se propone analizar los rasgos que diferencian el conocimiento científico y el conocimiento escolar, dando cabida a la discusión acerca de la validez y limitaciones de los modelos y analogías empleadas en la enseñanza de las ciencias naturales.⁵⁶

Por último, el trabajo con el análisis de los diseños curriculares posibilita incorporar la discusión acerca del sentido de la propuesta de progresión para los contenidos de la escuela primaria distribuidos por ciclo.

3. La organización y el tratamiento del eje disciplinar

En relación con este eje, esta instancia curricular se centra en el trabajo con los núcleos conceptuales de la Físico-Química: la estructura de la materia y sus cambios, e incorpora la articulación con el tratamiento de la estructura de la Tierra y sus cambios.

⁵⁶ “Es cierto que los contenidos escolares no son los conocimientos científicos y que lo que se enseña en la escuela no reproduce lo que la ciencia produce. Pero también es cierto que lo que el futuro maestro aprende en su formación acerca de los fenómenos naturales es un instrumento que lo pone en mejores condiciones para interpretar las preconcepciones de sus alumnos, ofrecerles situaciones adecuadas para revisarlas y cuestionarlas, proporcionar ejemplos y aproximaciones pertinentes, seleccionar material bibliográfico, etcétera.”, en *Aportes para el debate curricular. Enseñanza de ciencias naturales* (2001) GCBA.

Para ello, se hace hincapié en el abordaje del modelo corpuscular de la materia o modelo de partículas, como modelo para la interpretación de la composición y transformación de los materiales. Con el tratamiento de este modelo se pretende acercar a los estudiantes al carácter explicativo de los fenómenos químicos y físico-químicos, aportando una herramienta que permita interpretar aquellos contenidos que deberán ser objetos de enseñanza en las aulas de la escuela primaria.

En este sentido, la comprensión del modelo corpuscular de la materia, representa un salto cognitivo que implica superar la perspectiva meramente descriptiva de un fenómeno, para abordarlo desde una perspectiva explicativa.

Con este aporte se pretende que los estudiantes puedan no sólo responder a aquellas preguntas que se ponen en juego en el enfoque descriptivo de los fenómenos que se abordan en las aulas de la escuela primaria; sino también que puedan comprender cómo se explican dichos fenómenos.

Para ello, a partir del análisis de una variedad de situaciones, se podrán aproximar al conocimiento de este modelo y a las explicaciones que dicho modelo aporta a los diferentes contenidos que se enseñan.

Incorporar la realización de experiencias sencillas de laboratorio tiene el propósito de que los estudiantes interactúen con los postulados del modelo corpuscular y al mismo tiempo analicen su potencia explicativa frente a una variedad de fenómenos del entorno.

En este sentido, el estudio de los estados de agregación, las mezclas y las soluciones, los métodos de separación, el agua como una sustancia particular, los cambios físicos como los cambios de estado y su diferencia con los cambios químicos, podrán ser explicados a nivel submicroscópico a la luz del modelo de partículas.

De este modo, su abordaje posibilita la introducción a las características de los materiales y a la vez, permite establecer la relación entre estas y su estructura interna. Desde esta perspectiva, se podrán analizar las características de las familias de materiales como los metales, plásticos o cerámicos, atravesando lo observable a simple vista.

Asimismo, se propone el estudio del fenómeno de la combustión como un ejemplo que posibilita la aproximación al concepto de cambio químico y el Principio de conservación de la masa y la energía; ya que permite analizar, además, las formas y las transformaciones de energía asociadas a este fenómeno.

En esta unidad curricular se podrá incursionar en la historia de las ciencias aportando lecturas de textos de divulgación acerca del estudio de la naturaleza de la materia a lo largo de la historia. Con ello se pretende dar cuenta de la noción de provisoriedad de los conocimientos científicos y de la validación y vigencia de las teorías científicas.

En cuanto al tratamiento del núcleo conceptual: La estructura de la Tierra y sus cambios, se propone un trabajo que permita que los estudiantes avancen sobre sus concepciones iniciales con el estudio de la Tierra como sistema abierto y dinámico cuyos cambios se vinculan con los permanentes y variables intercambios de materia y energía con el entorno.

El abordaje del enfoque sistémico de los procesos geológicos posibilita la interpretación de los cambios que acontecen y acontecieron en los subsistemas terrestres.

En este sentido, el estudio de los diferentes fenómenos de erosión de la corteza terrestre posibilita la comprensión de la diversidad de paisajes continentales y oceánicos, y de ciertos problemas ambientales como por ejemplo la desaparición de playas en zonas costeras. Este enfoque facilita también la comprensión y explicación de la formación de la diversidad de rocas terrestres.

Se propone el estudio de la Teoría de la Deriva Continental como marco para el reconocimiento de las causas que provocan los fenómenos orogénicos, el vulcanismo, los terremotos y maremotos.

La introducción de modelos explicativos a través del modelo de la tectónica de placas posibilita la realización de simulaciones sobre la dinámica de la corteza terrestre; y a la vez la reflexión sobre la validez y limitaciones de los modelos didácticos escolares. Por último, se plantea analizar con los estudiantes los impactos ambientales que provocan esta diversidad de fenómenos, de modo de tomar conciencia y diferenciar cuáles de ellos se deben a fenómenos y sucesos naturales, y cuáles son consecuencia de actividades económicas promovidas por intereses sectoriales.

Enseñanza de las Ciencias Naturales II

Esta unidad curricular recupera el trabajo planteado en la Enseñanza de Ciencias Naturales I, alrededor del eje epistemológico-didáctico y de los enfoques para la enseñanza, a partir del planteo de los siguientes contenidos:

- Análisis de las concepciones de los alumnos de primaria en torno a los seres vivos y a los cambios de la Tierra, y de los obstáculos para el aprendizaje de estos recortes.
- Las explicaciones acerca del origen y la evolución de la biodiversidad a lo largo del tiempo geológico. El origen y la evolución de la estructura terrestre y su relación con la historia de la vida y su biodiversidad.
- Identificación de la concepción de ciencia que subyace en los criterios de selección de actividades y recursos, y de las intervenciones docentes que se ponen en juego en diferentes propuestas de aula.
- Elaboración de diferentes situaciones problemáticas que orienten el sentido de las secuencias de actividades.
- Reconocimiento de la variedad de estrategias metodológicas de intervención docente, y su relación con la enseñanza.
- Análisis y diseño de diferentes propuestas de enseñanza centradas en el desarrollo de contenidos relacionados con la unidad y diversidad de los seres vivos, y los cambios de los mismos y de la Tierra.
- La evaluación en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Análisis comparativo de instrumentos tomando en cuenta los enfoques epistemológico-didácticos. Criterios de diseño y construcción de dispositivos.

Alcances de los contenidos de enseñanza en relación a los ejes articuladores

1. Organización y tratamiento del eje epistemológico-didáctico

Esta unidad curricular, retoma el análisis de propuestas didácticas desarrolladas en Enseñanza de las Ciencias Naturales I, haciendo foco en el reconocimiento de cuál es la concepción de ciencia y de enseñanza de las ciencias que subyace en ellas, con el

fin de que los estudiantes puedan poner en juego las posturas epistemológicas y didácticas actuales en el diseño de nuevas propuestas de enseñanza. En esta instancia, los contenidos disciplinares que se incluyen, se centran en el recorte de los seres vivos y de la Tierra y sus cambios a lo largo de la historia.

Asimismo, se propone incorporar el análisis de las concepciones de los alumnos de primaria sobre los fenómenos de la vida y su diversidad, y acerca de los procesos de cambio que atravesó la Tierra a lo largo de su historia, como el único planeta del sistema solar en el que se desarrolló la vida tal como se la concibe hoy.

El propósito de este análisis es brindar oportunidades para que los estudiantes se aproximen al reconocimiento de cuáles son los obstáculos que se relevan desde el campo de la investigación didáctica para el aprendizaje de estos fenómenos.

2. La enseñanza de los contenidos didácticos

En esta unidad curricular, se propone partir del análisis de propuestas de enseñanza para avanzar con el diseño de secuencias didácticas.

Junto con la relectura de los diseños curriculares trabajados en Enseñanza de las Ciencias Naturales I, se incorpora la discusión de la variedad de documentos curriculares de la jurisdicción, tomando en cuenta el tratamiento del enfoque del área en cada uno de ellos. A la vez, dichos documentos se podrán trabajar comparativamente para reconocer la progresión en la enseñanza de los conceptos y de los modos de conocer que se presentan según el grado y ciclo, en cada uno de ellos.

En particular, la elaboración de las secuencias, resulta una oportunidad para retomar la discusión de los aspectos que conforman los enfoques actuales para la enseñanza del área, haciendo centro en el planteo de situaciones problemáticas que direccionen el sentido de las actividades sucesivas de una secuencia.

Asimismo, se propone recuperar el trabajo realizado en Enseñanza de las Ciencias Naturales I para ampliar y profundizar el tratamiento de los modos de conocer. La enseñanza de estos contenidos podrá habilitar la discusión de cuál es el rol y la relevancia que se le otorga a la observación, a la exploración y al diseño de experiencias; y a la búsqueda, organización, registro y comunicación de la información. En relación a la búsqueda de información, se plantea la necesidad de discutir cuáles son los criterios para la selección de fuentes, la valoración académica de las mismas; así como también cuál es el propósito de las salidas didácticas (también llamadas experiencias directas).

Durante el diseño de secuencias, es de especial interés analizar con los estudiantes las situaciones de lectura y escritura, y al mismo tiempo, los modos de intervención docente que cada una de ellas demanda. En ese marco, se podrá incorporar el análisis comparativo de textos escolares que posibiliten reconocer, por ejemplo, en cuáles se refuerzan formas de expresión correspondientes a ideas lamarckianas, cercanas a los saberes que traen los estudiantes, para que avancen en la construcción de expresiones más adecuadas con las teorías actuales.

3. La organización y el tratamiento del eje disciplinar

Esta unidad curricular, aborda el núcleo conceptual: la historia de la vida y su biodiversidad, a través del estudio de la Teoría Evolutiva.

Los estudiantes podrán aproximarse a las explicaciones científicas que se han construido en torno al fenómeno de la vida a lo largo de la historia. Para ello se

propone el tratamiento comparativo de las distintas teorías: fijistas, transformistas y evolucionistas.

En especial, es necesario destacar que los aportes de la Teoría de Selección Natural elaborada por Charles Darwin, permite que los estudiantes resignifiquen las características particulares de los sistemas vivos que estudiaron a lo largo de su escolaridad, y le den sentido a las relaciones que se establecen entre ellos.

De este modo, el estudio de esta teoría central de la biología, posibilita aproximarse a la noción de que en la gran diversidad biológica se pueden reconocer características comunes a todos los seres vivos en cuanto a la composición, organización y metabolismo, e identificar que estas características comunes se relacionan con un origen común.

A su vez, se espera que esta perspectiva, favorezca en los estudiantes la comprensión de conceptos de la Biología tales como el de adaptación y biodiversidad.

En resumen, la enseñanza de la teoría evolutiva en la formación docente, resulta fundante, ya que estructura al conjunto de los contenidos de la biología desde los marcos teóricos actuales, dejando de lado el predominio de la enseñanza descriptiva y estanca del conocimiento biológico.

Al mismo tiempo, se propone la inclusión de contenidos relacionados con las ciencias de la Tierra. Esta disciplina se consolida, a la luz de los últimos aportes de la investigación, en un nuevo corpus epistemológico y didáctico.

“En las últimas décadas las ciencias de la Tierra han vivido cambios espectaculares. [...] Los dispositivos de exploración y observación actuales –inmensamente más poderosos que los tradicionales–, tales como los satélites artificiales que proporcionan imágenes y mediciones detalladas de la atmósfera y de la superficie terrestre, los sistemas de detección, monitoreo y telecomunicaciones, y los barcos de exploración de las profundidades oceánicas, contribuyen de manera poderosa a generar una explosión de nuevo conocimiento. Todo ello ha colaborado a la reciente transformación cualitativa de estas ciencias.

La creciente preocupación por los problemas del ambiente ha contribuido a ampliar las vías interdisciplinarias y a crear nuevas ramas; esta interacción entre disciplinas comienza a generar conceptos y métodos novedosos, que no son propios de ninguna de las disciplinas de origen...”⁵⁷

Asimismo dice Bonan, L. (2008): “La Tierra es un planeta maravilloso cuyo origen se asocia con el origen del sistema solar. La información sobre las primeras etapas de su vida cuenta con pocos datos, sin embargo, la comunidad científica internacional realiza grandes esfuerzos por llevar adelante investigaciones que aporten conocimiento sobre el origen y el funcionamiento planetario a gran escala, en especial el de la Tierra.”

Adoptando este encuadre será un desafío de los formadores incorporar estos contenidos que se sostienen en la relación entre la evolución de la estructura de la Tierra y la evolución de los seres vivos que habitan en ella. Para ello, el compromiso

⁵⁷ De la Peña, Luis, coord. (1998) *Ciencias de la materia. Génesis y evolución de sus conceptos fundamentales*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 8-9.

es el de incluir una perspectiva que articule el estudio de los procesos propios de la evolución de la Tierra y de los seres vivos a lo largo del tiempo.

Se asume la importancia de rescatar este nuevo enfoque con el propósito de acercar una mirada superadora que se aparte definitivamente del tratamiento fragmentado de unos y otros procesos y cambios.

Enseñanza de las Ciencias Naturales III

En esta unidad curricular, al igual que en la Enseñanza de las Ciencias Naturales II, se recupera el trabajo con el eje epistemológico-didáctico así como también los enfoques para la enseñanza, a partir del planteo de los siguientes contenidos:

- Análisis de las concepciones de los alumnos de primaria en torno a la idea de la Tierra como cuerpo cósmico, al problema del movimiento en el universo y al concepto de energía y sus transformaciones, así como de los obstáculos epistemológicos para el aprendizaje de estos recortes.
- Las explicaciones acerca del origen de la diversidad de las fuerzas y su relación con el movimiento de los cuerpos terrestres y celestes, y de la energía y sus transformaciones.
- Concepciones relacionadas con la observación directa, el lenguaje cotidiano y los contenidos.
- Identificación de la concepción de ciencia que subyace en los criterios de selección de actividades y recursos, y en las intervenciones docentes que se ponen en juego en diferentes propuestas de aula.
- Elaboración de diferentes situaciones problemáticas que orienten el sentido de la secuencia de actividades y enseñanza de estrategias de planteo y resolución de problemas basados en el saber escolar.
- Reconocimiento de la variedad de estrategias metodológicas de intervención docente, y su relación con la enseñanza.
- Análisis y diseño de diferentes propuestas de enseñanza centradas en el desarrollo de contenidos de la física, la físico-química y la astronomía.
- La evaluación en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Análisis comparativo de instrumentos tomando en cuenta los enfoques epistemológico-didácticos. Criterios de diseño y construcción de dispositivos.

Alcances de los contenidos de enseñanza en relación con los ejes articuladores

1. Organización y tratamiento d el eje epistemológico-didáctico

Esta unidad curricular retoma el análisis comparativo de propuestas didácticas que permitan reconocer cuál es la concepción de ciencia y de enseñanza de las ciencias que subyace en ellas; y avanza en la propuesta de Enseñanza de Ciencias Naturales II con el diseño de una diversidad de propuestas de enseñanza que incluye no solo secuencias de clases, sino también unidades didácticas y proyectos.

En esta instancia curricular, el recorte disciplinar aborda contenidos de la Tierra y el Universo en relación con los Principios de la Mecánica y la Energía.

Se incorpora el análisis de las concepciones de los alumnos de primaria en relación con sus representaciones sobre la Tierra como cuerpo cósmico, las fuerzas y el movimiento de los cuerpos en el universo, el concepto de energía y sus

transformaciones, brindando oportunidades para que los estudiantes se aproximen al reconocimiento de cuáles son los obstáculos epistemológicos que se relevan desde el campo de la investigación didáctica para el aprendizaje de estos fenómenos físicos, físico-químicos y astronómicos.

2. La enseñanza de los contenidos didácticos

A partir de la relectura de los diseños curriculares trabajados en Enseñanza de las Ciencias Naturales I, y la inclusión de la lectura y análisis de los documentos curriculares de la jurisdicción, se trata de atender el trabajo alrededor de la propuesta de progresión en la enseñanza de los conceptos y de los modos de conocer, presente en cada uno de los documentos.

En particular, durante la elaboración de las propuestas de enseñanza, se propone, al igual que en la Enseñanza de Ciencias Naturales II, retomar la discusión de los aspectos metodológicos que conforman los enfoques actuales para la enseñanza del área, haciendo foco especialmente, en el planteo de situaciones problemáticas que direccionen el sentido de las actividades de una secuencia, de los proyectos o bien de las unidades didácticas.

Asimismo, se propone recuperar el trabajo realizado en la Enseñanza... I para revisar los modos de conocer. La enseñanza de estos contenidos podrá habilitar la discusión de cuál es el rol y la relevancia que se le otorga a la observación, a la exploración y al diseño de experiencias; a la búsqueda, organización, registro y comunicación de la información y al uso de los modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales.

Justamente en referencia a estos últimos aspectos a discutir, es pertinente analizar cómo el conocimiento empírico de ciertos fenómenos tales como el día y la noche, las fases de la Luna, las estaciones, los eclipses constituyen un obstáculo para modelizar en ciencias.

Un aspecto importante que trae aparejado el estudio del movimiento de los cuerpos, es por un lado, la selección y el control de variables que se ponen en juego en los diferentes diseños experimentales propuestos para la enseñanza del tema. Por otro lado, los diseños experimentales requieren de mediciones cuidadosas con instrumentos adecuados, ya que no sólo van a identificarse las variables que están relacionadas con el movimiento sino de qué manera se manifiesta esa relación. Por tanto es indispensable que los estudiantes conozcan las características y modos de utilización de los diferentes instrumentos de medición utilizados en los experimentos.

El trabajo de diseño de secuencias, será también una oportunidad para analizar las situaciones de lectura y escritura, como así también los modos de intervención docente que cada una de ellas demanda.

Dentro de los aspectos metodológicos se abordará también, la formulación de las ideas básicas para cada ciclo, referidas a los contenidos de la Tierra y el universo y la energía y sus transformaciones, así como los prerequisites básicos para la enseñanza de estos contenidos.

Los contenidos que refieren al proceso de evaluación, comprenden tanto el diseño de instrumentos apropiados para evaluar los distintos tipos de contenidos que se pretende enseñar a los alumnos de cada uno de los ciclos del Nivel Primario como la utilización de los resultados de la evaluación con el fin realizar los ajustes y cambios necesarios para mejorar el proceso de enseñanza.

Tanto en esta unidad curricular, como en la Enseñanza de Ciencias Naturales II, atendiendo a qué recortes son los que se toman en cada enseñanza, resulta oportuno abordar con los estudiantes el análisis de los diferentes componentes que conforman una planificación didáctica: propósitos y objetivos de aprendizaje, fundamentación, selección y organización de contenidos en secuencias propuestas para los alumnos, las intervenciones docentes que se ponen en juego, los recursos didácticos, así como también los espacios y tiempos, y evaluación de los aprendizajes.

3. Organización y tratamiento del eje disciplinar

Esta unidad curricular aborda los contenidos que se articulan en torno al núcleo conceptual “El planeta Tierra en el universo y los principios de la mecánica”. Se propone además la inclusión de otro núcleo conceptual en estrecha vinculación con este denominado “Las formas de energía y sus transformaciones”.

El estudio de las leyes de la mecánica posibilita que los estudiantes se acerquen a los modelos explicativos para interpretar la relación entre las fuerzas y el movimiento de los cuerpos ya sea que los mismos se encuentren en el planeta o fuera de él.

Una mirada articuladora entre los fenómenos cosmológicos y los terrestres se puede trabajar al introducir el análisis de sistemas de equilibrio ya sea como los que se producen entre los astros que conforman el universo, o en las estructuras presentes en el funcionamiento de máquinas simples.

En este núcleo se abordará también el problema de la caída de los cuerpos y la noción de peso, introduciendo a los estudiantes en el concepto de campo y de acción a distancia. Se plantea asimismo la conveniencia de trabajar los efectos de la fuerza de gravedad y del rozamiento ya que son sucesos tan arraigados en la vida cotidiana, que difícilmente se los asocie a la acción de fuerzas.

Se propone también el estudio del movimiento vibratorio, que permite observar sistemáticamente, explorar y experimentar de una manera sencilla el mundo de las ondas sonoras y luminosas, su emisión, propagación, reflexión y refracción. Estos fenómenos físicos remiten tanto a sucesos cotidianos producidos en el ambiente próximo terrestre, como a sucesos producidos en lejanos lugares del universo.

Un aspecto necesario de trabajar con los estudiantes en esta instancia curricular es la utilización y selección de los instrumentos de observación y medición adecuados para organizar, analizar y comunicar la información.

En el tratamiento de los contenidos que se articulan en el núcleo conceptual la energía y sus transformaciones, la noción de energía involucra una rica variedad de aspectos desde los cuales es posible relacionarla con muchos otros contenidos y situaciones de la vida cotidiana. Así pues este concepto podrá ser trabajado tomando en cuenta la perspectiva histórica; así como también el impacto socioeconómico acerca del uso, conservación y degradación de la energía. Asimismo podrá abordarse a través del análisis y la problematización de las muchas formas en que se presenta, se transforma y clasifica. Se abordará con especial atención los fenómenos físicos relacionados con la energía térmica y la energía eléctrica.

Resulta de importancia que los estudiantes puedan estudiar en este espacio curricular, las características y los fenómenos que se producen en el sol. Se incluyen también el tratamiento de otras formas de energía alternativas que no provienen del sol, como la energía nuclear y la mareomotriz.

En cuanto a los contenidos del núcleo del planeta Tierra en el universo, se propone analizar las diversas concepciones elaboradas acerca del origen del universo y los diferentes modelos cosmológicos.

Se profundizará la estructura sistémica, características y evolución del sistema solar, así como algunos de los fenómenos naturales relacionados con el subsistema Tierra, Luna y Sol; y también la unidad y diversidad de las regularidades planetarias y el movimiento retrógrado de los planetas.

Cabe destacar que el estudio de los astros que lo componen debe superar lo descriptivo, con el aporte de las explicaciones de los problemas que se plantean a partir de las múltiples relaciones que pueden establecerse entre ellos.

