

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

VISTO, las actuaciones del rubro mediante las cuales la Dirección General de Educación Superior tramita la aprobación del Diseño Curricular de la carrera Profesorado de Educación Primaria, con carácter jurisdiccional, para su implementación en unidades educativas públicas y privadas de Nivel Superior dependientes de este Ministerio, a partir del período lectivo 2009; y

CONSIDERANDO:

Que los nuevos diseños curriculares de formación docente en la Provincia de Salta se organizan e implementan conforme a las disposiciones contenidas en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en la Ley de Educación de la Provincia N° 7.546 y en las Resoluciones N° 24/07 y 74/08, ambas del Consejo Federal de Educación;

Que la Ley Nacional N° 26.206, en su Artículo 37° expresa: “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de oferta de carreras..., el diseño de planes de estudio...”;

Que en el Artículo 71° de la misma norma, se establece que la formación docente tiene como finalidad preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa; promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza de las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as;

Que por el inc. d) del Artículo 76° se crea el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo regulador de la Formación Docente Inicial en toda la República Argentina;

Que por el Artículo 75° de la Ley Nacional N° 26.206, se pauta cómo se estructura la formación docente y reza que para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración;

Que en el contexto del Artículo 40° de la Ley de Educación de la Provincia N° 7.546, se consigna que en el marco de los lineamientos establecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente, el Gobierno Provincial tiene competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudios, la aplicación de las regulaciones específicas, en los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia;

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Que en su Artículo 81°, se establece la finalidad de la Formación Docente en la Provincia;

Que por Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación, se aprobaron los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, a fin de sostener la calidad y pertinencia de la formación docente continua en sus aspectos académicos y organizativos y de garantizar la validez nacional de las titulaciones;

Que, en dicho contexto se establece que la duración total de las carreras de Profesorado tendrá una duración de 4 años, con un mínimo de 2.600 horas reloj;

Que se prevé igualmente que los planes de estudios deberán contar con tres campos de formación: Formación General; Formación Específica y Formación en la Práctica Profesional, cualquiera sea la especialidad o modalidad;

Que en el marco de lo establecido en el Artículo 73^a de la Ley de Educación Nacional el Consejo Federal de Educación emitió la Resolución N° 74/08, que aprueba el documento sobre “Titulaciones para las carreras de Formación Docente” como así también su “Cuadro de Nominaciones de Títulos” que como Anexo forma parte de la misma;

Que asimismo, por el Artículo 2° de la citada resolución se procedió a sustituir el Capítulo VI del Documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, aprobados por Resolución N° 24/07 CFE, en razón de haberse producido actualizaciones y modificaciones en los acuerdos firmados oportunamente;

Que por la Resolución N° 2.170/08 del Ministerio de Educación de la Nación se establece el procedimiento para la validez nacional de los títulos y certificaciones que emitan las instituciones de gestión estatal creadas y de gestión privadas reconocidas por las autoridades educativas correspondientes, respecto a estudios jurisdiccionales presenciales de todos los niveles y modalidades previstas por la Ley N° 26.206;

Que, a los fines establecidos en el apartado anterior, debe dictarse debe dictarse el acto administrativo de rigor aprobando el Diseño Curricular respectivo;

Por ello,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

ARTÍCULO 1°.- Aprobar, con carácter jurisdiccional, el Diseño Curricular de la carrera de Profesorado de Educación Primaria, para su desarrollo en unidades educativas de Nivel Superior de gestión estatal y privada, dependientes de este Ministerio, a partir del período lectivo 2009, el que como Anexo se integra a la presente.

ARTÍCULO 2°.- Dejar establecido que al momento de que un Instituto de Formación Docente dependiente de la Dirección General de Educación Superior y/o Privada, según sea el caso, implemente la carrera aludida en el artículo 1°, deberá aplicar el Diseño Curricular aprobado por este acto.

ARTÍCULO 3°.- Comunicar, insertar en el Libro de Resoluciones y archivar.-

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

A N E X O

**DISEÑO CURRICULAR
JURISDICCIONAL**

**PROFESORADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Salta - 2009

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SALTA

Dr. Juan Manuel Urtubey

VICEGOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SALTA

Dn. Miguel Andrés Zottos Costas

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Lic. Leopoldo Van Cauwlaert

SECRETARIA DE GESTIÓN EDUCATIVA

Dra. Adriana Liz López Figueroa

SECRETARIO DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y RECURSOS HUMANOS

Lic. Alejandro Daniel Gaudelli

SUBSECRETARIA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Prof. Marta Noemí Jara

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Prof. María Fernanda Austerlitz

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN PRIVADA

Prof. Rosario Giustozzi

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.643/09

ÍNDICE DEL DOCUMENTO

PRESENTACIÓN	5
1. FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR.....	6
1.1 MARCO POLÍTICO NORMATIVO.....	6
1.2 JUSTIFICACIÓN DEL CAMBIO CURRICULAR	10
2. LA FORMACIÓN DOCENTE HOY	11
3. MARCOS DEL DISEÑO	13
4. CARACTERIZACIÓN DE LA ESPECIFICIDAD DEL NIVEL PRIMARIO	19
4.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	25
5. PERFIL DEL EGRESADO	29
6. PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	33
7. CRITERIOS QUE ORIENTAN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR	37
8. PLAN DE ESTUDIOS.....	42
8.1 ESTRUCTURA CURRICULAR.....	42
9. CAMPOS DE LA FORMACIÓN	48
9.1 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.....	48
1.01 PEDAGOGÍA.....	56
1.02 DIDÁCTICA GENERAL.....	61
1.03 PSICOLOGÍA EDUCACIONAL.....	66
1.04 LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA.....	69
2.12 SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	73
2.13 HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA	76
2.14 TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN – TICS	81
3.24 HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA	86
3.25 FILOSOFÍA	91

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

4.35 FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA.....	97
4.36 PROBLEMÁTICA DE LA INTERCULTURALIDAD	100
4.37 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA.....	102
9.2 CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA	102
1.05 MATEMÁTICA.....	104
1.06 LENGUA Y LITERATURA.....	109
1.07 CIENCIAS NATURALES	112
1.08 CIENCIAS SOCIALES.....	117
2.15 SUJETO DE NIVEL PRIMARIO	126
2.16 DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA.....	131
2.17 DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA.....	135
2.18 DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES.....	138
2.19 DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	148
2.20 EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Y SU DIDÁCTICA.....	153
3.26 PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DEL NIVEL PRIMARIO	162
3.27 ALFABETIZACIÓN INICIAL	166
3.28 TALLER INTEGRADO.....	169
3.29 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA: LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL	180
3.30 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA: LENGUAJE MUSICAL.....	187
3.31 EXPRESIÓN CORPORAL.....	197
3.32 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA.....	203
4.38 SEMINARIO TALLER INTEGRACIÓN EDUCATIVA	203
4.39 SEMINARIO TALLER EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	206
4.40 SEMINARIO DE EDUCACIÓN RURAL	210
4.41 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA.....	213
9.3 CAMPO DE FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	213
1.09 PRÁCTICA DOCENTE I: CONTEXTO, COMUNIDAD Y ESCUELA	219

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

1.10 SEMINARIO TALLER MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INDAGACIÓN	222
1.11 TALLER: INSTITUCIONES EDUCATIVAS	224
2.21 PRÁCTICA DOCENTE II: GESTIÓN INSTITUCIONAL, CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA.....	226
2.22 TALLER CURRÍCULUM Y ORGANIZADORES ESCOLARES.....	229
2.23 SEMINARIO TALLER: PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA.....	232
3.33 PRACTICA DOCENTE III: PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA	235
3.34 SEMINARIO TALLER EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES	238
4.42 PRÁCTICA DOCENTE IV: RESIDENCIA	241
4.43 TALLER DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	244
10. ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES.....	248
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS - DIDÁCTICAS	250
11. EVALUACIÓN	253
11.1 SISTEMA DE CORRELATIVIDADES.....	258

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

PRESENTACIÓN

El mundo se presenta con grandes transformaciones e incertidumbres y en ese marco la educación juega un papel relevante, porque el conocimiento es considerado como motor de todo crecimiento en el contexto de una economía global.

En nuestro país -en el año 2.006- toda la sociedad asistió a un proceso de debate y consultas que arrojó como resultado la Ley de Educación Nacional, aprobada por el Congreso en diciembre del mismo año. Este marco jurídico permitió la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, ámbito de construcción federal de políticas que posibilitó un cambio curricular democrático para la formación docente. Nuestra provincia también cuenta con nueva Ley de Educación N° 7546, promulgada como resultado de un trabajo colectivo, derivado de consultas en ámbitos educativos, gremiales, y otros sectores sociales.

Las políticas educativas provinciales para la educación superior fundamentadas en ambas normas jurídicas reclaman la recuperación del lugar de la educación para la construcción de una sociedad más justa, tendiente a una integración social plena.

La Dirección General de Educación Superior, acompañada por la Dirección General de Educación Privada, abordó un trabajo de construcción colectiva; originado en la necesidad real de mejorar el área del currículum de formación docente inicial, y de dinamizar las estructuras institucionales y la presencia de nuevas modalidades pedagógicas en la enseñanza, en el aprendizaje y en las formas de evaluación.

De allí que el presente Diseño Curricular sea sólo el inicio de una serie acciones estratégicas de Política Educativa, decididas a dar respuestas a una sociedad que demanda una educación de calidad. Esta construcción conjuga la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

opinión compartida del gobierno escolar, los cuerpos técnicos y la participación de los institutos de formación docente.

El proceso de desarrollo curricular demanda, sin dudas, la participación comprometida de quienes lo concretizan en el aula. Esto implica posibilitar al interior de las instituciones, espacios de articulación e integración entre los docentes, entre institutos y escuelas asociadas, fortaleciendo así una cultura de trabajo cooperativo, que lleve a una revisión permanente de las prácticas.

La provincia de Salta asume la responsabilidad de iniciar un proceso de reconstrucción de la Formación Docente, con el fin de recuperar la centralidad que históricamente ha tenido en relación a los diferentes niveles del Sistema Educativo. Para ello se cuenta con una historia fecunda que permite recuperar aquellas experiencias enriquecedoras, fusionándolas con las innovaciones necesarias.

1. FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

1.1 MARCO POLÍTICO NORMATIVO

Los diseños jurisdiccionales de la formación docente inicial de la provincia de Salta se construyen de acuerdo a lo establecido por el Estado Nacional, a través de la normativa vigente: Ley de Educación Nacional N° 26.206, Resoluciones del CFE N° 241-05; 251-05; 23-07; 24-07; 30-07 y Anexos I y II, respondiendo a la condición federal de la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente, bajo el fundamento de que *“Nuestro país enfrenta una serie de desafíos que convierten a la educación en una de las herramientas políticas cardinales en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria....La existencia de un sistema formador constituye una condición de esta igualdad y esta justicia. Esto es*

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

posible en la medida en que el Estado tiende hoy al desarrollo de políticas públicas de mediano plazo orientadas a la superación de la fragmentación social que marcó y todavía marca a la sociedad argentina. Al reponer el mediano plazo como norte de la construcción político-institucional, el pensamiento en perspectiva y la planificación estratégica se nos imponen como marco para la consolidación del sistema formador docente.”¹

Los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente Inicial afirman que: "La estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarlas, adecuarlas a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos" (Res. CFE N° 24-07:3). Esto implica, por un lado, recuperar los aportes de las Instituciones de Formación Docente de la Provincia de Salta, en tanto constituyan formas innovadoras para el abordaje de las problemáticas educativas más importantes y, por otro, ofrecer e impulsar propuestas que conlleven mejores condiciones para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto.

Es necesario revisar las propuestas curriculares para la formación docente inicial, tensionándolas con las condiciones institucionales, las otras funciones de la formación docente, el régimen académico de los alumnos, las características de los puestos de trabajo de los docentes, los perfiles formadores, la normativa, por nombrar sólo algunos de los aspectos más importantes que, si bien no son objeto de este Marco Curricular, no pueden desatenderse por parte de las jurisdicciones a la hora de definir sus propios diseños curriculares y planificar su desarrollo.

En relación con lo expresado, el equipo curricular considera que la recuperación de aciertos y la revisión de aspectos a mejorar en la Formación de los

¹ Fundamentos Políticos e Institucionales del trabajo docente. INFD.2008

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Docentes, se debe realizar en el marco del respeto de los derechos de los alumnos y del resguardo de los docentes, ya que este proceso tiene como principal finalidad mejorar la Formación Docente, bajo la convicción de que todos pueden aprender y de que a todos se les puede enseñar.

Se presenta a continuación una síntesis de los criterios tomados en cuenta para la elaboración del Marco Curricular Patagónico para el Profesorado de Educación Primaria, de acuerdo con la Res. CFE 24/07:

1. Duración total: alcanzar un mínimo de 2.600 horas reloj (3.900 horas cátedra), a lo largo de 4 años de estudio de educación superior.
2. Definición jurisdiccional: 80 % de la carga horaria total, como mínimo.
3. Definición institucional: hasta un máximo de 20 % de la carga horaria total
4. Organización en torno a tres campos de conocimiento, presentes en cada uno de los años: 1)- Formación General 2)- Formación Específica 3)- Formación en la Práctica Profesional
5. Residencia pedagógica en el 4° año
6. Peso relativo de los campos:
 - Formación General: entre el 25% y el 35% de la carga horaria total;
 - Formación Específica: entre el 50% y el 60%;
 - Formación en la Práctica Profesional: entre el 15% y el 25%.
7. Campo de la Formación General de organización disciplinar
8. Campo de la Formación Específica: Presencia de cinco tipos de contenidos:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Formación en el estudio de los contenidos de enseñanza considerando la organización epistemológica que corresponde al diseño curricular de la educación primaria.
- Formación en las didácticas específicas centradas en los marcos conceptuales y las propuestas didácticas particulares de una disciplina o área disciplinar y las tecnologías de enseñanza particulares.
- Una unidad curricular específica para alfabetización académica.
- Formación en los sujetos de la educación primaria, inicial.
- Un seminario/taller de educación sexual integral

9. Campo de la Formación en la Práctica Profesional:

- Con presencia desde el comienzo de la formación, incrementándose progresivamente hasta culminar, en 4° año, en la residencia pedagógica.
- Integración de redes institucionales entre los IFD y entre éstos y las escuelas asociadas.
- Articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad.
- Desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y articulados entre los IFD, las Escuelas asociadas y las organizaciones sociales.
- Desarrollo de prácticas y residencia en ámbitos escolares diversificados.
- Inclusión de las Nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información en las actividades de la formación en la práctica profesional.

10. Organización del diseño curricular:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Variedad y pertinencia de formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares: materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes, módulos.
- Pertinencia de las unidades curriculares opcionales.
- Variedad y pertinencia de los sistemas de evaluación y acreditación.
- Incorporación de mecanismos de apertura y flexibilización en el cursado y en la acreditación de las distintas unidades curriculares.

1.2. JUSTIFICACIÓN DEL CAMBIO CURRICULAR

Análisis de los Planes de Estudio Actuales

Las actuales carreras de formación docente para la educación primaria se formulan desde los criterios estipulados por la transformación de la formación docente y atendiendo a los CBC aprobados a nivel nacional, a partir de los cuales se elaboraron las propuestas de DISEÑOS CURRICULARES INSTITUCIONALES en los institutos formadores

Esto representó una forma de democratización en los planes de estudio vigentes hasta 1997 y una propuesta curricular superadora frente a la oferta de ese período; la transformación educativa propuesta implicó fuertemente la participación de los institutos en la elaboración de las carreras y se incorporaron elementos de mejora para la formación docente tales como:

- La incorporación de la práctica docente, como un trayecto que atraviesa toda la formación inicial, incorporando contenidos y experiencias prácticas sumamente importantes en la formación del futuro docente.
- El fortalecimiento de las asignaturas referidas al trabajo didáctico-pedagógico del docente desde una postura crítica, al incluirse espacios curriculares como

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

investigación educativa, conocimiento, instituciones educativas y las disciplinas del campo orientado, con sus respectivas didácticas específicas.

Sin embargo, es necesario reconocer algunas debilidades de la propuesta curricular vigente:

- Al elaborarse el proyecto en cada institución y a pesar de partir de lineamientos curriculares comunes, la variedad de planes de estudios dificultó la movilidad de los estudiantes, la organización, secuenciación y priorización de contenidos específicos en cada espacio curricular; la homologación en la distribución horaria como en las materias de cursada en cada año.
- No se proponen espacios curriculares para el tratamiento específico de temáticas tales como el juego, la ruralidad, lo intercultural, la integración escolar (que en algunos planes figura como EDI), acompañamiento en la práctica y residencia de las didácticas especiales. Temáticas muy importantes, tanto por la edad de los sujetos que asisten al nivel primario como por la diversidad de población que tenemos en nuestra provincia, donde se da un porcentaje importante de escuelas rurales y con diferentes problemáticas y particularidades socio – económicas y culturales.

En atención a lo expuesto se pretende, para la elaboración de este diseño curricular, recuperar los aspectos positivos de los planes actuales y reformular aquellos aspectos que posibiliten mejorar la formación del futuro docente.

2. LA FORMACIÓN DOCENTE HOY

Todas las sociedades, en casi todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor educativa. Estas representaciones

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

expresan la finalidad social atribuida a la educación y son legitimadas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico.

La sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria y rápida, permanente cambio cultural y social, especialmente en los jóvenes, en quienes existe la sensación que no hay futuro, además de una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

Actualmente asistimos a diferentes escenarios en la formación de los futuros docentes, especialmente marcados por los nuevos sujetos sociales que eligen este tipo de estudios superiores, los nuevos grupos de estudiantes no son los que históricamente recogía y esperaban los institutos de Formación Docente. A su vez, pareciera que los profesores formadores no logran reconocer estos nuevos estudiantes y repiten en sus prácticas de enseñanza aquellos rituales con los que ellos mismos aprendieron; por otra parte, muchas veces descalifican a estos grupos juveniles en sus posibilidades de adquirir competencias y saberes para desempeñarse como docentes.

Pensar la formación docente en los actuales escenarios socioculturales implica: pensar tanto en la transformación de los diseños curriculares como también en las “dinámicas” de la formación. Esto es, pensar en un docente capaz de solucionar las problemáticas que se nos presentan a diario en las instituciones del sistema educativo. Para ello, la formación debe comprender y ayudar a comprender la sociedad actual, la fragilidad de sus vínculos, las tendencias a la individualidad, etc.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Comprender que muchos de los sujetos sociales que ingresan a la institución formadora probablemente devienen de los grupos sociales más desfavorecidos y que encuentran en el “terciario” una oportunidad de continuar sus estudios, en un horario que les permite realizar algunas actividades laborales o sentirse identificados dentro de un contexto socio-comunitario. En otros casos, la elección de los que inician la docencia es por descarte, por considerar que es más “fácil” o más corto que la universidad, con salida laboral rápida, etc. En todos los casos, los formadores tenemos hoy una población estudiantil diferente a la de otras décadas, pero pareciera que la formación que se brinda sigue los rituales y formatos que signaron la historia del subsistema formador.

Pensar en una formación docente democrática y de calidad implica un doble desafío. Por una parte, es necesario el acompañamiento y la decisión política de promover y controlar la calidad de la formación de los futuros docentes. Por otra parte, debemos ser conscientes de que esta democratización no se asume por reglamentación o decretos, sino por un profundo cuestionamiento sobre nuestros institutos y las prácticas pedagógicas que en ellos se desarrollan. El éxito no depende tanto de la política educativa sino más bien de los educadores comprometidos en formar docentes capaces de trabajar para mejorar la calidad del Sistema Educativo.

La revisión de la Formación Docente hoy se inscribe en el proyecto de superar la fragmentación, tanto del sistema formador como del sistema educativo. Así enmarcada, la tarea docente no se agota en la transmisión de los conocimientos curriculares sino en la invención de un espacio común donde ese proceso sea posible

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

3. MARCOS DEL DISEÑO

El proceso de “**construcción curricular**” supone generar espacios en los que se realice un análisis y discusión acerca del currículum, sus diferentes concepciones, sus funciones y características, así como también de los problemas que se generan en la práctica, teniendo en cuenta su contextualización histórica, política y social, sin la cual es imposible entenderlo, interpretarlo y evaluarlo.

Teniendo en cuenta la necesidad de enunciar los fundamentos del presente diseño se explicita:

Por una parte, dos cuestiones que resultaron básicas al momento de elaborar el Diseño Curricular Jurisdiccional:

1. Al hablar de diseño estamos hablando de una *teoría* desde la cual concebimos al currículum. En este caso se conceptualiza el *currículum* desde una teoría social interpretativa como “**proyecto, proceso y construcción cultural**”; esto permite:

- Comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.
- Organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, prácticas curriculares cuyo significado se construye desde circunstancias históricas.
- Proporcionar un marco donde el profesor pueda desarrollar nuevas habilidades relacionándolas con las concepciones del conocimiento y el aprendizaje.