Se plantea además, tomar los aspectos relacionados con los movimientos terrestres, sus causas y consecuencias.

Avanzando en la mirada sistémica acerca del hombre y su interacción con el universo, es pertinente promover en los estudiantes un análisis crítico de las actividades humanas desarrolladas en el espacio, relevando su importancia para el conocimiento científico y tecnológico y para la propia posición del ser humano en el universo.

FUNDAMENTACIÓN⁵⁹

La enseñanza de esta área se desarrolla en distintas unidades curriculares, articuladas y complementarias entre sí: Enseñanza de las Ciencias Sociales I, II y III y Taller de Diseño de Proyectos de Enseñanza de Ciencias Sociales (este último del campo de formación en las prácticas docentes⁶⁰). A su vez los docentes del área realizan acompañamiento en las Prácticas de la Enseñanza de Ciencias Sociales y en la Residencia.

Las dos primeras instancias (Enseñanza de las Ciencias Sociales I y II) están planteadas como asignaturas cuatrimestrales con una carga horaria de 6 horas cada una y la tercera con 3 horas.

Por su propio carácter de formación para la formación de otros, los espacios curriculares que tienen como finalidad la enseñanza de campos disciplinares adquieren una doble dimensión que complejiza considerablemente su definición: por una parte, la propia formación como adulto que aprende para sí mismo; por otra la formación como docente que va a transformar lo que sabe para constituirlo en objeto de enseñanza para los alumnos del Nivel Primario. Desde esas dos dimensiones se realizan a continuación, algunas consideraciones a atender en la programación y el dictado de los espacios curriculares dedicados a la enseñanza de las ciencias sociales.

- *Acerca de la formación del estudiante del Profesorado como sujeto socialmente comprometido con la tarea de enseñar*

Para decidir para qué, qué y cómo se va a encarar la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Profesorado, es necesario tener en cuenta la propia formación de quienes son los estudiantes, sus ideas –conocimientos, teorías, representaciones, prejuicios, etcétera– en torno al conocimiento acerca de lo social en general y al que

⁵⁸ En este apartado se desarrollan los espacios curriculares del área dentro de la formación específica.

⁵⁹ Para la elaboración de esta propuesta se consideró el Plan de Estudios 270/01, la información recogida en reuniones con docentes de Ciencias Sociales y del Trayecto de las Prácticas del nivel (convocadas por Dirección de Currícula, 2004 a 2007) acerca de los logros y de las problemáticas surgidos a partir de su implementación desde el año 2002. Se tuvieron en cuenta también los aportes formulados por profesores que participaron en las jornadas vinculadas con el cambio de Plan de Estudios en noviembre de 2008 en febrero, abril, mayo y junio de 2009, así como las sugerencias recibidas de los docentes de Enseñanza de las Ciencias Sociales que acudieron a la reunión convocada por la Dirección de Currícula y Enseñanza en junio de 2009 para discutir los lineamientos planteados en lo que fue la primera versión borrador de este documento. Además y como marco general, se consideraron las recomendaciones y aportes del Instituto Nacional de Formación Docente en aquellos aspectos que confirman o avanzan sobre algunas decisiones ya tomadas en los planes vigentes y/o acordes con las prácticas que se fueron construyendo en los Institutos de la Ciudad.

⁶⁰ El Acompañamiento / Asesoramiento de las prácticas de enseñanza y de las residencias retoma la iniciativa del Plan 270 y enfatiza la importancia del apoyo del profesor del área en las tareas directamente vinculadas con el Campo de las Prácticas que deberán realizar los futuros docentes. El Taller de Diseño de Proyectos de Enseñanza, dentro del campo de las prácticas docentes, constituye –también continuando con el espíritu del Plan anterior– un espacio articulado con la etapa de la residencia y destinado a la producción de proyectos de enseñanza, a la anticipación de problemáticas que suelen surgir en la práctica y a la reflexión acerca de dificultades y posibilidades que se presentan en la tarea de enseñar Ciencias Sociales en el Nivel Primario. En el campo de las prácticas se desarrollará esta presentación.

aportan las ciencias sociales en particular. En relación con el conocimiento académico sobre las sociedades es de interés atender a los nexos que los estudiantes pueden establecer con el modo en que los mismos colaboran para una mejor comprensión de las problemáticas sociales cotidianas del pasado y del presente.

Los estudiantes del profesorado, formados con frecuencia en los niveles anteriores de la educación desde perspectivas reproductivistas de la sociedad, necesitan “descubrir” las Ciencias Sociales como campo de conocimiento vinculado estrechamente con la vida de todos y como herramienta para la comprensión y para la acción. En este sentido, es fundamental que la formación en Ciencias Sociales preste especial atención al rol protagónico de los sujetos, agentes y actores y al propio reconocimiento de quienes se están formando como parte integrante a nivel individual y colectivo de los grupos que construyen día a día realidades sociales y que por lo tanto, pueden reproducirlas, cuestionarlas, discutir las, cambiarlas a partir de la comunicación y la actuación con los “otros”.

Esta concepción de las ciencias sociales como herramienta para la vida cotidiana lleva implícito un aspecto a jerarquizar en la formación: la necesidad de que los estudiantes –futuros docentes– asuman un compromiso como miembros de la sociedad y junto con ello, tomen conciencia de la importancia del conocimiento social para actuar fundadamente, para comunicarse con los demás, para escuchar, para desarrollar argumentos y contraargumentos, para establecer algunos consensos y para colaborar en el fortalecimiento de una democracia y una ciudadanía participativa en lo político, con vistas a la construcción de realidades socialmente cada vez más justas y solidarias, económica y culturalmente más distributivas de los bienes y del conocimiento, respetuosas de la diversidad, y convencidas de la riqueza y de las oportunidades que esta brinda.

En este sentido, se apunta a la formación de un ciudadano-docente que se asuma como protagonista y pueda apreciar las potencialidades del conocimiento social rigurosamente construido, inquietarse frente a los problemas de la sociedad e interiorizarse y participar en las situaciones que considere necesaria su intervención. Si se concibe el conocimiento social en su potencialidad explicativa y utilidad para comprender y cambiar situaciones que lo ameriten, puede que el futuro docente encuentre mayor placer en el aprendizaje de las ciencias sociales y probablemente también, pueda transmitir ese interés y esa relación placentera con el conocimiento a sus alumnos del Nivel Primario.

Desde esta concepción, las experiencias de quienes se están formando como alumnos que aprenden a analizar la realidad social se transforman en objetos de importancia cuando se los retoma desde instancias metacognitivas. En ellas, la reflexión sobre las propias prácticas constituye la base para pensar de qué manera diferentes sujetos aprenden sociales y cómo se puede enseñar para ayudarlos en esa tarea. Se considera valioso también, presentar situaciones en las que los estudiantes puedan desocultar sus propias representaciones, prejuicios y preconceptos sobre el mundo social y su enseñanza, de modo de ayudarlos a tomar conciencia de la necesidad de sostener sobre ellos una constante vigilancia, para lograr mejores aprendizajes y también para producir mejores propuestas para la enseñanza.

- *Acerca de la formación del estudiante en la tarea de enseñar para favorecer aprendizajes sustantivos en Ciencias Sociales*

Es sabido que el compromiso social –al que se hizo mención antes– y el aprendizaje de los principios, conceptos y conocimientos aportados desde las Ciencias Sociales son imprescindibles pero no bastan para que el profesor de Nivel Primario sea un “buen docente” cuando se ocupa de enseñar Ciencias Sociales en las clases. Para

que esto ocurra debe haber suficiente lugar y énfasis en su formación para pensar qué son y de qué modo se han ido construyendo y se construyen tradiciones e innovaciones en las ciencias sociales escolares, vinculándolas, en cada etapa, con los propósitos de la educación, con las concepciones de ciudadano sostenidas en forma explícita o implícita, con las definiciones de conocimiento social relevante para ser enseñado en el Nivel Primario y con las relaciones que se hayan establecido entre este y los conocimientos académicos de referencia. En el mismo sentido, será de interés prestar especial atención al análisis de las teorías sobre el aprendizaje de las ciencias sociales que estuvieron o están vigentes y cómo se concretan o concretaron en las aulas.

Pensar mejor los aprendizajes esperados en el Nivel Primario y su factibilidad en sintonía con la enseñanza, significa también atender a las dificultades que plantean la fragmentación y brevedad del tiempo escolar y la rigidez de los espacios institucionales. Pero al mismo tiempo, significa repasar las ventajas que implica armar recortes y representaciones ricas y pertinentes de las situaciones sociales que se enseñan en la escuela pero que refieren ampliamente a situaciones del “afuera”, con el objetivo, por ejemplo, de buscar algunos posibles e indelegables puentes entre las propuestas de enseñanza y la cotidianeidad.

A la vez, pensar los aprendizajes y la enseñanza implica dedicar tiempo al estudio de algunas tensiones que surgen entre la diversidad de propósitos a los que las ciencias sociales escolares responden, tensiones que se hacen presente en el momento de planificar y de enseñar. Por ejemplo, la tensión entre la tradicional formación de ciudadanos por adhesión y las propuestas de formación de personas con espíritu crítico.

Otro aspecto a tratar remite a las propias dificultades del conocimiento social para ser enseñado y aprendido: las frecuentes naturalizaciones y generalizaciones, los determinismos, el conocimiento planteado como “verdadero” y “cerrado”, las tradiciones y características propias del pensamiento del sentido común, las causalidades lineales, las interpretaciones a partir de voluntades individuales y personajes paradigmáticos, entre otras.

Finalmente, la enseñanza del conocimiento social requiere considerar las características propias del pensamiento sobre lo social portadas por los alumnos del Nivel Primario, sus representaciones fundadas en la experiencia y la traslación de las relaciones familiares al mundo social. Estas características suelen obstaculizar la comprensión de las situaciones sociales interponiendo prejuicios, estereotipos, teorías propias distorsionantes, entre otros, y será necesario atenderlos intencionalmente desde el inicio de la escolaridad, no para adecuarse a ellos, sino para vigilar su surgimiento y ponerlos en tensión.

Y también –y muy especialmente– pensar los aprendizajes esperados y la enseñanza que los favorezca en el Nivel Primario, requiere hacer foco, durante la formación, en la elaboración de objetivos, la selección y jerarquización de contenidos que remitan a situaciones relativamente complejas y siempre dinámicas y a la construcción de estrategias para la enseñanza que eviten las ritualizaciones corrientes, aporten a las clases de ciencias sociales variadas representaciones de los objetos de conocimiento y planteen adecuadas interrelaciones entre informaciones y conceptos. Esta tarea estará guiada por la intención de favorecer la progresiva formación de alumnos-ciudadanos del Nivel Primario como protagonistas de una sociedad en cambio de la que todos, y sin lugar a dudas principalmente los adultos, somos responsables.

PROPÓSITOS

Teniendo en cuenta lo expresado en la Fundamentación de este documento, los espacios referidos a la enseñanza de las ciencias sociales en la formación de docentes para la educación primaria deberán generar variadas oportunidades para:

- La desnaturalización de aspectos de la realidad –pasada y presente– a partir de la revisión de las teorías implícitas y las representaciones incorporadas sobre los temas sociales para comenzar a pensarlos en términos de realidades sociales cambiantes y conflictivas, en permanente construcción.
- La concepción de las ciencias sociales escolares como un espacio que apunta al conocimiento y reconocimiento respetuoso de los “otros” y que en tal sentido, resulta especialmente apropiado para favorecer el desarrollo de prácticas ciudadanas.
- El reconocimiento de su calidad de sujeto social que le permite, junto con otros, disentir, acordar, negociar, consensuar y saberse constructores y modificadores de las realidades sociales.
- La ampliación y profundización del conocimiento de procesos sociales relevantes desde un enfoque explicativo e interpretativo, atento a la controversialidad que es propia del conocimiento social, poniendo en juego conceptos fundamentales, perspectivas de análisis y teorías producidas desde las disciplinas que integran el área.
- La adquisición de un grado creciente de autonomía en la búsqueda, análisis y selección de diferentes tipos de fuentes que permitan representar objetos de conocimiento y obtener información en relación con un tema dado, para construir el propio aprendizaje y favorecer el de los alumnos del Nivel Primario.
- La reflexión y apropiación crítica de los sentidos formativos, los propósitos, los contenidos, objetivos de aprendizaje y recomendaciones didácticas de las Ciencias Sociales en la escuela primaria definidos en documentos curriculares, entendiendo estos como lineamientos estrechamente vinculados con las políticas educativas del Estado nacional y de las diferentes jurisdicciones.
- El conocimiento de algunas dificultades que presenta el aprendizaje de contenidos del área en los alumnos del Nivel Primario con la finalidad de elaborar propuestas de enseñanza que posibiliten anticiparlas y enfrentarlas.
- La construcción de criterios para analizar, concebir y poner en práctica proyectos de enseñanza de las ciencias sociales considerando los aportes actualizados del conocimiento de las disciplinas sociales, las condiciones institucionales y las características propias de los grupos de alumnos del Nivel Primario (niños, adolescentes, jóvenes, adultos).
- La constitución de las propias prácticas como objetos de conocimiento, análisis y reflexión enriquecidos desde las teorías, conceptos y nociones aprendidos en las distintas instancias de la formación.
- La construcción de criterios para establecer nexos entre los contenidos prescriptos, las problemáticas que preocupan a las sociedades, los intereses y vidas cotidianas propias y de los alumnos, con la intención de construir objetos de enseñanza más inquietantes, potentes y accesibles.
- La valoración de la formación permanente en Ciencias Sociales y en las producciones de conocimiento sobre su enseñanza como componentes de la profesionalidad docente.

Estos propósitos se concretan fundamentalmente en la posibilidad de que los estudiantes del Profesorado dispongan, al finalizar su formación inicial, del compromiso docente y de las herramientas necesarias –tanto del conocimiento social como del conocimiento de la didáctica del área– para elaborar y poner en práctica situaciones de enseñanza que permitan a sus futuros alumnos acercarse a

aprendizajes sustantivos de los contenidos de las Ciencias Sociales que planteen los diseños u otras organizaciones curriculares del Nivel Primario.

EJES DE CONTENIDOS

Se incluyen además, los ejes organizadores de los contenidos de las Enseñanzas de las Ciencias Sociales I, II y III, seleccionados por su relevancia epistemológica y social y se sugieren, a partir de ellos, posibles recorridos temáticos disciplinares y una secuenciación de los contenidos relacionados específicamente con la enseñanza del área en el Nivel Primario. Lejos de concebir a estos desde una perspectiva técnico-instrumental, la selección que se presenta apunta a promover la fundamentación de las decisiones didácticas, la reflexión sobre las propias prácticas y la autonomía profesional de los profesores en formación.

Dada la complejidad propia del objeto de estudio, se plantea una formación en la enseñanza de las ciencias sociales como un proceso necesariamente espiralado en y a lo largo de los diferentes espacios curriculares. En la medida que se trata de un área de conocimiento fuertemente relacional, su segmentación conduciría a una pérdida o una dilución de sus sentidos. Por lo tanto, es importante que la/s mirada/s sobre el objeto complejo “enseñanza de las Ciencias Sociales” se plantee/n ya en el primer espacio curricular que se le adjudique al área, para luego retomarlas, discutir las, profundizarlas, reconstruirlas, ampliarlas, a medida que transcurren la formación.

Específicamente en relación con la organización de los contenidos, se retoma lo planteado en el Plan de Estudios 270/01 en la medida que ha demostrado una potencialidad importante para la formación, aunque también algunos problemas vinculados con la brevedad de los tiempos frente a la cantidad de contenidos que se estima necesaria enseñar. Se espera que la incorporación de Enseñanza de las Ciencias Sociales 3 colabore para descomprimir esos tiempos y facilite la profundización y ampliación de los contenidos básicos de la formación inicial.

Los contenidos de Enseñanza de las Ciencias Sociales I, II y III

Las asignaturas Enseñanza de las Ciencias Sociales I y su correlativa Enseñanza de las Ciencias Sociales II mantienen la denominación y el sentido que se les confirió en el Plan 270/01. El mismo carácter asume el nuevo espacio curricular Enseñanza de las Ciencias Sociales III, correlativo de Enseñanza de las Ciencias Sociales II.

- *Los ejes articuladores*

Retomando lo planteado en *Aportes para el debate curricular. Materia Enseñanza de Ciencias Sociales 1 y 2* (2001), se mantiene aquí la propuesta para seleccionar y organizar los contenidos a partir de **ejes articuladores** que definen miradas sobre los objetos de conocimiento social –es decir, aquellos problemas o procesos de relevancia social y disciplinar– a partir de los cuales se propone pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales para el Nivel Terciario. Se trata de recortes del conocimiento sobre las sociedades pasadas y presentes, en especial, las latinoamericanas y argentina, en torno a los cuales se podrá desarrollar una selección de contenidos vinculados con las disciplinas sociales (geografía, historia, sociología, ciencia política, economía, antropología).

Por otra parte, estos ejes dan lugar al tratamiento didáctico de los contenidos para transformar aspectos seleccionados de los conocimientos disciplinares en objetos de enseñanza apropiados para el Nivel Primario. Los ejes articuladores, organizan y entrelazan la formación de los estudiantes como docentes-ciudadanos y como

especialistas en la tarea de enseñar en el Nivel Primario. Son puertas de entrada a los conocimientos sociales que posibilitan elaborar mejores propuestas y prácticas de enseñanza y, en consecuencia, permiten aspirar a mayores logros en los aprendizajes.

Los ejes articuladores, entonces, permiten vincular:

- los contenidos definidos como sustantivos en la construcción del área –es decir los conceptos y principios explicativos propios de las Ciencias Sociales⁶¹– que se mencionarán como **contenidos epistemológicos**;
- los contenidos específicos seleccionados para dar cuenta de las temáticas, procesos o problemas sociales a los que alude cada eje. Estos contenidos se denominarán aquí **contenidos disciplinares**;
- los **contenidos centrados en la enseñanza y los aprendizajes del área** en el Nivel Primario.

En el presente Plan de Estudios, se propone la enseñanza de por lo menos dos **ejes articuladores** en las dos primeras Enseñanzas y un eje en la tercera. Los docentes seleccionarán los ejes entre cuatro que se ofrecen como posibles, desde un planteo de optatividad cerrada. Se sugiere que la selección de los ejes de cada una de las tres materias, además de respetar esta propuesta curricular, sea el fruto de debates y acuerdos institucionales que permitan a los estudiantes el acercamiento a ejes de diversa procedencia temática y disciplinar, que aporten variadas miradas provenientes de las Ciencias Sociales. Se enfatiza que es importante que, a lo largo de estos tres espacios curriculares, las elecciones realizadas permitan atender al estudio de los procesos sociales fundamentales para comprender –y luego poder enseñar en el Nivel Primario– la historia y el territorio argentinos.

- *La distribución de los ejes articuladores por espacio curricular:*

Enseñanza de las Ciencias Sociales I

Se seleccionarán dos de los siguientes cuatro ejes:

- Los recursos naturales, formas de apropiación y explotación y problemáticas asociadas.
- Las ciudades como espacios fragmentados y articulados, reflejo y condición de las sociedades.
- Distintas formas de organización de las sociedades indígenas en el territorio americano: relaciones entre aspectos políticos, sociales, económicos y creencias.
- Cambios, continuidades y conflictos en los procesos revolucionarios.

Enseñanza de las Ciencias Sociales II

Se seleccionarán dos de los siguientes cuatro ejes:

- Las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales relacionadas con los procesos migratorios.

⁶¹ Refieren a los conceptos que Pilar Maestro González (1991) define como propios de la estructura epistemológica de las disciplinas sociales y que han recibido diferentes denominaciones en los textos de la didáctica específica: conceptos estructurantes, fundamentales, etcétera. (Maestro González, P. “Las ideas de los alumnos en el marco de un modelo de aprendizaje histórico” en *Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas*, Separata de Studia Paedagogica (Revista de Ciencias de la Educación), Universidad de Salamanca-IUCE, N° 23, enero-diciembre.

- La integración de las economías latinoamericanas al mercado mundial hacia fines del siglo XIX: acuerdos, conflictos y transformaciones.
- Las transformaciones y permanencias en los espacios rurales.
- Riesgos, vulnerabilidad y desastres sociales.

Enseñanza de las Ciencias Sociales III

Se seleccionará uno de los siguientes cuatro ejes:

- Análisis de la sociedad argentina: procesos de integración y exclusión.
 - Origen, transformaciones y crisis del capitalismo.
 - Las manifestaciones territoriales del capitalismo global: un mundo en red, fragmentado y polarizado.
 - La organización del trabajo, las condiciones de empleo y sus manifestaciones en las condiciones de vida.
- *La enseñanza de los contenidos epistemológicos: conceptos, principios explicativos y procedimientos propios de las Ciencias Sociales*

Las categorías fundantes del área de Ciencias Sociales en el Profesorado y en el Nivel Primario son aquellas que dan cuenta de las particularidades del conocimiento social. Transformadas en contenidos de enseñanza se las denomina acá **contenidos epistemológicos**, y constituyen en la formación docente las herramientas de análisis que posibilitan a los estudiantes pensar lo social desde una perspectiva que aproxima a la producción de las ciencias, contraponer ese pensamiento con el sentido común y cuestionar la naturalización de las acciones sociales. Estos contenidos han sido desarrollados en profundidad en el apartado “Conceptos estructurantes del área de Ciencias Sociales” del documento “*Aportes para el debate curricular. Materia Enseñanza de Ciencias Sociales 1 y 2*” (2001) y desde esa caracterización se retoman brevemente aquí.

Específicamente remiten a la concepción misma de la sociedad como complejidad conflictiva y dinámica que se origina en la posibilidad de analizar e interpretar las problemáticas y procesos sociales a partir de la multicausalidad, de reconocer variados actores sociales en relación con un problema o conflicto y de interpretar sus acciones a partir de intereses, necesidades, expectativas y, en especial de atender a su vinculación con la distribución del poder; de establecer relaciones entre las modificaciones territoriales y los procesos sociales, políticos, económicos y culturales que se desarrollan en el ámbito en estudio y en escalas más o menos amplias así como de identificar, explicar e interpretar los cambios y permanencias, simultaneidades y duraciones, entre otros.