2. Ningún cambio curricular se realiza desde un espacio vacío. Existen prácticas pedagógicas e institucionales, *logros, dificultades, éxitos y procesos* a través de los cuales se ha tejido una historia institucional, cuestiones que son tenidas en cuenta y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

analizadas para poder pensar sobre qué bases se pueden asentar los cambios necesarios, y también poder recuperar, sostener y consolidar las prácticas que se consideren valiosas en los institutos de Formación Docente de la provincia.

Por otro parte, resulta necesario dejar explicitados algunos conceptos que sustentan este diseño:

Aprendizaje: se adhiere al concepto de aprendizaje situado, como una actividad compleja, en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos que se producen fundamentalmente en el seno de un funcionamiento intersubjetivo, que dará cuenta de un cambio en las formas de participación y comprensión en situaciones sociales, de procesos heterogéneos y diversos en la producción de significados y sentidos, lo que ha de suponer un compromiso activo y cambios en la comprensión del futuro profesional docente.

Interesa que el futuro docente se sienta motivado a utilizar lo que aprende, se trata de “aprender a aprender” y de “aprender a pensar”. Como afirma Perrenoud (1999) al hablar “*del valor de transformar los saberes en competencias*, como meta de la educación del siglo XXI, se trata de disponer de los conocimientos necesarios para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos y movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas.²

Enseñanza: Las prácticas de enseñanza en las aulas se desarrollan en una trama grupal compleja y no predecible, matizada por múltiples reflexiones, intuiciones, imágenes, rutinas, sentimientos, etc., no exentas de contradicción y ambigüedad y desarrolladas en un ambiente atravesado por la finalidad de la evaluación. En el proceso de comunicación dialógica entre profesores y estudiantes existe una influencia

² Perrenoud P. (1994) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. *Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

recíproca y una permanente negociación de significados en torno a los contenidos y al ritmo de aprendizaje así como a las exigencias y al riesgo para los alumnos, implicado en las tareas propuestas. La aproximación al estilo democrático y participativo del liderazgo docente continúa siendo una disposición necesaria para definir la situación escolar como plenamente educativa.

Asimismo, este horizonte de mayor democratización de las relaciones educativas es un ideal que se extiende a toda la institución escolar, en tanto la prevalencia de una cultura de colaboración y comunicación entre los docentes y los directivos puede contribuir no sólo a mejorar los logros, sino a crear un clima laboral de contención que evite las múltiples situaciones de conflictos irresueltos y de malestar, clima que será en sí mismo educativo

El trabajo sobre los saberes didácticos y disciplinares tratará de poner en diálogo las matrices disciplinares en que los docentes fueron formados, con las nuevas agendas de formación.

El micro espacio de la práctica docente se inscribe en otros espacios más amplios, representados por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad que condicionan y normativizan sus operaciones. Por lo tanto, el problema de la práctica docente planteada en estos términos no puede ser resuelto solamente desde una perspectiva pedagógica; su abordaje implica la construcción de un modelo que dé cuenta de esta relación intersubjetiva planteada por la enseñanza

Conocimiento: desde esta noción de enseñanza, el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico peculiar, que explica la transposición del saber enseñar en saber enseñado; al mismo tiempo que requiere una comprensión del modo a través del cual los sujetos se vinculan con el saber para producir el mundo y producirse a sí mismos; entender y entenderse; transformar y manipular las cosas, producir sentido y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

utilizar signos. Por ello, es relevante en el marco de la formación docente habilitar nuevas preguntas, promover otras lecturas, incluir perspectivas de análisis que promuevan la reflexión pedagógica, la construcción de saberes didácticos, disciplinares y la formación cultural.

Se trata de reconocer que la importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas y que para reflexionar críticamente sobre ellos, se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, de conocimientos sistemáticos. Se trata, también, de pensar la formación de los docentes como una dinámica que busca instalarse en un entramado social, político, cultural y escolar, que permite la interacción con la vida cotidiana para que ésta que la resignifique y la contextualice.

Del diseño Curricular:³ La configuración curricular está influenciada por los enfoques adoptados acerca del currículo y las ideas filosóficas y pedagógicas de quienes participan en el proceso de elaboración, e involucra también una serie de problemas prácticos. El diseño que aquí se presenta responde a un enfoque curricular recursivo (no lineal), que tiene lugar en un contexto socialmente construido. Es el resultado de un interjuego constante de escisiones y acciones, de finalidades y medios. No es un resultado final acabado, sino flexible y abierto a lo inesperado, en el cual el significado resulta de la interacción entre los participantes.

Los componentes que generalmente se articulan en un diseño son: finalidades, propósitos y objetivos; contenido, experiencias de aprendizaje y enfoques de evaluación

³ Se adoptan los criterios formulados en la exposición de Mg. Silvina Feeney y Dra. Estela Cols en Julio de 2008, durante la reunión federal para la formulación de los DCJ. INFD.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Este Diseño responde a cuatro atributos:

Riqueza: refiere a la profundidad del currículo, a sus capas de significado, a sus múltiples posibilidades de interpretación. Para que los sujetos sean “transformados”, un currículo necesita tener cierto porcentaje de “indeterminación”, “anomalía”, “ineficiencia”, “caos”, “desequilibrio”, “experiencia vivida”.

Recursividad: refiere al currículo en espiral; en esas interacciones se da tanto la estabilidad como el cambio. Es la capacidad humana de hacer que los pensamientos se conecten en circuitos; también es la capacidad de reflexionar sobre el propio conocimiento (meta cognición).

Relaciones: refiere a dos dimensiones:

- las relaciones pedagógicas (las que se producen dentro del propio currículo: articulaciones, integraciones);
- las relaciones culturales (las que se abren, por fuera del currículo, con la cultura: enfatizan las narraciones y el diálogo como vehículos esenciales de la interpretación).

Rigor: significa la tentativa consciente de esclarecer los supuestos. La indeterminación no debe significar arbitrariedad y sólo dependerá de la mixtura entre esa indeterminación y la interpretación. La calidad de la interpretación dependerá de cómo nos movemos en los márgenes de las variadas alternativas presentadas por la indeterminación del currículo.

Niveles de decisión y desarrollo curricular:

- La regulación Nacional, que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- La definición Jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial y sus correspondientes diseños curriculares, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales.
- La definición Institucional, elaborada por los ISFD, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes.

Decisiones a partir de las recomendaciones:

- Definición de unidades curriculares y su carácter: cantidad y tipo de unidades curriculares a incluir en cada campo –materias, seminarios, talleres, trabajos de campo, etc. –, su duración –anual, cuatrimestral u otras opciones, su carga horaria y su carácter –obligatorio u optativo.
- Definición de la cantidad y el tipo de unidades curriculares de definición institucional.
- Selección del contenido (alcance de los contenidos, relación entre la extensión y la profundidad, criterios para la formulación de los contenidos en el documento curricular, grado de especificación).
- Modos de organización del contenido curricular y relaciones entre unidades curriculares. Secuencia de contenidos.
- Inclusión de temas emergentes y problemáticas contemporáneas

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

4. CARACTERIZACIÓN DE LA ESPECIFICIDAD DEL NIVEL PRIMARIO

Comprender la especificidad del nivel primario implica caracterizarlo como segundo nivel del sistema educativo y que se legaliza desde La LEY N° 26.206 - LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL- en su ARTÍCULO 26: “La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad.”

La educación de los niños y niñas, en instituciones especializadas, es hoy una necesidad y un derecho tanto de los niños como de las familias. Según la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas en 1989, se reconoce que la Educación Infantil es un prerequisite indispensable para el desarrollo armónico físico y psíquico de cualquier persona, tanto para lograr su normal integración social, como para el acceso eficaz al conocimiento básico. Junto a este derecho está la obligación de respetar y velar por su cumplimiento.

El nivel educativo primario fue una de las grandes herramientas en la construcción, expansión y consolidación del Estado-nación moderno en nuestro país. La ley 1420 del año 1884 y la ley Láinez de 1905 fueron las expresiones jurídicas que permitieron el avance del Estado nacional sobre las provincias.

Es innegable el fuerte poder socializante y subjetivante que tuvo este nivel, tal como lo plantea el documento *Recomendaciones del Nivel primario*: “Con pasar sólo unos pocos años por la escuela primaria, un sujeto estaba alfabetizado en aspectos básicos de lectura, escritura, cálculo, identidad nacional y, además, medianamente disciplinado para incorporarse a la vida social en general y al mundo del trabajo en particular”. Sin embargo, a pesar de que esta “vieja” escuela primaria ha sufrido

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

transformaciones a lo largo de sus poco más de cien años de existencia, en términos de escuela de masas, sus gramáticas más visibles han permanecido inalteradas.

Pese a ello, se pueden enumerar algunas cuestiones epocales que han marcado recientemente la escolarización primaria:

- Desaparición de un sentido hegemónico acerca del papel de la escuela primaria y de lo que significa una “buena escuela” y una “buena enseñanza”
- Debilitamiento del poder socializante y subjetivante de la institucionalidad moderna
- Ruptura de la alianza entre escuela y familia
- Expansión de otros agentes socializadores como las industrias culturales y de la información
- Configuración de nuevas infancias

Estos son sólo algunos de los cambios recientes que impactan sobre el nivel primario y que requieren de docentes capaces de enseñar en el marco de dichos cambios.

Respecto a los/as niños/as que aprenden en el nivel primario, es importante reconocer, como es de conocimiento común entre docentes, padres y sociedad en general, que los niños/as han cambiado mucho respecto a décadas anteriores. Diferentes investigaciones y estudios nos permiten comprender la magnitud del cambio contemporáneo, en particular, en la esfera de la cultura, y nos brindan otra lectura de la sociedad actual que permite realizar nuevas interpretaciones sobre la configuración de la experiencia infantil de diferentes sectores sociales.

En los últimos años, con el aporte de visiones culturales del desarrollo, aportes sociológicos y antropológicos, los enfoques han cambiado. Desde el paradigma de la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

complejidad, se hace necesario desnaturalizar el modo en el que ciertas perspectivas teóricas han abordado la comprensión del sujeto. Es necesario analizar la configuración de los procesos subjetivos e intersubjetivos en diferentes contextos y diferentes itinerarios teniendo en consideración que la coexistencia de diversos recortes epistemológicos posibilita aproximaciones más profundas y amplias, a partir de propuestas teóricas actualizadas y complementarias que permitan una concepción integrada del desarrollo infantil. El sujeto se produce, se constituye, se construye, en relación con las experiencias a las que atribuye un sentido. La subjetividad está tejida socialmente.

Asimismo, se hace necesario considerar, en relación con la caracterización del sujeto de la educación primaria, los cambios operados en el estatuto de la infancia. Las profundas transformaciones sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a la niñez y es posible además hablar de infancias, entre otras variables, en virtud de las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea. *Las infancias, en plural, no son naturales.* Son una producción que depende del modo en el que se asume la función adulta inscripta en un marco social.

Todo proceso de enseñanza y de aprendizaje es desarrollado y contextualizado en función de sus destinatarios, por lo tanto, resulta un desafío y una necesidad responder a la heterogénea población infantil. Es reconocida desde diferentes enfoques teóricos la importancia que reviste este período de edad, durante el cual se producen una serie de transformaciones trascendentes y dinámicas, que fundan matrices básicas estructurantes de la personalidad de los sujetos. Todo acto de enseñanza supone una responsabilidad, que en este caso adquiere un compromiso de particular relevancia, por su incidencia en los procesos de constitución subjetiva y en la construcción de conocimientos de los sujetos de la educación infantil. La comprensión de estos procesos implica conocer y entender el contexto socio

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.643/09

económico y cultural de origen y pertenencia de los niños, las costumbres, valores y tradiciones de la familia y comunidad con la cual conviven. Sabemos que no hay “una” infancia, un modo de ser niño único y universal. Los contextos de crianza se organizan a través de particulares significados y creencias que van configurando a los niños con atributos singulares y de pertenencia cultural. Este reconocimiento no implica caer en el relativismo absoluto que cristaliza la heterogeneidad al modo de fragmentación social y cultural. En otras palabras, reconocer lo plural no descarta sostener necesidades y derechos comunes a todos los niños. El respeto por la diversidad se integra al objetivo de construir experiencias educativas escolares sostenidas en el propósito de revertir desigualdades.

Por esto, suele deducirse que la escuela debe cambiar también para acomodarse a la nueva realidad. En todo caso, es seguro que los docentes deben tratar de conocer lo mejor posible a sus grupos escolares, con el fin de saber ante qué nueva realidad se está trabajando, de modo que se pueda replantear la tarea educadora conociendo mejor un aspecto tan importante como éste. “El conocimiento de la infancia que se les viene dando a los maestros es casi exclusivamente de carácter psicológico. Los maestros estudian acerca de las condiciones generales del aprendizaje y las etapas del desarrollo. Estos saberes, que pasan por ser universales, no son suficientes para caracterizar adecuadamente a los niños de hoy. Incluso algunos psicólogos dirigen actualmente su mirada, no tanto a los cambios que se producen en determinados momentos, como a lo que ocurre en la vida cotidiana de los niños”⁴.

En este sentido es necesario promover cambios en la formación docente que permitan comprender la relación del sujeto con su desarrollo y las prácticas

⁴ PALACIOS, Jesús, HIDALGO, María Victoria y MORENO, María del Carmen.: "Familia y vida cotidiana". En RODRIGO, María José y PALACIO, Jesús (coords.): *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial, Madrid, 1998,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

socioculturales. Por ello, los/as futuros/as docentes de nivel primario deberán tener en cuenta en sus intervenciones pedagógicas algunas cuestiones básicas, tales como:

- Dar la posibilidad a los/as niños/as de explorar e interpretar el mundo que los rodea.
- Dejar que sean protagonistas de su propio aprendizaje y de la construcción de su aprendizaje.
- Concebirlos como co-constructores, lo que presupone al docente como co- constructor de cultura y conocimiento.
- Mantener vivas las preguntas, las hipótesis y las teorías de los/as niños/as, comprender cómo buscan repuestas y crean sentido en el mundo.
- Estar en diálogo permanente, buscando la reflexión y el intercambio de ideas.
- Considerar a los/as niños/as como sujetos con plenos derechos, dignos de ser escuchados y capaces de generar sus propios conocimientos, categorías y valores.

Desde el marco jurídico-político es importante destacar los objetivos de la educación primaria, según la Ley Nacional de Educación (N° 26.206):

“La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son:

- a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.
- c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.
- d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.
- e) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender.
- f) Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.
- g) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.
- i) Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la educación secundaria.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

j) Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as.

k) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

l) Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.

Los desafíos son enormes para los objetivos propuestos en el nivel y requieren de un docente formado y con condiciones socioeconómicas y culturales necesarias para promover su concreción.

4.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La carrera del profesorado de formación docente del nivel primario tiene su fundamento legal en el Art.71 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 en la que se formula: *“La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as”.*

En esta ley se incluye al nivel primario como el “segundo nivel” dentro del Sistema Educativo Argentino, con identidad propia y características particulares, es desde allí donde surge la necesidad de formación específica para cubrir las prioridades educativas del nivel, reconociendo la función pedagógica de las instituciones de educación de niños y niñas. En su art. 26 se establece que “La

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad”.

Si consideramos que el Sistema Educativo debe garantizar la apropiación de manera democrática y equitativa de determinados saberes, resulta significativo que la Formación del Docente del Nivel Primario apunte a brindar conocimientos y competencias básicas y relevantes acordes a los cambios producidos en el orden científico, tecnológico, pedagógico, psicológico, social, etc.

Asimismo, la formación del docente del nivel primario debe brindar repuestas a situaciones sociales propias de esta época. Por un lado, de la masiva incorporación de la mujer al mundo laboral surge la necesidad de contar con instituciones especializadas que garanticen el cuidado y la formación integral de los niños y niñas. Por otro lado, atender el derecho social de toda la población infantil de acceder desde los primeros años a instituciones que promuevan mayor equidad de aprendizajes significativos en edades tempranas y dar repuesta desde organizaciones sociales a los niños de familias con necesidades básicas insatisfechas. Por lo expresado, se fundamenta la necesidad de formación constante de profesionales docentes que cubran estas demandas sociales; no sólo en el sistema de educación formal sino en todo el amplio espectro de educación que se brinda en distintas organizaciones socio-comunitarias.

La práctica docente en el segundo nivel del Sistema Educativo, al igual que otras prácticas sociales, se define como altamente compleja, dado que se lleva a cabo en “escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles”⁵

⁵ Edelstein, G. y Coria, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Edit Kapeluzt

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

El docente debe estar preparado no sólo en el sentido de manejar **conocimientos disciplinares y didácticos**, sino también habilidades y criterios para tomar decisiones frente a la amplia gama de situaciones que se presentan en las Instituciones del nivel primario; en la que ingresan al juego valores y decisiones éticas y políticas que condicionan su accionar. Situaciones éstas para las que muchas veces el docente no ha sido preparado, pero que tienen que ver con la cotidianeidad y complejidad de dichas Instituciones.

“Enseñar no es cuestión de implementar repuestas preestablecidas a determinadas situaciones desde un cuerpo de prescripción teórica. Requiere hacer juicios especiales a la luz del conocimiento local e interpretaciones particulares de conceptos cualitativos e ideales educativos.”⁶

Esta definición de práctica docente alude a diferentes dimensiones e implica diferentes responsabilidades que deben diferenciarse al momento de pensar la formación docente:

- La enseñanza es una primera dimensión de la práctica. Esta dimensión hace referencia a la tarea sustantiva de la docencia, a la tarea específica a partir de la cual se perfila la identidad de un docente. Entran en juego, básicamente, dos tipos de conocimientos: el conocimiento académico o erudito acerca de la/s disciplina/s a enseñar y el conocimiento didáctico y metodológico para tomar decisiones acerca de cómo enseñar teniendo en cuenta la especificidad del nivel para el que se forma.
- La docencia como trabajo. La dimensión laboral de la práctica está sometida a controles pautados normativamente, la docencia en tanto práctica laboral está sujeta a un contrato que establece deberes y

⁶ Barros, R. Formación de Maestros: Teoría y práctica. En Alliaud, A. y Duschatzky, L. (compiladoras) (2003): *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila editores.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

derechos, condiciones económicas, materiales para el desempeño (remuneración, horario, lugar, etc.). Requiere que el profesional tenga información acerca de los marcos legales que regulan esa dimensión de la práctica.

- La docencia como práctica socializadora. Desde esta dimensión, las prácticas docentes se orientan hacia la socialización de niños, a quienes contienen y acompañan en ese proceso de aprendizaje. Es una acción de socialización a través del conocimiento. Este aspecto del desempeño es parte del contrato social entre la escuela y la comunidad, el docente y la familia. Requiere que el docente posea conocimientos acerca de la comunidad, el contexto y el alumno en sus distintos momentos evolutivos.
- La docencia como práctica institucional y comunitaria. Está configurada por mandatos socio culturales explícitos e implícitos, comprendidos en la cultura institucional, por una parte, y por las características de la comunidad en la que se inserta la escuela, por otra. Requiere conocimientos que faciliten la comprensión de los fenómenos institucionales, organizacionales y socio-comunitarios, y saberes acerca de la gestión institucional como área de desempeño.

El encuadre de la formación docente de la carrera de Profesorado de Educación Primaria debe tener en cuenta la formación simultánea de estas dimensiones. Si bien la dimensión sustantiva a considerar es la enseñanza, por ser la que da identidad a la profesión docente, no obstante, esa priorización no puede desconocer el interjuego con las otras dimensiones.

Este planteo implica pensar al docente como un profesional y supone una práctica docente que se consolida y fortalece cuando está apoyada en la reflexión -

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

acción. La práctica educativa supone formar un profesional docente con capacidades que le permitan:

- Analizar la realidad donde le toca actuar.
- Ser crítico y reflexivo de su propia práctica.
- Generar propuestas alternativas ante situaciones cambiantes y complejas.
- Tener solidez en los conocimientos a impartir.

5. PERFIL DEL EGRESADO

La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento, en las escuelas como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.

Por ello será necesario preguntarse acerca de los conocimientos y saberes que resultan relevantes para el desarrollo de las competencias y la construcción de herramientas intelectuales necesarias, para fortalecer su identidad como profesional y trabajador de la educación en este nivel educativo

Se entiende al maestro/a no sólo como un “profesional de la enseñanza, sino también como un maestro/a pedagogo y trabajador cultural (transmisor, movilizador y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual.

Dada la trascendencia social, cultural y humana de la docencia, su formación implica un proceso continuo, que no se agota en la formación inicial, sino que acompaña toda la vida profesional de los docentes. Pero la formación inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de este proceso, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo.

Según el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI (1996), se define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el “aprender a aprender”, proposición que supone nuevas formas de enseñar y aprender, habilidades y valores. Este nuevo enfoque supone que “los docentes actuarán como guía, como modelos, como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer” (Tedesco, J.C. 1998).⁷

El educador ya no es el único poseedor de los conocimientos ni el responsable exclusivo de su transmisión y generación, sino que debe asumir la función de dinamizador de la incorporación de contenidos. Para comprender la realidad que se presenta en el escenario escolar hay que analizar, como expresa Emilio Tenti (1995)⁸ “las transformaciones objetivas de la sociedad y el sistema educativo y la aparición de actores colectivos, intereses y estrategias explícitas orientadas a la crítica de la configuración tradicional del puesto docente y su sustitución por la del docente

⁷ TEDESCO, Juan Carlos “Desafíos de las reformas educativas en América Latina”, **Propuesta Educativa**. Año 9 N° 19 - 1998

⁸ TENTI FANFANI, E. “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente” en *Documento de Trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*, México - 1995

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

profesionalizado”. Asimismo, Cristina Davini⁹ señala que la perspectiva formadora que sólo rescata el "aprender a enseñar en el aula" desconoce las dimensiones sociocultural y ético política. Incorporar estas dimensiones significa participar de la construcción de un proyecto pedagógico alternativo y transformador compartido.

Los aportes de la pedagogía crítica que revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y reflexión en la acción, insiste en la integralidad de la experiencia evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador. Esta posición, siguiendo a Davini, afianza el isomorfismo entre la escuela y la formación docente, en lugar de proporcionar experiencias alternativas de formación que permitan distanciarse de los rituales escolares y avanzar en la construcción de una nueva práctica cultural.

Para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la propuesta de la profesionalización de los docentes hay que determinar cuáles son las exigencias que las transformaciones actuales exigen, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social.

Los egresados de la carrera serán **Profesionales** capaces de:

- Identificar las diferentes teorías de enseñanza y de aprendizaje que sustentan su acción y le dan coherencia, siendo capaces de fundamentar los criterios de selección y organización de los contenidos en función del grupo al que están dirigidos.
- Facilitar a sus alumnos el acceso al conocimiento y su valoración, teniendo en cuenta el proceso de transposición didáctica, las

⁹ DAVINI, MC “El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza”. *Propuesta Educativa*, Año 9 N° 19, 1998.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

diferentes estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación correspondientes que le permitan revisar lo actuado.

- Reconocer y resignificar a la escuela como el espacio político-pedagógico donde se entrecruzan múltiples dimensiones de la realidad de los alumnos como sujetos sociales.
- Discernir desde lo ético, los sentidos y significados de los contenidos escolarizados en relación con una visión de mundo diverso, heterogéneo y susceptible de múltiples transformaciones.
- Imaginar y proyectar acciones comunitarias, dentro de contextos diversos como sujetos comprometidos desde el ser ciudadano, y con profesionalismo docente.
- Reconocer y trabajar con la diferencia, garantizando la igualdad de oportunidades.
- Resignificar la práctica a partir de la integración con el saber teórico; que permita percibir lo real con la mirada de “otros”, abierta a la reflexión y reconstrucción del enseñar y aprender.
- Comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, garantizando de este modo su efectiva participación tanto en ámbitos institucionales como socio-comunitarios.
- Fundamentar teóricamente sus prácticas pedagógicas enmarcándolas en diferentes concepciones filosóficas y sociales del conocimiento, de la función de la escuela y de la educación.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Perfeccionarse continuamente, analizando críticamente sus prácticas e investigando permanentemente en el aula las problemáticas inherentes al nivel.
- Promover y posibilitar la participación de los padres e instituciones de la comunidad cercana en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los niños.

6. PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El profesorado de educación primaria comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel. Definir cuáles son los saberes necesarios para enseñar resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil. En primer lugar, porque el carácter constitutivamente complejo de la tarea de enseñanza parece haberse incrementado de manera sustantiva. La mutación de las finalidades educativas de la escuela básica, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de alumnos, 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 saberes y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional sin dejar de preguntarse, como señala Perrenoud (2001), cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Defiende así la idea de un profesor que sea a la vez persona creíble, mediador intercultural,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

animador de una comunidad educativa, garante de la Ley y organizador de una vida democrática e intelectual.

Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación. Resulta difícil, en segundo lugar, por los cambios acaecidos en las concepciones de lo que significa aprender y enseñar y por el avance de los conocimientos de raíz pedagógica, psicológica y didáctica relativos a estos procesos. Finalmente, el propio conocimiento disciplinar también avanza y cambia de modo vertiginoso. Se incorporan, así, nuevos contenidos al currículo de la escuela primaria, y se redefinen otros.

Todo ello demanda la actualización permanente de los saberes disciplinares a enseñar en la formación inicial.

Los saberes que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza, no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico. En parte, porque la propia enseñanza moviliza distintos tipos de acción. Requiere manejo del contenido, estrategia y pericia técnica para diseñar propuestas válidas y viables, imaginación para sortear obstáculos y restricciones, arte para suscitar intereses y plantear desafíos, capacidad de diálogo con el otro y comprensión, habilidad para la coordinación y la gestión y una buena dosis de reflexión para la toma de decisiones en contextos muchas veces inciertos, para mencionar sólo algunos ejemplos. En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción, el profesor debe disponer de una variedad de saberes (provenientes de diferentes fuentes) y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias. El equilibrio y la articulación en el tratamiento de saberes didácticos y disciplinares es fundamental y remite a la capacidad del educador de transformar los conocimientos de contenidos que posee en formas pedagógicamente poderosas y adaptables a las variantes de habilidad y antecedentes presentadas por los alumnos (Shulman, 1987).

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Por ello, los tres campos en los que se resuelve la formación docente inicial propuesta: el Campo de la Formación Específica, el Campo de la Formación en la Práctica y el Campo de la Formación General, deben estar en estrecha articulación.

Sin duda, el estudio de los aportes de investigaciones relativas la adquisición de contenidos específicos, por ejemplo, será posible si los estudiantes disponen de conocimientos generales acerca del aprendizaje, adquiridos en la Formación General. Del mismo modo, el tratamiento de los contenidos en la Formación Específica, deberá efectuarse de modo articulado con el Campo de Formación en la Práctica, en un doble sentido: incluyendo, por un lado, las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del área y por el otro, efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia. Es necesario, pues, propender a la mayor articulación posible entre campos e instancias formativas, desde el propio diseño del currículo.

En función de lo dicho, la construcción y desarrollo curricular del **Profesorado de Educación Primaria** estará guiado por **propósitos** cuyo logro hará posible que los maestros estén en condiciones de:

- Planificar y desarrollar estrategias para la enseñanza interactiva y su evaluación didáctica.
- Fundamentar teóricamente su desempeño y práctica profesional, reflexionando y delimitando temáticas que aporten soluciones a los diversos problemas educativos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Repensar estrategias áulicas que consoliden el trabajo desde y hacia las diferencias culturales, para redefinir la multiculturalidad desde la tolerancia y hacia la complementariedad entre los diferentes.
- Insertarse críticamente en las Instituciones educativas participando activamente en la construcción de equipos de trabajo.
- Reflexionar sobre las distintas perspectivas teóricas en torno de 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.
- Relevar y analizar información que les permita ampliar y profundizar la comprensión de las diferentes dimensiones de la realidad educativa.
- Desarrollar estrategias para la coordinación y organización de los grupos de alumnos en el aula y en la escuela.
- Diseñar y colaborar en procesos de indagación y reflexión sobre las prácticas educativas desde las dimensiones: áulica, institucional y el contexto social de incidencia.
- Diseñar, concretar y evaluar estrategias para la prevención y atención de dificultades de aprendizaje, en el aula y en la escuela.
- Revalorizar las matrices de aprendizaje que priorizan la cooperación y el trabajo en grupo, buscando reinstalar y profundizar marcos plurales que propicien la construcción de ciudadanía.
- Promover la innovación educativa vinculada con las tareas de enseñanza, la renovación de las experiencias escolares, y la construcción de conocimiento

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

pedagógico, basado en la sistematización de propuestas surgidas de la práctica reflexionada.

7. CRITERIOS QUE ORIENTAN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Se desarrollan a continuación algunos criterios que orientan la organización y secuenciación de unidades curriculares y contenidos:

- Los conocimientos que se pretenden enseñar en el CFG (Campo de la Formación General) y el CFE (Campo de la Formación Específica) deben acompañar y andamiar el desarrollo de los contenidos y trabajos de campo de la Práctica Profesional.
- Se entiende la relación entre los CFG, CFE y el CFPP (Campo de la Formación en la Práctica Profesional) de manera complementaria, constituyéndose esta relación en uno de los ejes para la formulación de las unidades curriculares en el desarrollo de la carrera.
- El CFG brindará un cuerpo de conocimientos y de criterios generales dotados de validez y principios para la acción que acompañan u orientan las prácticas docentes; ya que “ la construcción de la experiencia requiere de andamios, de marcos interpretativos, de conocimientos sistemáticos que permitan organizar y dar soporte a la experiencia misma”¹⁰
- Este campo deberá incorporar contenidos que contribuyan a disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural, resultante del origen social de los estudiantes del profesorado.

¹⁰ Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente, Área de Desarrollo Curricular: Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria. 2008

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Tiene como finalidad “*apoyar la construcción del juicio para la acción*, que no se agota en la enseñanza específica de contenidos curriculares, brindando marcos conceptuales generales que deberán ser *problematizados* a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos”.¹¹
- “Es importante tener presente que los conocimientos de la formación general son un medio y no un fin. Su transmisión no representa un mero ejercicio académico. Constituyen la *mediación* necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la sociedad y de fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las prácticas docentes”
- “No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma, sino de identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para la formación y las prácticas de los docentes”.¹²
- Tanto en el CFG como en el CFE, las unidades curriculares deben estar constituidas en torno a ejes problemáticos, significativos para los futuros docentes de Primaria.
- “La selección, organización y desarrollo de los contenidos deberá orientarse por el necesario principio de **transferibilidad** para la actuación profesional, integrándose y ampliando la comprensión para las decisiones de las prácticas profesionales”. Así, se debe priorizar la reflexión crítica y la posibilidad del uso de los contenidos en diferentes contextos.

¹¹ Ibidem

¹² Ibidem

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- El CFE Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), se orienta al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades propias de los alumnos a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, del Profesorado de Educación Primaria y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel. Este campo, constituye, entonces, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículo de la escuela primaria.
- Los contenidos del CFE se articularán con el CFPP “en un doble sentido: incluyendo, por un lado, las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del nivel y, por el otro, efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia”¹³
- Se tenderá a fortalecer el CFPP (Campo de la Formación en la Práctica Profesional) desde una fuerte carga horaria en el desarrollo del trayecto y a través del acompañamiento de talleres que se deben cursar en forma simultánea al desarrollo de las prácticas de cada año.

¹³ Ibidem

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Esto se fundamenta en la organización de la propuesta para el CPP desde los lineamientos nacionales, que requieren pensar en un diseño integrado e integrador, previendo:

- a) Que el mismo se desarrolle durante toda la formación, desde una concepción amplia sobre el alcance de las “prácticas docentes”, considerando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo.
- b) Unidades curriculares cuyo desarrollo se realice en el ámbito de las “escuelas asociadas” y la comunidad, en los espacios reales de las prácticas educativas.
- c) Unidades curriculares de desarrollo en el Instituto Superior, de distinto formato (talleres, seminarios, ateneos, etc.) en torno a situaciones realistas de apoyo a las experiencias prácticas.
- d) La articulación de los conocimientos prácticos y de los brindados por los otros campos curriculares.
- e) Considerando que este campo de formación atraviesa el plan de estudios a lo largo de su diseño y de su desarrollo, se atenderá la secuenciación y organización del trayecto, considerando:
 - Una carga horaria gradual y progresivamente creciente de este campo curricular, en función de la distribución global de los otros campos de formación;
 - Una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas.
 - Se propone que los estudiantes puedan abordar, desde los espacios de prácticas, las particularidades institucionales y los diferentes tipos de intervención docente, así como la diversidad de contextos socioeducativos del nivel.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

En atención a estos criterios se devela la importancia de resignificar el tratamiento y desarrollo del CFPP, en torno al cual se definen los otros campos. Ya que la práctica docente es, en definitiva, el eje de la formación docente y debe sostenerse desde la relación teoría – práctica, para promover la inserción significativa del estudiante en las instituciones educativas y atender problemáticas vinculadas con la dimensión institucional, la relación institución - comunidad, la enseñanza de contenidos específicos y la coordinación de grupos de aprendizaje.

Desde esta postura se fundamenta una propuesta de organización curricular que permita a los estudiantes adquirir las competencias, habilidades y actitudes relevantes para desempeñarse como profesionales de la educación en el Nivel Primario.

Se explicita a continuación la estructura curricular por medio de la que se organizan, en forma secuenciada y articulada, las unidades curriculares de los tres Campos de Formación y su distribución porcentual.

Se organiza un modelo de estructura curricular mixta, combinando los formatos de cursada cuatrimestral y anual, con una lógica de composición que atiende a la secuenciación y sistematización de los contenidos en los diferentes trayectos curriculares.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.643/09

8. PLAN DE ESTUDIOS

NIVEL: Superior

DENOMINACIÓN DE LA CARRERA: Profesorado de Educación Primaria

DURACIÓN: 4 (cuatro) años

TÍTULO A OTORGAR: Profesor/a de Educación Primaria

MODALIDAD: Presencial

CARGA HORARIA: 2940 Horas Reloj

8.1 ESTRUCTURA CURRICULAR

Primer Año

	Tipo unidad		1er. Cuat.	2do. Cuat.	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
1.01	Materia	Pedagogía	6		
1.02	Taller	Didáctica General			4
1.03	Materia	Psicología Educacional		6	
1.04	Taller	Lectura y Escritura Académica			3
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
1.05	Materia	Matemática			4
1.06	Materia	Lengua y Literatura			4
1.07	Materia	Ciencias Naturales			4
1.08	Materia	Ciencias Sociales			4
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
1.09	Trabajo de campo	Práctica Docente I: Contexto, Comunidad y Escuela.			3
1.10	Seminario -Taller	Métodos y Técnicas de Indagación	3*		
1.11	Taller	Instituciones Educativas		3*	

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

	TOTAL	9	9	26
--	--------------	---	---	----

* Se desarrollan en el instituto en simultáneo con las horas institucionales de Práctica Docente I (como pareja pedagógica).

Segundo Año

	Tipo unidad		1er. Cuat.	2do. Cuat.	Anual
	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL				
2.12	Materia	Sociología de la Educación		6	
2.13	Materia	Historia Argentina y Latinoamérica	6		
2.14	Seminario Taller	Tecnologías de la Información y la Comunicación - TICs		4	
	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA				
2.15	Materia	Sujeto del Nivel Primario			4
2.16	Materia	Didáctica de la Matemática			3
2.17	Materia	Didáctica de Lengua y Literatura			3
2.18	Materia	Didáctica de las Ciencias Naturales	6		
2.19	Materia	Didáctica de las Ciencias Sociales		6	
2.20	Materia	Educación Tecnológica y su Didáctica			2
	CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL				
2.21	Trabajo de campo	Práctica Docente II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza*			4
2.22	Taller	Currículum y Organizadores Escolares	3**		
2.23	Taller	Programación de la Enseñanza		3***	
	TOTAL		15	19	16

* Del total de horas designado, dos se desarrollarán en el instituto y dos serán destinadas para trabajo de campo.

** Se desarrolla en el instituto en las horas institucionales de Práctica II, trabaja articuladamente con la Práctica II.

*** Se desarrolla en el instituto en las horas institucionales de Práctica II, trabaja articuladamente con la Práctica II

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.643/09

Tercer Año

	Tipo unidad		1er. Cuat.	2do. Cuat.	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
3.24	Materia	Historia y Política de la Educación Argentina			3
3.25	Materia	Filosofía		5	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
3.26	Materia	Problemática Contemporánea del Nivel Primario			3
3.27	Seminario Taller	Alfabetización Inicial	4		
3.28	Taller	Taller Integrado *			4
3.29	Materia	Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje Plástico Visual	6		
3.30	Materia	Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje Musical		6	
3.31	Taller	Expresión Corporal	4		
3.32		Propuesta Variable o Complementaria		3	
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
3.33	Trabajo de Campo	Práctica Docente III: Prácticas de Enseñanza**			5
3.34	Seminario Taller	Evaluación de Aprendizajes	3***		
TOTAL			17	14	15

* Se nombra un docente con 4 hs por cada una de las disciplinas (Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura). Dos horas se desarrollarán en el instituto, en el espacio de Práctica, y dos para acompañamiento de los alumnos en las escuelas asociadas.

** 2 horas en el IFD y 3 para acompañamiento a las estudiantes en las escuelas asociadas. El profesor designado en Práctica será el responsable de coordinar la materia y trabajará con un equipo de docentes:

- 1- Auxiliar Especialista del Nivel 4hs.
- 2- Docente de Taller Evaluación de Aprendizajes 3hs. Cuatrimestrales.
- 3- Docentes del Taller Integrado I.

*** Se desarrolla en el instituto en las horas institucionales de Práctica III

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.643/09

Cuarto Año

	Tipo unidad		1er. Cuat.	2do. Cuat.	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
4.35	Materia	Formación Ética y Ciudadana	4		
4.36	Seminario	Problemática de la Interculturalidad		3	
4.37		Propuesta Variable o Complementaria	3		
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
4.38	Seminario Taller	Integración Educativa	3		
4.39	Seminario	Educación Sexual Integral		4	
4.40	Seminario	Educación Rural	4		
4.41		Propuesta Variable o Complementaria		3	
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
4.42	Trabajo de campo	Práctica Docente IV: Residencia *			8
4.43	Seminario Taller	Taller de Sistematización de Experiencias			2**
	TOTAL		14	10	10

* 2 horas institucionales y 6 para acompañamiento a los estudiantes en las escuelas asociadas, el profesor designado será el responsable de la cátedra y coordinará el trabajo con un equipo integrado por:

Auxiliar Especialista del Nivel 6 hs. Dos (2) institucionales y cuatro (4) para trabajo de campo de Residencia

Docente de Taller Evaluación del aprendizaje 3 hs Cuatrimestrales en el espacio de residencia.

Docentes disciplinares: Se designa un docente con 4hs por cada una de las disciplinas (Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua). Dos horas se desarrollarán en el espacio de Práctica y dos para acompañamiento de los alumnos en las escuelas asociadas.

** Se desarrolla en el instituto en las horas institucionales de Práctica IV: Residencia

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

**DISTRIBUCIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES
POR CAMPO DE FORMACIÓN**

<u>Formación General</u>	Hs. Cátedra	Total	%
Pedagogía	6	96	
Didáctica General(anual)	4	128	
Psicología Educacional	6	96	
Taller de Lectura y Escritura Académica (anual)	3	96	
Sociología de la Educación	6	96	
Historia Argentina y Latinoamericana	6	96	
TIC	4	64	
Historia y Política de la Educación Argentina (anual)	3	96	
Filosofía	5	80	
Formación Ética y Ciudadana	4	64	
Problemática de la Interculturalidad	3	48	
Propuesta variable o complementaria	3	48	
Total de horas cátedra Campo de la Formación General		1008	25,25%

<u>Formación Específica</u>	Hs. Cátedra	Total
Matemática(anual)	4	128
Lengua y Literatura(anual)	4	128
Ciencias Sociales(anual)	4	128
Ciencias Naturales(anual)	4	128
Sujeto del Nivel Primario(anual)	4	128
Didáctica de la Matemática(anual)	3	96
Didáctica de la Lengua y Literatura(anual)	3	96
Didáctica de las Ciencias Sociales	6	96
Didáctica de las Ciencias Naturales	6	96
Educación Tecnológica y su Didáctica(anual)	2	64
Problemática contemporánea del Nivel primario	3	96
Alfabetización Inicial	4	64
Taller integrado	4	128

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Educación Artística y su Didáctica : Lenguaje Plástico Visual	6	96	
Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje Musical	6	96	
Expresión Corporal	3	48	
Propuesta variable o complementaria	3	48	
Integración Educativa	3	48	
Educación Sexual Integral	4	64	
Seminario de Educación Rural	3	48	
Propuesta variable complementaria	3	48	
Total de horas cátedra Campo de la Formación Específica		1840	50.60%

	Hs. Cátedra	Total	
<u>Formación para la Práctica Profesional</u>			
Práctica I (anual)	3	96	
Métodos y técnicas de indagación	3	48	
Instituciones Educativas	3	48	
Práctica II (anual)	4	128	
Currículum y Organizares Escolares	3	48	
Programación de la Enseñanza	3	48	
Prácticas de Enseñanza III (anual)	5	160	
Evaluación de los aprendizajes	3	48	
Residencia (anual)	8	256	
Sistematización de Experiencias	2	64	
Total de horas cátedras Campo de la Formación para la práctica profesional		944	23.88%

Total de horas cátedra para los tres campos	3920
Total de horas reloj para los tres campos	2940
Total de horas reloj definidas por los <i>Lineamientos Curriculares nacionales</i> para los tres campos	2600

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

PORCENTAJES POR CAMPOS DE FORMACIÓN

CAMPOS DE FORMACIÓN	TOTAL DE HS. CATEDRA	%
Campo de la Formación General	1008	25.50
Campo de la Formación Específica	2072	50.20
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	944	24.08

9. CAMPOS DE LA FORMACIÓN

9.1 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

FUNDAMENTACIÓN

La enseñanza es una práctica intencional, orientada hacia valores y finalidades sociales. Es histórica y situada, y también normativa: tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica. Si la representación del mundo que ordena las prácticas se reduce a creencias y supuestos personales, los argumentos prácticos y sus consecuencias serán restringidos. Si, en cambio, dicha representación se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos dotados de validez (capaces de ser probados y transferidos a la acción pública) y de significación social y humana (eficacia), los argumentos prácticos adquieren solidez y las consecuencias en la acción se verán potenciadas.