Se plantea enseñar estos contenidos epistemológicos permanentemente y en relación con cada una de las diferentes experiencias o problemas sociales, pasados y presentes que se traten en el transcurso de la formación, en todos los espacios curriculares vinculados con la enseñanza de las Ciencias Sociales. Son conceptos y principios que direccionan el tratamiento del conocimiento social a la vez que sostienen su estructura como área de conocimiento en el sistema educativo. Por lo tanto es necesario que, sea cual fuere el eje articulador que se esté tratando, se planifique un espacio para que se reflexione especialmente acerca de cómo en él subyacen o son explícitos estos contenidos epistemológicos y la fuerza interpretativa que ellos adquieren al tratar tales contenidos disciplinares, para así enriquecer, ampliar y profundizar su aprendizaje. También para favorecer que los alumnos comiencen a realizar procesos de transferencia que les ayuden a comprender mejor otras cuestiones y problemáticas sociales que no hayan sido especialmente trabajadas

en el Profesorado pero que forman parte de la vida cotidiana del pasado y del presente, y también de los contenidos escolares que es preciso enseñar en el Nivel Primario.

Junto a esta reflexión sobre los contenidos epistemológicos a partir de sus manifestaciones en diferentes contenidos tratados, es de especial interés prestar atención a dos características particulares del conocimiento social: su provisoriedad y su controversialidad. Se espera que tal énfasis favorezca en los estudiantes el desarrollo de formas de pensamiento alejadas de los dogmas tradicionales y las verdades definitivas, de los rituales de memorización y repetición dominantes. Finalmente, que se familiaricen con formas de pensamiento que den lugar a la búsqueda de interpretaciones rigurosas pero nunca definitivas ni cerradas, que permitan planificar para sus alumnos construcciones escolares más enriquecedoras, así como relaciones con el conocimiento social más inquietas, amplias, fluidas y flexibles.

- *La selección y organización de contenidos disciplinares a partir de los ejes articuladores planteados para cada asignatura*

Si bien los ejes articuladores propuestos son recortes de la realidad social que se quiere estudiar, son lo suficientemente amplios como para permitir distintos recorridos temáticos y, por lo tanto, nuevos recortes que realizarán los profesores a cargo de las asignaturas –en este sentido podemos hablar de subejos–. El docente puede organizar su enseñanza en torno a un problema social específico relacionado con la temática del eje articulador, o a un caso paradigmático; puede centrarse en una escala de análisis en particular, o establecer relaciones entre diferentes escalas (local, nacional, latinoamericana o internacional), o puede optar por trabajar en términos comparativos –o no– situaciones pasadas y presentes, por citar algunas opciones posibles.

Algunos ejemplos permiten ilustrar mejor la relación entre eje y subeje o recorrido temático:

Si el profesor de Enseñanza de las Ciencias Sociales I eligiera como uno de sus ejes articuladores el siguiente:

“Los recursos naturales, formas de apropiación y explotación, y problemáticas asociadas.”

Tiene muchas y muy distintas posibilidades para organizar su propuesta de enseñanza. Algunas de ellas podrían ser las siguientes:

- *Actores, puesta en valor de los recursos naturales, tecnologías y deterioro ambiental en el Chaco –o en la Pampa, o en Patagonia– a partir de los diferentes ciclos económicos.*
- *Las diferentes miradas sobre la relación población-recursos, su relación con los modelos de desarrollo y sus consecuencias en las políticas demográficas y en los territorios –a escala mundial; a escala regional comparada; a escala nacional–.*
- *Actores y conflictos en torno a la explotación actual de los recursos mineros y energéticos y a sus repercusiones en los territorios a escala local/regional, nacional y/o mundial –en amplitud, o en profundidad a partir de estudios de casos paradigmáticos–*

- *Las tecnologías para la producción sojera y sus consecuencias ambientales y económicas en la Argentina.*
- *La relación entre la valorización de los recursos mineros y la organización del sistema colonial.*
- *Formas de explotación del carbón y sus consecuencias sociales durante la Segunda Revolución Industrial y a partir de la aplicación de políticas neoliberales a fines del siglo XX.*
- *Transformaciones y conflictos sociales a partir de la explotación agropecuaria a fines del siglo XIX en la Argentina.*

Si en Enseñanza de las Ciencias Sociales II, el docente optara por el eje:

“Las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales relacionadas con los procesos migratorios.”

Podría elaborar subejos o recorridos temáticos del tipo de los siguientes:

- *Los principales procesos migratorios en la historia del sur de América (luego, de Argentina): la colonización española, la gran inmigración, las migraciones internas, las inmigraciones de países limítrofes, los argentinos que emigraron –o profundizar y comparar dos de los procesos enunciados–.*
- *Las transformaciones culturales relacionadas con los procesos migratorios: aportes, características compartidas y diversidad cultural –a escala local, regional y/o nacional.*
- *Las transformaciones sociales relacionadas con los procesos migratorios: procesos de integración y exclusión –a diferentes escalas o en diferentes momentos–.*
- *Las principales áreas involucradas en las migraciones en el mundo global: flujos, incentivos, políticas estatales, barreras, trabajo y condiciones de vida de los inmigrantes. O las migraciones actuales en la Argentina –o en otros casos paradigmáticos– atendiendo a similares aspectos, al impacto en los residentes y en los que llegan, y a la conformación de cadenas y redes migratorias.*
- *Los inmigrantes del pasado y del presente en los procesos de constitución de las economías regionales en la Argentina –por ejemplo, a partir de dos estudios de caso comparados: en la producción vitivinícola, lanera, frutícola, hortícola o azucarera–.*

Y si en Enseñanza de las Ciencias Sociales III, optara por el eje:

“Origen, transformaciones y crisis del capitalismo”

Podría elaborar subejos o recorridos temáticos como:

- *Origen, transformaciones y crisis del capitalismo a escala global –o de América Latina o de la Argentina– y sus consecuencias en la vida cotidiana de diferentes grupos sociales.*
- *Los modelos económicos en la Argentina y sus relaciones con el sistema mundial: agroexportador, industrialización por sustitución de importaciones y neoliberalismo.*
- *Consecuencias políticas y sociales de las crisis del capitalismo en la Argentina en el siglo XX.*

- *La transformación de los consumos culturales en distintas etapas del capitalismo en la Argentina –por ejemplo en la “era de oro del capitalismo” y en la apertura neoliberal de las exportaciones–.*

- *Cambios en las sociedades (argentina, latinoamericana y/o europea) en las distintas etapas del capitalismo.*

- *Teorías, políticas, economía y construcción de territorios en el fordismo y en el posfordismo –a escala mundial, regional comparada, o de la Argentina–.*

- *La vida cotidiana de los diferentes grupos sociales en el estado de bienestar y en el estado neoliberal: cambios, continuidades, principales preocupaciones y debates.*

- *Criterios para la selección de los contenidos disciplinares*

En continuidad con lo planteado en el documento “*Aportes para el debate curricular. Materia Enseñanza de Ciencias Sociales 1 y 2*” (2001) y la experiencia recogida en los años de implementación del Plan de Estudios 270/01 se presentan diversos criterios que podrán guiar la elaboración de los posibles recorridos temáticos y la selección de contenidos disciplinares. En todos los casos, es necesario que el desarrollo del recorrido temático o subeje que elabore cada docente esté en concordancia con los propósitos planteados tanto para la formación en Ciencias Sociales en el Profesorado como en el Nivel Primario, y será de suma importancia que el tratamiento que se realice permita a los estudiantes la construcción progresiva de los conceptos, principios explicativos y procedimientos propios de la estructura epistemológica del área.

La propuesta de contenidos que elaboren los docentes para cualquiera de las tres Enseñanza de Ciencias Sociales deberá considerar:

- Los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación de maestros desarrollada en este documento.

- El eje articulador seleccionado entre los que corresponden al espacio curricular en cuestión.

- El análisis de una problemática o proceso social –pasado o presente– que vincule la dimensión política, social, económica y cultural, y sus manifestaciones y condiciones territoriales.

- Un tratamiento actualizado de los contenidos disciplinares.

- Un nivel de complejidad adecuado según se trate de Enseñanza de las Ciencias Sociales I, II o III. El aprendizaje de los contenidos del área requiere que en cada eje se recupere y retome lo trabajado en el nivel y/o eje anterior en relación con los contenidos epistemológicos, realizando un tratamiento diferenciado que atienda a su complejización creciente y atendiendo a la dificultad que implica la construcción de este tipo de saberes.

- El establecimiento de puentes entre los aportes de las ciencias de referencia del área y las realidades cotidianas con el objetivo de reducir la brecha que suele existir entre lo aprendido en el profesorado y las capacidades que utilizan los alumnos para interpretar los acontecimientos de su vida cotidiana. A la vez, estas articulaciones podrán favorecer que el futuro docente avance en la construcción de objetos de enseñanza accesibles, interesantes y potentes para los alumnos de la escuela primaria.

- La construcción de una mirada que problematice la realidad social, presente o pasada, coherente con el carácter controversial de las ciencias sociales y con las

finalidades de su enseñanza. La formación de una mirada crítica sobre lo social requiere una selección de contenidos que permita habilitar la duda, el interrogante, en definitiva, desnaturalizar “lo dado”.

- La vinculación con los contenidos del Diseño Curricular del Nivel Primario.

- La relación entre los contenidos epistemológicos y los disciplinares de tal manera que permitan al alumno:

- el análisis de los procesos históricos atendiendo a sus distintas temporalidades,
- la identificación de cambios y continuidades,
- el tratamiento de la construcción y las transformaciones de los territorios a través del tiempo,
- el análisis de los sistemas e intereses económicos como una dimensión importante para la interpretación de los procesos sociales,
- el reconocimiento y análisis de las relaciones que involucran al poder y sus formas de ejercicio,
- la identificación y explicación de la complejidad y el conflicto a partir de la multicausalidad,
- la construcción de las categorías de cultura y diversidad cultural a través del análisis de las experiencias y representaciones de los sujetos colectivos,
- el establecimiento de relaciones entre procesos que se desarrollan en distintas escalas de análisis,
- la intervención de distintos actores sociales (individuales y colectivos, pertenecientes a la esfera pública y privada, locales y extralocales), los tipos de relaciones entre ellos y los distintos grados de protagonismo que ejercen.

- *Los contenidos relacionados con la enseñanza y los aprendizajes en el Nivel Primario*

Como se planteó con anterioridad, los ejes permiten articular los contenidos epistemológicos, los disciplinares y también aquellos que podrían denominarse didácticos en sentido estricto. En este apartado, se desarrollan y secuencian aquellos contenidos relacionados específicamente con la enseñanza para el Nivel Primario, atendiendo a cada una de las Enseñanzas de las Ciencias Sociales. Es necesario, para favorecer su efectiva comprensión por parte de los estudiantes, enseñar estos contenidos refiriéndolos a los contenidos epistemológicos y disciplinares que se hayan seleccionado y se traten en cada una de las mencionadas materias. Esto se debe a que su enseñanza no puede pensarse en el vacío, como si fueran meras técnicas o instrumentos. Alcanzan su valor y potencia en su estrecha vinculación con los contenidos a enseñar.

Enseñar ciencias sociales requiere una formación especial centrada en la reflexión articulada acerca del para qué, el qué y el cómo de la enseñanza de determinados contenidos. Si bien estos aspectos pueden separarse analíticamente, están íntimamente ligados a la hora de pensar las prácticas de la formación. Considerando la articulación y la lógica espiralada propuesta para la organización de lo que se enseñará en Enseñanza de las Ciencias Sociales I, II y III, muchos contenidos didácticos resultan comunes a las tres enseñanzas, o a dos de ellas, y se diferencian en una y en otras por la progresión en cuanto a la profundidad que se les debe otorgar. A modo de ejemplo, se puede mencionar: la reflexión sobre los propios aprendizajes, el trabajo con situaciones de lectura y escritura en sociales, la atención al sentido formativo para el área establecida en el Diseño Curricular del Nivel Primario,

la necesidad de considerar la articulación entre objetivos, contenidos y propuestas de actividades (cuando se analizan o producen proyectos de enseñanza).

Otros contenidos han sido seleccionados para una materia en especial, en una secuenciación que los coloca como foco de atención en una de las asignaturas mientras que, en las otras, pasan a ser fondo. En el primer caso el contenido será objeto de enseñanza específica, se le dedicará el tiempo y espacio que su tratamiento merezca. En el segundo será objeto de reconocimiento y de revisión, insumo para la tarea y objeto de reflexiones más coyunturales.

A modo orientador, este documento sostiene la siguiente secuenciación por espacios curriculares:

Enseñanza de las Ciencias Sociales I

- El sentido formativo de las ciencias sociales en la escuela y en el Profesorado, en el pasado y en el presente.
- Aproximaciones y distancias entre las efemérides y la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.
- Las relaciones entre las ciencias sociales escolares y sus referentes académicos. El objeto de estudio y algunas características y especificidades del conocimiento social (el lugar de la subjetividad, la controversialidad, la multicausalidad, la explicación y la interpretación, entre otros).
- La enseñanza para la democracia y la participación, el respeto y la valoración de los otros.
- El pensamiento de los alumnos del Nivel Primario en torno a lo social (ideas, nociones, esquemas interpretativos, representaciones, prejuicios, etcétera).
- Las relaciones entre informaciones y conceptos en la enseñanza de las ciencias sociales.
- La lectura y la escritura en el propio aprendizaje de sociales.
- Algunas fuentes básicas para obtener información sobre las sociedades, y su tratamiento (en el Profesorado y en el Nivel Primario). Lectura y análisis de fuentes escritas e imágenes.
- Primera aproximación al conocimiento de las prescripciones curriculares de la propia jurisdicción, nacionales, de otras jurisdicciones.
- Las propuestas didácticas elaboradas por otros: criterios para su análisis. Aportes para la enseñanza.
- La formulación de objetivos de aprendizaje coherentes con el sentido formativo de las ciencias sociales en el grado/ciclo y con los contenidos seleccionados.
- Reflexión en torno a las propias representaciones y experiencias acerca de la enseñanza de las ciencias sociales y de los contenidos, valores y actitudes que en ellas se aprendieron en los diferentes niveles de la escolaridad.
- Reflexión acerca del propio aprendizaje, sus facilitadores y obstáculos, el modo de aprovecharlos/procesarlos –en una clase, en una secuencia de clases, en el cuatrimestre–.

Enseñanza de las Ciencias Sociales II

- Algunas características y especificidades de los conocimientos sociales académicos, escolares, del sentido común (formas de producción, de validación y de difusión).
- Las relaciones entre las ciencias sociales escolares, las problemáticas sociales del pasado y del presente, y los aportes del conocimiento académico de referencia para su explicación e interpretación.
- La problematización de los contenidos de sociales para su aprendizaje en el Profesorado y para su enseñanza en el Nivel Primario.
- La desnaturalización de los discursos cotidianos sobre las sociedades y los problemas sociales en la enseñanza.
- El pensamiento de los alumnos acerca de las sociedades, su activación en las clases de sociales, su atención y desafío en las propuestas de enseñanza.
- La relatividad de lo distante y lo próximo en las sociedades actuales y su tradición como organizador de las ciencias sociales escolares.
- La lectura y la escritura en la enseñanza y los aprendizajes de ciencias sociales en la escuela.
- Las prescripciones y materiales curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales: elaboración de criterios para su análisis crítico, su adopción, su reformulación.
- La producción de propuestas de enseñanza referenciadas en el sentido formativo de las ciencias sociales planteado por el Diseño Curricular del Nivel Primario: los objetivos, la selección y secuenciación de contenidos, la elaboración de actividades.
- La enseñanza para la democracia y la participación, en el respeto y la valoración de los otros. El trabajo sobre la riqueza de la diversidad y la injusticia de la desigualdad.
- El trabajo con variedad de fuentes de información: cuantitativas, cualitativas; primarias y secundarias, y su pertinencia en relación con los contenidos a aprender en el Profesorado y a enseñar en la escuela primaria.
- Las intervenciones del docente en los procesos de aprendizaje y en momentos críticos de la enseñanza (por ejemplo: el inicio de un tema, el establecimiento de causalidades, las puestas en común, los trabajos grupales, la producción de síntesis de lo aprendido).
- Los aportes de las instituciones públicas y privadas que plantean actividades para el aprendizaje de temáticas específicas (por ejemplo –y en especial– los museos. También instituciones gubernamentales, empresas, visitas guiadas por itinerarios urbanos).
- Reflexión en torno a las propias representaciones acerca de la enseñanza de las ciencias sociales y de los contenidos, valores y actitudes que en ellas se aprendieron en los diferentes niveles de la escolaridad.
- Reflexión acerca del propio aprendizaje, sus facilitadores y obstáculos, el modo de aprovecharlos/procesarlos –en una clase, en una secuencia de clases, en el cuatrimestre–.

Enseñanza de las Ciencias Sociales III

- Los materiales curriculares de diverso tipo y procedencia para primero y segundo ciclo. Análisis a partir de criterios consensuados. (Por ejemplo: análisis de manuales escolares, documentos curriculares, de desarrollo curricular; de la jurisdicción, de otras jurisdicciones, de otros países; en publicaciones oficiales, en revistas para maestros de uso corriente, en bibliografía especializada).
- La producción de propuestas de enseñanza fundamentadas y debatidas con los compañeros, que respondan al sentido formativo de las Ciencias Sociales establecido por el diseño Curricular del Nivel Primario.
- La articulación y progresión de la enseñanza entre grados y niveles. Posibles profundizaciones, aperturas, continuidades, actualizaciones, complejizaciones.
- Diferentes formas de organizar una secuencia: enseñar a partir de una pregunta, realizar estudios de la vida cotidiana, presentar estudios de caso y sus contextos, ente otros.
- La desnaturalización de los contenidos de las ciencias sociales escolares, la problematización de los contenidos a enseñar y la generación de problemas de conocimiento que capturen el interés de los alumnos del Nivel Primario.
- El trabajo con fuentes de información tradicionales e innovadoras. Consideración especial de las salidas escolares.
- La producción de recursos didácticos propios. Su tratamiento según su pertinencia en relación con los contenidos a enseñar y los objetivos propuestos.
- La elaboración fundamentada de actividades no ritualizadas que pongan en funcionamiento procesos intelectuales cada vez más complejos en los alumnos del Nivel Primario.
- La intervención del docente en las clases planificadas, en especial durante las actividades grupales, en las puestas en común, en la presentación de nuevos contenidos, en el trabajo con las ideas de los alumnos.
- La enseñanza para la democracia y la participación, en el respeto y la valoración de los otros. El trabajo sobre la riqueza de la diversidad y la injusticia de la desigualdad.
- La evaluación no ritualizada en sociales. Su coherencia con la enseñanza y su estrecha relación con los objetivos. Por qué, qué y cómo se evalúa. El trabajo sobre los resultados de la evaluación.
- Reflexión en torno a las propias representaciones acerca de la enseñanza de las ciencias sociales y de los contenidos, valores y actitudes que en ellas se aprendieron en los diferentes niveles de la escolaridad. Las implicaciones personales en la selección y enseñanza de algunas temáticas.
- Reflexión acerca del propio aprendizaje como alumno y como alumno-docente, individualmente y con los otros. Sus facilitadores y obstáculos, el modo de aprovecharlos y procesarlos.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

La formación en la enseñanza de las ciencias sociales remite a diferentes modelos didácticos que inscriben distintas estrategias de enseñanza. A su vez, está sujeta y fuertemente condicionada por los tiempos y espacios curriculares que suelen no corresponderse con la cantidad, complejidad y dinamismo de los objetos de enseñanza y la calidad de los aprendizajes esperados por las instituciones, los profesores y los estudiantes. Por tal motivo –y aún atendiendo a que esta etapa es la de la formación inicial y que luego la formación continua permitirá ampliar y profundizar

los horizontes de esta formación— resulta imprescindible aprovechar al máximo tiempos y espacios en la planificación y la puesta en práctica de las tareas por parte de los profesores a cargo de los diferentes espacios curriculares que se conjugan en la formación para la enseñanza del área.

Acorde con lo planteado en la fundamentación, se sostiene la importancia de que los alumnos en formación vivencien, a lo largo de la misma, su inserción en modelos similares a los que se postulan desde las teorías para la enseñanza de las ciencias sociales en el Nivel Primario, pero atendiendo especialmente a su propia calidad de estudiantes adultos. Por lo tanto, si consideramos que aprender a reconocer y pensar las situaciones sociales en forma crecientemente autónoma y crítica significa disponer de un conjunto de herramientas intelectuales y prácticas que se ponen en juego tanto en el propio desempeño ciudadano como en la función específica de la enseñanza en el Nivel Primario, es importante sin duda que en los Institutos se jerarquice la formación y el desarrollo de estas herramientas.

Desde el punto de vista de las estrategias de enseñanza es importante atender a la diversidad de los conocimientos previos de los alumnos (aportados por el sentido común, por estudios anteriores, por la propia experiencia de vida, por los prejuicios socialmente vigentes, entre otras fuentes) durante la enseñanza de los diferentes contenidos planificados. Esto facilita proponer variadas formas de acercamiento a versiones más ajustadas académicamente a los conocimientos que se estén tratando.

En este sentido, resulta de interés prestar especial atención a las diferentes formas en que distintos individuos se apropian de los conocimientos, y tenerlos en cuenta para evitar la rutinización de la enseñanza que no solo conspira contra el interés y el placer por aprender sino que también desarrolla maneras sumamente específicas y parciales de relación con el conocimiento, a la vez que cierra otras posibles puertas de entrada al mismo.

Pensando en las estrategias apropiadas para una mejor enseñanza y el logro de aprendizajes más ricos y profundos, resulta importante plantear, en el transcurso de la formación, espacios destinados a ejercicios metacognitivos y a reflexiones específicas sobre las propias prácticas de aprender y enseñar el conocimiento social, que ayuden a los estudiantes del Profesorado a reconocer sus propias formas de aprender, las de otros, las dificultades que se les plantean, los modos en que pueden superarlas, el lugar de sus propios conocimientos previos, de los compañeros, de las intervenciones del docente así como acerca de la importancia del modo en que se accede a la diversificación de los códigos y lenguajes en que se representa el conocimiento social. Estos ejercicios y reflexiones constituyen posibles y potentes modos de encontrar facilitadores para los propios aprendizajes en el área y —por transferencia mediada por la reflexión acerca de las características del pensamiento social y las formas de aprender de los alumnos del Nivel Primario— para construir ideas a poner en acto en el momento de las propias prácticas en dicho nivel.