Desde esta perspectiva, el Campo de Formación General en el currículo para la formación del profesorado tiene esta importante finalidad: *apoyar la construcción del juicio para la acción*, que no se agota en la enseñanza específica de contenidos curriculares, porque entre el pensamiento (representación) y la acción práctica interviene el juicio (criterios, normas y valores generales para la acción), como base

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

para las decisiones. En otros términos, los marcos conceptuales generales deberán ser *problematizados* a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos.

Es importante tener presente que los conocimientos de la formación general son un medio y no un fin. Su transmisión no representa un mero ejercicio académico. Constituyen la *mediación* necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la sociedad y de fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, la formación general deberá aportar los marcos conceptuales y cuerpos de conocimiento que permitan la comprensión de las dimensiones estructurales y dinámicas, el reconocimiento tanto de regularidades como de especificidades contextuales, así como la identificación de problemas.

Como se sostiene en los *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial* (Res. CFE N° 24/07), EL campo de la formación general “se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza”.

Es importante señalar que los saberes que componen la Formación General proceden de diversas disciplinas. Las mismas constituyen una fuente ineludible, en la medida que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, valores.

La enseñanza desde y a través de las disciplinas en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

campos disciplinares. Estas representaciones, a menudo, distan del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y ejercer la docencia. Por ello, la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones y creencias.

La formación general se ha pensado en torno a las siguientes cuestiones; el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente; el trabajo docente inscripto en espacios públicos y su respuesta a propósitos sociales; la relación entre la teoría y la práctica; la reconstrucción y el valor de lo común, tomando en cuenta la diversidad de situaciones y contextos y recuperando la comprensión de las singularidades en el marco de las regularidades; el fortalecimiento de la enseñanza y la recuperación de las propuestas basadas en enfoques disciplinarios.

La formación docente hoy, tiene una meta irrenunciable: contribuir a hacer realidad una sociedad más justa, una sociedad inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad. La justicia se convierte, de esta manera, en el concepto clave que define el sentido de la acción educativa.

Para llevar adelante este desafío, es prioritario responder tanto desde lo político como con prácticas concretas. Es decir, generar acciones que permitan y aporten a una educación que vuelva a ocupar un lugar estratégico en relación con la distribución de conocimientos. En este sentido, a la hora de pensar la formación inicial de los docentes, lo político y lo técnico no pueden estar desarticulados. Es decir, se necesita de definiciones amplias, globales, complejas y sistemáticas para la formación docente que acompañen la convicción política con instrumentos técnicos para la distribución justa del conocimiento.

Definir cuáles son sus contenidos resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Básicamente, porque el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente parece haberse incrementado de manera sustantiva. Debido a la mutación de las finalidades educativas, la inestabilidad de los marcos de referencia, 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 contextos, resulta necesario interrogarse en la tarea de formación de docentes por los conocimientos y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional, sin dejar de preguntarse cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que a los que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el Campo de la Formación General.

Uno de los planteos más recurrentes se refiere a la relación entre teoría y práctica, entre el cuerpo de conocimientos generales y la acción. En respuesta a esta problemática se ha tendido a extremar la valoración de las prácticas y la inmersión en la acción concreta, en detrimento de la formación en marcos conceptuales y conocimientos generales.

Sin dudas, las prácticas son una fuente constante de conocimientos. Sin embargo, sostener estos enfoques a ultranza y, en particular, transferirlos en forma acrítica a los currículos de formación inicial puede tener consecuencias riesgosas debidas, entre otras cosas, a que los sujetos no son “*papeles en blanco*” y al significar la experiencia ponen en juego sus marcos de creencias. Por otro lado, las prácticas mismas no constituyen un todo organizado que sólo hay que “*leer*”. La construcción de la experiencia requiere de andamios, de marcos interpretativos, de conocimientos sistemáticos que permitan organizar y dar soporte a la experiencia misma. En este sentido, se entiende la relación entre la formación general y la práctica de manera

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

complementaria, constituyendo esta relación uno de los ejes para pensar la Formación General.

Por otra parte, existe un acuerdo generalizado acerca de que las teorías en sí mismas no transforman el mundo, no obstante, pueden contribuir para ello en tanto sean asimiladas por quienes van a actuar efectivamente en esa transformación. En el ámbito educativo, el ejercicio de la docencia requiere de un cuerpo de conocimientos y de criterios generales que orientan las prácticas; en otros términos, se apoya en un espacio estructurado de conocimientos dotados de validez y principios para la acción.

Es fundamental tomar en cuenta que el trabajo docente está inscripto en espacios públicos y responde a propósitos sociales. La enseñanza, aún en el marco “*restringido*” del aula, tiene efectos de largo plazo en la trayectoria posterior de los estudiantes y alcanza al conjunto de la sociedad. Actuar y pensar en estos espacios requiere de marcos conceptuales, interpretativos y valorativos, que se integran a diferentes campos disciplinares.

Como se sostiene en los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente*, este campo requiere ser fortalecido, su presencia más sólida no sólo favorecería la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos, apoyando las decisiones docentes, sino que contribuiría, también, a disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural resultante del origen social de los estudiantes del profesorado.

En términos de Formación General, el fortalecimiento de la *enseñanza*, implica dar al docente herramientas que le permitan pensar críticamente sus prácticas. A partir de reconocer la complejidad de la construcción social del conocimiento, poder investigar críticamente sobre ello requiere de marcos conceptuales, conocimientos y métodos de indagación que den soporte a lo que se analiza, incluyendo el recorte

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

mismo de los problemas sobre los que se indaga. Ello implica la necesidad de un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que organizan la experiencia, definiendo claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión.

Se recomienda recuperar las propuestas basadas en **enfoques disciplinarios**, por su rigor metodológico, su estructura ordenada y, además, porque constituyen fuertes organizadores del contenido académico.

Parece ser necesario contar con estructuras de conocimiento, formas de representación y modos de pensamiento que ordenen el análisis de lo real, así como tomar en cuenta que trabajar e indagar de manera interdisciplinaria implica un proceso complejo de integración de problemas y lenguajes.

Esto no supone desvalorizar o descartar la organización a partir de problemas, sino, por el contrario, se trata de fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas sociales y, desde esos contextos, promover prácticas docentes que favorezcan mejores y más comprensivas formas de apropiación y construcción de los conocimientos

Desde el punto de vista pedagógico y de definición curricular, en el plan de estudios pueden convivir armoniosamente (y solidariamente) unidades organizadas alrededor de enfoques de disciplinas y unidades organizadas en torno al análisis de problemas o temas:

Las **unidades en torno a disciplinas** ofrecen un orden conceptual que conforma un conocimiento público, que por su validez puede transferirse a problemas y contextos diferentes. Asimismo, proveen a los estudiantes modos de pensamiento (histórico, filosófico, experimental, deductivo) que permiten organizar el pensamiento y la experiencia, así como identificar nuevos problemas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Las **unidades en torno a temas o problemas** permiten integrar perspectivas y focalizar cuestiones relevantes para la formación. Su presencia en el currículo otorga flexibilidad y orienta la reflexión práctica.

Otro de los elementos pertinentes a recuperar es que, si bien los tres campos del currículo enmarcan y clasifican los contenidos de la formación de todas las carreras, la formación general constituye el campo común a todas ellas. No existen argumentaciones epistemológicas ni pedagógicas que sostengan una formación general reducida, restringida o abreviada según la especialidad u orientación de un plan.

Considerar a este campo como común, tiene además otros efectos importantes. Desde el punto de vista simbólico, colabora con el desarrollo de una comunidad profesional docente, como miembros de un colectivo que comparte una matriz básica de formación y marcos de conocimiento y valoración compartidos. Desde el punto de vista práctico, facilita la acreditación de estudios para quienes se forman, ante los posibles cambios de especialidad docente o de lugar de residencia.

La definición de criterios para la selección de contenidos es siempre una cuestión compleja, alude a qué elegir dentro de lo posible en una carrera determinada. Esto necesariamente implica inclusiones y exclusiones y la creación de una versión especializada a los fines de la enseñanza. Toda selección que se realice puede apoyarse en diversos criterios y responder a múltiples razones pero, indudablemente, está condicionada por los propósitos expuestos del proceso formativo.

Sin lugar a dudas, esta selección implicó un debate epistemológico, político e ideológico sobre el conocimiento en sentido histórico, tomando en cuenta las múltiples dimensiones que atraviesan la formación docente y el trabajo de enseñar.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Algunas ideas generales que orientaron las definiciones en el Campo de la Formación General son:

a) Para la formulación de contenidos, uno de los elementos fundamentales fue la definición clara de los criterios de selección.

En términos específicos, se trató de responder a la pregunta sobre: **¿cuáles son aquellos problemas o ejes temáticos significativos para la formación de los futuros docentes?**

b) Tanto en las unidades disciplinarias como en las integradas por temas o problemas, la selección, organización y desarrollo de los contenidos se orientó con el necesario principio de ***transferibilidad***.

Se trató de responder acerca de: **¿cómo seleccionar y definir los contenidos para que éstos contengan en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos?**

c) En este sentido, se tomó en cuenta que estos criterios generales favorezcan la ***sistematización de las prácticas mismas***.

La pregunta fue: **¿qué aportan como andamiaje conceptual para la sistematización de las prácticas los contenidos seleccionados para cada uno de los espacios del campo de la formación general?**

d) Para la definición de los criterios, se tuvieron en cuenta los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto, tanto en los contextos en los cuales se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares. Esto significó incorporar algunas de las problemáticas vigentes tales como: las nuevas configuraciones familiares, las nuevas infancias y adolescencias, las diferentes formas de relación con el Estado, los diversos modos de organización social, el lugar que ocupa el trabajo en la sociedad actual entre otros.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Se trató de responder a **cómo deberían estar presentes estas problemáticas en relación con la definición de contenidos de cada espacio curricular.**

Delimitar este campo y definir sus contenidos es una tarea compleja que incluyó amplios debates en torno a concepciones, enfoques y principios de selección. Considerando que el currículo no se agota en el diseño de un plan de estudios, es que se discutió también acerca de las formas de enseñanza para llevarlos a la práctica en la formación del profesorado.

DESARROLLO CURRICULAR

1.01 PEDAGOGÍA

FUNDAMENTACIÓN

Se puede decir con cierta seguridad que la educación une el pasado con el futuro. Comunica la herencia cultural de las generaciones que nos precedieron a la luz de la configuración del mundo de hoy, con vistas a las exigencias del mundo del mañana. En este sentido, el conocimiento que en ella se adquiere expresa también ese doble movimiento: resume un legado histórico, político, social y cultural y anticipa posibilidades para nuevos escenarios.

La *educación* constituye el objeto de estudio y reflexión de la pedagogía y sólo puede ser mirada, explicada e interpretada a la luz de los complejos contextos sociales, históricos y culturales donde se manifiesta. La educación es una práctica social y la pedagogía una construcción teórica constitutiva de la misma práctica educativa.

Como práctica social, asume ciertas particularidades en función de los condicionamientos contextuales de cada momento o coyuntura histórica. En

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

consecuencia, acompaña y es funcional a determinados proyectos sociales y políticos, pero también es un poderoso instrumento para la humanización de quienes participan del proceso educativo a través de la transformación de la realidad. En este marco, toda práctica profesional es una práctica social por cuanto se construye para satisfacer necesidades sociales. Por ello, el hecho de haber participado de procesos de formación en el nivel superior debe comprometer a los egresados en la búsqueda de soluciones sociales justas.

Desde este posicionamiento, es necesario que dentro de la formación profesional de los futuros educadores se ofrezca un espacio para el conocimiento y la reflexión sobre la educación, teniendo en cuenta fundamentalmente que *“Comprender algo exige comprometerse con ello, de tal forma que se vea en el contexto de nuestro interés y perspectivas múltiples, para que nosotros no quedemos ciegos por nuestros propios sesgos”* (Schwartz y Ogilvy, 1979).

Existe entidad propia para el pensamiento pedagógico y didáctico y, por ello, es necesario destacar como referente contextualizador constante en su enseñanza el extenso, controvertido y vasto desarrollo histórico de la reflexión sobre la educación desde los tiempos clásicos.

En el actual estado de debate, la pedagogía puede brindar una introducción a la reflexión sobre los problemas educativos actuales desde una mirada compleja y situada, que incluya la conciencia de su historicidad y sus condicionamientos ideológicos, políticos, económicos y culturales. En este sentido, consideramos importante que la concientización sobre tales restricciones no conlleve una disposición determinista que subraye en forma excluyente la función educativa productora y reproductora, sino que explore y vislumbre las posibilidades de renovación pedagógica, es decir, la función transformadora de la educación.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

En este momento, a principios del siglo XXI, ante la desigualdad social y educativa en nuestro país y en América Latina, aparecen propuestas desde el campo académico de la pedagogía y desde diversos sectores de la sociedad que, lejos de aceptar pasivamente los procesos de exclusión, construyen y ensayan alternativas superadoras tanto desde dentro como desde fuera de los sistemas educativos, revalorizando sus potencialidades en la sociedad.

Es necesario superar la brecha entre teoría-práctica, de modo que las lecturas de los textos y las distintas aproximaciones a los contextos social, institucional y áulico se produzcan en una espiral dialéctica donde interactúen y se retroalimenten los momentos de la reflexión y la acción.

La educación, concebida desde esta perspectiva, será abordada atendiendo a los siguientes niveles de análisis:

- A nivel de hecho, como un proceso de la realidad, es decir, como quehacer humano inscripto en un contexto determinado y como tal, susceptible de ser analizado en su dimensión social como una práctica que se constituye en una situación histórica determinada sobre ciertas condiciones sociales, políticas y económicas particulares.

- A nivel de propósito, la práctica educativa se constituye como práctica deliberada que persigue determinados fines más o menos explícitos por medio de instituciones especializadas creadas a tal fin, sobre la base de la práctica educativa como hecho.

Las prácticas educativas institucionalizadas deben ser entendidas a partir de su vinculación con las estructuras políticas e ideológicas de las formaciones sociales e históricas. En función de esto, es preciso atender a que la organización de los sistemas educativos y los medios y estrategias que se despliegan para alcanzar los fines propuestos están en consonancia con los intereses y necesidades de las clases

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

sociales hegemónicas en cada momento histórico. Las prácticas educativas revisten siempre una función política.

▪ A nivel de reflexión, comprende el conjunto de concepciones teóricas referidas al campo educativo en lo inherente al nivel de hecho y al de propósito.

La reflexión teórica acerca de la educación es una de las bases que constituyen el campo de la formación general y el punto de partida en la construcción de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente y, en gran medida, la práctica futura.

En tal sentido, resulta de importancia incluir en la formación general del profesorado la perspectiva del discurso pedagógico moderno, sus debates, desarrollos y cambios, en diferentes contextos históricos.

Consecuentemente, el desarrollo de los diferentes contenidos se propone recuperar los análisis sobre el hecho educativo, realizados por diferentes posturas teóricas, poniendo énfasis en la formación de grado de futuros docentes comprometidos con su lugar y tiempo, con capacidad crítica y transformadora de una realidad que puedan y sepan develar para conocer la complejidad del fenómeno educativo; es decir, docentes que puedan actuar como profesionales con capacidades para el cambio. De este modo, el núcleo central de la propuesta es la recuperación del sentido político de la educación, esto es, de su potencial liberador y transformador respecto de las situaciones de injusticia y dominación, recobrando, al propio tiempo, el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente.

PROPÓSITOS

- Comprender y analizar a la Educación como una práctica social, determinada por factores históricos, políticos, económicos, sociales y culturales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Promover una visión crítica acerca de las constricciones macro y micro políticas y culturales como de las posibilidades de resistencia y emancipación.
- Conocer y comprender algunos de los debates epistemológicos, teóricos socio-político-económicos que configuran las perspectivas teóricas de la educación contemporánea.
- Adquirir instrumentos teóricos y metodológicos para la reflexión sobre la práctica educativa, que contribuyan a la formación profesional.

CONTENIDOS BÁSICOS

La educación y su construcción como objeto y campo disciplinar. El debate pedagogía - Ciencias de la educación y su relación con la estructuración de las ciencias sociales en los siglos XIX y XX. La educación como producto histórico social y como objeto de estudio de la pedagogía moderna. La institución escolar como dispositivo de socialización y disciplinamiento en el marco de la modernidad. Funciones sociales de la educación: función política y función económica.

Las perspectivas críticas en las décadas de los '60 a los '80 y sus consecuencias en el pensamiento pedagógico. Las teorías críticas: teorías de la reproducción, de la liberación y de la resistencia. Educación, hegemonía, ideología y cultura. Análisis de la producción y reproducción diferencial de los roles situacionales de género en la interacción académica. Algunos dispositivos de género.

Reconfiguraciones de la pedagogía en las últimas décadas del siglo XX y nuevas realidades en la educación latinoamericana en el siglo XXI. La propuesta educativa neoliberal como teoría dominante a partir de la década del '80. Las nuevas funciones de la educación. Consecuencias sociales y educativas del neoliberalismo. Perspectivas críticas: privatización y fragmentación de la educación, mercantilización del conocimiento. La falacia de la igualdad de oportunidades.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

La construcción de las subjetividades e identidades en el contexto actual. Nuevos abordajes para pensar la relación educación- sociedad después de la experiencia de los ´90. Educación y pobreza.

Críticas y alternativas al dispositivo escolar. La tensión en torno a la institución escolar como dispositivo dominante de formación. Crisis, límites y posibilidades de la escuela. Algunos procesos emergentes de cambio en torno a la educación. Las propuestas pedagógicas de las organizaciones sociales.

1.02 DIDÁCTICA GENERAL

FUNDAMENTACIÓN

La didáctica se encuentra atravesada por la complejidad y el contraste de enfoques y modelos, por ende, es imposible soslayar los debates y las controversias. La coexistencia de contrapuestos paradigmas o marcos teórico-metodológicos en la investigación de las ciencias de la educación, ya sea una nota de su inmadurez o constitutiva de la índole de sus objetos de estudio, impide una exposición lineal y dogmática de sus contenidos.

Mientras que en el contexto europeo e iberoamericano es usual el término “didáctica”, en el ámbito anglosajón el pensamiento sobre la educación fue centrado en los estudios sobre el currículo, en sus fases de diseño, implementación y evaluación curricular y la teoría de la instrucción. No obstante, no se percibe oposición sino complementariedad en ambos desarrollos.

Al originario carácter excluyentemente normativo de la didáctica, del cual la obra de Comenio en el siglo XVII resulta una notoria exponente, sucedió un avance consecuente con las intuiciones y reflexiones de grandes pedagogos y filósofos interesados en la educación y posteriormente, desde finales del siglo XIX, un énfasis

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

en diversos aportes de la psicología que, en la mayoría de los casos, resaltaron la dimensión metodológica con un enfoque instrumental acotado a la vida en el aula. Esta concepción reducía la enseñanza a una mera cuestión de aplicación de técnicas, con baja (o nula) consideración de las realidades interpersonales, sociales, culturales y políticas.

La reconceptualización de la disciplina se arraiga en la creciente contextualización política, social e histórica y en la ampliación y profusión de las dimensiones a tener en cuenta en el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar. Todo ello, en conjunción con la crisis de la modernidad y el cuestionamiento radical al progreso social, la objetividad del conocimiento, las ideologías y las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de fin de siglo han confluído para que encontremos a la didáctica en busca de nueva identidad.

Es por ello que se sostiene que:

a) En primer lugar, es imposible para la didáctica mirar impasible la realidad educativa: *tiene que intervenir*. Pero no es sólo que tenga que intervenir como un aspecto suplementario a su quehacer teórico, para tranquilizar su conciencia. Es que es su compromiso con la práctica educativa lo que le da sentido a su desarrollo como disciplina, de la misma manera que la preocupación por la salud es lo que da sentido a la práctica científica de la medicina.

b) En segundo lugar, la didáctica tiene que desarrollar también una función *reflexiva*, tiene que mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, porque *la didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares*.

Esta concepción abre el amplio campo de la formación del docente, cuyo conocimiento debe ser adquirido explícitamente y no por inferencia y debe conocer,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

además su propia conducta como condicionante del aprendizaje. El término enseñanza comprende una amplia gama de procesos y no debemos buscar una única teoría que lo explique.

C) Por último, el desafío de enseñar didáctica a los futuros docentes, es interesante y complejo. Es un doble “doble juego” que precisa toda la capacidad teórica y práctica para acercar este conocimiento singular a los alumnos y alumnas.