Entonces, a partir de la concepción sobre la formación en la enseñanza de las ciencias sociales que se desarrolló en este documento, se espera que los estudiantes del Profesorado no dejen de transitar en los espacios curriculares definidos —y más allá de los contenidos pautados específicamente— por experiencias de aprendizaje como:

- La lectura de textos académicos contextualizándolos y analizando en cada caso el marco ideológico del autor, las cuestiones que le preocupan, su/s hipótesis y los argumentos que desarrolla en función de ella/s.

- La lectura de variedad de textos escritos con finalidades escolares y no escolares ubicando su contexto de producción y las finalidades que persiguen.
- La consulta de los resultados de alguna investigación educativa referida a la enseñanza del área, considerando los alcances de los objetivos planteados, la metodología utilizada, los principales resultados obtenidos para reflexionar acerca de sus posibles aportes a la tarea de enseñar.
- La consulta –en un inicio de la formación más pautada y luego más libre– de fuentes de información bibliográfica, periodística, en Internet, acompañada por el análisis crítico de la fuente y la información obtenida.
- La consulta de variadas fuentes de información que representan aspectos de las cuestiones sociales en estudio (objetos artísticos y técnicos, documentos de variado tipo, imágenes fotográficas, cartografía en formato papel y digital, películas documentales y de ficción, publicidades, estadísticas y graficaciones estadísticas, observaciones directas e indirectas, encuestas, entrevistas e historias de vida entre las de uso más frecuente) guiadas por interrogantes, evaluadas en cuanto al ajuste entre representación y objetos representados, es decir en su sentido y confiabilidad.
- La producción de recursos didácticos útiles para el estudio de situaciones sociales, potentes para la enseñanza en el Nivel Primario. Pueden ser tanto fuentes primarias (toma de entrevistas, de encuestas, de fotografías, grabaciones y filmaciones) como reescrituras de diferentes textos para adaptarlos a las posibilidades cognitivas de los alumnos, o relatos de ficción.
- La producción de escritos del tipo ensayo, informe, registro etnográfico, monografía y la preparación y realización de exposiciones orales utilizando los conceptos y el vocabulario específico, así como las tecnologías disponibles en los institutos.
- La participación y toma de posición fundada en situaciones de debate surgidas en forma espontánea o programadas (pueden ser simulaciones o juegos de rol) atendiendo a las posibilidades comunicativas, a las argumentaciones, la escucha del otro, las contra argumentaciones y las posibilidades de negociación de sentidos para el establecimiento de consensos.

Si bien estas experiencias de aprendizajes se desarrollan en el instituto y en las escuelas en las que los estudiantes-docentes realizan sus experiencias de prácticas y residencias, la formación fuertemente vinculada con el mundo social que aquí se propone requiere la incorporación de otro tipo de experiencias que comuniquen instituto y “mundo” o “vida cotidiana” con mayor fluidez. En este sentido es importante que la planificación de las diferentes instancias curriculares, en la medida que esto sea posible, reserve tiempos y espacios para actividades a realizar en “el afuera”. Estas requerirán de una cuidadosamente programación por parte del docente y del conocimiento de los propósitos y tareas a realizar por parte de los alumnos. Luego, serán retomadas y analizadas en las aulas de los institutos. Es de esperar que a medida avancen en la formación, los estudiantes asuman mayores responsabilidades en este tipo de tareas, de modo que vayan progresando en su autonomía como para realizar sus propias selecciones y programaciones. Algunas actividades individuales o grupales que se podrían organizar son:

- Visitas a museos (en calidad de público adulto, en calidad de estudiante-docente, como estudiante para observar las tareas que en el museo se realizan con grupos escolares).
- Visitas a instituciones públicas y privadas que tengan responsabilidad en la gestión en áreas que resulten de interés para los contenidos que se estén tratando o que tengan repercusión pública.

- Visitas a empresas, organismos culturales, políticos, económicos, sociales para realizar un acercamiento y toma de entrevistas a diferentes actores implicados en una situación bajo estudio.
- Asistencia a conferencias, paneles, mesas redondas y otros eventos (como por ejemplo jornadas y congresos) organizadas por universidades, institutos de investigación, de gestión, gremios, organizaciones de la sociedad civil, o también por el mismo u otros Institutos, con el propósito de recabar información acerca de polémicas en torno a cuestiones de actualidad o en estudio, de conocer cómo se piensan desde diferentes sectores de la sociedad determinadas problemáticas sociales.
- Consulta de materiales en bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación y otros reservorios de información histórica y actual.
- Recorridos por diferentes fragmentos urbanos del aglomerado Gran Buenos Aires y en especial de la ciudad autónoma, en la búsqueda de indicios territoriales materiales y simbólicos de situaciones sociales del pasado o del presente, del patrimonio cultural y ambiental.
- Visita a muestras, exposiciones artísticas, eventos que presenten manifestaciones culturales de diversos grupos del presente y del pasado, prestando atención a las diferentes motivaciones, sentidos y significados que buscan expresar, para analizar mejor el arte y la cultura en su carácter de producción y expresión contextualizada históricamente, y como posible fuente de información para la enseñanza de las ciencias sociales.
- Concurrencia a cines y teatros que exhiban obras relacionadas con las temáticas desarrolladas en las instancias curriculares con el objetivo de analizarlas como textos con características particulares.

Finalmente, las estrategias para la enseñanza, inscriptas en el marco de teorías constructivistas conducen a formas de evaluación permanente, entendidas como instancias de aprendizaje tanto para el estudiante como para el profesor de ciencias sociales en la medida que favorezcan la reflexión sobre el propio aprendizaje, el aprendizaje de los otros y los caminos de la enseñanza. En esta dirección será también valioso proponer estrategias de autoevaluación y coevaluación.

Ética, Derechos Humanos y Construcción de Ciudadanía en la Educación Primaria

FUNDAMENTACIÓN

La asignatura Ética, Derechos Humanos y Construcción de Ciudadanía en la Educación Primaria tiene como propósito formar a los futuros docentes del nivel para la enseñanza de los conocimientos y las competencias básicas para convivir en una sociedad democrática y plural, en la que el ejercicio de la ciudadanía incluya como marco de referencia, además de los aspectos civiles, políticos y sociales, los principios universales expresados en los diferentes instrumentos internacionales y nacionales sobre los derechos humanos.

En el Diseño Curricular para el Nivel Primario, el área de Formación Ética y Ciudadana propone trabajar los contenidos seleccionados en forma transversal con respecto a las otras áreas. Ello proporciona una identidad particular a este espacio de formación, que va a requerir focalizar la mirada sobre las situaciones cotidianas en el aula y la escuela, las problemáticas actuales que hacen a la construcción de ciudadanía, tales como la educación ambiental, la educación vial, los derechos de los consumidores, los usos y tensiones de la diversidad y las formas de concebir la igualdad, entre otras, con el fin de establecer las posibles articulaciones curriculares que favorezcan su comprensión y desarrollo.

En relación con las situaciones cotidianas, este espacio curricular propone la reflexión sobre los aspectos éticos de las interacciones de los niños entre sí y con los adultos, y sobre la formación del sujeto moralmente autónomo. Se considera importante que los futuros docentes sean capaces de promover en sí mismos, en los niños, los colegas y otros actores de la comunidad educativa la explicitación de las razones que se dan para la acción, el análisis de los argumentos, la indagación de los supuestos en que se fundan, y favorecer así la toma de posición informada y fundamentada frente a los problemas y dilemas que se generan en la convivencia democrática. De igual modo, se busca brindar a los futuros docentes algunas herramientas para el diseño de actividades y proyectos que promuevan los aprendizajes deseados.

La relación de los contenidos de este espacio curricular con los de otras áreas es otro de los ejes que estructuran este espacio curricular. En este sentido, debe aportar a la construcción de una mirada docente que interpele continuamente esas áreas en búsqueda de oportunidades de enseñanza articulada con los contenidos propios de la formación ética y ciudadana. Por ejemplo, la desnaturalización de las condiciones sociales, económicas y políticas, los vínculos humanos, la relación entre la tecnología y la preservación del ambiente, entre otros, son temas propicios para introducir la reflexión ética, la referencia a la ciudadanía y las prácticas que la constituyen, y las implicancias concretas del respeto de los derechos humanos.

En cuanto a la enseñanza de la ética, se propone un enfoque de la misma como reflexión sobre las morales, es decir, la mirada crítica sobre diferentes sistemas de valores y creencias, que fundan el modo de ser de cada sociedad, y de los diferentes grupos al interior de las sociedades. Se parte, entonces, de la posibilidad de enseñar contenidos de esta disciplina, que involucra conceptos y procedimientos específicos, atravesados por la racionalidad y criticidad como caracteres propios.

La sociedad contemporánea reconoce que todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos que el Estado tiene la obligación de respetar y garantizar. A diferencia de otros derechos (como el derecho civil), los Derechos Humanos son supraestatales,

esto quiere decir que su vigencia trasciende las fronteras de los Estados. Por ello, los Estados no pueden ampararse en la soberanía nacional para no cumplir con las normas que los obligan a respetar y garantizar los Derechos Humanos. Estos comprenden una dimensión filosófica, constituida por los valores que sustentan la dignidad de la persona, y que permiten una convivencia pacífica respetuosa de la vida, una dimensión sociopolítica que refiere a la organización económica, social y del poder, que crea las condiciones de posibilidad para su efectivización y una dimensión normativa que proporciona los instrumentos jurídicos para el ejercicio y defensa de los derechos. Estas dimensiones se encuentran atravesadas por una historicidad que permite comprenderlos como una construcción a lo largo del tiempo, producto de las luchas de diferentes sectores sociales en pos de su reconocimiento.

El solo reconocimiento de los derechos es un importante avance, pero esta obligación no se termina con la existencia de un orden normativo, constituciones, leyes y tratados. Para hacer posible que los Derechos Humanos sean efectivos, se requiere una conducta gubernamental que asegure la existencia, en la realidad, de una eficaz garantía del libre y pleno ejercicio. Y para ello es imprescindible una ciudadanía comprometida que reclame su vigencia y contribuya a su efectividad.

Partimos entonces de la idea de ciudadanía como práctica social y política. Se pretende, así, recuperar la idea de la política como creación y recreación del mundo. La política como la posibilidad de intervenir en los asuntos comunes, los asuntos públicos, como la posibilidad de crear lazos sociales entre los seres humanos, entre pares generacionales y con otras generaciones, que posibilita la existencia de un legado para las generaciones futuras basado en mejores condiciones de vida para el conjunto.

Se procura así propiciar espacios de análisis y deliberación sobre los lineamientos de una sociedad democrática progresivamente más justa, sobre la base del Estado de derecho contemplado en la Constitución de la Nación Argentina y en la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Asimismo, se busca favorecer la apropiación de los mecanismos de participación en la esfera pública para la defensa de derechos.

Introducir estos temas en la formación docente significa asumir una actitud crítica en el análisis de los contenidos, de los modos de enseñanza y de evaluación y conduce a cuestionar e interrogar la cultura de las instituciones, la práctica docente, la cuestión de la autoridad y el autoritarismo, los modos de participar y de relacionarse y, muy especialmente, los modos de reproducción de las desigualdades.

En *La construcción de la ciudadanía: entre la solidaridad y la responsabilidad*, Elizabeth Jelin (1996) advierte sobre las dificultades de instaurar espacios democráticos en sociedades donde la recurrencia de los regímenes políticos dictatoriales y el terrorismo de Estado no permitieron una tradición sostenida de respeto a las instituciones y sí, por el contrario, la instalación a nivel social e inclusive cotidiano –y por supuesto escolar– de prácticas, comportamientos y actitudes autoritarias o desvinculadas de la cultura democrática. Desde este espacio curricular se plantea la posibilidad de brindar herramientas conceptuales y prácticas para el ejercicio de una ciudadanía democrática, como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas.

PROPÓSITOS

- Favorecer la comprensión de la ciudadanía como una práctica social vinculada al reconocimiento de la persona como sujeto de derechos y obligaciones frente a un Estado responsable de su efectiva vigencia.
- Favorecer el reconocimiento del marco de los derechos humanos y la importancia de su respeto y vigencia en la vida pública, además de la historicidad de sus formulaciones.
- Posibilitar una argumentación fundada sobre la diversidad en todas sus expresiones y la igualdad humana como postulado ético básico para el ejercicio responsable de la libertad.
- Transmitir actitudes de respeto y valoración de las diferencias, en el marco de los principios éticos universales sustentados en los derechos humanos.
- Dar espacios para la identificación de los valores que inspiran los derechos humanos y fundan la convivencia pacífica; reflexionar de manera crítica sobre las morales a la luz de las teorías éticas.
- Establecer relaciones entre democracia, desarrollo, cuidado del ambiente y vigencia de los derechos.
- Proveer herramientas para el diseño de prácticas de enseñanza que aborden las dimensiones de los derechos humanos.
- Posibilitar la identificación de situaciones de enseñanza en las que se ponen en juego los derechos humanos, asumirlos como marco de sus prácticas docentes y como criterio de análisis de los contenidos y recursos.
- Favorecer la reflexión crítica sobre su tarea docente, su relación con los alumnos, las autoridades escolares y el Estado.
- Transmitir la importancia del diálogo pedagógico en la construcción de la organización social democrática, el respeto a la diversidad, y la resolución pacífica de los conflictos.

EJES DE CONTENIDOS

Algunas consideraciones

Esta instancia se propone como un espacio de reflexión y formación acerca de la vigencia y respeto de los derechos humanos como el marco de valores compartidos por la comunidad internacional, la enseñanza de la ética y la ciudadanía, y sobre las perspectivas transversales cuya enseñanza ha sido impuesta por leyes nacionales y locales, tales como la educación ambiental, la educación para la movilidad sostenible en la ciudad, y la educación sobre derechos del consumidor.

Asimismo, el espacio se propone reflexionar y analizar las prácticas institucionales y áulicas en el marco de los derechos humanos, y reflexionar sobre el papel de la escuela y el rol docente en la formación ciudadana.

Para la selección y secuenciación de los contenidos, se ha optado por una estructuración en torno a aspectos considerados relevantes de los derechos humanos. Esto se fundamenta en el valor formativo de los conceptos seleccionados, la obligatoriedad de su tratamiento en el currículum de la escuela primaria y en la formación docente, y la pertinencia del contenido como instrumento de transformación de la realidad y de la vida en el aula.

Se propone un abordaje de los contenidos desde una perspectiva crítica y contextualizada, que permita analizar la vida social y política desde el marco de los derechos humanos, reconocer sus violaciones, las responsabilidades por su cumplimiento y las políticas públicas que los afirman y buscan garantizarlos. A su vez, los derechos humanos constituyen una perspectiva ética que debería estar presente

en la enseñanza de cualquier asignatura, dado que constituyen un marco para las relaciones en el aula y el ejercicio de la autoridad docente.

En relación con la secuenciación de los contenidos, el orden propuesto es una alternativa posible que puede ser alterada en la concreción de las propuestas para el aula, en función de las necesidades del grupo clase y otros criterios de programación.

Debe concederse importancia primordial a la formación del docente en relación con la coherencia entre lo que se enseña, y las prácticas a través de las cuales se realiza esa enseñanza. La coherencia entre contenido y propuesta didáctica es imprescindible en este campo, en el cual los aprendizajes no se construyen sólo a través de la apropiación de los conceptos, sino que involucran especialmente las prácticas fundadas en los valores que se intentan enseñar. Es necesario preparar a los docentes para que, en el ejercicio de la ciudadanía, la ética y los derechos humanos no se conviertan en un conjunto de declaraciones, sino en herramientas eficaces para la transformación social en búsqueda de un aula, una comunidad y un mundo con más paz, igualdad, equidad, justicia y respeto mutuo.

LA REFLEXIÓN ÉTICA

Los derechos humanos como sistema de valores

- La dimensión ética como constitutiva de la persona. Problemas y dilemas éticos. La ética como reflexión sobre los valores, los modos de vida y los sistemas de creencias. Moral, derecho y religión: relaciones y diferencias en los órdenes normativos. La dimensión ética del discurso pedagógico.
- La dignidad e integridad de la persona humana como fundamento de los derechos humanos. Libertad, igualdad, solidaridad y justicia como valores y principios en los que se sustentan los derechos humanos.
- Educar para la diversidad: de la tolerancia a la valoración de la diversidad. Diversidad cultural, étnica, religiosa. La diversidad en la socialización primaria de los niños: distintos tipos de familias. Los usos del lenguaje y la discriminación: Prejuicios y estereotipos en la discriminación. La diversidad en el aula: de la tolerancia a la educación para la diversidad. La libertad y la responsabilidad: la libertad de expresión y su ejercicio responsable: la fundamentación y el diálogo didáctico como herramientas del reconocimiento del otro. La ética en los niveles de la comunicación.
- La educación en valores, los saberes y las prácticas. Autonomía personal y autoestima, relaciones interpersonales y desarrollo personal. Los afectos y emociones. Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. El cuidado de uno mismo y de los otros. La enseñanza a través del análisis de situaciones y la distancia con el niño. Los problemas de pertinencia y subutilización de casos y situaciones problemáticas.
- Análisis crítico de los contenidos de Formación Ética y Ciudadana en el Diseño Curricular de Nivel Primario. Enseñabilidad de los contenidos de Formación Ética y Ciudadana. La operacionalización del currículum y la formación del juicio moral en niños y adolescentes: la autonomía moral. Las situaciones cotidianas de la escuela y el aula como oportunidades para el análisis ética. Los contenidos de otras asignaturas y la dimensión ética. El desarrollo moral de los niños y adolescentes.
- El tratamiento en el aula. El docente frente a los conflictos de valores: la neutralidad beligerante. La gestión del desacuerdo: estrategias y recursos privilegiados. Planificación de proyectos y la formación en servicio como modos

de reflexionar sobre las prácticas. El problema de la evaluación en la formación ética y ciudadana.

DEBERES Y DERECHOS CIUDADANOS

Los derechos como construcción permanente

- Enseñar para la transformación: la construcción de un mundo justo, con dignidad y respeto. El recorrido del reconocimiento de los derechos: procesos sociales, políticos y económicos. Las declaraciones de derechos: Declaración Universal de los Derechos del Hombre y Declaración Americana. Una mirada a nuestros textos constitucionales y sus reformas: Constitución de 1853 las libertades públicas: derechos civiles y políticos, Constitución del 1949 otro proyecto de Estado: derechos sociales, Reforma constitucional de 1994 incorporación de los derechos humanos. Vocabulario: declaraciones y tratados. Las obligaciones de los Estados: de las obligaciones de respeto a la formalización de medidas concretas. Los derechos civiles y políticos, los derechos económicos sociales y culturales, los derechos colectivos. Recepción normativa nacional y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Caracteres de los derechos humanos: interdependencia, universalidad. Concepto de violación. Alcance de los derechos: principio de relatividad. Reglamentación legal y razonable. La tensión entre diversidad cultural y el alcance de algunos derechos. Relación entre la justicia y las normas.
- Recursos y estrategias para la enseñanza de los derechos humanos. La literatura, el cine, y la televisión como instrumentos de motivación y presentación de situaciones de análisis. El uso de páginas y sitios en Internet: criterios de selección y adecuación. Uso de los recursos: programación de la clase, organización de medios y recursos, conducción de debates, diálogos. Actividades complementarias: visitas, recorridas a lugares significativos de las luchas por la vigencia los derechos humanos. Realización de paneles, mesas redondas, conferencias y simposios.
- Los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos de derechos: consecuencias del cambio de paradigma en la enseñanza y la gestión educativa. La enseñanza del derecho a ser oídos, al respeto de su identidad cultural, y a la libertad de expresión a través de la enseñanza de otras asignaturas, el uso de recursos y estrategias. El derecho al juego, y su ejercicio en el espacio escolar y familiar. La autonomía moral del niño. Responsabilidades de la escuela y los docentes en relación a los derechos de los niños en la gestión de la escuela y el aula.

LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS

Sociedad, escuela y aula

- El poder y sus manifestaciones: el poder en las relaciones interpersonales, en las relaciones económicas y en las relaciones políticas. Legitimación del poder y la construcción de autoridad. La asimetría de la relación docente-alumno. El poder del Estado y el estado de derecho. El docente como representante del estado: resignificaciones. La autoridad sujeta a la ley y al respeto por los derechos humanos. Ejercicio responsable de los derechos y cumplimiento de las obligaciones. Análisis de los discursos sobre la disciplina en el aula: escuela y control social. La sanción a lo largo del tiempo: el límite de los derechos humanos. Funcionamiento de los Consejos de Convivencia.

- La democracia como forma de gobierno y como forma de vida. Prácticas democráticas en el aula, el diálogo, la escucha, la participación y la construcción de acuerdos. Pasado reciente y memoria. Terrorismo de Estado. Suspensión de los derechos y garantías. La censura y el silenciamiento de la sociedad.
- Consenso y conflicto en el aula: El conflicto como constitutivo de la vida escolar. La importancia del diálogo como herramienta para la resolución de conflictos. Condiciones para el diálogo democrático, análisis de las prácticas lingüísticas y los niveles de comunicación. La mediación escolar, la negociación, el diálogo asistido y otros medios pacíficos y colaborativos de abordaje de conflictos.

CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN

Los canales de la participación política en democracia

- La necesidad de vivir en sociedad. De súbditos a ciudadanos del mundo. Un mundo desigual: riqueza y pobreza. Conciencia cívica: responsabilidad, solidaridad y justicia. Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos.
- La participación ciudadana: de la participación política a la ciudadanía plena. La participación como modo de transformación social en democracia. Los partidos políticos, las organizaciones de la comunidad. Proyectos comunitarios y solidarios. Nuevas formas de participación previstas en la Constitución local y la nacional (revocación de mandatos, audiencia pública, consulta popular). Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político. La participación de niñas y niños: el aula como laboratorio de democracia. La voz de los niños en la gestión de la ciudad, la escuela y el aula.
- Mecanismos de protección de los derechos. El Defensor del Pueblo, agencias de protección al consumidor, acceso a la Información Pública y ambiental, Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Fiscalía de la Ciudad (teléfono del niño, protección contra la violencia familiar, etcétera). Procedimientos judiciales para la protección de los derechos: hábeas corpus, amparo individual y colectivo, hábeas data. Otras políticas públicas de difusión, promoción y protección de los derechos de grupos vulnerables. La intervención de instituciones extraescolares: órganos de salud y justicia que asisten a la protección de los derechos del niño. El rol del docente y la escuela frente al niño víctima.

PERSPECTIVAS TRANSVERSALES

Ambiente, movilidad, consumo, discriminación

- Problemas de la enseñanza de las perspectivas transversales. Caracteres que definen la transversalidad: actualidad, eticidad y tratamiento interdisciplinar. Transversalidad, inserción curricular y prácticas de aula: la realización de proyectos.
- Concepciones de ambiente y enseñanza. La educación ambiental: breve reseña histórica, características, objetivos y modalidades. La inclusión de la educación ambiental en el sistema educativo: análisis de documentos oficiales, de libros de textos y de propuestas de enseñanza. Identificación de las problemáticas ambientales: los actores sociales y las responsabilidades asociadas. Riesgos ambientales: concepto de desastre y vulnerabilidad. El cuidado de los recursos naturales y la gestión ambiental. La normativa

ambiental aplicable en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El ambiente sano como una condición de posibilidad para el disfrute de los derechos económicos y sociales. La responsabilidad del Estado y de las empresas.

- El consumo responsable y su relación con el cuidado del ambiente. Necesidades y consumo, la publicidad y sus efectos. Responsabilidad empresaria y normas de cuidado ambiental en la producción, distribución y comercialización de bienes y servicios. El consumismo. Valoración de situaciones y prácticas de consumo que generan desigualdad, injusticia y violación de los derechos humanos Principales obligaciones de proveedores y régimen de protección del consumidor. La enseñanza del consumo responsable, estrategias y recursos. Análisis del discurso de la publicidad, cuadros de necesidades, prácticas sociales hegemónicas y alternativas. Páginas y sitios de Internet que las reflejan.
- Enfoques en educación vial: accidentología y señalética. La movilidad sostenible: el derecho a transitar y el espacio público como recurso escaso. Los niños como colectivo vulnerable en la movilidad en la ciudad, frente a las nuevas tecnologías y los medios de comunicación. El diseño urbano y la asignación de recursos: justicia distributiva y equidad en la movilidad en general y en el transporte en particular. La asignación del espacio público y la planificación urbana: derechos e intereses en juego. La participación ciudadana en el diseño y planificación de la ciudad. Normas de tránsito y reglas de cuidado. Los niños como peatones y usuarios de medios de transporte. La enseñanza de las reglas y las prácticas sociales y familiares. Estrategias y recursos para la educación para la movilidad sostenible: análisis de situaciones e intervenciones urbanas, recorridas y registro, multas simbólicas, el discurso publicitario y las políticas públicas sobre el uso del automóvil.
- Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales. Sanciones al acto discriminatorio. La acción positiva. Los derechos de las mujeres. La discriminación de género, discursos sociales y de los medios de comunicación. La mujer en el trabajo, la familia y la escuela. Mujer y participación política. Los migrantes en la ciudad. La igualdad ante la ley, igualdad de trato y oportunidades. Análisis del discurso de los medios de comunicación sobre las comunidades de migrantes. La trata de personas, el trabajo esclavo y la esclavitud sexual. Estrategias y recursos para el tratamiento de la discriminación: análisis de noticias y prácticas sociales. Condiciones para el abordaje de la realidad inmediata del niño.

FUNDAMENTACION

Comprender el mundo contemporáneo y cómo se construyen las subjetividades, descifrar las claves de la cultura contemporánea y desarrollar capacidades personales e interpersonales para interactuar responsablemente en la vida comunitaria son tareas esenciales a la formación docente actual. Para poder encarnarlas en la propia formación, el curriculum de la formación docente debe proporcionar espacios de reflexión de carácter filosófico, antropológico y sociológico. Pero al mismo tiempo debe proporcionar las herramientas concretas para la apropiación del saber científico y tecnológico actual y desarrollar las capacidades para la efectiva mediación pedagógica y didáctica propiciando las contextualizaciones a las particularidades del nivel en el que se desempeñará el futuro docente.

Con la inclusión de las nuevas tecnologías en la vida social y la construcción de nuevas subjetividades que acarrearán los cambios culturales por los que atraviesan nuestras sociedades, es esencial proporcionarle a los futuros docentes espacios vinculados a la práctica y uso de las TIC en el nivel primario. El desafío consiste en abrir espacios donde la reflexión se una a la obtención de herramientas específicas para el tratamiento actual de la información, tanto para la expresión personal y para el diálogo con otros docentes y en referencia a quiénes serán los destinatarios de su labor.

Este espacio está orientado a proporcionar ámbitos de trabajo con las TIC en la Educación Primaria, abordando tanto las problemáticas didácticas específicas del nivel, como la práctica efectiva de los nuevos modos de trabajar con la información y relacionarse con los demás (pares docentes) y con los futuros educandos. Las TIC constituyen actualmente las herramientas por excelencia para el trabajo intelectual, ya que ofrecen innumerables potencialidades para la interacción personal y comunitaria y para la gestión de la información y el conocimiento, junto con una gran facilidad para constituirse en herramientas orientadas a la creatividad y la expresión personal. La educación primaria es un ámbito privilegiado para sembrar las bases de una utilización natural, fecunda y también inteligente y crítica de las herramientas tecnológicas.

Este taller adquiere el compromiso de brindar herramientas concretas para la apropiación del saber tecnológico actual y desarrollar las capacidades pedagógicas y didácticas para el efectivo uso de las TIC en la enseñanza de las distintas áreas de formación, por eso, adquiere la singularidad de ser transversal a otros espacios curriculares. Para generar la integración transversal es fundamental el trabajo colaborativo con los docentes de las distintas áreas.

Por último, es preciso subrayar la articulación horizontal del espacio de "Las TIC en la Educación Primaria", concebido como ámbito de descubrimiento, experimentación y práctica didáctica, con el Taller de "Nuevas Tecnologías" (que focaliza en el entrenamiento inteligente y crítico en herramientas de propósito general) y con el espacio de "Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad" (que particulariza en ser un ámbito de reflexión general sobre la función docente en el contexto actual signado por la emergencia de una cultura tecnológica de alto impacto en la vida y la actuación de las personas).

PROPOSITOS

- Favorecer la construcción de de criterios pedagógicos y didácticos para las decisiones que se tomen sobre el proceso de enseñanza mediante vinculadas al uso de herramientas digitales en las diferentes áreas.
- Generar espacios para el diseño, implementación y evaluación de programas de inserción de las TIC en la educación primaria.
- Favorecer la comprensión, diferenciación y estructuración del campo de la Tecnología en general y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en particular, su lógica, su dinámica y su impacto.
- Posibilitar comprender la función sustantiva e instrumental de las TIC en el currículum escolar.
- Reconceptualizar modelos didácticos a la luz de los nuevos modos de trabajo intelectual que posibilitan las TIC y el potencial del diálogo didáctico mediado.

Entornos tecnológicos y educación

Entornos tecnológicos aplicados a la educación: características, potencial y limitaciones. Entornos tecnológicos y educación primaria.

Educación a distancia, e-learning o educación virtual: características, potencial y limitaciones. Campus virtuales. Modelos, estilos de mediación tecnológica y didáctica. El trabajo colaborativo y el aprendizaje.

El diseño didáctico mediado tecnológicamente. Competencias docentes y criterios de buena práctica para la gestión de entornos tecnológicos educativos.

Diseño, implementación y evaluación de programas de inserción de las TIC en la educación primaria.

Las Tics y la enseñanza de las disciplinas escolares en la educación primaria

La construcción de de criterios pedagógicos y didácticos para las decisiones que se tomen sobre el proceso de enseñanza mediante vinculadas al uso de herramientas digitales en las diferentes áreas.

Los recursos didácticos mediados por las TIC

Taxonomías. Medios de masa y de grupo. Dispositivos digitales. Recursos didácticos digitales para el tratamiento de textos e imágenes: hipertextos, multimedios, hipermedios. Herramientas para el tratamiento matemático y estadístico. Herramientas de comunicación y facilitadores del trabajo cooperativo. Simuladores. Herramientas para la recuperación de la información: motores de búsqueda. Herramientas orientadas a las redes sociales. Características, evaluación. Posibilidades y limitaciones. Diseño de experiencias de aprendizaje mediado.

Internet y la World Wide Web.

Internet como medio de comunicación y sus posibilidades como medio educativo. El acceso a la información: acceso técnico, acceso práctico. Información inexacta, información inútil. Credibilidad. Los nuevos entornos de aprendizaje: la WWW. Redes telemáticas y aplicaciones educativas. Caracterización y evaluación de sitios Web educativos. Redes sociales.

FUNDAMENTACIÓN

El enriquecimiento teórico que ha tenido lugar en las últimas décadas, gracias a los aportes de las investigaciones sobre el aprendizaje en contexto escolar y de los enfoques culturales del desarrollo subjetivo; ha generado procesos de revisión de la identificación entre la problemática de los sujetos y los enfoques psicoevolutivos. Es desde este enfoque que necesariamente se plantea que en esta unidad curricular confluyen cuerpos teóricos que pertenecen a diferentes perspectivas disciplinares. En este espacio, se busca superar el análisis del sujeto desde el centramiento en miradas evolutivas, para situarse en función de las necesidades de mejores niveles de comprensión acerca del desarrollo y la singular construcción de la subjetividad del niño y adolescente.

Esta asignatura focalizará su análisis en las diversas perspectivas que hoy contribuyen a comprender los procesos de aprendizaje escolar: el sujeto que aprende, las condiciones de enseñanza que facilitan u obstaculizan los procesos de aprendizaje, el sujeto de aprendizaje escolar como sujeto colectivo.

El tratamiento conceptual atenderá en todos los casos a las particularidades que asumen los procesos pedagógico-didácticos que se ponen en marcha en las instituciones del nivel desde la perspectiva de los sujetos que aprenden.

PROPÓSITOS

- Colaborar en la comprensión de los sujetos de la educación primaria.
- Favorecer la comprensión de las particularidades de los procesos de construcción de conocimiento en el contexto escolar.
- Propiciar la construcción de criterios para la programación y la evaluación de su actividad docente, desde las perspectivas analizadas.
- Posibilitar la reflexión acerca del carácter normativo que suelen tener los discursos y prácticas psicoeducativos en el tratamiento de cuestiones como el desarrollo, la diversidad y el fracaso escolar masivo.
- Promover la reflexión acerca de los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno a la comprensión de los sujetos de la educación primaria, atendiendo al rol que tiene la escuela en la constitución de la subjetividad de los niños en este nivel educativo.

EJES DE CONTENIDOS

Sujeto y perspectivas

Problemas relativos a los procesos de constitución subjetiva en el marco de la complejidad social actual y el desafío que enfrentan las prácticas educativas. Diversidad cultural, problemas ligados al lazo social en la vida contemporánea, procesos identificadorios, la violencia y el fracaso escolar masivo como impacto de procesos culturales o sociales generales sobre la vida escolar.

⁶² Este apartado toma como base la propuesta presentada en los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente correspondiente al Plan 270/01 CABA.

Sujeto, desarrollo, aprendizaje escolar

Problemas en torno a un abordaje psicoeducativo de las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y enseñanza. El abordaje psicoanalítico y las particularidades que asume su perspectiva con respecto a los procesos de constitución subjetiva y desarrollo, y en particular en relación con los procesos de conocimiento.

El sujeto desde las perspectivas psicoanalítica, genética, cognitiva y contextualista. Usos educativos de estos modelos.

Sujeto y construcción de conocimientos en el contexto escolar

Las miradas psicoeducativas en el aprendizaje de contenidos escolares específicos.

La construcción del conocimiento matemático: la apropiación del sistema de numeración.

La alfabetización inicial y el proceso de adquisición de la escritura.

El problema de las ideas previas y el "cambio conceptual", el aprendizaje de conceptos científicos y la importancia que guardan en la enseñanza de la escuela primaria.

El aprendizaje en contexto. Sujeto y escuela

Problemas que ilustren algunas de las relaciones existentes entre la lógica de los procesos escolares de organización de los aprendizajes y su incidencia en los procesos subjetivos.

El fracaso escolar masivo, las concepciones de "educabilidad" y los procesos escolares, una mirada crítica sobre las perspectivas patológico-individuales.

Consecuencias afectivas, psicológicas, educativas y sociales en los sujetos que el sistema y las instituciones tipifican como "fracasados".

Los procesos de interacción con relación al aprendizaje y los intercambios discursivos en la clase. Relaciones sujeto-contexto: la diversidad y los procesos de desarrollo.

FUNDAMENTACIÓN

Este seminario es concebido como una primera aproximación al conjunto de problemáticas específicas que caracterizan la educación primaria. Se caracterizará a la escuela como un ámbito socializador, transmisor y recreador de saberes. Se promoverá el análisis de la escuela actual, con sus funciones y propuestas, y al mismo tiempo ofrecerán marcos conceptuales que permitan repensar la escuela y el trabajo que en ella se realiza, teniendo en cuenta las exigencias que le plantea el siglo XXI.

Se abordarán aquellos aspectos que se relacionan con la especificidad de la educación obligatoria en la Argentina, los elementos y problemáticas que intervienen en su definición y las cuestiones críticas que requieren un nuevo enfoque para su tratamiento. Los problemas y temas escogidos afectan tradiciones largamente sedimentadas que merecen ser revisadas y examinadas a la luz de diversas perspectivas teóricas haciendo posible un abordaje integrado y multidimensional de problemáticas, por definición, complejas. También se redefinen viejas problemáticas en nuevas configuraciones: por ejemplo, la construcción de posiciones autorizadas y los procesos de integración de las diferencias que portan los sujetos que desafían las lógicas tradicionalmente homogeneizadoras de la escuela.

Desde este espacio se pretende trabajar marcos conceptuales y metodológicos para comprender e intervenir creativa y colectivamente frente a los conflictos, problemas y necesidades que se generan en la cotidianeidad escolar, propiciando salidas favorables. Esto permitirá, a los futuros docentes, tomar conciencia que son los adultos los encargados del cuidado, de la formación y de los límites en relación con el crecimiento y el desarrollo de infantes y adolescentes; para construir una posición de autoridad legítima frente al grupo.

PROPÓSITOS

- Abordar los principales problemas de la educación primaria.
- Favorecer la identificación de cuándo se constituye un problema y por qué.
- Recuperar experiencias valiosas que desarrollan propuestas de inclusión, integración e igualdad de oportunidades, así como experiencias que abordan la diversidad como un desafío y una potencia y no como una dificultad.
- Problematizar la construcción de la convivencia escolar integrando aportes conceptuales que permitan pensar el lugar de la autoridad y de la norma en el orden escolar.
- Abordar las formas en cómo las nuevas pautas sociales y los cambios culturales influyen en el trabajo docente.
- Favorecer la construcción de criterios para fundamentar opciones relativas al problema de la responsabilidad compartida y la autonomía personal, así como para las decisiones del docente en el trabajo áulico.

EJES DE CONTENIDOS

⁶³ Este apartado recupera la propuesta presentada en los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente correspondiente al Plan 270/2001 CABA.

1) La educación primaria. Caracterización.

Principales tradiciones pedagógico-didácticas que caracterizan la educación obligatoria. Procesos de fragmentación y diferenciación interna. Los problemas inherentes a la articulación. La articulación al interior del nivel. La articulación con el Nivel Inicial y el Nivel Medio.

Diferentes modelos organizacionales de escuelas en la Ciudad, el país y en otros países. Escuelas integradoras e inclusivas. Escuelas de jornada completa. Escuelas de jornada extendida. Escuelas que promueven el arte como herramienta de inclusión. Escuelas no graduadas: la experiencia brasilera.

La educación intercultural bilingüe. La educación bilingüe en el sistema público. La educación en contextos de privación de la libertad. Educación domiciliaria y hospitalaria.

Los currícula del nivel. Análisis de la propuesta curricular de la Ciudad. El proyecto curricular institucional.

2) Viejos y nuevos problemas de la educación primaria

a) La escuela y los procesos de integración de las diferencias: los desafíos de la integración escolar. Vínculos entre escuela común y escuela especial. El lugar del docente frente a la integración. Herramientas y estrategias de intervención.

La escuela en y para la diversidad: la escuela para todos. Formas que adquiere el tratamiento de las diferencias y del diferente en las escuelas. Las diferencias y el diferente como una construcción discursiva que encierra posiciones de poder y dominación. La construcción social e histórica de la diferencia. Parámetro de "normalidad" construido y naturalizado.

b) El problema de la transmisión y la construcción de posiciones autorizadas: la construcción de la convivencia escolar. La crisis de autoridad en la sociedad. La escuela y el lugar de autoridad. Cómo se pautan y consensúan las normas como parte de una construcción democrática. La norma como organizador institucional. Análisis de los dispositivos disciplinarios en la escuela.

c) El fracaso escolar: datos de Argentina y de la jurisdicción. El fracaso en primer grado: interrupción temprana de una trayectoria escolar que recién se inicia. Los grados de aceleración: la experiencia de la ciudad.

3) La institución escolar y la conformación de equipos de trabajo

El trabajo colectivo y el proyecto formativo de la institución. Condiciones materiales para su concreción. La organización y la articulación del trabajo en ciclos. Formas institucionales de interacción.

Los tiempos y espacios compartidos, la organización de eventos, los actos escolares y encuentros colectivos. La escuela y la relación con las familias, con los miembros de la comunidad y con diversas organizaciones de la sociedad civil. Las redes interinstitucionales.

4) El maestro y las decisiones en torno de la enseñanza

Las rutinas escolares. Viejos formatos frente a nuevos sentidos. Tensión entre las formas que asume "lo escolar" y las nuevas configuraciones de docentes recién graduados.

El problema de la selección de materiales y propuestas de enseñanza. El lugar del juego en el aprendizaje escolar. Organización y sistematización del trabajo de los alumnos.

M. DESCRIPCIÓN DE ESPACIOS CURRICULARES. CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Campo de la Formación en las Prácticas Docentes⁶⁴

¿Porqué prácticas docentes en plural?, ¿a qué prácticas se hace referencia? Si bien la enseñanza remite al aula como microcosmos del hacer; limitar el trabajo docente a las mismas, desdibuja una cantidad de actividades también constitutivas de estas prácticas. Estas consideraciones conducen a clarificar las intrincadas relaciones entre prácticas de la enseñanza y prácticas docentes. Las prácticas en plural, asimismo, remiten a la multiplicidad de contextos de realización de las prácticas, a lo singular, a lo situacional.

El Campo de la Formación en las Prácticas Docentes está organizado a partir de una secuencia de tres tramos integrados cada uno por talleres en el instituto formador y por experiencias en diversas instituciones asociadas. La secuencia formativa apunta al trabajo sistemático sobre las prácticas docentes, entendidas como prácticas sociales e históricas impregnadas de sentidos y tradiciones asociadas al trabajo en el aula y en las escuelas, en un contexto determinado. Tal como se esbozó previamente, llegar a ser “docente” supone no solo aprender a enseñar, sino también aprender las características, los significados y las funciones sociales del trabajo docente.

Este campo promueve una aproximación gradual a los ámbitos de intervención profesional docente y al conjunto de tareas que se desarrollan en él. Cada una de las instancias que lo integran aborda un objeto de estudio con propósitos de enseñanza específicos articulados a una unidad de sentido mayor.

Cabe destacar que la construcción del conocimiento sobre la realidad educativa implica un proceso con características particulares que se extiende a lo largo de toda la experiencia escolar de los futuros docentes. Esto significa que los estudiantes construyen saberes y representaciones acerca de las prácticas docentes mucho antes de entrar a los Institutos de Formación Docente (IFD).

Como lo demuestran numerosas investigaciones, los docentes puestos en situación laboral, reeditan y actualizan, en un presente, aquellos, esquemas, modelos y saberes adquiridos en su trayectoria escolar. Por este motivo, es importante ofrecer, principalmente en este campo de formación, oportunidades de trabajar sistemáticamente sobre esos saberes incorporados, con el fin de objetivarlos y contrastarlos críticamente. Asumir una posición crítica apunta, entre otras cosas, a comprender y desentrañar la lógica interna de la construcción de esos saberes.

El trabajo sistemático en la formación de grado y, especialmente, en el campo de las prácticas, sobre las trayectorias escolares de los estudiantes (visibilizando modelos adquiridos, saberes y representaciones, etc.) y sobre la complejidad del trabajo docente en los contextos singulares en donde la enseñanza se lleva a cabo, contribuye a perfilar, en ellos, la propia identidad profesional. Al mismo tiempo, se procura la posibilidad de que los estudiantes vayan labrando un “estilo propio” de docente conforme a su personalidad, y a las ideas acerca de la enseñanza, a las representaciones sobre las prácticas docentes.

⁶⁴ El desarrollo de este campo toma como base la propuesta presentada en los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de la Educación Primaria correspondiente al Plan 270/01 CABA.

Instituciones y sujetos que intervienen en la formación

El campo de las prácticas docentes se desarrolla en un entramado institucional, organizativo y conceptual que implica articulaciones entre, al menos, dos instituciones: las escuelas asociadas⁶⁵ y los Institutos de Formación Docente.

La extensión de la duración del campo de las prácticas en los Planes de Estudios N° 270/1 ha permitido construir, en los IFD, experiencia de gestión de las articulaciones y vínculos necesarios entre instituciones –escuelas, IFD– puesto que, al extender en carga horaria la duración del trayecto, ampliaron las necesidades de articular con más escuelas. La implementación de este campo depende del trabajo conjunto entre instituciones y sujetos diferentes. Las instituciones intervienen desde sus historias, tradiciones y vínculos establecidos. Los profesores del instituto y los docentes y directivos de las escuelas participan en la formación de los futuros docentes a partir de posiciones, trayectorias, funciones y responsabilidades diferenciadas pero compartidas.

El trabajo de los docentes de las escuelas asociadas, que ponen a disposición las aulas para los estudiantes de profesorado, aún hoy, sigue constituyendo un trabajo minucioso, por momentos invisible, para el que no reciben un reconocimiento material y que se les suma al conjunto de tareas regulares que realizan en las escuelas y en las aulas. Las posiciones de los maestros de grado y de los profesores a cargo de la práctica, si bien pueden aparecer como diferenciadas por pertenecer a ámbitos institucionales diferentes, presentan zonas grises relacionadas, fundamentalmente, con el vínculo que se trama con los estudiantes y con las orientaciones, indicaciones y decisiones que se toman en el día a día del trabajo de los estudiantes en las aulas y en las escuelas. Es por ello que, la interacción entre instituciones –cada una con sus propuestas educativas– requiere una atención particular a la hora de concebir, estructurar, interactuar, evaluar y reajustar la intervención en cada instancia de los procesos de formación, en procura de complementariedades creativas entre diferentes sujetos, sus saberes y conocimientos.