Por un lado, es tratar de enseñar didáctica, intentando “*ser didacta*”. Es tratar de interpretar y comprender la enseñanza, “*enseñando*”, con lo cual resulta imposible no “*exponerse*”. Este reto es difícil, pero totalmente necesario, y es oportuno aclararlo desde el comienzo.

Por otro lado, el hecho de acercar esta disciplina a los alumnos y facilitar su apropiación no implica que está terminada la tarea. Es indispensable pensar en formas de transferencias. El alumno mientras se apropia de éste conocimiento debe ir pensando al mismo tiempo cómo trasladarlo a las situaciones de enseñanza de los espacios curriculares en que tendrá que enseñar.

En el plan de estudios, se la debe vincular estrechamente con psicología educacional y con pedagogía, materias que ofrecen los primeros abordajes para el estudio del complejo campo de la educación, sus contextos, principios y sujetos. Asimismo, constituye uno de los pilares fundamentales para el estudio de las didácticas específicas que se cursan a partir del segundo año y para realizar las distintas aproximaciones y experiencias de práctica previstas en el campo de la práctica profesional.

Por medio de didáctica general se espera poner en juego –mediante procesos reflexivos y comprensivos- las representaciones mentales que los estudiantes tienen con respecto a la enseñanza, como resultado de sus propias experiencias personales

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

y escolares. Se trata no sólo de ayudar a tomar conciencia de que están sujetos a ciertos modelos bajo los cuales fueron “socializados” sino también de favorecer procesos de “re-socialización” en posturas alternativas y enriquecedoras. Para esto es pertinente considerar a la enseñanza como un objeto de estudio y, al mismo tiempo, un campo de prácticas en el que están involucrados los sujetos que enseñan y aprenden.

La propia aula de didáctica constituye, en tal sentido, un espacio privilegiado para promover el análisis reflexivo y crítico de representaciones mentales, discursos y tramas biográficas, socio-históricas y políticas en las que se desarrollan las prácticas de enseñanza.

Los estudiantes deben manejar y aprender a utilizar las teorías didácticas como categorías que permiten analizar y comprender discursos y prácticas de enseñanza y construir criterios didácticos fundamentados, para su intervención gradual en la enseñanza.

En este sentido, se cree importante que los estudiantes puedan aproximarse a las problemáticas que atraviesan el campo de la didáctica a través de trabajos de campo que impliquen la observación, indagación y análisis de propuestas educativas en ámbitos de escolarización.

PROPÓSITOS

- **COMPRENDER** La complejidad de los procesos de enseñanza sistematizada, tanto desde el análisis de sus propios modelos como desde las principales teorías didácticas contemporáneas.

La sujeción de dichos modelos y teorías a procesos construidos históricamente y condicionados socialmente.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Las principales crisis y desafíos que afronta la enseñanza en la actualidad, con especial referencia a lo local y desde actitudes propias de la investigación educativa.

- TOMAR conciencia del compromiso social y ético que requiere el rol docente.
- ADQUIRIR habilidades iniciales para diseñar procesos de enseñanza desde criterios transformadores de las prácticas vigentes.
- REFLEXIONAR críticamente ante la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas.

CONTENIDOS

La didáctica, su objeto de estudio y sus características como disciplina. El compromiso de la didáctica con la práctica educativa. Antecedentes históricos de la didáctica. Perspectivas epistemológicas contemporáneas: racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica. Formas de producción del conocimiento didáctico: modelos de investigación y su relación con las perspectivas epistemológicas.

La enseñanza como práctica social cotidiana y práctica institucionalizada que implica intencionalidad e intervención sistemática. Concepciones y modelos de enseñanza. El “deber ser” de la enseñanza y su expresión a través del currículum. Relaciones entre didáctica y currículum: el eje anglosajón e hispanoamericano. Enseñanza, profesores y sujetos del aprendizaje: de la escuela de la modernidad a las problemáticas actuales.

Hacia un modelo de enseñanza comprensivo, reflexivo y crítico.

El aula y la clase. El aula, escenario de la enseñanza institucionalizada: condiciones materiales y subjetivas. La clase escolar, protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje: análisis de sus dimensiones y características materiales y simbólicas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Incidencias en el aula y en la clase escolar de las culturas actuales. Hacia la atención de la diversidad en el aula.

Componentes del diseño de la enseñanza: a) Las intencionalidades de la enseñanza: diversas formas de expresarlas y su relación con procesos históricos, políticas educativas y modelos teóricos (fines, propósitos, objetivos, perfiles, competencias, metas). b) Los contenidos curriculares. Su origen en contenidos culturales y su transformación en contenidos curriculares: procesos involucrados en la selección y organización de los contenidos. c) Metodología de la enseñanza: principios de procedimiento, métodos, técnicas y estrategias didácticas. Actividades y recursos tradicionales y tecnológicos. d) Evaluación: concepto y concepciones. Funciones, finalidades, momentos, instrumentos, objetos y sujetos implicados.

Procesos implicados en la planificación anual y de unidades didácticas en el marco de un modelo de enseñanza orientado a la comprensión.

1.03 PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

FUNDAMENTACIÓN

La psicología educacional abarca un ámbito de conocimientos con identidad propia, situados entre las disciplinas que estudian los procesos psicológicos y las disciplinas que estudian los procesos educativos. Se ocupa fundamentalmente del aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje.

El carácter complejo de las interrelaciones entre las teorías psicológicas y el sistema educativo sugiere la necesidad de recurrir a teorías con posibilidad de lecturas múltiples, que abarquen los fenómenos educativos como un sistema resultante de procesos histórico- sociales evitando la aplicación mecánica de las teorías

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

psicológicas y renunciando al reduccionismo psicologizante en su aproximación a los fenómenos educativos.

Hoy se concibe la psicología educacional como una disciplina estratégica, situada y aplicada, cuyo campo de trabajo ya le es propio. Su objeto de estudio se ocupa fundamentalmente del aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje. Es en los fenómenos psicológicos de los procesos educativos escolares y extraescolares, donde éstas recaen con mayor énfasis.

Hay una preocupación por la especificidad escolar que lleva a la convicción de la necesidad de un análisis sobre cómo se comportan en interacción conjunta los sujetos, los objetos a ser apropiados, las normas que regulan el funcionamiento de los sujetos y la dinámica del trabajo escolar.

Podemos señalar que la psicología educativa trata de cuestiones tales como:

1. *El proceso de aprendizaje y los fenómenos que lo constituyen como:* la memoria, el olvido, la transferencia, las estrategias y las dificultades del aprendizaje.
2. *Los determinantes del aprendizaje, partiendo del estudio de las características del sujeto cognoscente:* disposiciones cognitivas, afectivas y de personalidad que pueden influir en los resultados del aprendizaje; la enseñanza y desarrollo del pensamiento, implicaciones educativas; y necesidades especiales.
3. *La interacción educativa existente entre:* sujetos de aprendizaje y de enseñanza, sujetos de aprendizaje entre sí, y el contexto educativo, así como la educación en el ámbito familiar, la estructura y proceso del aula como grupo, tanto como la disciplina y control en la clase.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

4. *Los procesos de formación:* procesos psicológicos de la formación, y desarrollo, objetivo de la misma, la enseñanza individualizada, la evolución psico-educativa, impacto del contexto social complejo, y el proceso escolar.

La revisión crítica de las relaciones que han guardado los discursos y la prácticas educativas permitirá abordar los alcances y los límites que los enfoques teóricos, genéticos y cognitivos que se presentan en las conceptualizaciones de situaciones de enseñanza, así como las razones que explican el giro contextualista asumido por la psicología educativa. La *cultura*, en su pluralidad, se habrá de convertir en un concepto central de interpretación de la diversidad, aportando nuevas unidades de análisis con las cuales pensar las relaciones entre situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

PROPÓSITOS

- Comprender los aportes de la psicología en el estudio de las situaciones educativas.
- Enriquecer la mirada desde múltiples disciplinas para la comprensión de los procesos de construcción de conocimientos en situaciones de prácticas escolares y el reconocimiento de los alcances y límites de los enfoques genéticos y cognitivos.
- Propiciar el análisis y la comprensión de los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.

CONTENIDOS BÁSICOS

Los aportes de la psicología a la educación ¿Qué significa aprender? Las relaciones entre psicología y educación. Procesos de escolarización desde una perspectiva evolutiva y contextual del aprendizaje.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

El aprendizaje: proceso complejo, situado. Posicionamiento teórico-epistemológico de los procesos de aprendizaje: perspectivas asociacionista histórica. Perspectivas cognitivas: aportes de modelos genéticos constructivistas. Alcances y límites de la teoría psicogenética en el contexto de la educación escolarizada. Desarrollo cognitivo y motivacional. Perspectiva socio histórica. El origen social de los procesos psicológicos superiores. Relación entre aprendizaje, desarrollo e instrucción. La perspectiva de la psicología cultural. La constitución psico-social del sujeto del aprendizaje.

El aprendizaje en contextos específicos: la dimensión colectiva del aprendizaje escolar: las interacciones en el aula. El docente, la enseñanza y el aprendizaje. Socialización primaria y secundaria. Dificultades de aprendizaje y fracaso escolar. El éxito y el fracaso escolar como "construcción". Problemáticas actuales: género, violencia en la escuela, procesos de estigmatización. Prácticas institucionalizadas. Procesos cognitivos en diversos medios de formalización. Características heterogéneas de los sujetos educativos.

1.04 LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA

FUNDAMENTACIÓN

Desde hace algunos años, se está reflexionando acerca de los problemas vinculados al ingreso de los estudiantes a la formación de grado y al cursado de su primer año de estudios. Las instituciones educativas de nivel superior están repensando, por lo tanto, cuestiones tales como la deserción, la repitencia y la permanencia: se formulan preguntas sobre aspectos políticos, académicos, pedagógicos, tales como quiénes ingresan y en qué condiciones, cómo eligen una carrera y qué representaciones tienen acerca del valor social y ético del conocimiento.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

El debate atañe a una formación de calidad, expectativa de logro que se intenta sostener a caballo entre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y las dificultades de enseñanza de los docentes, en el marco de las dificultades de gestión de las instituciones. Por supuesto, la problemática mencionada no puede concebirse si no es en el seno del sistema educativo en un contexto de crisis social, que afronta el mismo desafío tanto en la educación superior como en los otros niveles: motivar, retener y promover con calidad a los educandos. Se necesita, entonces, coadyuvar a una óptima transición del nivel medio o secundario al superior, con estrategias que faciliten la orientación, la continuidad, el seguimiento y el apoyo para lograr la retención con calidad.

La complejidad del desafío demanda la consideración de múltiples vectores, entre los cuales se tiene que atender estratégicamente al de la heterogeneidad y variabilidad de los ingresantes a los institutos de formación docente, cuyas diferencias devienen de la fragmentación del sistema educativo: los trayectos personales previos en general y los educativos en particular determinan el ingreso en condiciones de desigualdad estructural.

En este marco, las decisiones que a continuación se presentan devienen de la conciencia de los problemas lingüístico-discursivos en la competencia comunicativa de los ingresantes. Sabemos que las dificultades se producen fundamentalmente por dos situaciones: la primera concierne a las debilidades en la enseñanza de la lengua en los niveles previos y la segunda, a la “ajenidad” de los textos académicos.

El taller no se puede hacer cargo de una intervención sistemática cuyo propósito sea construir las competencias de las que generalmente carecen los estudiantes, en especial de las que involucran los procesos de lectura y de escritura – competencias básicas tales como la selección de significado para las lexías de un texto, la consideración de la morfología en el léxico y de las relaciones sintácticas

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

establecidas entre las unidades textuales, la representación grafemática de los fonemas, el uso de los subsistemas de la tildación y la puntuación, entre otras. Las estrategias de apoyo a los estudiantes, en este sentido, operarían entonces desde las posibilidades del taller, a partir de la identificación de los problemas de cada estudiante y la orientación de un proceso tendiente a la mejora, pero del que sería responsable el educando, quien –consciente de tales problemas– tendría que gestionar su propia formación, facilitada por el docente.

Con respecto a los textos académicos, la unidad curricular funcionaría como instancia de iniciación para el abordaje de estos textos complejos, en una intervención orientada a la consideración de los elementos paratextuales y de los niveles de estructuración textual tanto local como global –fonológico/grafemático, morfológico, sintáctico y semántico– como conjunto de decisiones vinculadas a su funcionamiento en una situación comunicativa particular, es decir como adecuación a la oportunidad (lugar, momento, participantes, tema, etc.) en que el texto es generado.

La unidad curricular *Taller de lectura y escritura académica* no operaría, por lo tanto, como instancia remedial de la formación previa sino como instancia propedéutica a los estudios de nivel superior.

PROPÓSITOS

La enseñanza se llevaría a cabo para facilitar a los estudiantes la intervención en procesos comunicativos académicos tales como la toma de apuntes, la consulta de bibliografía, la exposición oral y la producción de informes, reseñas o ensayos.

En conformidad con estos propósitos, se propiciará que el futuro docente logre:

- Resignificar competencias de comprensión oral, en particular de la interpretación de consignas y la toma de apuntes de clases; de competencias de producción oral, como la intervención relevante en debates, la reformulación

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

de lo escuchado o leído, la exposición de temas y la argumentación para sostener una postura.

- Construir competencias de comprensión lectora, como el análisis e integración de la información paratextual, la activación de conocimientos previos, la reposición de la información contextual, la observación de la superestructura, la obtención de la macroestructura, la reducción de ambigüedades y la identificación de la estrategia discursiva.
- Reconstruir competencias de producción escrita, como la acotación de un tema, la búsqueda de información, el fichaje bibliográfico, la planificación, la textualización y la revisión de textos académicos.
- Comprender que la escritura es un proceso que se gesta en exposiciones docentes, intercambios grupales, lectura de bibliografía, por ejemplo, y que se sostiene tomando decisiones que atañen a todos los niveles textuales.

CONTENIDOS BÁSICOS

Como la unidad curricular es un taller, se precisa que no se concentre en el desarrollo de los constructos teóricos que sustentarían la intervención docente, sino en las prácticas de escucha, habla, lectura y escritura frecuentes en el ámbito académico. En este sentido, sería conveniente seleccionar algún eje temático –posiblemente en articulación con alguna/s unidad/es curricular/es del primer año – que permita desarrollar una intervención coherente.

Las prácticas discursivas académicas en relación con las prácticas institucionales. Los procesos comunicativos en un instituto de formación docente, concibiéndolos como actos de habla, es decir como producciones intencionadas para lograr un cierto significado: informar, analizar, sintetizar, describir, clasificar, definir, explicar, comparar, etc. Las fuerzas ilocucionarias y los efectos perlocucionarios de los textos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste de proyectos de escritura de textos expositivos y argumentativos -más frecuentes en las prácticas discursivas académicas-. La escritura como un proceso. La progresión temática, la organización en partes, la elección de determinado léxico, la construcción de ciertas estructuras oracionales.

En el proceso, se generarían oportunidades para atender dificultades concretas y orientar procesos remediales extraclases.

2.12 SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

Los lineamientos curriculares nacionales entienden la enseñanza como una práctica intencional, histórica y situada. Desde esta perspectiva ubicar a la Sociología de la Educación en el campo de la Formación General constituye la mediación necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la Educación en el marco de la cultura y de la sociedad -entendida desde un orden social en permanente transformación- y para fortalecer criterios de acción sustantivos que orienten la práctica docente.

Si bien se considera a Durkheim el primero en abordar la educación desde consideraciones sociológicas; es cierto, también, que fue la transición del Antiguo Régimen a la sociedad industrial (Siglo XIX), la que ofreció las circunstancias para que la escuela sirviera de mediadora para establecer un orden social que era a la sazón indispensable.

Según el autor Xavier Bonal “... las primeras teorías sociológicas sitúan a la educación como un subsistema social de aprendizaje de normas y valores sociales que van a servir de fundamento a una nueva propuesta de sociedad y a establecer un

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

control político frente al caos social propiciando por el cambio de un orden monárquico a un orden industrial las funciones que sirvieron para la transmisión de conocimientos y hábitos de tipo instrumental y del orden expresivo son conocidas como socialización y control social.

Posteriormente con Durkheim aparece la función de adaptación por medio de la cual se establece la función social de la educación. A mediados del siglo XX, luego de la segunda guerra mundial, la sociología de la educación alcanza su cúspide, a partir de aquí, dicha disciplina comienza a dar cuenta sobre aspectos tales como la asignación y distribución de las posiciones sociales, implementadas desde el escenario ya institucionalizado y aceptado de la escuela; desde este contexto, la educación es formal y estructurante; porque sanciona socialmente trayectorias individuales, formas de integración y exclusión social, movilidad social y otras. Después de los sesenta, el funcionalismo cae en decadencia en virtud del concepto de redistribución que sirve de base a la educación de ese momento; y surgen, con fuerza, diferentes metodologías de naturaleza marxista que dan lugar a lo que se patentó como sociología de la educación crítica. Esta sociología es contraria a los planteamientos de las sociologías funcionalista-tecnológica y de capital humano, dado que las corrientes que la acompañan (“teoría de la reproducción”) hacen énfasis en la importancia del conflicto y de la ideología en la educación y no, como las anteriores, en la búsqueda de igualdad de oportunidades, redistribución económica o asignación de funciones. La misma complejidad en el análisis en los años ochenta, se presenta en los noventa, pero con la garantía de que se evidencian algunas salidas a los problemas de carácter teórico y epistemológico de la sociología de la educación, tales como la recuperación de la teoría del Capital humano en un contexto de cambio tecnológico y económico...”¹⁴

¹⁴ Xavier Bonal, Sociología de la Educación, Editorial Paidós

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Desde la presente propuesta, la sociología de la educación es una herramienta teórica que permite conocer la realidad educativa de un modo sistemático, e interpretar sus condiciones y también sus límites.

Por ello, es necesario analizar y situar los distintos desarrollos antes mencionados que enmarcan las producciones teóricas de la sociología, desde la contribución de paradigmas educativos críticos, que permitan desnaturalizar las prácticas complejas y cambiantes que describen los procesos educativos actuales.

No se intenta abordar el universo de la disciplina misma, sino identificar los problemas relevantes y sus principales aportes a la formación y las prácticas docentes, en el sentido de convertirse en un andamiaje conceptual que permita una reflexión crítica y su posterior transferencia a las decisiones diarias.

PROPÓSITOS

A través de ella se pretende generar en los futuros docentes, capacidad para:

- Comprender el escenario sociocultural político y económico que enmarca sus desarrollos actuales, entendiendo que la profesión docente comprende una práctica social enmarcada en instituciones con una manifiesta inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones.
- Conocer la realidad educativa desde una perspectiva socio histórica que contribuya a desnaturalizar el orden social y educativo.
- Revisar algunas contribuciones relevantes de la sociología clásica y contemporánea al conocimiento de las prácticas y estructuras educativas.
- Realizar el análisis de la génesis y la lógica de funcionamiento de las instituciones y las prácticas educativas como un recurso inevitable para la comprensión y transformación del presente.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

CONTENIDOS BÁSICOS

Sociología de La educación como disciplina: caracterización epistemológica de la sociología de la educación y sociedad, su vinculación a partir de diferentes paradigmas: consenso o conflicto. El campo de la investigación socioeducativa en perspectiva histórica, el campo de la investigación socioeducativa en América Latina y Argentina. Perspectivas actuales

La educación como asunto de Estado: la educación como consumo y como inversión. La educación como sistema nacional. Política educativa y economía política: Estado, escuela y clases subalternas. Socialización y subjetivación: los sentidos de la escolarización en diferentes contextos. Escuela familia, territorio: lecturas actuales. Escuela y comunidad: lo rural y lo urbano, la nueva ruralidad. Escuela y pobreza en la Argentina: perspectivas actuales.

Problematización de la realidad escolar: la escuela como institución social: funciones sociales de la escuela. Estructura social y sistema escolar; influencia del medio social en la realidad escolar, aportes desde las perspectivas críticas al lugar del sistema educativo y de la escuela en la reproducción social, cultural e ideológica. Planteos teóricos acerca de la diversidad sociocultural. Igualdad o diferencia: género, clase, etnia en educación. Contexto y marco epistemológico del multiculturalismo: Multiculturalismo en la nueva sociedad; la educación multicultural.

2.13 HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

FUNDAMENTACIÓN

La organización de los contenidos del área de la formación general responde a los criterios de significatividad, transferibilidad de conceptos a diferentes contextos,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

potencialidad para lograr su sistematización en las prácticas y relación con el contexto actual.

En este sentido, la inclusión de la historia argentina y latinoamericana en la formación general revela, la intención, entre otras, de proveer a los futuros docentes, en tanto sujetos críticos y políticos cuya intención es la enseñanza, de conocimientos que les permitan superar algunas matrices emergentes tanto de su conocimiento cotidiano como de la cultura escolar de donde provienen.