Los IFD acopian una larga experiencia en la construcción de vínculos y redes con las escuelas asociadas. A su vez, la experiencia demuestra que, cada IFD resuelve de una manera singular y propia las relaciones con las escuelas, los docentes y los directivos.

A continuación se presenta el desarrollo de los principales componentes del campo, los criterios que se consideraron para su organización, los ejes que constituyen el marco de las prácticas docentes, los propósitos y su caracterización, para luego dar lugar al desarrollo de las unidades curriculares. No obstante, cabe aclarar que se ofrecen orientaciones flexibles que intentan aportar aspectos comunes y coherentes para el Campo de las Prácticas Docentes sobre el cual, las instituciones imprimirán sus particularidades y articularán sus experiencias.

1. Componentes del Campo de las Prácticas Docentes

Los conocimientos y saberes específicos de este campo se organizarán en tres grandes grupos: 1) conocimientos específicos de ser abordados en forma sistemática en los

⁶⁵ Tal como se describió en otras partes de la presentación, se utiliza el concepto de *escuelas asociadas* para hacer referencia a aquellas instituciones que participan como co-formadoras en diferentes instancias de experiencias de campo, con inclusión de experiencias de prácticas de enseñanza que culminan en las residencias.

talleres que integran este campo (la cotidianidad de lo escolar, las aulas como configuraciones específicas en donde transcurre la intervención docente, los contextos y su diversidad, las prácticas docentes en tanto prácticas sociales e históricas, los sujetos y las formas de intervenir, etcétera); 2) instrumentos metodológicos provenientes de la investigación cualitativa y de la etnografía, que ofrecen aportes para captar la singularidad de la realidad escolar estudiada; y 3) el abordaje de las trayectorias escolares y de la identidad docente a partir de la utilización de las autobiografías escolares, no desde una perspectiva teórica sino como un dispositivo para explicitar, visibilizar y reflexionar sobre aspectos significativos de la autobiografía escolar de los futuros docentes.

2. Criterios

Los criterios a tener en cuenta para la organización del campo de la práctica son:

Articulación. El campo de las prácticas tiene la característica de ser un espacio de articulación. En él se articularán instituciones, sujetos, conocimientos, saberes y experiencias provenientes de distintas fuentes: a) los otros campos de la formación: formación general y específica; b) los conocimientos y saberes específicos del propio campo; c) los saberes y experiencias construidos en la trayectoria escolar de los estudiantes; y d) las instituciones que participan de la formación. Esta articulación no se da por sí sola. Es necesario un trabajo sistemático de recuperación de categorías teóricas, problemas, objetos de conocimiento y abordajes metodológicos provenientes de los distintos campos disciplinarios a partir de instancias y dispositivos específicamente diseñados para este fin.

La articulación también se fundamenta en la idea de recuperar una mirada sobre los aspectos de la enseñanza escolar y del trabajo docente que pongan en diálogo diferentes perspectivas: histórica, sociológica, didáctica, filosófica y política. El trabajo sistemático acerca de estas perspectivas permite desnaturalizar la mirada de los estudiantes sobre la escuela y el trabajo docente, y ofrecer categorías teóricas que permitan analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares.

La articulación entre instituciones constituye un aspecto distintivo del desarrollo de este campo de la formación. La relación entre instituciones pone a la luz los vínculos entre sujetos con historias, matrices formativas y trayectorias diferentes tal como expresamos en el apartado anterior. De allí la importancia de gestar una trama de relaciones que abra al diálogo y al trabajo colaborativo que permita generar las condiciones para construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza.

Integración. La integración conceptual al finalizar cada tramo del campo de las prácticas además de promover la metacognición acerca de lo que se realizó y ampliar los márgenes de la reflexión, apunta a construir con los estudiantes las síntesis y recapitulaciones que contribuyan a complejizar gradualmente la mirada sobre la cotidianidad escolar y el trabajo docente. A través de las instancias que integran el campo de las prácticas, se espera que el proceso de aprendizaje de los futuros docentes favorezca también la integración de la teoría y de la práctica. Es decir, se rechaza la idea de que la teoría una vez incorporada puede ser aplicada por el docente cuando se encuentre en el ámbito escolar. Por el contrario, se requiere una praxis integradora que se nutre de los aportes de las distintas disciplinas y de la didáctica específica que contribuyen a la comprensión de la educación y de la propia práctica profesional.

Gradualidad. La aproximación gradual de los estudiantes, al campo de la práctica profesional docente permitirá abordar el conjunto de tareas que en él se desarrollan facilitando el acceso a la identificación de las dimensiones que intervienen en la realidad de las instituciones educativas, particularmente de las escuelas. Para ello, a lo largo de este campo los estudiantes conocerán y comprenderán (a partir de describir, analizar e interpretar realidades escolares, diferentes instituciones, etcétera) para, posteriormente en forma también gradual, poder actuar desde la intervención en los grupos/grados y en la escuela.

Al mismo tiempo, la organización de la secuencia al interior de este campo está pensada de tal manera que los estudiantes se sientan acompañados en los crecientes desafíos que irán asumiendo. En este sentido, se organizarán en parejas pedagógicas y contarán permanentemente con la tutoría del profesor del taller de la práctica. El trabajo por parejas pedagógicas ha demostrado que contribuye positivamente en la adquisición de confianza, en la posibilidad de contrastar puntos de vista, en la complementariedad necesaria, en el trabajo colaborativo, etc.

Flexibilidad. Este campo enfrenta a los estudiantes a compromisos de trabajo por fuera de la institución formadora. Esta exigencia, en muchos de ellos, requiere permanentes ajustes y reacomodamientos en función de compromisos laborales por ellos asumidos. Al mismo tiempo, este campo requiere de una coordinación entre sujetos e instituciones con el propósito de articular el trabajo de los estudiantes en las escuelas. Con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, el campo de las prácticas que aquí se propone fue pensado de tal modo que puedan tomarse decisiones en contexto que contemplen la diversidad de situaciones con las cuales se enfrentan los profesores al tener que considerar problemáticas específicas de los estudiantes⁶⁶. Siempre respetando la carga horaria asignada y los tiempos y organizaciones del instituto formador y de las escuelas.

Por otra parte, se aspira a que, tal como sucede habitualmente, las instituciones vayan encontrando las mejores formas de organizar las propuestas de enseñanza acorde a propósitos específicos respetando los acuerdos tramados entre quienes intervienen.

3. Ejes del Campo de las Prácticas Docentes

Dos ejes articulan los distintos tramos del Campo de las Prácticas Docentes: la desnaturalización de la mirada sobre lo escolar y la reflexión sobre las prácticas docentes.

La desnaturalización de la mirada sobre lo escolar

La posibilidad de desnaturalizar la mirada sobre la escuela se apoya en la idea de ofrecerle a los futuros docentes oportunidades para describir, analizar e interpretar los componentes estructurales de las prácticas escolares, convertirlos en objetos de análisis y no sólo de intervención con la idea de evitar, en la medida de lo posible, la reproducción de modelos en forma no crítica.

En este sentido, el acceso de los estudiantes a la realidad escolar no es posible de darse por fuera de categorías conceptuales, las que a su vez son producto de un movimiento dialéctico con la realidad que intenta comprender. Los estudiantes ingresan o reingresan en las escuelas con un cúmulo de conocimientos,

⁶⁶ En el documento "Alternativas especiales para los alumnos que trabajan y no pueden cumplimentar lo establecido en los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente" (2002). Dirección de Curricula del GCBA, se plantaban propuestas que van en la vía de la flexibilidad de recorridos en el campo de las prácticas docentes.

representaciones y visiones, construidas históricamente, en torno a “lo escolar” y que actúan como focos a partir de los cuales describen, interpretan, valoran aquello que observan. Es propósito de la formación docente ampliar, complejizar e interpelar los marcos de referencia con los que los estudiantes ingresan en la formación inicial. Al mismo tiempo, constituye un camino posible para pensar alternativas a las formas instituidas de funcionamiento de lo escolar en la medida en que se habilita el pensamiento.

Por otra parte, la posición planteada restituye la mirada del sujeto acerca de lo que se observa y facilita un camino hacia la reflexión de lo observado, de la mirada y de los focos con que se “leen” realidades escolares singulares. Para ello es fundamental la perspectiva que se sostenga sobre la observación sistemática.

La observación sistemática

Llegar a las escuelas como estudiantes del profesorado a observar, a registrar lo que se observa, supone múltiples tensiones para quien realiza esta tarea. Aún cuando la preparación previa haya puesto en duda y trabajado sobre los preconceptos y estén claras las categorías teóricas que serán utilizadas para enmarcar la búsqueda, se impone de todos modos una permanente vigilancia. Se trata de desafiar la atención sabiendo que ella no es autónoma. Tenemos conciencia que las situaciones más “atendibles” o sobre las que espontáneamente se reparará en calidad de observador son aquellas que pueden cargarse de una significación inmediata y al mismo tiempo, que este tipo de significación puede operar como interferencia para obtener la información que buscábamos. Uno de los puntos de vigilancia colectiva en observación es lograr registros en los que se asiente por igual lo significativo y lo no evidentemente significativo, lo cual implica todo un aprendizaje.

Pero, ¿qué es lo aparentemente significativo que se impone como “lo más visible”? En la reflexión consciente sobre este proceso encontramos que la observación inicial se orienta por diversas nociones del “sentido común” sobre la escuela; por las conceptualizaciones pedagógicas y sociológicas recibidas y por el ordenamiento formal del sistema escolar.

Sentido común y pedagogía alimentan sistemáticamente una actitud valorativa para mirar la escuela. A pesar de las precauciones, todo esto se pone en juego cuando se observa una escuela. Y allí comienzan las expectativas: se espera un cierto orden, una cierta disciplina, alguna regularidad en las acciones; se tienen parámetros –los más diversos– para identificar, en diagnóstico rápido, al “buen maestro”, al “alumno terrible”, o bien se aíslan de inmediato las señales de una relación autoritaria, de un ritual con carga ideológica, de una práctica de indisciplina, de un hecho de discriminación.

Si el observador no pretende sólo confirmar lo que ya suponía respecto a la escuela, se sorprenderá cuando se enfrente a situaciones singulares e inexplicables por sí mismas, sin relación posible con lo que espera que suceda. La alta frecuencia y diversidad de estas situaciones ayuda a convencerlo de que sabe muy poco sobre la vida de esa escuela en particular.

El impulso por comprender en el mismo acto de observar la escuela agrega al sentido común las categorías de la ciencia social y las del propio sistema educativo. Se apela a la idea de institución para encontrar parámetros y pautas, localizar las jerarquías, identificar las normas que rigen la organización escolar y el comportamiento grupal e individual. Se buscan las funciones que el conocimiento previo permite anticipar: se ve a la escuela integradora, luego selectiva, luego reproductora, sin que alguno de estos

conceptos permita apresar todo lo que ocurre ahí cotidianamente y que probablemente tenga que ver con más de una categoría clasificatoria de esa escuela. También aquí golpea el desconcierto: funciones, normas, jerarquías, están y no están, se vislumbran y se pierden en relaciones o situaciones inapresables en esas dimensiones. En este punto la tentación y la respuesta de muchos es calificarlo todo de “caos”, de anomia, de disolución de todo lo instituido. Nuevamente el fracaso de la significación inmediata y la convicción de que hay que ampliar la mirada y desconfiar de las categorías heredadas. Hechos similares podrían narrarse en relación a la observación del micromundo del aula con sus reglas, vínculos, rutinas, agrupamientos, posiciones, etc.

La tarea específica de los docentes requiere poner en práctica en forma permanente la observación. La observación sistemática se constituye en un recurso valioso para el conjunto de las decisiones con las que se enfrentan a diario los docentes en las escuelas (el seguimiento de los alumnos en diferentes instancias, las decisiones sobre la evaluación, el comportamiento diario en diferentes instancias de la vida escolar, etcétera). Observar abre una ventana a conocer, es por ello que la observación y el registro constituyen herramientas cotidianas para el trabajo docente. Formar la mirada del observador requiere prácticas que comienzan en la formación inicial.

La reflexión sobre las prácticas docentes

Se utilizan múltiples términos para describir los procesos reflexivos de los futuros docentes: reflexión en la acción, metacognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, retorno sobre sí mismo. Los términos provienen de distintos marcos teóricos y diversas propuestas formativas. Sin embargo, enfatizan de distintas maneras la práctica reflexiva como eje estructurante que ofrece la posibilidad de generar cambios profundos en las prácticas docentes.

¿Qué dispositivos poner en funcionamiento para una práctica reflexiva? ¿Qué tipo de actividades de formación propiciar en relación con los mismos? Por otra parte, ¿cuáles son las actividades que en las prácticas de formación favorecen la integración/articulación de distintos tipos de conocimientos: teóricos, técnicos y saberes de la experiencia, de la alteridad, de la contemporaneidad?

Existe una variada gama de dispositivos que contribuyen a la formación de docentes entendida desde los criterios planteados: intercambio sobre los modelos y la práctica, observación mutua, formación apoyada en videos, registros, entrevista de clarificación, historia personal, juego de roles, relatos de formación, historias de vida, autobiografías escolares, documentación narrativa, prácticas simuladas, ateneos, tutorías, diarios de formación, portafolios de formación docente, entre otros.

El paradigma de la reflexividad, que orienta esta propuesta, necesita ser adoptado y practicado como una manera de desarrollar la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio.

4. Propósitos

Entre los propósitos de este campo se destacan los siguientes:

- Favorecer la desnaturalización de la mirada sobre la escuela y sobre el trabajo docente.
- Posibilitar la reconstrucción y resignificación de las trayectorias escolares a partir de las autobiografías escolares.

- Generar espacios para el análisis, interpretación y comprensión de las prácticas docentes y la reflexión sobre las mismas, brindando oportunidades para la identificación de la complejidad, multidimensionalidad y marcas del contexto.
- Posibilitar la reflexión sobre los aspectos ideológicos, políticos, éticos y vinculares comprometidos en las prácticas docentes.
- Brindar espacios para el diseño, implementación, análisis y reflexión de las propuestas de enseñanza.
- Ofrecer oportunidades para la comprensión de la multiplicidad de tareas y dimensiones que involucran el trabajo docente en las escuelas.

5. Aspectos organizativos del campo

Este campo se plantea a lo largo de toda la carrera a partir de la participación en instancias de talleres en el IFD y en instancias específicamente planificadas de trabajo en las escuelas.

Los contenidos y experiencias formativas vinculadas con los aprendizajes de la práctica profesional se desarrollarán a lo largo de toda la carrera en una tarea orientada, en un principio, al tratamiento de algunos contenidos específicos del campo profesional y, progresivamente, a acompañar a los estudiantes en la inserción y el trabajo en las instituciones de educación primaria en las que desarrollarán distintas experiencias.

Cada una de las seis instancias que integran los tres tramos, contemplan la asistencia a un taller presencial de 3 horas semanales en el IFD, en simultáneo con las experiencias de campo, prácticas de enseñanza y residencia en las escuelas.

La propuesta de enseñanza en cada instancia se define en función de las características que asumen las siguientes variables: tiempo, modalidad de trabajo, objetivos y contenidos a enseñar. Las propuestas de enseñanza a lo largo de los tres tramos retoman, resignifican y complejizan lo que se trabaja en el tramo anterior.

A CONTINUACIÓN SE PRESENTA LA ORGANIZACIÓN DEL CAMPO EN TRAMOS Y TALLERES. SE CLARIFICA LA SECUENCIA Y VISIBILIZAN LOS PROPÓSITOS ESPECÍFICOS.

TRAMO 1: SUJETOS Y CONTEXTOS DE REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

FUNDAMENTACIÓN Y PROPÓSITOS

El tramo 1 inaugura la indagación sistemática de las prácticas docentes en contextos variados, con la idea de identificar rasgos comunes y notas distintivas en función de contextos, historias y tradiciones específicas.

Se brindarán a los estudiantes los instrumentos metodológicos necesarios para la construcción de la “empiría” a partir de la cual registrar la cotidianeidad de lo educativo. Estos instrumentos estarán articulados a un “objeto” que ligue con un “propósito” de indagación. Las herramientas metodológicas no son un fin en sí mismo sino un medio al servicio del conocimiento de realidades educativas. Se promueve también el desarrollo sistemático de una actitud investigativa incorporando la perspectiva y herramientas propias de la etnografía educativa a partir de las cuales interrogar las experiencias de prácticas y avanzar en el diseño de propuestas de enseñanza.

A su vez, los estudiantes participarán de la construcción de una experiencia que incorpora la reflexión sobre las trayectorias escolares a partir de las autobiografías. El contenido de las trayectorias constituye un material de trabajo que se inicia al comienzo del campo y se espera que sea retomado a lo largo de todo su trayecto. El objetivo de las autobiografías escolares es recuperar, reactivar los hechos del pasado para traerlos al presente, reconstruir, comprender e interpretar la vida individual de quién los evoca –los futuros docentes– y el contexto desde el que se los relata. La selección de hechos del pasado esta influenciada por las inquietudes del aquí y ahora de quién evoca y narra.

En este tramo se promoverá la comprensión de la enseñanza como una actividad intencional que se lleva a cabo en un escenario institucional con tradiciones e historia, en contextos singulares que le imprimen rasgos específicos y a los cuales los docentes en ejercicio dan respuestas. La enseñanza, como práctica social, responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones individuales de los docentes y solo pueden comprenderse en el contexto social e institucional del que forman parte.

Taller 1: “Construir miradas sobre las prácticas docentes” / Experiencias de campo en instituciones educativas

FUNDAMENTACIÓN

El taller 1 denominado “Construir miradas sobre las prácticas docentes”, por constituir el inicio del campo de las prácticas, presentará a los estudiantes el camino que recorrerán a lo largo de todo el campo, anticipando el sentido global, explicitando el propósito formativo otorgado a cada tramo, los criterios y principios que articulan la propuesta de la práctica.

El taller se propone, a su vez, instalar la observación, descripción, análisis y reflexión de las prácticas, que habilite un proceso cognitivo activo y deliberativo que trabaje sobre las creencias y conocimientos sedimentados en las trayectorias escolares de los futuros docentes. La experiencia y las investigaciones han demostrado que las creencias incorporadas adquieren el valor de “certidumbres”, las cuales se activan al momento de resolver o enfrentar los problemas de la práctica. La reflexión habilita la pregunta, la duda para, a partir de allí, transitar una actividad reflexiva hacia nuevas respuestas, nuevos saberes, perspectivas diversas.

PROPÓSITOS

- Favorecer el acercamiento a la complejidad que asumen las prácticas docentes en relación con las condiciones estructurales más amplias en las que se inscriben.
- Posibilitar el análisis de dimensiones y aspectos de las instituciones educativas reconociendo las relaciones entre sus actores, con el contexto y la comunidad en la que se inscriben.
- Crear espacios para el análisis y comprensión de las prácticas docentes y su relación con el contexto.
- Brindar posibilidades para el uso de instrumentos de recolección de información.
- Favorecer miradas que problematicen, comprendan e interroguen las prácticas docentes.

EJES DE CONTENIDOS

1) Marco de referencia del campo de las prácticas docentes

Introducción al marco general de la práctica. El campo de la práctica y su articulación con los otros campos del diseño.

La reflexión sobre la práctica y la desnaturalización de la mirada sobre lo educativo como eje del trabajo en los talleres. La construcción de una nueva mirada. La equidistancia y la extranjería.

2) Perspectivas y enfoques metodológicos

La perspectiva etnográfica.

Instrumentos para mirar realidades educativas incluyendo las instituciones escolares: la observación, la entrevista, la encuesta, análisis de documentos.

Observación: momentos del proceso de observación, los diversos registros durante las observaciones, su comunicabilidad y análisis.

Entrevistas. Fuentes primarias y secundarias de información. Producción de informes.

3) El registro de la cotidianidad de las instituciones educativas

La mirada sobre lo escolar del que observa. Focos y marcos de referencia del observador. Dimensiones que intervienen en la vida institucional. Los emergentes. La escritura de la experiencia.

4) Las prácticas docentes en contextos institucionales

Las prácticas docentes: alcances, características, dimensiones. El contexto institucional y social y el proyecto formativo de la escuela. La organización de los tiempos y espacios compartidos: los rituales, las normas, la convivencia⁶⁷.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En la instancia del taller se trabajará el uso de diversos instrumentos para la recolección y organización de la información empírica, tales como la observación y la entrevista. Tanto los momentos del proceso de observación, los diversos modos de registro durante las observaciones, su comunicabilidad y análisis serán cuestiones centrales a abordar en este espacio. Por otra parte, se trabajarán las entrevistas en los distintos momentos (desde su preparación hasta su desarrollo y análisis).

En las experiencias de campo, los estudiantes realizarán la primera inmersión intencional en las escuelas con propósitos formativos. La empiria que se recoja en esta instancia constituirá un insumo para el trabajo analítico y reflexivo que se desarrollará en las aulas del IFD.

Una cuestión relevante a desarrollar en este espacio es la desnaturalización de la mirada sobre la escuela que se apoya en la idea de ofrecerle oportunidades para describir, analizar e interpretar los componentes estructurales de las prácticas escolares, convertirlos en objetos de análisis y no sólo de intervención con la idea de evitar que se reproduzcan modelos en forma no crítica.

⁶⁷ Vinculado a contenidos de Instituciones educativas.

A su vez, se sugiere realizar breves experiencias de campo en instituciones educativas no escolares⁶⁸, donde se analizarán prácticas docentes en diversos contextos.

Producto posible:

Informe descriptivo e interpretativo de la institución/es visitada/s poniendo el foco en las características que asumen las prácticas docentes en las instituciones educativas.

Taller 2: “Construir miradas sobre las situaciones de enseñanza” / Experiencias de campo en las aulas

FUNDAMENTACIÓN

Este taller inaugura un trabajo conceptual y reflexivo acerca del aula como una construcción social e histórica. La enseñanza remite al aula como microcosmos del hacer, claro está que sin limitar el trabajo docente a ello.

Este espacio está enfocado a profundizar en el análisis del aula y las relaciones entre lo que sucede en el aula y la institución que la contiene; así como el análisis de la *enseñanza preactiva*, *momento de la anticipación* y diseño de la clase; la *enseñanza interactiva*, que es el momento de desarrollo de las clases observadas, y, por último, la *enseñanza postactiva*, que se centra en un análisis y reflexión sobre lo ocurrido en clase y en la fase del diseño.

Por otra parte, este taller puede proveer una oportunidad relevante para el trabajo de revisión de las trayectorias a partir de la autobiografía escolar. El ingreso al mundo del aula actualiza un conjunto de cuestiones relativas con las representaciones construidas sobre el “ser docente” útiles de ser visibilizadas en este espacio.

PROPÓSITOS

- Favorecer la comprensión y análisis del aula a partir de considerar los múltiples factores sociales, culturales y educativos que intervienen.
- Posibilitar el análisis de las relaciones intersubjetivas en el aula y la construcción de lugares sociales diferenciados de maestros y estudiantes.
- Propiciar instancias para el análisis y la reflexión sobre la autobiografía escolar y su incidencia en los procesos de identificación profesional.
- Propiciar el análisis de programaciones de enseñanza.
- Familiarizar a los estudiantes con el diseño curricular vigente.
- Generar espacios para la participación y construcción colaborativa de reflexiones sobre la práctica en el aula y la elaboración compartida de diseños didácticos alternativos.

EJES DE CONTENIDOS

1) El aula

El aula como una construcción histórica y social. Determinantes estructurales, rasgos singulares. Dimensiones que intervienen.

⁶⁸ En la misma línea de abordaje que lo planteado en el plan 270/01.

El aula como el espacio privilegiado de la circulación y apropiación de conocimientos. Relación con el conocimiento y significados del contenido escolar. La reflexión sobre las prácticas de enseñanza observadas.

El docente y el grupo de aprendizaje. Homogeneidad/diversidad. Interacción educativa y relaciones sociales. La tarea del docente como coordinador del grupo clase. Las relaciones saber/poder en la clase. La construcción de la autoridad, normas y valores en la clase.

Los alumnos como grupo social de aprendizaje. Características cognitivas, afectivas y sociales. Intereses, visiones y necesidades.

Relaciones sociales e intersubjetivas en el aula. Construcción de lugares diferenciados de docente y alumno.

2) El registro de la cotidianidad en las aulas

La mirada del que observa. Focos y marcos de referencia del observador. Multirreferencialidad y categorías didácticas en el análisis de la clase. La escritura de la experiencia.

3) El análisis de las decisiones que toma el docente sobre las situaciones de enseñanza

Marcos que regulan las anticipaciones/decisiones que toma el docente sobre la enseñanza: marco mental e institucional. Criterios para el análisis de programaciones de la enseñanza. Fuentes para la toma de decisiones del docente: los diseños curriculares, los materiales para el desarrollo curricular, los libros de texto escolares, otras fuentes.

El análisis de las decisiones /modificaciones que toma el docente durante el momento interactivo.

4) El trayecto de formación: reconstrucción de experiencias de escolarización

El trayecto de la formación docente. Fases y ámbitos de la formación docente. Autobiografía escolar, formación inicial y socialización profesional. La autobiografía como dispositivo narrativo.

La construcción de la identidad docente. Modelos y tradiciones de formación de docentes.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En las experiencias de campo, los estudiantes realizarán observaciones y entrevistas a maestros/as. El foco de ambas será la comprensión de lo que sucede en la clase, el análisis del proceso de programación de los maestros y la puesta en acción de las hipótesis de trabajo.

El aula es el espacio por excelencia del encuentro de docentes y estudiantes, e históricamente un lugar íntimo y de difícil acceso. Los estudiantes contarán con el privilegio de convertirse en observadores del aula, podrán observar a los estudiantes, sus formas de relacionarse, sus agrupamientos, sus vínculos con el aprendizaje y la tarea; y también podrán observar y registrar la enseñanza de los profesores, sus formas de organizar las clases, el trato hacia los estudiantes, las formas de evaluar, la utilización del tiempo, etcétera. A su vez, los estudiantes en las experiencias de campo tendrán la posibilidad de entrevistar a docentes, así podrán indagar sobre lo observado, sobre lo planificado por los maestros, etc. Si la situación es propicia, se pueden plantear otras características de participación de los alumnos observadores en el aula a través de colaboraciones con el docente de grado, de modo de asumir actividades en las que pueda involucrarse activamente.

En paralelo, se trabajará el dispositivo de la autobiografía escolar. Se propone un trabajo de deconstrucción analítica y reconstrucción de experiencias educativas personales a partir de la recuperación de historias de formación, haciendo especial énfasis en el análisis de los motivos de elección de la carrera magisterial. Para ello, se sugiere recuperar aportes de la narrativa y la documentación pedagógica, a partir de registros y relatos de formación como vías posibilitadoras de nuevas lecturas y escrituras acerca de las prácticas docentes.

Se sugiere la elaboración de la autobiografía escolar de los futuros docentes que se pondrá en diálogo con los contenidos abordados en este taller favoreciendo la reflexión sobre las prácticas transitadas.

Producto/s posible/s:

Informe descriptivo e interpretativo del aula observada que articule con el material de las entrevistas realizadas a docente/s y con las programaciones.

La narración de la autobiografía escolar de cada estudiante.

Integración del tramo 1

El docente a cargo del taller o talleres de este tramo, junto con el coordinador de prácticas articularán la construcción conceptual a manera de síntesis e integración de lo trabajado a lo largo del tramo y en diálogo con los aportes conceptuales de la formación general y específica. Para ello se sugiere tomar como eje de la integración el nombre del tramo “Sujetos y contextos de realización de las prácticas docentes” para, de esta manera, recuperar el sentido formativo del tramo y procurar la relación entre teoría y práctica en articulación con las experiencias de campo.

TRAMO 2: LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS REALES

FUNDAMENTACIÓN

El propósito de este tramo es que los futuros docentes transiten, en forma gradual, experiencias tutoriadas de intervención docente que permitan articular herramientas para la toma de decisiones en el aula y la reconstrucción de dichas prácticas y su análisis posterior. Para ello, se abordarán las prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta que estas forman parte de las prácticas docentes. A los fines didácticos, la idea consiste en centrarse en el aprendizaje de la enseñanza en situaciones recortadas (secuencias de actividades, proyectos acotados) poniendo el énfasis particularmente en el análisis y reflexión de los primeros desempeños, de las decisiones relacionadas con el diseño de la planificación, de la dimensión transformadora de la tarea docente, en un trabajo realizado junto con otros (compañeros, profesor de prácticas, profesor de las disciplinas, docentes de las escuelas).

La enseñanza toma forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente asume en relación al conocimiento y cómo se comparte, distribuye y construye en el ámbito del aula al interior de una escuela. Se propone, a su vez, entender a la enseñanza como una actividad intencional que encierra diferentes decisiones las cuales pueden adoptar muy variadas formas y modalidades de intervención. Comprendiendo también que la enseñanza, en tanto práctica social,

responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones individuales de los actores. Ellas se comprenden, entonces, teniendo en cuenta el contexto social e institucional en el cual están insertas.

En el segundo taller del primer tramo se abordaron las dimensiones específicas del aula a partir de un trabajo conceptual y experiencial. En este tramo se recuperan el conjunto de dimensiones así como las construcciones realizadas a partir de la observación de “aulas” para pensar la organización y puesta en práctica de la intervención en contextos reales.

Integran el tramo dos talleres organizados a partir de considerar la intervención y su organización en dos áreas curriculares. La secuencia y combinación de áreas queda a criterio de cada institución a partir de la organización prevista por el profesor a cargo de la coordinación de la práctica junto con quien tendrá a cargo los talleres. Los propósitos y los ejes de contenidos son los mismos para cada taller cobrando especificidades propias según el área a partir de la cual se planifica.

PROPÓSITOS

- Propiciar instancias para el diseño, la implementación, el análisis y la reflexión de propuestas de enseñanza en cada una de las áreas.
- Generar instancias para el análisis de las propuestas propias y las del compañero así como su puesta en práctica.
- Promover la construcción colaborativa de los diseños didácticos y de las posteriores reflexiones sobre la práctica en el aula.
- Posibilitar la identificación de la especificidad de la planificación y la intervención en las distintas áreas.
- Favorecer el diálogo entre la autobiografía y las primeras prácticas de enseñanza.

Taller 3 / Prácticas de enseñanza I y Taller 4 / Prácticas de enseñanza II

EJES DE CONTENIDOS

1) Coordinación de actividades

Actividades planificadas en coordinación con el docente del curso.

Co-coordinación con compañeros practicantes.

Reflexión en y sobre la experiencia.

2) Diseño y programación de propuestas de enseñanza en las diferentes áreas (Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales)

Diseño de propuestas pedagógico-didácticas para la intervención en un área. Implementación de los diseños y posterior reflexión colaborativa del proceso.

Toma de información para adecuar las propuestas a contextos y grupos de alumnos: actividades acotadas, dentro de un proyecto general del docente, y secuencias de clases alrededor de algunos contenidos.

Determinación de objetivos, selección de actividades, anticipación de su desarrollo y de intervenciones docentes en el marco del proyecto.

3) Análisis de propuestas y de prácticas realizadas

Análisis de las propuestas de otros compañeros y de las propias producciones.
Análisis de algunos aspectos dentro de las propuestas; por ejemplo, organización prevista del espacio, consignas, materiales, etcétera.
Análisis de las primeras prácticas de otros compañeros.
Autoevaluación del propio desempeño.

4) Relatos de experiencia

Escritura pedagógica de textos de reconstrucción de las experiencias. Análisis de los mismos. Relación con el registro biográfico.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

La enseñanza, a lo largo de este tramo, estará orientada a generar las condiciones para que los alumnos gradualmente asuman el diseño, la puesta en práctica y la evaluación de situaciones de enseñanza en cada una de las áreas del currículum. La intervención de los estudiantes en situaciones reales de enseñanza se concretará en parejas pedagógicas. Se llevará a cabo en forma gradual y tutoriada compartida entre el profesor de práctica y los docentes de las escuelas.

Este tramo incluye y articula un trabajo de asesorías a cargo de los profesores de las distintas áreas de la formación específica. En un trabajo colaborativo con el profesor de práctica ofrecerán orientaciones vinculadas con la planificación en cada área y participarán de las instancias de reflexión pos implementación de las mismas. El acompañamiento de las prácticas de enseñanza y residencias por parte de especialistas en distintas áreas ha sido evaluado por los docentes del área como un gran aporte del Plan 270/01. Se plantea retomarlo, enfatizarlo e intensificarlo con un mayor protagonismo del profesor del área. Las tareas del profesor especialista en la enseñanza de las distintas áreas implica: asesoramiento, observación y evaluación de las clases dadas por los alumnos, coordinando su actuación con el profesor del Taller de las Prácticas.

Por otra parte, resulta necesario definir las funciones y características de las intervenciones, en el marco del asesoramiento / acompañamiento de las Prácticas, el profesor especialista cumple una función insoslayable al brindar orientaciones a los alumnos para la elaboración de la planificación de la enseñanza, al sugerir bibliografía y materiales didácticos, al apoyarlos en la resolución de los problemas relacionados con la planificación y con las prácticas mismas y al propiciar la reflexión crítica acerca de las tareas desarrolladas y de las implicaciones personales en las mismas.

Como una forma de registro y reflexión acerca de la experiencia que transitan los estudiantes se incluirá un trabajo de registro de las experiencias y su posterior análisis a partir de categorías pedagógico-didácticas.

De este modo, este tramo incluye y articula el trabajo de asesorías a cargo de los profesores de las distintas áreas de la formación específica en un trabajo colaborativo con el profesor de prácticas. Es importante volver a destacar que la experiencia del plan 270 valoriza la presencia de los especialistas de las áreas en el apoyo a la planificación y puesta en práctica de la enseñanza, y cabe remarcar, que su tarea se realiza como parte del campo de la práctica para lo cual es sustantivo que se articule y se arribe a acuerdos con el profesor a cargo de los talleres, quién a su vez es el nexo con los maestros en las escuelas y quién realiza el seguimiento de los estudiantes en su proceso formativo.

Productos esperados:

Documentación de las primeras programaciones de enseñanza en las áreas, y las reflexiones construidas durante y después de las prácticas.

La narración de la experiencia de la puesta en escena de las primeras prácticas, vínculos y relaciones con sus relatos autobiográficos realizados en el taller 2 del primer tramo.

Integración del tramo 2

El docente a cargo del taller o los talleres de este tramo junto con el coordinador de prácticas y preferentemente el docente a cargo del/los grado/s, coordinarán la construcción conceptual a manera de síntesis e integración de lo trabajado a lo largo del tramo y en diálogo con los aportes conceptuales de la formación general y específica. Para ello se sugiere tomar como eje de la integración el nombre del tramo “La intervención docente en contextos reales” para, de esta forma, recuperar el sentido formativo del tramo y procurar la relación entre teoría y práctica en articulación con las experiencias de campo.

TRAMO 3: LA RESIDENCIA: MOMENTO DE INTERVENCIÓN, REFLEXIÓN E INTEGRACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

La residencia constituye el período de profundización e integración del recorrido formativo realizado hasta el momento y coloca al futuro docente con la práctica profesional docente, en forma intensiva y sistemática, en los contextos reales en los que se desarrolla el trabajo docente y más próximo al ritmo que adopta el trabajo de dar clases durante un período de tiempo corrido. En esta instancia se enfrentan al conjunto de decisiones programadas para la enseñanza y aquellas que emergen de lo inesperado que la situación de práctica presenta en la cotidianeidad de lo escolar.

Hay una intencionalidad de configurar un espacio que favorece la incorporación de los estudiantes en los contextos profesionales reales de tal modo que puedan experimentar la complejidad del trabajo docente. A su vez, en esta instancia los estudiantes recuperan y ponen en práctica los saberes y conocimientos adquiridos a lo largo de su formación.

La instancia de la residencia se articula con espacios de reflexión que permitan la reconstrucción crítica de la experiencia, individual y colectiva y la generación de espacios para la contención, orientación y construcción colectiva de significados entre estudiantes y docentes.

Por otra parte, a lo largo de la enseñanza en este tramo, si bien hay un foco puesto en la intervención sistemática y continua, resulta relevante poder combinar el trabajo conceptual y el trabajo de intervención mediado por la reflexión y análisis permanente acerca de aquello que se pretende hacer y lo que efectivamente se hace en los contextos singulares. Esta es una forma de fortalecer los marcos interpretativos de los futuros docentes, acerca de la tarea docente y de los contextos complejos en donde se realiza.

PROPÓSITOS

- Contribuir a identificar la instancia de la residencia como una anticipación de la labor conceptual y metodológica del trabajo docente.
- Propiciar la reflexión sobre la identidad docente a partir del impacto en la construcción de la experiencia de la residencia.
- Generar instancias para reconceptualizar los procesos de socialización laboral en los contextos institucionales a la luz de la experiencia de la residencia.
- Favorecer el análisis del valor de la reflexión en la formación docente para la toma de decisiones fundamentadas.

Taller 5 y 6 / Residencia I y II

EJES DE CONTENIDOS

1) Las propuestas de enseñanza

Toma de información para adecuar las propuestas a contextos y grupos de alumnos. La interacción con el/los docentes responsables del grupo. Devolución y contrastación de la información.

Diseño de propuestas de enseñanza en secuencias temporales de mayor extensión e implementación de las mismas.

Puesta en marcha, realización y justificación de los ajustes.

El sentido de la evaluación, la información que ésta aporta. Análisis y evaluación de las prácticas desarrolladas. Construcción de criterios para el análisis y la evaluación de los trabajos de los alumnos.

2) Participación en tareas y/o proyectos institucionales

Preparación de materiales para algún evento especial. Participación coordinando subgrupos en algunas tareas dentro de la propuesta general, etcétera.

2) La construcción de la experiencia de “ser docente”: balance

El tránsito de la formación desde la perspectiva del residente. Reconstrucción del proceso de formación. Lo subjetivo y lo objetivable. La autobiografía escolar y la construcción de la identidad docente: diálogos con la socialización laboral. Los relatos de experiencia como indicios. La identificación de nudos problemáticos. Reconocimiento de fortalezas.

3) La profesión docente

Reflexión sobre la práctica y profesionalidad docente. Prácticas reflexivas y conocimiento profesional docente. El trabajo docente en la actualidad: dilemas, conflictos y tensiones.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Si bien en esta instancia, pareciera cobrar mayor protagonismo “lo que se hace en las escuelas”, esto es posible a partir de combinar el trabajo conceptual con la tarea en el campo y recuperar el valor insustituible que tienen el conjunto de tareas previas a la puesta en práctica en las escuelas y las aulas, durante y posteriores a la finalización de los distintos momentos de la residencia. El trabajo en taller en el IFD posibilita la construcción de marcos interpretativos de los múltiples aspectos que intervienen en la tarea docente y de los contextos en los que les tocará actuar, hoy, por cierto, muy

complejos. Ello supone una secuencia en la que se articulen experiencias en terreno con desarrollos conceptuales en los momentos destinados a la elaboración e implementación de propuestas pedagógico-didácticas.

Se propone que el momento de la residencia intercale, junto al trabajo en la escuela, momentos dedicados al trabajo reflexivo que permita visibilizar lo diverso, reflexionar sobre la posición social del residente, acompañar una entrada respetuosa y a las instituciones y diseñar propuestas didácticas integradas. En este proceso resulta de valor proponer la constitución de espacios específicos organizados por ejemplo en ateneos y tutorías como dispositivos formativos complementarios.

La instancia final de la residencia constituye un momento propicio para recuperar lo aprendido, la experiencia transitada, en un contexto reflexivo y de aprendizaje colaborativo.

En este sentido, generar espacios de intercambio en los que se incluyan las visiones de los estudiantes, de los profesores de residencia y de las materias de la formación específica, de los maestros, de manera tal de ampliar el marco de la reflexión de las prácticas docentes y de la enseñanza. Articular estos espacios, a su vez, contribuye a ampliar y complejizar la mirada sobre el trabajo docente y las problemáticas que lo involucran, al tiempo que, se generan instancias de producción colectiva de conocimiento sobre las mismas a partir de la diversidad de posiciones y trayectorias involucradas.

Producto/s esperado/s:

El producto esperado al final de las residencias debería contemplar una mirada, por parte de los futuros docentes, sobre el proceso que ha significado la experiencia formativa en su conjunto que incluya, a su vez, una recuperación de las narrativas y de los productos realizados a lo largo del proceso. Los diarios de formación, las autobiografías escolares reelaboradas, las notas más o menos sistemáticas de los estudiantes se constituirán en objetos de análisis y reflexión a partir de profundizar la mirada y la reflexión del proceso realizado. Resulta de interés el desarrollo de portafolios.

Articulación de los talleres del tramo 3 y las residencias con los Talleres de Diseño de proyectos de enseñanza (de las cuatro áreas)

En el tercer tramo del campo de la práctica se incorporan, bajo la coordinación del profesor de práctica y en el marco de la propuesta de enseñanza del campo de las prácticas, los profesores asesores de la Enseñanza de Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales quienes realizan en la instancia de taller un trabajo asistido y sistemático sobre requerimientos específicos vinculados con la enseñanza y su puesta en práctica en cada área. Para los estudiantes representa la posibilidad de poder transitar, en forma tutoriada desde cada área, el conjunto de tareas preparatorias y de acompañamiento de la residencia docente. Los estudiantes asisten a cuatro talleres de diseño, dos talleres de diseño por cuatrimestre, uno por cada área que corresponde a la experiencia de residencia que desarrolle.

A continuación se presenta la propuesta de los talleres de diseño, correspondientes a las distintas áreas.

TALLERES DE DISEÑO DE PROYECTOS DE ENSEÑANZA (MATEMÁTICA, PRÁCTICAS DEL LENGUAJE, CIENCIAS NATURALES, CIENCIAS SOCIALES)⁶⁹

Taller de Diseño de proyectos de enseñanza de la Matemática

Se propicia el establecimiento de un espacio de acompañamiento a las prácticas, generando instancias para la reflexión en relación con aspectos más transversales involucrados a la hora de enseñar Matemática: la elaboración de planificaciones y su papel en la tarea de enseñanza, la gestión de la clase en relación con la actividad de producción matemática que se quiere promover, el uso de cuadernos o carpetas, cómo enseñar a los alumnos a estudiar Matemática, problemas vinculados a la evaluación, etcétera.

- Planificación: criterios para la selección y secuenciación de actividades.
- Finalidad y organización de la clase.
- Las intervenciones docentes.
- El uso del pizarrón, los cuadernos y las carpetas.
- Elaboración, selección, análisis y evaluación de secuencias de enseñanza.
- La explicitación y la toma de conciencia de los objetos de estudio.
- La evaluación del trabajo de los alumnos.

Taller de Diseño de proyectos de enseñanza de las Prácticas del Lenguaje

Se propone dedicar este espacio al acompañamiento de las prácticas, generando instancias para:

- La reflexión sobre aspectos didácticos involucrados en la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje: la elaboración de planificaciones y su papel en la tarea de enseñanza, la gestión de la clase en relación con la formación de lectores y escritores, cómo generar situaciones de intercambio entre lectores, el uso de cuadernos o carpetas como registro para los lectores y escritores, cómo enseñar a los alumnos a reflexionar sobre el lenguaje, problemas vinculados con la evaluación, etcétera.
- La planificación de secuencias que podrían ser implementadas en torno a contenidos abordados en las asignaturas y el seminario.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En la formación docente inicial, el conocimiento didáctico ocupa un lugar fundamental. Para que los estudiantes lleguen a ser capaces de planificar secuencias, proyectos o actividades, de prever intervenciones durante el proceso de enseñanza o de elaborar instrumentos de evaluación de los aprendizajes, necesita conceptualizar previamente aspectos fundamentales para la enseñanza de las prácticas del lenguaje, como: las

⁶⁹ El Taller de Diseño constituye una instancia curricular que también se retoma del Plan de Estudios 270/2002 y que, a partir de las evaluaciones positivas de su implementación realizadas por profesores de diferentes Institutos, se enfatiza en el presente Plan. Está a cargo de los profesores cada área que se desempeñan como asesores curriculares y articuladores de la tarea de los estudiantes en el campo de las prácticas docente.

condiciones didácticas que la enseñanza prevé para que una propuesta favorezca el aprendizaje de los contenidos involucrados, las intervenciones del docente durante el proceso de enseñanza, la organización de la clase, los contenidos de las prácticas de lectura, escritura, oralidad o reflexión sobre el lenguaje que la propuesta didáctica pretende enseñar.