Se pretende entonces revisar la naturalización de la explicación de la realidad histórico-social examinando los enunciados del conocimiento cotidiano que se perciben como naturales, cuando en realidad son el resultado de elecciones subjetivas. Entre ellos, la idea de nación como algo dado y preexistente y no como el producto de la acción humana e históricamente construida, la visión lineal del pasado, con su consecuente visión del progreso y del presente, que resulta en una “visión rigidizante del mundo, que no se abre para percibir la realidad en su movimiento e interconexiones”¹⁵.

Se apunta, entonces, a construir un conocimiento histórico que permita superar la simplificación de lo real (promovida por un pensamiento lineal) en base a un pensamiento analítico e integrador, que logre problematizar lo evidente e investigar la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento.

Para ello se analizarán distintos criterios de periodización, se usarán categorías de análisis que permitan entender la realidad como una construcción social y se estudiarán los procesos más importantes de la región, sus conflictos y los intereses de

¹⁵ Moglia, P. "Significación y Sentido: La tarea de enseñar historia en la escuela", Ed. Universidad de Buenos Aires, UBA XXI Programa UBA y los Profesores Secundarios, Bs. As. , 1995

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

los distintos actores para desnaturalizar posicionamientos, discursos y prácticas y así llegar a pensar otras alternativas posibles.

Con respecto a la dimensión de la enseñanza, en los últimos años los distintos dispositivos de capacitación han enfatizado la necesidad de trabajar contenidos específicos de las ciencias sociales en general y de la historia en particular, trabajando sobre aspectos que superan el mero abordaje de las efemérides, para lo cual los docentes no estaban formados. Esto se tradujo en una yuxtaposición de enfoques tradicionales con renovados con sus consecuentes prácticas, carente de una reflexión seria acerca de sus fundamentos, obviamente, no como resultado de una opción conciente sino más bien de la inconsistencia en la formación.

De ahí la necesidad de incluir en la formación docente inicial el abordaje disciplinar de la historia, con sus debates epistemológicos, sus corrientes historiográficas y sus métodos específicos de producción de conocimientos. Es claro que se distingue entre las propuestas de los espacios curriculares destinados a la formación de los docentes y los diseños curriculares cuyos destinatarios son los niños más pequeños. En este caso, los contenidos y marcos conceptuales de un espacio curricular como historia argentina y latinoamericana deben apoyar la construcción del juicio para la acción y constituir la mediación necesaria para apoyar la orientación de las prácticas docentes.

En este sentido, el “necesario recorte que proviene de las necesidades de enseñar en condiciones permanentes de restricción”¹⁶, está orientado según la elección de la periodización de la historia argentina propuesta por José Luis Romero, cuyos criterios no se basan en los hechos políticos sino más bien en las regularidades

¹⁶Bourdieu, P. y Gros, F. (1990): “Principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza”, Madrid, Revista de Educación, N° 292, citado en Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares, Profesorado de Educación Primaria, INFOD, 2008.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

sociales. Es pues éste un intento de periodizar una historia social de la Argentina, poniendo en cuestión aquellos rasgos de la “historia de bronce”, planteada desde el proyecto de “educación patriótica” de principios de siglo. Una historia donde los protagonistas no son sólo los héroes sino también las sociedades que los hicieron posibles y necesarios, en donde el tiempo corto, de acontecimientos políticos da cabida también a los procesos económicos y al mundo de las ideas, que cambian a más largo plazo. Una historia de procesos que permita visualizar los cambios y las permanencias y que pueda darnos herramientas para explicar el presente que vivimos, desnaturalizando la visión armónica y lineal para pensar, por fin, una Argentina posible.

PROPÓSITOS

Con este espacio dentro de la formación general se pretende que los futuros docentes, en tanto sujetos críticos y políticos cuya especificidad es la enseñanza:

- Reconozcan la realidad social de nuestro país como resultado de un proceso histórico de construcción material y simbólica, analizándola desde los conceptos estructurantes de la disciplina.
- Adviertan las distintas formas de escribir y contar la historia según las distintas orientaciones metodológicas e ideológicas
- Distingan enfoques tradicionales y renovados en la historiografía argentina y latinoamericana
- Comprendan el contexto de gestación de las historias nacionales en el marco de la construcción del estado, su transformación en “historia de bronce” y la necesidad de nuevos abordajes teóricos y epistemológicos para ser trabajados en las efemérides y actos escolares

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Ofrecer explicaciones multicausales y en términos de proceso como alternativa a la historia acontecimental y política.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Etapa Indígena: formas de organización social en el actual territorio americano y argentino en relación con el aprovechamiento de los recursos. Bandas, tribus, jefaturas y estados. El caso de Salta: pobladores de los valles y montañas del Oeste y del Chaco al este, jefaturas y bandas.

La producción de conocimientos en la etapa ágrafa, visión de la arqueología y la etnohistoria.

La Etapa Colonial, razones de la expansión europea, las conquistas de México y Perú y su expansión al resto del continente. Las resistencias y rebeliones del NOA en los valles y la situación de la frontera con el Chaco.

Siglos XVI y XVII: reorganización del espacio y fundación de ciudades, la importancia de Potosí y el espacio peruano, las formas de trabajo indígena en el NOA: el servicio personal, la reorganización de la sociedad, el comercio y las autoridades.

Los cambios del siglo XVIII, las reformas Borbónicas, el eje Potosí- Buenos Aires y la sociedad en el Virreinato del Río de la Plata. Caso de Salta: cambios en la fisonomía urbana.

Distintas posturas historiográficas sobre los procesos de conquista, los actores sociales de la época colonial y los procesos económicos.

La Etapa Criolla, antecedentes de la Revolución de Mayo, el proceso independentista en América, el caso del Río de la Plata, las guerras de independencia (1810-1820): los ensayos políticos (juntas, triunviratos, directorio), el rol de Belgrano, San Martín y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Güemes. La situación de Salta como escenario de guerra y la desintegración del virreinato: consecuencias económicas y sociales de la guerra.

La reflexión historiográfica partirá del estudio de las diferentes posturas ante la Revolución de Mayo.

La Etapa Aluvional. El proceso de construcción del estado argentino (1850-1880), la sanción de la Constitución Nacional y los problemas derivados de la separación de Buenos Aires hasta su unificación en 1862. El fenómeno oligárquico latinoamericano, los orígenes del modelo agro exportador en relación con el contexto internacional. Los modelos de Sarmiento y Alberdi y las presidencias liberales.

Posturas historiográficas de Mitre, V. Fidel López y J. Chiaramonte.

2.14 TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN - TICs

FUNDAMENTACIÓN

La innegable incidencia de las nuevas tecnologías en la sociedad actual se vincula a la concepción de un entorno social cuyas características señalan autores como Marchesi y Martín (1998), entre las que podemos citar:

- a) “La internacionalización de la economía que, junto con la descomposición del mundo comunista, está transformando las relaciones sociales, la cultura y los valores dominantes de acuerdo con las reglas de la economía de mercado.
- b) La globalización de la comunicación y la información.
- c) La desaparición de las barreras entre las naciones.
- d) El desarrollo científico y tecnológico que se extiende a todos los ámbitos del saber e influye de forma decisiva en el campo social.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- e) Los cambios demográficos y familiares: envejecimiento de la población, el relativo envejecimiento de los trabajadores empleados, el incremento de las familias monoparentales y la creciente incorporación de la mujer en el mundo del trabajo.
- f) La diversificación del empleo. El término de tiempos de trabajos estables y duraderos.
- g) El mantenimiento del desempleo.
- h) “El pluralismo ideológico y moral de la sociedad.” (Marchesi y Martín, 2000).

De todas ellas, el desarrollo científico y tecnológico ocupa un lugar prominente no sólo por su presencialidad en el ambiente social en todos sus ámbitos, sino por su calidad articulante de una matriz social altamente compleja.

Las tecnologías se han incorporado a la vida del hombre común en este mundo social, mediatizando el entorno y creando una nueva vía de acceso y de construcción del conocimiento. Las TICs se han instalado en la educación de la sociedad de la información como sostén de un proceso de conocimiento que se distribuye física, social y simbólicamente.

Como verdaderas herramientas constructivas, o como facilitadoras de la elaboración de un pensamiento colectivo y colaborativo o mindtools, las TICs están siendo incorporadas en la enseñanza para desarrollar y favorecer los procesos de aprendizaje actuales.

Desde un nuevo paradigma de la educación en esta sociedad de la información, autores como Echeverría (2000), establecen la creación de un nuevo espacio social para las interrelaciones humanas, que denominan *tercer entorno* para distinguirlo de los entornos naturales y urbanos. El surgimiento de este entorno o espacio tiene particular importancia para la educación, según este autor, por tres grandes motivos:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- a) “Posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes telemáticas.
- b) Requiere de nuevos conocimientos y destrezas que habrán de ser aprendidos en los procesos educativos.
- c) Porque adaptar la escuela, la universidad y la formación al nuevo espacio social requiere crear un nuevo sistema de centros educativos, a distancia y en red, así como nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos”. (Echeverría, 2000)

La inclusión de las nuevas tecnologías también nos plantea en las prácticas educativas una situación de innovación cuyas posibilidades de concreción vienen dadas por la conjunción de las siguientes características:

Desde la tecnología:

- Integración de diferentes tipos de información: Imagen/gráficos, textos, sonido, animación, video, hipertexto/Hipermedia.
- Digitalización y compresión de archivos.
- Posibilidad de interactividad.
- Utilización de Internet para acceder a la producción multimedia y distribuirla.
- Desde las teorías de aprendizaje:
 - La adquisición multisensorial del conocimiento.
 - Mayor autonomía en la construcción del conocimiento

Pensar la relación entre las TICs y el conocimiento implica reconocerlas como una relación política y culturalmente construida, es decir, como una relación que

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Los diferentes formatos, soportes y lenguajes multimediales caracterizan no sólo esta sociedad que vivimos, sino que constituyen un bagaje de saberes previos que los alumnos han de llevar a las aulas. La escuela, por tanto, no puede desentenderse de este nuevo paradigma de acceso, construcción e interpretación de la realidad social y del conocimiento escolar, asumiendo el desafío que atender este modelo representa.

Este desafío encierra en sí mismo retos pedagógicos a corto y mediano plazo. A corto plazo porque deben generarse un espacio donde prime la actividad y la construcción del conocimiento por parte del alumnado a través de una variada gama de recursos. A mediano plazo este tipo de recurso ayudará a construir y desarrollar un modelo de enseñanza flexible e innovador.

Supera la mera formación instrumental en nuevas tecnologías y coloca a la formación del profesorado en el ámbito de la discusión pedagógica que determina las reales posibilidades de la inclusión de las TICs en el aula.

Las TICs transforman el escenario y los modos en los que las comunidades trabajan, se relacionan, se desarrollan; construyendo nuevas subjetividades. Es así como los procesos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento se ven entrelazados con los procesos de construcción, circulación y legitimación de las TICs en los diversos ámbitos sociales, culturales, académicos y profesionales.

Los educadores han venido vivenciado una preocupación por su incorporación en las prácticas pedagógicas cotidianas. Esta instancia formativa promueve la inclusión de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo el sentido y las posibilidades que esta incorporación promueve o limita: de qué manera la enseñanza y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

el aprendizaje se potencian, transforman, enriquecen, o no, en relación con el uso de las TICs.

PROPÓSITOS

- Introducir el concepto de mediación tecnológico – didáctica en la construcción del conocimiento escolar de la enseñanza.
- Analizar los marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las TICs en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y, en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- Analizar el impacto de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, en los contextos institucionales y de aula, comprendiendo su sentido, las posibilidades y riesgos que esta incorporación promueve o limita
- Facilitar la organización didáctica de propuestas de educación con inclusión de nuevas tecnologías.

CONTENIDOS BÁSICOS

De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Características y rasgos fundamentales. La sociedad del conocimiento y el sistema educativo.

Alfabetización digital. Los nuevos analfabetos. Características principales. Tecnologías Digitales y los modelos constructivista y conductista del Aprendizaje. Modos de integración curricular. Características principales de la educación digital.

Aplicaciones ofimáticas: procesador de textos, presentaciones y publicaciones. Internet y sus aplicaciones didácticas. Interface, navegación e interactividad.

Herramientas TICs. Recursos didácticos y nuevas tecnologías en el nivel primario.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

La comunicación visual, audiovisual y multimedia. Uso pedagógico de los recursos multimediales. La incorporación de los medios y las tecnologías en el proceso de educación infantil. Posibilidades y aplicaciones de recursos.

Medios gráficos en educación. Formatos: periódico, revista, fanzine, historieta, fotonovela, periódico mural.

La imagen y el sonido en la educación: los medios audiovisuales. Formatos de los medios audiovisuales, sus posibilidades y usos en la formación del docente.

Lectura y recepción crítica de los medios: estrategias educativas.

Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación: diferentes formatos y producción de conocimientos. Procesos de colaboración y generación de conocimientos.

Producción de materiales didácticos a partir del uso de nuevas tecnologías. Tecnologías Digitales como recurso didáctico en la educación.

Evaluación del Aprendizaje con las Tecnologías Digitales. Dimensiones, criterios e indicadores.

Accesibilidad. Principios básicos y pautas para el diseño y la producción de materiales accesibles para todos.

3.24 HISTORIA Y POLITICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular se centra en los vínculos que se establecen entre el sistema educativo, el sistema político y la sociedad en su contexto histórico, y en la lucha por dar direccionalidad a la educación. Para ello, se aborda el estudio de las estrategias, los consensos y concertaciones entre los distintos actores sociales y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

políticos para expresar y articular demandas y propuestas educativas del Estado - nacional, provincial, municipal-. Se pretende analizar la política educativa en el marco de las demás políticas sectoriales que le dan sentido. Asimismo, se pretende orientar procesos de reflexión críticos a partir del entendimiento de que todas las políticas educativas presuponen concepciones acerca del hombre, la sociedad, la educación, el Estado y de los actores. Esta idea remite, entonces, al tema del ejercicio del poder, a su legitimidad y legalidad. La escuela reproduce, divide y polariza así como es un lugar de resistencia y cambio.

Abordar el estudio del sistema educativo argentino implica introducir la perspectiva histórica y el análisis socio-político del fenómeno educativo en su origen, conformación y desarrollo, teniendo como marco contextual las formaciones sociales en un tiempo y espacio determinado. La mirada histórica puede ayudar a comprender distintos momentos de ruptura y continuidad de los procesos educativos formales, de las razones que dieron origen a procesos educativos específicos. El análisis socio-político del sistema educativo nos brinda elementos para interpretar la relación entre Estado, sociedad, política y educación, desde las diversas perspectivas que permiten visualizar su complejidad.

Nunca antes la educación había ocupado un lugar tan central en la vida de las naciones latinoamericanas como hoy. Desde un punto de vista global, existe conciencia acerca de que áreas cruciales tales como el desarrollo económico, la innovación tecnológica, la integración social, la solución a la pobreza y la sustentabilidad del crecimiento de los países dependen en gran medida de lo que ocurre en el campo de la educación y el conocimiento. Pero también, nunca antes había sido tan intenso el debate acerca de si le corresponde al Estado ocuparse de la educación o si, en cambio, ella debe privatizarse.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Una concepción sobre el Estado no puede exponerse en forma abstracta respecto de su condición histórica y social. El Estado es el resultado de una construcción histórica y social basada en la lucha de clases; es el espacio político desde donde se otorga direccionalidad normativa y física a la sociedad, a la vez que reproduce en su seno los conflictos que dan origen a políticas.

Si se entiende la educación como una práctica social compleja e histórica y por lo tanto cambiante, se hace necesaria la referencia a los contextos sociohistórico, político y económico, en los cuales se produce y se desarrolla, tanto a nivel mundial, regional como nacional. Esto posibilita la comprensión de la escuela como el ámbito privilegiado tradicionalmente por el Estado y la sociedad para una distribución selectiva y desigual del saber acumulado.

Los sistemas educativos estatizados fueron el legado de la alianza política del siglo XIX. El logro central del establecimiento de sistemas educativos fue la construcción de un poderoso instrumento de intervención social que reforzó el protagonismo del Estado en la sociedad. Su acción estaría ahora íntimamente relacionada con prácticas centrales para la vida de las sociedades complejas, como son la asignación de conductas sociales (la regulación social) y la asignación de roles en la sociedad (la reproducción o la redistribución de las relaciones sociales).

La educación toca de forma particular el tema del **poder**, y como éste se ejerce en la sociedad. En la medida en que la educación y el conocimiento se transforman en objeto de poder, son también motivo de competencia para poseerlos. La educación es, por lo tanto, un tema provisto de conflictividad en el cual se entrecruzan relaciones de poder.

Siguiendo a Paviglianitti(1993:16) la Política Educacional es la disciplina que estudia el conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

de las relaciones que se dan dentro del Estado -entendido éste como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil- para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada. Puede ser útil, por lo tanto, para el debate actual, revisar cómo se resolvieron en el pasado las políticas educativas, qué lineamientos de acción se tomaron, a qué grupo social beneficiaron, cuál ha sido la evolución de las mismas, qué actores sociales las sustentaron.

Asimismo, se pretende orientar procesos de reflexión críticos a partir del entendimiento de que todas las políticas educativas presuponen concepciones acerca del hombre, la sociedad, la educación, el Estado y los actores. Esta idea remite entonces al tema del ejercicio del poder, a su legitimidad y legalidad. La escuela reproduce, divide y polariza así como es un lugar de resistencia y cambio.

Restituir la dimensión histórica de la escuela y sus dispositivos escolares, de las prácticas de enseñanza y evaluación puede contribuir a su comprensión y resignificación. Pensar e imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas y sus estructuras.

Es por ello que es necesario:

- Caracterizar, desde una óptica integral, la sociedad actual en sus múltiples facetas.
- Estudiar el conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo en la perspectiva histórica y social de sistema educativo argentino.
- Comprender la responsabilidad de Estado frente a la educación en diferentes etapas históricas.
- Analizar las situaciones actuales de las reformas educativas ubicándolas en el contexto social, cultural, político en el cual se desarrollan y originan.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

PROPÓSITOS

- Conocer las principales etapas en el desarrollo de la educación moderna en Argentina y América Latina así como sus debates y problemas epistemológicos, culturales y políticos más importantes.
- Comprender la compleja dinámica que se opera entre los procesos educativos, políticos, sociales y culturales en el devenir histórico del sistema educativo, el país y la región.
- Comparar diferentes políticas educativas y su relación con las diferentes concepciones del Estado, sociedad, poder y educación.
- Analizar y dar cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político pedagógica conlleva.

CONTENIDOS BÁSICOS

Origen del sistema educativo argentino. La organización nacional: las estrategias de consolidación del Estado nacional. La generación del '80: el proyecto político y el proyecto educativo. La función política de la educación. El surgimiento de los colegios nacionales. Las escuelas normales y el sistema de formación docente.

La organización del sistema educativo: las primeras leyes educativas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Desarrollo y expansión del sistema educativo. La teoría del estado de bienestar: el keynesianismo. Estado y políticas sociales: La época del estado benefactor. La educación durante el gobierno peronista: la enseñanza religiosa. El comienzo de la expansión educativa: los hogares-escuelas. Las escuelas-fábricas y la Universidad Obrera Nacional. La década del '60. Desarrollismo y educación. Teorías críticas de la educación.

Características de la sociedad actual. El fenómeno de la globalización: Los organismos internacionales y su influencia internacional en las sociedades latinoamericanas. El neoliberalismo como teoría política: el papel del Estado. Gobierno y financiamiento del sistema educativo argentino.

La democratización de los distintos niveles del sistema educativo: la existencia de diversos sociales: incluidos, excluidos y vulnerables. Hacia la sociedad del conocimiento. El papel de la educación: la relación educación – trabajo. Los viejos y los nuevos problemas de la educación: deserción, rendimiento, repitencia. discriminación, segmentación y desarticulación. Fragmentación.

La década del '90 y el movimiento de reforma educativa. Las nuevas políticas educativas en el contexto de la globalización. La reforma educativa argentina a partir de la Ley Federal de Educación: análisis crítico. La Ley de Educación Nacional. Niveles, modalidades y orientaciones. Normativa vigente. Estructura.

Problemáticas actuales: El financiamiento, políticas de descentralización, la calidad educativa, la formación docente, las condiciones de trabajo docente, la autogestión, el ejercicio del derecho a la educación. Distintas propuestas de superación de la crisis educativa.

Los procesos educativos en la región NOA. La construcción de políticas y prácticas educativas en la región NOA.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

3.25 FILOSOFÍA

FUNDAMENTACIÓN

Hasta hoy el pensamiento filosófico sigue siendo un detenerse reflexivo frente a la realidad inagotable. Desde esas coordenadas la inclusión de la Filosofía en la formación docente inicial para el Nivel Inicial, Primario y para la Educación Especial consiste en consolidar la capacidad de crítica y de cuestionamiento de los saberes dados, así como la posibilidad de integración de todos esos conocimientos en un sistema global.