Para que esa conceptualización sea posible, para que los alumnos puedan construir criterios que les permitan ajustar y adecuar secuencias de trabajo ya elaboradas y producir sus propias propuestas fundamentadas didácticamente, el docente puede:

- Llevar a cabo proyectos de lectura y escritura con los alumnos, con el propósito de que se sigan formando como practicantes del lenguaje y que conceptualicen las intervenciones didácticas del profesor.

- Analizar situaciones y propuestas acordes con los saberes didácticos actualmente disponibles: secuencias publicadas, registros y videos de clases con el propósito de acceder a la conceptualización del objeto de enseñanza que esas propuestas sostienen, de las condiciones didácticas, de los propósitos, de las intervenciones docentes, de los contenidos, de las posibilidades de los alumnos como lectores, escritores y hablantes.

- Planificar situaciones de doble conceptualización. En este sentido, llevar adelante un proyecto de lectura y escritura con los alumnos facilitará conceptualizar aspectos esenciales de las prácticas de la lectura y la escritura, así como las condiciones didácticas y las intervenciones del profesor. Cuando sea necesario profundizar el conocimiento de contenidos lingüísticos, estas situaciones se orientan a lograr un conocimiento de contenidos que serán objeto de reflexión en las clases de primaria.

Taller de Diseño de proyectos de enseñanza de las Ciencias Naturales

Tal como se lo define en el documento *Taller de diseño de propuestas de enseñanza* Profesorado de Nivel Primario. Formación Docente (2005) GCBA: "...el diseño es concebido como un modo artesanal de dar respuesta, de tomar decisiones frente a las diversas variables presentes en la situación educativa: el espacio, el tiempo, las intervenciones docentes, las propuestas de trabajo, las actividades de los alumnos, los recursos, la organización grupal, entre otras. En ese sentido, ha de explicitar los propósitos y objetivos de aprendizaje que orientan el conjunto de decisiones y acciones posibles que a modo de boceto se proponen para enseñar...".

Es también un proceso de creación porque se arma como una "construcción metodológica" (Edelstein, G. y Coria, A., 1995) entre el contenido que se quiere enseñar, los sujetos particulares a los que se les va a enseñar y las formas que el docente elige para diseñar "situaciones creadoras de saberes". (Díaz Barriga, 1994).

Se plantean como propósitos, brindar oportunidades para que los estudiantes:

- Participen de un espacio de formación que les permita elaborar propuestas para la enseñanza de las Ciencias Naturales en un ciclo y grado específico.
- Pongan en juego los enfoques disciplinares y didácticos analizados durante la cursada de las enseñanzas I, II y III.
- Recuperen sus experiencias en relación con los aspectos disciplinares y didácticos de planificaciones ya elaboradas.
- Tengan en cuenta las concepciones de los alumnos para el aprendizaje de los contenidos implicados en las diversas propuestas de enseñanza.

- Reflexionen sobre los procesos involucrados durante la elaboración de secuencias didácticas.
- Valoren la importancia de la planificación como un instrumento organizador de la práctica docente.

EJES DE CONTENIDOS

- Recuperación de los contenidos aprendidos en las tres enseñanzas de ciencias naturales.
- Replanteo sobre la incidencia de las relaciones que se establecen entre los modos de conocer y los conceptos en las planificaciones, atendiendo a la diversidad de los grupos que aprenden.
- Profundización del análisis de los componentes que conforman la estructura conceptual de una planificación: articulación entre los propósitos, contenidos y objetivos de aprendizaje.
- Revisión de los criterios a tener en cuenta en la elaboración de secuencias de enseñanza. El sentido de las situaciones problemáticas en el marco del enfoque didáctico.
- Análisis de las producciones finales. Resignificación de la tarea de planificación como instrumento fundamental de la organización del trabajo en el aula.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Tal como se plantea en sus propósitos, este espacio de trabajo pretende brindar oportunidades para que los estudiantes, que ya se encuentran en el último año de su formación de grado, puedan reflexionar desde una perspectiva metacognitiva, sobre el proceso de diseño de sus propuestas de enseñanza, en el marco de su desarrollo formativo.

En este sentido, es importante que los estudiantes puedan centrarse en dispositivos tales como planificaciones de clase, unidades didácticas o proyectos, teniendo en cuenta que la elaboración de estos dispositivos es el objeto de trabajo del taller. De este modo, los encuentros podrán organizarse alrededor del análisis de cuáles son las cuestiones que los estudiantes ponen en juego para la elaboración de cada uno de sus diseños, a partir de la recuperación de las experiencias transitadas durante los primeros desempeños en el aula.

En ese marco, se pretende dar oportunidades para que los estudiantes también puedan recuperar cuáles son los conocimientos con que cuentan producto de su recorrido por las distintas enseñanzas.

Es importante que el taller brinde herramientas que permitan a los estudiantes lograr autonomía a la hora de elaborar sus propios diseños. Al mismo tiempo, se hace hincapié en el carácter provisional de los mismos y en la necesidad de realizar todas aquellas modificaciones, reestructuraciones y replanteos que se requieran durante el proceso de implementación en aula.

En relación con el desarrollo del eje epistemológico-didáctico que sostiene la organización de los contenidos dentro de las instancias de las tres enseñanzas, este espacio promueve que los estudiantes expliciten cómo articularon los saberes adquiridos, en sus experiencias de práctica. Para ello, se podrá solicitar que a través de las relecturas de sus notas y resúmenes, recuperen el sentido de esas escrituras.

Asimismo, se propone generar un espacio de intercambio en el que se expliciten las preocupaciones y dificultades que hayan surgido en sus primeros desempeños, y desarrollen posibles estrategias de resolución.

En este taller se propone también favorecer la discusión acerca de cuál es la especificidad de la enseñanza del área en cada uno de los ciclos de la escuela primaria en función del sentido formativo en este nivel de escolaridad.

Se propone además que el diseño de los distintos dispositivos tome en cuenta la progresión de contenidos para cada grado y ciclo.

El proceso que implica la producción de materiales por parte de los estudiantes, demandará de sucesivas observaciones y comentarios del profesor y del grupo total, en el marco de un clima que estimule el intercambio metarreflexivo entre los integrantes del taller.

Taller de Diseño de proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales

Este taller cuenta con un contexto especialmente favorable puesto que los estudiantes han cursado ya asignaturas del área y también han realizado en sus prácticas experiencias concretas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Cuentan por lo tanto con un bagaje teórico y experiencial interesante para pensar la enseñanza desde diferentes perspectivas, y a la vez de un tiempo sin tantas premuras para elaborar propuestas que permitan innovar y mejorar la enseñanza y los aprendizajes, discutirlos con el grupo de compañeros y con el coordinador del taller. Como experiencia casi de laboratorio, tienen como dificultad el desconocimiento de los alumnos reales y del ritmo efectivo de los tiempos escolares. Pero, a la vez, estos obstáculos dan lugar a varias oportunidades interesantes para la formación, como el permitir una mayor libertad que favorezca la creatividad por no estar constreñidos por la inminencia de la práctica. En síntesis, una experiencia que puede nutrir acciones situadas posteriores más potentes en la medida que logre facilitar el afianzamiento de cada estudiante en la enseñanza de las ciencias sociales que desearía realizar a partir del marco de lo trabajado en su formación.

Es también una oportunidad para proponer a los estudiantes instancias de metacognición y de reflexiones sobre la práctica en relación con el enfoque del área, de las teorías tratadas en la formación y con las experiencias recogidas hasta el momento. En este sentido, el taller se define por la producción individual, grupal o colectiva de propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales. Existe también un propósito derivado: la posibilidad del estudiante de pensarse a sí mismo como docente de ciencias sociales, reconocer sus potencialidades, inquietudes, obstáculos, preferencias, *habitus* en construcción. De hacer un seguimiento de sí mismo teniendo como referencia el grupo que conforma con sus compañeros cuando enfrentan la tarea de planificar la enseñanza. Este propósito remite a una introspección y a una autoevaluación y coevaluación del proceso que podrá capitalizar en las instancias de residencia y en el desempeño docente en el área.

Finalmente, el taller de diseño de proyectos es un momento oportuno para volver sobre contenidos que no han quedado suficientemente entramados en las asignaturas y en las prácticas, dudas que persisten en los alumnos e inquietudes particulares con respecto al conocimiento social y su enseñanza. En tal sentido y pensando también en el desempeño futuro, es de fundamental importancia que el trabajo en el taller se

encare atendiendo a la necesidad de fundamentación y discusión de cada una de las decisiones didácticas que se tomen, y en especial se atienda a las formas de intervención docente que se plantean los alumnos.

Los contenidos de este taller de diseño se definirán, entonces, en estrecha relación con las necesidades de los grupos y de las instituciones. Muchas y muy variadas son las posibilidades que abre este espacio curricular. A modo de orientación se indican algunas que fueron implementadas en estos años en diferentes Institutos y que, por supuesto admiten múltiples combinaciones ya que no se excluyen necesariamente entre sí:

- La planificación anual de Ciencias Sociales para diferentes grados.
- La planificación anual para el primer ciclo. Formulación de acuerdos y toma de decisiones grupales en torno a los contenidos a enseñar en cada uno de los grados.
- La planificación de una secuencia didáctica seleccionada libremente en el marco del análisis del Diseño Curricular.
- La planificación de secuencias didácticas desde un eje que permita articular contenidos a enseñar en diferentes años de la escuela primaria, para definir en cada caso especificidades, alcances y progresiones.
- La planificación de propuestas de enseñanza acotadas que se sustenten en fuentes de información no tradicionales (por ejemplo: una película argumental, la visita a una institución, la organización y realización de entrevistas a informantes calificados y el posterior tratamiento de la información reunida).
- La planificación de la enseñanza de un tema que plantea dificultades a los estudiantes o a los alumnos del Nivel Primario pensando en un grado real a partir de un diagnóstico del grupo.
- La planificación de un evento escolar (por ejemplo, la visita de un especialista, la organización de una mesa temática sobre una cuestión de interés, la enseñanza de Ciencias Sociales como forma de encarar la conmemoración de un determinado suceso).
- La planificación de evaluaciones acordes con los objetivos de enseñanza que plantea el Diseño Curricular y/o con los contenidos y modalidades de enseñanza pensados para la producción realizada en el taller.
- El análisis de propuestas de evaluación tradicionales en las aulas y el planteo de propuestas superadoras.
- La elaboración de propuestas para la evaluación no ritualizada y que impliquen nuevas instancias de aprendizaje en sociales en los diferentes ciclos y grados.

Integración del tramo 3

La generación de un dispositivo y momento específico para la integración al final del campo de la práctica debería estar articulada y relacionada con el producto esperado. En este sentido, el ofrecerles a los estudiantes un espacio de reflexión colectiva, a partir de ejes o emergentes recogidos de la singularidad del proceso que ha significado la puesta en práctica de las instancias de este campo (los profesores de práctica contarán con estos elementos para tomar la decisión acerca de los ejes), aportará a cada estudiante un marco reflexivo y referencial más amplio en el cual situar su experiencia singular.

M. CARACTERIZACIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES, TAREAS Y FUNCIONES DE LOS PROFESORES SEGÚN CAMPOS DE FORMACIÓN⁷⁰

Campo de la Formación en las Prácticas Docentes: tareas de distintos actores

Los profesores que intervienen en el campo de la práctica, con tareas y funciones específicas pero, coordinadas entre si son: el coordinador del campo de la práctica, los profesores a cargo de cada uno de los talleres, los profesores asesores en las distintas áreas. Teniendo en cuenta que los docentes que intervienen son varios es fundamental la coordinación de las tareas y evitar la superposición de las mismas. Para ello es fundamental el lugar del coordinador.

Cada grupo de estudiantes de los diferentes talleres y prácticas de los tramos 1, 2 y 3 está a cargo de un Profesor de Práctica. En los talleres 1 y 2 los profesores de práctica cumplen 3 horas cátedra (2 horas reloj) en el IFD, en el horario que cursan los estudiantes. En las experiencias de campo del primer tramo el Coordinador de prácticas facilita el diálogo con las Instituciones Asociadas, acordando espacios, contribuyendo a las experiencias que desarrollan los estudiantes (y a su seguimiento) en articulación con el profesor de los talleres 1 y 2.

En los talleres 3, 4, 5 y 6, los profesores de práctica cumplen 9 horas cátedra del siguiente modo: 3 horas cátedra a cargo del Taller en el IFD y en el horario que cursan los estudiantes y 6 horas cátedra asistiendo a las instituciones de Educación Primaria asignadas, para realizar el seguimiento de los estudiantes y acompañar sus prácticas (a cumplir *dentro* de la jornada de actividad de los niños, según la organización de las instituciones de Nivel Primario).

En los talleres 3 y 4 el Profesor de Práctica, comparte la tarea con un Profesor de Práctica-Asesor en...(las distintas áreas del conocimiento) con carga horaria específica. El profesor a cargo de las tareas de asesoramiento da continuidad al desarrollo que realiza en las asignaturas en la formación específica dado que conoce a los alumnos y sus tareas de asesoramiento están articuladas con su propuesta de enseñanza para el área⁷¹.

En los talleres 5 y 6 el Profesor del taller de diseño deespecialista en las distintas áreas del conocimiento, cuenta con carga horaria específica para dicha tarea. El profesor a cargo de las tareas de asesoramiento debería ser el mismo que desarrolla asignaturas en la formación específica dado que conoce a los alumnos y sus tareas de asesoramiento están articuladas con su propuesta de enseñanza para el área.

El coordinador del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes cuenta con una carga horaria de 12 horas cátedra.

Tareas del Coordinador de la Formación en las Prácticas Docentes

- Organizar y coordinar, según los talleres y prácticas correspondientes al primero, segundo y tercer tramo del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes, la incorporación de los estudiantes en las diversas instituciones de Educación primaria.

⁷⁰ Las pautas que se presentan siguen la normativa de la Resolución N° 145 - SSE, del Gobierno Ciudad de Buenos Aires, 23/08/03.

⁷¹ El profesor que no asesora cumplirá otras tareas que se designen desde la institución.

- Organizar y distribuir a los estudiantes por taller y por escuela. Esta tarea involucra acciones a nivel intrainstitucional e interinstitucional.
- Organizar y coordinar según los talleres y prácticas correspondientes al segundo o al tercer tramo la tarea conjunta de Profesores de la Formación en las Prácticas Docentes y Profesores de Práctica-Asesores en... (las distintas áreas del conocimiento).

Tareas de índole interinstitucional:

- Establecer acuerdos con la Dirección de Educación primaria y los supervisores de los distintos Distritos Escolares del ámbito formal, con relación a la información, elaboración de pautas para la tarea conjunta y modalidades operativas de trabajo relacionadas con el formato de las prácticas que establece el diseño.
- Mantener reuniones informativas y evaluativas, referidas al trabajo conjunto, en los momentos del año académico que se pauten (a principio del año académico, a mitad de año y a fin de año) con supervisoras, conducciones por Distritos Escolares y Directoras de las escuelas.
- Intervenir y mediar ante situaciones particulares que se plantean en las instituciones donde los estudiantes realizan las observaciones, prácticas y residencias.
- Concurrir a reuniones interinstitucionales de coordinación y evaluación de tareas entre los institutos formadores.

Tareas de índole intrainstitucional:

- Coordinar las tareas del campo de la Formación en las Prácticas Docentes y su relación con el resto del campo formativo.
- Coordinar, regular y distribuir la tarea institucional referida a las intervenciones de los Profesores de Práctica, los Profesores de Práctica-Asesores en... (las distintas áreas del conocimiento), en los diferentes tramos de las ayudantías, prácticas y residencias.
- Reajustar con los integrantes del equipo de la Formación en las Prácticas Docentes las pautas de organización que se articulan con las modalidades específicas de los distintos talleres.
- Elaborar agendas de trabajo vinculadas a los desarrollos propios de cada taller, ayudantía, prácticas y residencia.
- Acompañar en la articulación y los desarrollos programáticos de los distintos talleres.
- Realizar reuniones de trabajo con los Profesores de Prácticas, de sostenimiento, asesoramiento y evaluación de las tareas específicas del trayecto a efectos de informar, construir estrategias de trabajo conjunto, socializar experiencias, trabajar sobre situaciones críticas y otros aspectos referidos a la reconstrucción de los fundamentos y las prácticas institucionales vinculadas a la puesta en acto del actual diseño curricular.
- Coordinar la elaboración de criterios compartidos con los profesores, a efectos de acompañar en la toma de decisiones ante situaciones conflictivas inherentes a las prácticas.
- Elaborar informes para elevar a las autoridades institucionales, ante situaciones preocupantes.
- Efectuar la elaboración de diseños especiales para situaciones específicas de instituciones o estudiantes.
- Diseñar acciones de apoyo (encuentros de trabajo sobre contenidos o ayudantías en salas) para los estudiantes que presentaron dificultad en la cursada de los talleres.

Tareas del Coordinador del Campo de la Formación General:

- Promover la construcción de una perspectiva de conjunto de las instancias curriculares que integran el Campo de la Formación General, con el propósito de favorecer la comprensión de las problemáticas, los procesos constitutivos de la realidad social y del sistema educativo, y la especificidad del nivel.
- Propiciar la vinculación del Campo de la Formación General con el Campo de la Formación Específica y el Campo de las Prácticas Docentes, contemplando aquellas problemáticas de la cotidianeidad que contribuyan a revisar y reformular las perspectivas y enfoques que se desarrollan en las diferentes instancias de la Formación General.
- Promover integraciones conceptuales entre asignaturas con la idea de recuperar el propósito formativo de este campo en la formación de docentes.

Tareas de índole interinstitucional:

- Asistir a reuniones interinstitucionales de coordinación de tareas entre los institutos formadores.
- Conocer las propuestas de Trabajo de Campo que se ofrecen y procurar que las mismas reflejen el sentido con el cuál han sido creadas dentro de este campo.

Tareas de índole intrainstitucional:

- Elaborar y evaluar el plan de trabajo anual del campo a su cargo y ponerlo a consideración de las autoridades institucionales.
- Ejercer la coordinación y ofrecer aportes para la producción de los programas de las instancias curriculares que integran el campo a su cargo.
- Organizar, asesorar y supervisar las actividades de las instancias curriculares que forman parte del Campo de la Formación General.
- Planificar y coordinar encuentros de trabajo con los profesores de las diversas instancias curriculares que integran la Formación General, a efectos de informar, construir estrategias de trabajo conjunto, socializar experiencias, trabajar sobre situaciones críticas y otros aspectos referidos a la reconstrucción de los fundamentos y las prácticas institucionales vinculadas a la puesta en acto del actual diseño curricular.
- Sistematizar la información propia del campo, las experiencias de trabajo conjunto entre los profesores de las instancias del campo/profesores de práctica de enseñanza/profesores asesores, conforme a las pautas que se establezcan.
- Organizar la autoevaluación relativa a su campo y la formulación de las propuestas de mejoramiento correspondientes.
- Participar en reuniones de trabajo con los coordinadores de los otros Campos con el propósito de establecer acuerdos entre los mismos.
- Releva información sobre la marcha y el desarrollo del plan de estudio, las acciones planificadas y el trabajo que se realiza.
- Diseñar acciones de apoyo en encuentros de trabajo para los estudiantes que presentaron dificultad en la cursada de los espacios curriculares pertenecientes a este Campo.
- Elaborar informes escritos conforme a las pautas que se establezcan.
- Llevar el Registro de Actas Labradas.
- Coordinar el diseño, desarrollo y evaluación de los trabajos de campo.

Tareas del Coordinador del Campo de la Formación Específica:

- Promover la construcción de una perspectiva de conjunto de las instancias curriculares que integran el Campo de la Formación Específica, con el propósito de

favorecer la comprensión de las problemáticas inherentes a la especificidad del nivel.

- Favorecer el abordaje de las problemáticas de la enseñanza en contexto, base para el diseño, la gestión y la evaluación de las tareas que constituyen la práctica profesional.
- Propiciar la vinculación del Campo de la Formación Específica con el Campo de la Formación General y el Campo de las Prácticas Docentes, recuperando los enfoques y perspectivas que se desarrollan en dichos campos y considerando las problemáticas inherentes al nivel.

Tareas de índole interinstitucional:

- Asistir a reuniones interinstitucionales de coordinación de tareas entre los institutos formadores.

Tareas de índole intrainstitucional:

- Elaborar y evaluar el plan de trabajo anual del campo a su cargo y ponerlo a consideración de las autoridades institucionales.
- Ejercer la coordinación y ofrecer aportes para la producción de los programas de las instancias curriculares que integran el campo a su cargo.
- Organizar, asesorar y supervisar las actividades de las instancias curriculares que forman parte del Campo de la Formación Específica.
- Planificar y coordinar encuentros de trabajo con los profesores de las diversas instancias curriculares que integran la Formación Específica, para el asesoramiento y evaluación de las tareas específicas y con el fin de informar, construir estrategias de trabajo conjunto, socializar experiencias, trabajar sobre situaciones críticas y otros aspectos referidos a la reconstrucción de los fundamentos y las prácticas institucionales vinculadas a la puesta en acto del actual diseño curricular.
- Sistematizar la información propia del campo, las experiencias de trabajo conjunto entre los profesores de las instancias del campo/profesores de práctica de enseñanza/profesores asesores, conforme a las pautas que se establezcan.
- Organizar la autoevaluación relativa a su campo y la formulación de las propuestas de mejoramiento correspondientes.
- Participar en reuniones de trabajo con los coordinadores de los otros campos con el propósito de establecer acuerdos entre los mismos.
- Releva información sobre la marcha y el desarrollo del plan de estudio, las acciones planificadas y el trabajo que se realiza.
- Diseñar acciones de apoyo en encuentros de trabajo para los estudiantes que presentaron dificultad en la cursada de los espacios curriculares pertenecientes a este campo.
- Elaborar informes escritos conforme a las pautas que se establezcan.
- Llevar el Registro de Actas Labradas.
- Coordinar la realización de trabajos comunes de las diferentes instancias dirigidos a los estudiantes.