Los acelerados procesos de cambio y desarrollo tecnológico aconsejan que la enseñanza se centre cada vez más en un aprender a aprender, desarrollando en los estudiantes la capacidad de pensar por sí mismos, en cooperación con sus pares, de forma crítica y creativa. Ante tanta información, y tanto cambio es muy importante que los futuros profesores aprendan a dotar de sentido y coherencia a todas esas piezas que aparecen inconexas.

Desde este punto de vista, la iniciación a la filosofía posee una importante dimensión educativa, ya que ofrece los fundamentos necesarios para la reflexión racional sobre los principales problemas de la existencia personal, de las relaciones sociales y de la vida política, así como la base para una interpretación global del resto de los saberes y las demás expresiones culturales. El docente planteará a los estudiantes un desafío del que no puedan salir más que por sí mismos, el que enseña emancipando sabe que él también está aprendiendo y las respuestas del otro son nuevas preguntas para él. La palabra circula entre todos y no en una sola dirección. Se tratará de poner a pensar a los futuros profesores, no a repetir lo que otros ya pensaron con anterioridad, no simulando pensar.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Uno de los problemas centrales de la filosofía consiste en pensar qué es la filosofía; las respuestas dadas a este problema son numerosas. No es de extrañar, por tanto, que sea necesario ser un poco más preciso para saber de qué filosofía hablamos cuando decimos que hay que enseñar filosofía. Esta unidad curricular es concebida como una actividad caracterizada por unos procedimientos específicos, ya que utiliza los procesos de argumentación racional en su sentido más amplio y profundo pues se esfuerza por razonar bien y en público, en el marco de una comunidad de personas implicadas en la búsqueda de la verdad; exige, además, una actitud de búsqueda compartida, tolerancia, receptividad, escucha, cuidado, curiosidad. Pretende ser un saber sistemático que si bien puede abordar cualquier tema, se caracteriza en especial por reflexionar sobre temas de elevado nivel de abstracción o de generalidad. Es también un riguroso esfuerzo intelectual que se centra sobre todo en los problemas más que en las respuestas. Constantemente formula preguntas, dirigidas incluso a aspectos que la gente puede dar por completamente aclarados. Esa capacidad de preguntar y problematizar obedece al enorme deseo de aproximarse a una comprensión globalizadora del mundo que nos rodea y de nosotros mismos, que haga posible que éstos tengan un sentido. La formación del juicio crítico se inicia en el momento en que el individuo contrasta los elementos teóricos con su más inmediata y emergente situación. Una conciencia crítica implica ser consciente de lo que se aprende y la significación de lo aprendido. La crítica es cambio, y si lo que elaboran los alumnos a nivel humanístico no transforma su condición personal, no es posible afirmar que hayan adquirido conciencia crítica.

Tener conciencia crítica se traduce en la actitud que describe Platón en la alegoría de la Caverna, cuando el hombre que se libera y sale de las tinieblas y ve la luz del sol siente la imperante necesidad de ir y comunicar a los otros que la realidad

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

que ven es falsa y engañosa; que las sombras mantienen al ser humano enajenado y no es posible estar viviendo en un mundo de oscuridades e incertidumbres.

Además de esta aportación en parte instrumental, la Filosofía tiene otro valor intrínseco. Cotidianamente se escucha decir que la sociedad actual vive una crisis de valores. La sociedad oferta gran cantidad de posibilidades que hace del ser humano un individuo vulnerable y preso del facilismo. El problema radica en la vertiginosa mutación de valores. En el presente hay una fuerte tendencia al cambio. La filosofía puede enseñar el sentido que tiene para el ser humano guiarse de acuerdo a unos valores. Es decir, de acuerdo a unas realidades que aparecen intangibles, pero que se materializan en el comportamiento. Damos sentido a los valores cada vez que asumimos posiciones firmes y decididas; no dogmáticas y totalitarias. Como sujetos de la sociedad actual parecería que estamos condenados a permanecer conformes. La conformidad se homologa con la pasividad. Si se asumen actitudes pasivas es difícil que se logre dar un nuevo giro a la sociedad. La tendencia a asumir los dictámenes de un orden establecido es cada vez más creciente y sus consecuencias pueden ser nefastas. Enseñar a pensar sobre el cambio constante significa ver la existencia con ojos renovados, sin caer en pesimismo o utopías fantásticas; poner en escena las habilidades personales al servicio de los otros, ser diferente en la manera de proyectar la existencia, sin desconocer que el otro también es nuestra responsabilidad.

PROPÓSITOS

- Profundizar la capacidad para desarrollar el pensamiento lógico-reflexivo desde la práctica personal en forma extensiva al accionar profesional.
- Reconocimiento del valor del conocimiento filosófico para el análisis y la reflexión de la experiencia personal, educativa y social.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Valoración positiva de la diversidad de ideas y posturas en el campo de la Filosofía.
- Consolidación de la capacidad para producir explicaciones de procesos y estructuras sociales que focalicen la dimensión filosófica de los mismos, estableciendo las articulaciones existentes con otras dimensiones.
- Promoción de la capacidad de actuar con autonomía, según criterios propios y sin coacción externa.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Filosofía

A través de la historia se ha debatido en forma permanente qué es la filosofía. Reflexionar sobre esas respuestas, construir y reconstruir su concepto, conociendo a los distintos autores introducirá a los estudiantes en su ámbito, les permitirá adquirir términos propios del lenguaje filosófico, y les permitirá profundizar la capacidad de análisis crítico.

La diversidad de posturas filosóficas y la pluralidad de ideologías que coexisten en el mundo, factor importante de debate académico y antesala para la creación de una definición de educación adaptada a la vida actual, peligra en el momento en los que se trata de formular un planteamiento en particular, generando actitudes y reacciones tan diversas, que en algunos casos se corre el riesgo de pasar largos años de interminables discusiones, sin lograr la deseada concertación sobre la concepción de una educación que le permita al individuo su realización integral y una mejor calidad de vida, por ello se considera importante el planteo dialéctico entre Filosofía y Educación, de tal manera de lograr la integración de un pensamiento autónomo, armónico y con fundamentos que se asienten en la razón y en la práctica educativa, y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

sobre todo la posibilidad abierta de repensar la tarea educativa como una realidad dinámica, inherente al hombre y a una sociedad contextualizada.

La argumentación está presente en la vida cotidiana, en los debates académicos, políticos, en los medios de comunicación social, etc. Por ello es necesario adquirir capacidad para diferenciar los buenos de los malos argumentos.

La enseñanza de la lógica debe acercar métodos y principios para distinguir los razonamientos correctos de los incorrectos. Se abarcará desde la lógica aristotélica en cuanto estudio de los conceptos, del análisis del juicio y de las formas de razonamiento, hasta la lógica informal o teoría de la argumentación.

Qué es el conocimiento humano, el modo de aprehenderlo y fundarlo racionalmente ha sido una preocupación de los hombres que asientan o cuestionan desde allí la verdad. En esto se encuentra en juego el sujeto y el objeto en una dinámica y en una dialéctica que a lo largo de la historia fueron tomando diferentes lugares.

En el mundo actual la ciencia ocupa un lugar privilegiado en lo que respecta a decir la verdad sobre el mundo. En la vida cotidiana muchas decisiones personales sobre alimentación, sexualidad, higiene y otras decisiones colectivas como la política económica, educativa, ambiental, etc., se basan en conocimiento científicos. Existe una confianza plena en que la ciencia y la tecnología dicen la verdad, por ello reflexionar sobre sus implicancias en la sociedad es muy importante. También es necesario discutir la definición de ciencia, conocer las teorías científicas y las discusiones metodológicas sobre las distintas ciencias.

Finalmente la pregunta sobre qué es el hombre se encuentra en los inicios mismos de la Filosofía. Los contenidos indicados en el eje son los más significativos que se han producido en el lenguaje, en las comunicaciones y entre las culturas;

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

tienen como correlato nuevas condiciones para la reflexión acerca del hombre, de los supuestos antropológicos de las diferentes teorías y prácticas educativas y de las representaciones formuladas al respecto.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Filosofía. La Filosofía a través de la historia, desde los griegos hasta la contemporaneidad.

Filosofía y Educación. Vínculos entre Filosofía y Educación. Fundamentos filosóficos de la educación. Debates actuales de filosofía en la educación.

El problema del pensamiento lógico. Lógica tradicional. De la lógica tradicional a la lógica simbólica. Teoría de la argumentación.

El lenguaje. Lenguaje y metalenguaje. La semiótica: semántica, sintaxis y pragmática.

El problema del conocimiento. El conocimiento. Problemas filosóficos sobre el conocimiento. La verdad. Debates contemporáneos sobre el conocimiento y la verdad. El conocimiento escolar.

El problema del conocimiento científico. La Ciencia y la reflexión sobre la Ciencia. Método, lenguaje, leyes, teorías y modelos. Métodos científicos: el criterio de demarcación. Teorías filosóficas sobre el método. El problema del Método en las Ciencias Sociales. La epistemología de las Ciencias Sociales. El problema del Método en las Ciencias Naturales. La epistemología de las Ciencias Naturales. Debates epistemológicos contemporáneos.

El conocimiento científico en la escuela.

El problema antropológico. Antropología: objeto y métodos. Necesidad de delimitar campos de conocimientos. Comienzo de la reflexión sobre el hombre. Las distintas

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

representaciones del hombre. El problema antropológico y los nuevos paradigmas. Teorías filosóficas. Debates contemporáneos filosóficos sobre el hombre.

4.35 FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

FUNDAMENTACIÓN

La Ley de Educación de Educación Nacional N° 26.206 en su capítulo II, norma detalladamente el perfil de ciudadano que debe promover el sistema educativo, garantizando una educación integral comprometida con los valores éticos y democráticos. También la Ley de Educación de la Provincia de Salta, N° 7546, en sus artículos 4° y 6° ordena brindar una educación integral basada en los valores universales.

En ese marco, esta unidad curricular tiene como finalidad contribuir a la formación de docentes insertos en su medio social, potenciando su sentido crítico y racional como protagonistas y partícipes de un sistema democrático. Dentro de la realidad de la provincia de Salta la diversidad socio-cultural debe ser considerada al momento de abordar contenidos de Formación Ética y Ciudadana, el que no puede ser ajeno al contexto histórico, político y cultural de los pueblos que alberga la provincia de Salta: grupos aborígenes, poblaciones campesinas, inmigrantes de países limítrofes y de otros países que pueblan nuestra zona. La reflexión ética y ciudadana atenderá a estas diferencias para lograr construir una conciencia abierta a la diversidad, con miras a evitar la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo y otros tipos de diferencias, en el marco de una ética mínima que encarne los valores universales básicos de las diferentes culturas.

Los valores, su comprensión y análisis, considerando los que serían compartidos, contravertidos y los contravalores, ante los cuales la postura del docente

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

no debe ser siempre la misma, ya que no se trata de asumir una neutralidad absoluta a los efectos que los alumnos realicen una autoformación librada al azar o a la buena voluntad, sino que desde el valor que se aborde se trabaje una neutralidad activa o de hecho incluso se llegue a la beligerancia. Se espera que los alumnos rechacen aquellas ideas y actitudes que representan contra-valores: la discriminación, la xenofobia, la intolerancia, el ejercicio de la violencia para imponer las propias ideas, la falta de respeto por las reglas de juego democráticas que permiten llegar a acuerdos, considerando la pluralidad de posiciones.

Será propicio también construir un ámbito para la reflexión sobre los derechos y deberes de los docentes como profesionales y los deberes y derechos de los ciudadanos a quienes se educa. Se aborda la integración de los problemas éticos con los derechos humanos y la ciudadanía.

El aprendizaje de la vida democrática es arduo y complejo, pues su práctica se extiende a la institución en su conjunto por lo que su transversalidad debe considerarse un imperativo.

PROPÓSITOS

- Promover la formación de profesores que actúen como ciudadanos capaces de poner en práctica los diversos mecanismos de participación de la vida democrática y se comprometan en la defensa de los derechos humanos.
- Promover un abordaje de contenidos disciplinares, didácticos y transversales a través del diálogo y la deliberación como elemento esencial de la práctica democrática.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Brindar herramientas conceptuales y didácticas a fin de que los procesos de enseñanza aprendizaje de Formación Ética y Ciudadana contribuyan efectivamente al desarrollo integral de las personas.
- Contribuir al fortalecimiento profesional de los futuros profesores través de la concientización sobre la necesidad del trabajo colaborativo institucional a la hora de tomar decisiones, de diseñar y desarrollar la formación ético – ciudadana, nivel individual y colectivo.
- Reflexionar críticamente sobre la profesión docente.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Ética Ciudadana

La Ética. Teorías éticas

Ética y Política. Ética y ciudadanía. La enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana y su relación con el mandato social de la escuela.

La argumentación y la ética.

El desarrollo moral. Modelos y métodos en educación moral.

Valores, actitudes y normas. Las teorías de los valores. La problemática de la evaluación de los valores y las actitudes.

La ciudadanía. Debates históricos y contemporáneos.

Las normas jurídicas.

Democracia y derechos humanos.

La diversidad social y cultural de la provincia de Salta: aborígenes, grupos de marginados, piqueteros, migrantes, otros.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

La ética de la profesión docente.

4.36 PROBLEMÁTICA DE LA INTERCULTURALIDAD

FUNDAMENTACIÓN

La Ley Nacional de Educación prevé que la Interculturalidad y sus implicancias debe constituirse en eje transversal de las nuevas carreras docentes del país, entendiéndose a la interculturalidad como la construcción permanente de un modelo dialógico de educación, donde el docente se constituya en orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje, incorporando los saberes previos de sus alumnos en la búsqueda de la valoración y respeto por la diversidad cultural presentes en toda unidad educativa del país. Y asegura también que esta concepción de la nueva escuela argentina no debe quedar como un hecho meramente declamativo, sino que debe estar presente de manera ineludible en los currículos de los nuevos profesados, porque es frecuente que los profesionales docentes suelen mostrarse renuentes a incorporarla debido a causas de la propia formación inicial recibida dentro del antiguo modelo homogeneizante que se intenta superar.

PROPÓSITOS

La incorporación de esta unidad curricular en el DCJ, es relevante por las características sociales, geográficas y culturales de la provincia de Salta. Por lo tanto se pretende que el futuro docente desarrolle capacidades para:

- Comprender y analizar la realidad educativa en la que le toque actuar desde una postura antropológica, crítica y reflexiva.
- Resignificar sus propios conceptos respecto a la relación escuela – cultura – sociedad.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Desarrollar una postura ética en la valoración y respeto por la diversidad cultural presentes en toda unidad educativa del país.

CONTENIDOS BÁSICOS

El hombre. Visión desde la filosofía occidental.

Cultura – Sociedad – Nación – Pueblo.

Cultura como adaptación del individuo al medioambiente. Orígenes y evolución. Diferentes tipos de cultura: Cultura occidental. Cultura urbana. Cultura Folk. Culturas etnográficas. Relativismo Cultural.

La sociedad: formas de organización social. Evolución de las organizaciones sociales. La sociedad occidental. Otras sociedades actuales: Sociedad Urbana. Sociedades Folk. Sociedades etnográficas o indígenas.

Códigos y principios vigentes: urbanos y rurales.

Origen del hombre: diversas teorías y mitos. Ciencia y Fe.

Mitología griega. Mitología Hebrea (pre-cristiana). Mitología etnográfica. Leyendas Folk. Creencias. Lo sagrado como regla de comportamiento. Sincretismos religiosos.

Orígenes y conformación del NOA argentino como región (enfoque Ethnohistórico e histórico). ¿Choque cultural o “encuentro de culturas”? Aculturación: concepto y variantes, procesos. Mestizaje cultural.

Proceso de aculturación en el NOA: Colonización incaica. Colonización española. Inmigraciones europeas. Inmigraciones limítrofes. Migraciones internas campo-ciudad. Consecuencias.

Breve panorama del interculturalismo actual del NOA.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

La problemática de la educación en contextos socio-culturales-lingüísticos diversos.
Aportes para su resolución.

4.37 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA

En función de las necesidades de los estudiantes, de las características de los estudios y de las capacidades y condiciones de las instituciones, la oferta variable podría organizarse a través de Seminarios o Talleres.

9.2 CAMPO DE LA FORMACION ESPECÍFICA

FUNDAMENTACIÓN

Según los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (Res. CFE N° 24/07), la Formación Específica se orienta al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades propias de los alumnos a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio -en este caso, el Profesorado de Educación Primaria- y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel. Este campo constituye, por lo tanto, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículo de la escuela primaria. Ello significa tener presente, de modo fundamental, que no se está formando a un especialista en la disciplina ni a un investigador en Didáctica de las áreas; sino a un profesional que tiene una tarea específica, que es la enseñanza. Es importante señalar que los

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

saberes que componen la Formación Específica proceden de fuentes diversas. Las disciplinas, en primer lugar, constituyen una fuente ineludible, en la medida en que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, valores. Los elementos de una disciplina que un docente debe aprender están ligados, sin duda, a los contenidos que integran el currículo del nivel para el que se forma, pero éstos no lo agotan en ningún sentido. Resulta necesario garantizar una formación profunda sobre los aspectos que hacen a la estructura de la disciplina y, a la vez, dotar a los estudiantes de estrategias y categorías de pensamiento que les permitan la apropiación de nuevos conocimientos a futuro y el abordaje de nuevas problemáticas y cuestiones más allá de la formación inicial. La formación disciplinar requiere, asimismo, la inclusión de aquellos aspectos que permitan la comprensión de los contextos históricos de producción de los conocimientos y la reflexión sobre ciertos aspectos epistemológicos que permitan dar cuenta de la naturaleza de los objetos en estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación.

La formación específica se nutre, asimismo, del conocimiento didáctico relativo a la enseñanza de contenidos específicos correspondientes a las distintas áreas curriculares, de las teorías psicológicas necesarias para conocer los rasgos distintivos del proceso de aprendizaje de esos contenidos y las características evolutivas de los alumnos desde el punto de vista motriz, cognitivo, emocional, moral y social. Del mismo modo, los estudios de carácter histórico, sociológico y cultural constituyen una referencia curricular importante en la medida en que posibilitan perspectivas y modos de comprensión más amplios acerca de la infancia y su problemática.

La formación específica debe dar al futuro docente herramientas conceptuales y prácticas para programar la enseñanza, poner en práctica distintas estrategias, coordinar la tarea de la clase y evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos y sus

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

resultados. A su vez, el campo de la Formación Específica debe estar en estrecha articulación con el campo de la Formación en la Práctica y el campo de la Formación General.

1.05 MATEMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

El momento actual que se vive pone en evidencia que la crisis que atraviesa la sociedad influye en las instituciones, entre ellas, en la institución educativa, en los alumnos, docentes y en las prácticas que allí tienen lugar, impregnando los procesos de enseñanza y de aprendizaje e incluyendo la enseñanza de las disciplinas particulares. Ante esta realidad la escuela, “*universo de significados*” en el pensamiento de Santos Guerra (2000,35), se instala como el ámbito propicio para devolver a los actores sociales el sentido de pertenencia, la credibilidad además de la justa construcción y validación de saberes y prácticas en contextos adecuados. Como sostiene Charnay, “el alumno debe ser capaz no sólo de repetir o rehacer, sino también de resignificar en situaciones nuevas, de adaptar, de transferir sus conocimientos para resolver nuevos problemas. Y es en principio haciendo aparecer las nociones matemáticas como herramientas para resolver problemas como se permitirá a los alumnos construir el sentido. Sólo después estas herramientas podrán ser estudiadas por sí mismas.

Esto es un gran problema y un desafío en la formación docente inicial, que se debe intentar mejorar a fin de “saber Matemática para enseñar”.

Se necesita revisar el modo en que se concibe el conocimiento matemático en general para luego poder explicitar cuáles son los asuntos que constituyen las bases esenciales para pensar en la enseñanza.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

El aprendizaje a través de problemas induce a un tipo de currículum muy diferente: desde el principio, los estudiantes deben enfrentarse a situaciones problemáticas: la lectura y análisis de las mismas los hace tomar conciencia de los *límites* de sus recursos teóricos y hace emerger *necesidades de formación*. Pueden, a partir de la búsqueda de conceptos, de teorías o de herramientas, volver mejor provistos al problema a resolver.

Se puede afirmar que la formación inicial en el profesorado es una, en todo momento, práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad. Y que ella ocurre en todas partes, en clases y seminarios, en terreno y en los dispositivos de formación que llevan a los diferentes tipos de formadores a trabajar juntos: seguimiento de memorias profesionales, animación de grupos de análisis de prácticas o reflexión común sobre problemas profesionales.

Esto no significa que se deba y pueda hacer lo mismo en cada lugar, pero sí que todos los formadores se sientan igualmente responsables de la articulación teórico/práctica y trabajen en ello, a su manera, estén conscientes de contribuir a la construcción de los mismos saberes y de las mismas competencias.

El alumno, futuro profesor de primaria, debe: «Usar e implicarse con las matemáticas», esto significa no sólo utilizar las matemáticas y resolver problemas matemáticos sino también *comunicar, relacionarse con, valorar e incluso, apreciar y disfrutar con las matemáticas*. Las matemáticas no se reducen a sus aspectos técnicos sino que están inmersas en el mundo social, impregnadas de sentido práctico, comprometidas con los valores de equidad, objetividad y rigor, pero también con la creatividad, el ingenio y la belleza.

Se considera que el fin prioritario de la enseñanza de las matemáticas consiste en desarrollar la competencia *lógico matemática* de los estudiantes, es decir, que

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

comprendan la funcionalidad del conocimiento matemático, su potencialidad para dar respuesta a problemas y cuestiones, la competencia de los ciudadanos en el uso cotidiano, social y técnico.

Procesos tales como **pensar y razonar mediante conceptos matemáticos, argumentar y justificar, usar el lenguaje simbólico y formal para abstraer relaciones e inferir resultados** se sustentan en la consideración funcional de los contenidos matemáticos.

El marco curricular se sostiene en la creencia de que aprender a matematizar debe ser un objetivo básico para todos los estudiantes

PROPÓSITOS

- Concebir la matemática como una práctica social de argumentación, defensa, formulación y demostración.
- Desarrollar su curiosidad y espíritu de investigación involucrándose en el juego intelectual de la matemática.
- Profundizar el conocimiento que tienen de la matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que les permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y de su método.
- Resignificar sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel primario, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.
- Conocer distintos aportes teóricos para la enseñanza de la matemática, teniendo en cuenta los problemas que intentaron resolver en distintos

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

momentos de producción y evolución del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

- Analizar los objetivos de aprendizaje, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los documentos de desarrollo curricular producidos por la jurisdicción y a nivel nacional, considerando dichos documentos como el marco normativo que regula la actividad de enseñanza.
- Revisar crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.
- Participar en un espacio de análisis y reflexión que les permita articular la actualización disciplinar con propuestas metodológico-didácticas provocando un real impacto en el trabajo del aula y en la escuela.

CONTENIDOS BÁSICOS

Valores que se le reconoce a la matemática: instrumental, social, formativo.

Problema: diferentes concepciones. El rol de los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Características propias para que una situación sea considerada un problema. Procedimientos necesarios para resolver un problema. Los problemas como condición necesaria pero no suficiente para promover aprendizajes matemáticos. **Conjuntos numéricos:** clasificación. Propiedades. **Estudio de problemas y situaciones que se resuelvan mediante: números naturales y sistemas de numeración.** Tratamiento y comprensión de las características de nuestro sistema de numeración decimal, en particular la descomposición polinómica de los números en base 10, poniendo énfasis en el estudio de las relaciones y propiedades de números naturales que involucren modelización.

Operaciones en el campo de los números enteros. Tratamiento del sentido de las operaciones, poniendo énfasis en el cálculo reflexivo, en la producción de las

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

estrategias de cálculo mental y el análisis de las relaciones y propiedades de números y operaciones involucradas, utilizando la calculadora como herramienta para estudiar relaciones y propiedades. División entera. Algoritmo: uso de letras para la producción e interpretación de expresiones algebraicas. Congruencia. Problemas de conteo, a partir de cuyo análisis se desarrolle el trabajo con potencias y raíces y las propiedades correspondientes. Problemas donde las **ecuaciones** y las **fórmulas** modelizan una condición a cumplir por un conjunto de números. **Divisibilidad en el conjunto de los números enteros:** múltiplos y divisores. Números primos. Criterios de divisibilidad. Máximo común divisor y mínimo común múltiplo. Teorema fundamental del álgebra. **Números Racionales.** Fracción: concepto. Comparación y orden de fracciones. Fracciones en la recta numérica. Diferentes escrituras de un número. Operaciones con números racionales. Fracciones y proporcionalidad. Fracciones y escalas. Fracciones y porcentajes. **Proporcionalidad** numérica directa e inversa. Propiedades: usos. Relación entre las ideas de razón y proporción. Representaciones gráficas. **Funciones:** modelización de situaciones que permitan el trabajo con variaciones simultáneas de magnitudes, la posibilidad de predecir cantidades y de comprender el comportamiento y la posibilidad de una descripción matemática de procesos. Diferentes representaciones: numérica, geométrica, gráfica y algebraica. En particular, el trabajo con **funciones lineales** que permitirá atribuir significado a diferentes expresiones algebraicas conocidas en general sólo simbólicamente, interpretando por ejemplo la pendiente y la ordenada al origen en diferentes situaciones. Uso de software: funciones Win 32, etc. **Figuras geométricas.** Concepto. Clases. Propiedades de lados y ángulos de triángulos y cuadriláteros. Diagonales de paralelogramos. Relaciones entre triángulos y paralelogramos. Copiado y construcción de figuras con regla, escuadra, compás, transportador. Uso de software: CABRI, GEOGEBRA; STAR CaR, etc. **Perímetro y área.** De triángulos, cuadriláteros, de polígonos regulares, de figuras circulares. Sistemas de medición. Equivalencia entre

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

unidades. **Cuerpos geométricos y sus volúmenes.** Desarrollos planos de cuerpos. Cantidad de caras, aristas y vértices. Superficie lateral y total, volúmenes de cuerpos. Unidades de medida de volumen. **Estadística y probabilidad:** resolución de problemas

1.06 LENGUA Y LITERATURA

FUNDAMENTACIÓN

La formación inicial de un docente para la educación primaria en el área de lengua y literatura no es una tarea sencilla. La futura práctica de enseñanza de tal docente estará atravesada por vectores de gran complejidad, si se tiene en cuenta su responsabilidad en la formación básica de personas, evidentemente importante para su constitución como sujetos y la generación de sus proyectos personales en el marco de proyectos sociales.

Estas consideraciones demandan tomar decisiones que aseguren la calidad educativa más que la cantidad de contenidos abordados, sobre todo si se tiene en cuenta que la unidad curricular *Lengua y literatura* se ha previsto anual y con cuatro horas cátedras semanales.

En primer lugar, la propuesta, entonces, priorizaría un eje organizador: los fenómenos lingüísticos y literarios como prácticas sociales que realizan opciones de un sistema.

Se trata de un acercamiento a la lengua y a la literatura para observar las formas de su constitución y focalizar las funciones que en la sociedad tales formas asumen. Es decir, se intentaría abordar el área atendiendo tanto a las unidades del sistema y a sus combinaciones para construir significados, como al uso de tales

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

producciones para construir determinadas referencias y determinado sentido en una situación concreta.

En segundo lugar, se proponen secuencias de intervención diferenciadas, que posibilitarían trabajar con un doble movimiento simultáneo: de las partes al todo y del todo a las partes.

En el caso de la lengua sería conveniente que se hiciera de las menores unidades a las mayores, porque permitiría sistematizar elementos lingüísticos constituyentes y proceder a su integración en unidades de distinto nivel: fonemas, morfemas, palabras, sintagmas, proposiciones, oraciones, párrafos, capítulos, textos, géneros discursivos.

En cambio, la secuencia de intervención en el caso de la literatura resultaría más fecunda si se procediera de las agrupaciones generales de textos a algunos textos particulares, lo cual permitiría una mirada integradora del fenómeno literario como construcción lingüística estrechamente vinculada con otras prácticas y discursos sociales.

Es necesario enfatizar que se intenta una propuesta coherente y significativa de la lengua y la literatura, destinada a un futuro docente de educación primaria, por lo que la decisión fundamental es no abordar los contenidos de la unidad curricular como apartados disciplinares científicos, sino como objetos para cuyo estudio se han desarrollado diversas líneas teóricas. Es decir, teorías como la gramática, la sociolingüística, la psicolingüística –del campo disciplinar de las ciencias del lenguaje– o el formalismo, el estructuralismo, la semiótica, la sociocrítica o los estudios culturales –del de los estudios literarios–, no constituirían módulos a desarrollar en esta unidad curricular. Todo lo contrario, el docente a cargo, en tanto especialista, operaría con tales fundamentos pero no para enseñarlos con esa lógica a los estudiantes, sino para

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

sostener con ellos procesos de descripción, explicación y comprensión de los fenómenos lingüísticos y literarios.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

PROPÓSITOS

- La enseñanza se llevaría a cabo para actualizar contenidos de lengua y literatura, que los estudiantes seguramente han trabajado en su formación previa, o –en su defecto– para construirlos.
- Describir y explicar las unidades lingüísticas para la comprensión de su uso en micro y macro estructuras textuales.
- Describir y explicar la concepción de literatura, su articulación histórica y su organización por genericidad textual, para la comprensión de textos literarios y la producción de textos metaliterarios.

En ambos casos, se insistiría tanto en la consideración de las regularidades observables en las zonas nucleares de ambos sistemas, como en la de las irregularidades patentes en las zonas adyacentes o más periféricas.

CONTENIDOS BÁSICOS

Con respecto a los contenidos básicos de la unidad curricular, necesariamente habrá que formalizarlos por separado en este diseño, pero haciendo la salvedad de que, en propuestas áulicas concretas, el docente a cargo tendrá que decidir una presentación integral adecuada para su intervención didáctica en función de los destinatarios concretos, es decir, teniendo en cuenta la información que provea la evaluación diagnóstica. De hecho, se puede trabajar los contenidos de lengua en el proceso de lectura de textos literarios, seleccionando textos cuya construcción de sentido se haga a partir del análisis de un nivel lingüístico particular. Hay que notar bien, de todos modos, que no se leerían los textos literarios para aprender gramática, sino que las competencias gramaticales se abordarían como potentes estrategias de lectura de textos literarios por su valor en la construcción de sentido.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Unidades de nivel fonológico-grafemático: el fonema, el grafema, la sílaba y el acento; las de nivel morfológico: el morfema, la palabra y los procesos de flexión, derivación y composición; las de nivel sintáctico: la inordinación, la coordinación, la subordinación, la concordancia y la correlación como relaciones entre unidades, y el sintagma, la proposición y la oración como estructuras: las de nivel semántico: el sema, el lexema y el semema, y las relaciones de sinonimia, homonimia y polisemia. Abordará luego el objeto texto, sus propiedades: cohesión y coherencia, intencionalidad y aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad, y las estrategias para su comprensión y producción: codificación-descodificación en el contenido explícito, y ostensión inferencial, en el contenido implícito como los presupuestos y sobreentendidos.

Literatura como discurso social de cierta especificidad artística, que ha variado en relación con la época y el lugar, la periodización canónica occidental y los géneros literarios canónicos, focalizando la atención en los vectores constructivos de cada agrupamiento y en los pactos de lectura que formalizan. Las prácticas literarias de tradición oral como los textos literarios de autor.

1.07 CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN

En los desarrollos de contenidos de ciencia en las escuelas se ha puesto demasiado énfasis en los métodos inductivos¹⁷. Se enseña ciencia como la epopeya del “progreso” y su producto como la “verdad absoluta”. Esto genera esquemas de pensamiento ingenuo, ambiguo en los estudiantes y subestimación de la compleja

¹⁷ La ciencia es objetiva, busca la verdad a través de la observación, la experimentación y el análisis de los fenómenos naturales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

relación entre la observación y la teoría¹⁸, entre otros aspectos, lo que condiciona una enseñanza dogmática de la ciencia. El sentido común en estos casos actúa como regente del saber, funciona con lógicas fragmentarias y locales, alejadas de las científicas. Estas ideas se caracterizan por ser estables, persistentes y se asumen como “teorías” no analizables, como sistemas no susceptibles de ser interrogados y cuestionados con relación a sus criterios y pretensiones de verdad.

Así, en los cursos de formación ha de someterse a esas “teorías” a procesos de cambio, que sean a la vez conceptuales, metodológicos y axiológicos, en cuyo desarrollo se considera al estudiante como sujeto de conocimiento, poniendo en juego todas sus capacidades en un marco de trabajo reflexivo que posibilite, en palabras de Edgar Morin, “pensar los pensamientos”, “teorizar las teorías”, “concebir los conceptos”. Es decir:

- que le permita participar en la «re-construcción» del conocimiento científico para favorecer un aprendizaje más eficiente y significativo,
- que pueda reelaborar legítimamente teorías que se han dado a lo largo de la historia de la ciencia, poniendo en juego muchas de las herramientas que requiere un científico para abordar la realidad,
- que estimule la libertad de pensar, a fin de hacer posible su participación social en la toma fundamentada de decisiones.

En este sentido, la ciencia es una manera de mirar el mundo, una forma de dar explicaciones a los fenómenos naturales por el gusto de entender, de preguntarse por qué. La ciencia es una actitud, un hacer cosas y experimentos, es decir, una manera particular de interpelar la realidad siguiendo adecuados criterios del proceder

¹⁸ Las posiciones empiristas se fundamentan en la separación entre observaciones, teorías y la justificación de las observaciones.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.643/09

científico. Esto implica tener vínculos con la forma de pensar, con la forma de actuar, con los métodos y con el conocimiento y reconocimiento de la ciencia como parte de la cultura, entendiéndola como una actividad más entre otras actividades humanas.

El hombre es el punto de partida y a la vez punto de llegada de la ciencia. Así, ha de entenderse el hacer científico moderno¹⁹ como proceso de enseñanza social e institucional. Esto implica reconocer las dificultades, la incertidumbre, la duda y los fracasos que atraviesan su accionar, así como la necesidad de una mayor cooperación intelectual para diseñar novedades, combinando nuevas perspectivas para la formación académica o profesional. Tal como afirma Novak: “La integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción es lo que le da un carácter definitivamente humano a la producción de conocimientos”²⁰.

Fundamentos Didácticos

Desde el punto de vista de la lógica disciplinar, se apunta a que en las instancias de formación se generen secuencias que, por un lado, respeten las especificidades de cada disciplina, pero al mismo tiempo se relacionen conceptos de cada una de ellas con el fin de romper con la fragmentación del conocimiento. Con este propósito se incluyen los siguientes **organizadores curriculares estructurantes**:

HFC –			Recursos de
Epistemología y	Didáctica de las		acceso al
Metodología	Ciencias Naturales	Enfoque CTSA	conocimiento
Científica			científico.

¹⁹ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Inicial –

²⁰ Novak, J. D. presentado en el Second Internacional Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics Education. Ithaca, NY: Julio 27, 1987.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Estos organizadores favorecerán los procesos de selección, secuenciación y organización de los contenidos, desde una mirada globalizadora en la enseñanza de las Ciencias.

La inclusión de la Historia y la Filosofía de las Ciencias (HFC) en la formación de los docentes:

- promueve una mejor comprensión de los conceptos y las metodologías científicas,
- permite identificar paralelismos entre conceptos y métodos aplicados en diferentes campos del saber científico,
- permite establecer aproximaciones históricas y filosóficas para conectar el desarrollo del pensamiento individual con el desarrollo de las ideas científicas²¹.

PROPÓSITOS

- Mejorar la calidad de vida de las personas.
- Contribuir a la formación de ciudadanos críticos, responsables en la gestión de cuestiones públicas, y participativos en la resolución de problemáticas sociales que conllevan un aspecto claramente científico – tecnológico como el resguardo de la salud, la protección ambiental y la preservación de las especies.
- Promover un pensamiento y postura críticos frente al conocimiento en general y a la información proveniente del área científico-tecnológica, en particular, difundidos por los medios de comunicación, a fin de discriminar

²¹ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Inicial –

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

los destinados a servir a fines de beneficios sectoriales de aquellos que constituyen un bien social general.

- Permitir una amplia disposición del conocimiento, un contacto estimulante y enriquecedor entre el estudiante, los conocimientos y temas de ciencia y tecnología; a fin de lograr manifestaciones vocacionales acordes a sus exigencias.
- Propender mediante la alfabetización científico- tecnológica al fortalecimiento de las instituciones democráticas. Ya que hoy, más que nunca, es necesario fomentar y difundir la alfabetización científica en todas las culturas y en todos los sectores de la sociedad²²;
- Presentar contenidos significativos que promuevan la comprensión y el uso de los mismos en la vida cotidiana evitando que constituyan sólo una acumulación de información, sin aplicación social.

CONTENIDOS BÁSICOS

La propuesta para organizar los contenidos en la carrera de profesorado de Nivel Primario se desarrollará según lo acordado en el equipo regional NOA, considerándose tres dimensiones: teórica, didáctica y práctica e investigativa.

Dimensión teórica

Epistemología de las ciencias. Concepto de ciencia y la evolución de los modelos científicos a través de la historia. Historia y filosofía de las ciencias.

La resolución de problemas como estrategia de investigación y didáctica.

La enseñanza en ciencias naturales desde un enfoque sistémico.

²² Declaración de Budapest, 1999.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Ejes nucleares de ciencias naturales:

Energía. Propiedades. Formas. Tipos. Propagación. Energías alternativas.

Fuerzas. Influencia en los cuerpos.

Materia. Materiales. Clases. Propiedades. Interacciones entre sustancias y mezclas.

Recursos: renovables y no renovables. Tipos, aprovechamiento y alternativas.

El agua. El aire. El suelo. Composición. Clases. Propiedades.

Espacio y tiempo.

Unidad y diversidad de los seres vivos desde un enfoque sistémico. Seres vivos.

Características. Funciones. Clases.

Niveles de organización.

Organismo humano

- Análisis y comparación de los modelos más importantes del universo, que la humanidad ha desarrollado a lo largo de la historia.
- Planificación y realización de investigaciones para observar la influencia de algunos factores en los seres vivos en el medio natural o en terrarios y acuarios.
- Predicción de la evolución de un determinado ecosistema ante la presencia de algún tipo de alteración.
- Selección y secuenciación de los contenidos relacionados al núcleo temático.
- Planteo de preguntas y problemas relacionados con el núcleo temático.

1.08 CIENCIAS SOCIALES

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

FUNDAMENTACIÓN

En el contexto de la escuela del siglo XXI necesitamos que nuestros niños y, por ende, sus docentes, sean capaces de construir un conocimiento informado y crítico de la realidad compartido con otros y anclado en su experiencia personal. Esto incluye también el conocer instrumentos de comprensión y explicación de la realidad en la que se inserta y asimismo generar posibilidades de acción sobre ella. Esto es lo que poéticamente sugería Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, ya en 1826 al distinguir entre *instruir* (sólo para generar saberes) y *educar* (para actuar).

Enseñar ciencias sociales es tomar decisiones, más o menos concientes, acerca de cómo unos contenidos socialmente relevantes pueden ser aprendidos por unos niños particulares en el contexto de una escuela determinada, con un grupo definido de alumnos y con un maestro con una experiencia y una historia personal específica. Esos contenidos socialmente relevantes son los que van a dotar a nuestros niños, futuros ciudadanos argentinos, de las herramientas del conocimiento necesarias para interpretar la realidad de manera adecuada y suficiente y que les posibilite actuar en consecuencia. Este propósito se manifiesta de manera contundente en las potentes palabras de Rodríguez, cuando asevera que “al que nada sabe, cualquiera lo engaña y al que nada tiene, cualquiera lo compra”.

Al pensar en la formación docente inicial con respecto a las ciencias sociales y su enseñanza la pregunta que surge es: ¿Cuáles son las herramientas que un docente necesita para enseñar ciencias sociales en la escuela?

Esto implica no sólo identificar los saberes, los problemas, las situaciones y las decisiones que se tomen, sino, ante todo, explicitar los supuestos que orientan el desarrollo de tales acciones.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

A lo largo de su tránsito por el sistema educativo, los estudiantes han establecido una suerte de relación con las ciencias sociales que se caracteriza por la repetición de determinadas prácticas: el aprendizaje de contenidos fragmentados, la exposición y los cuestionarios como estrategias dominantes en las clases, la falta de un trabajo adecuado alrededor de las concepciones previas, la repetición memorística en las evaluaciones, todo dentro del escaso tiempo que se dedica al área.

Si bien hubo reformulaciones de la tarea docente a la luz de los avances producidos dentro del campo de las disciplinas específicas y de la didáctica, estos avances no se han visto reflejados en la escuela. Esto implica que los estudiantes del profesorado, en su gran mayoría (sean o no egresados recientes del nivel anterior), hayan sido formados en las ciencias sociales desde las tradiciones, la mayoría de las veces sin comprensión tanto en lo que respecta al objeto de estas disciplinas, sus formas de producción, su significación y sentido para los sujetos, como en lo vinculado con las formas en que es posible enseñar y aprender los conocimientos producidos por ellas.

La formación docente debe entonces, apuntar a lograr un conocimiento sistematizado desde la lógica disciplinar académica de la historia y la geografía, planteando un enfoque más actualizado de aquellos conocimientos que los estudiantes debieran haber aprendido en instancias anteriores de su escolaridad. El profesorado deberá generar oportunidades (a través de la enseñanza de diferentes conocimientos sociales, históricos y territoriales cuidadosamente seleccionados por su potencialidad) para favorecer que los estudiantes hagan suyas miradas teóricas provistas por marcos conceptuales básicos y sustantivos de diferentes disciplinas sociales que, repensados por la historia y la geografía, han pasado a formar parte de sus propias herramientas de estudio. Marcos y conceptos que favorecerán que los futuros profesores piensen los conocimientos sobre lo social a enseñar, puedan

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

abrirlos, jerarquizarlos, relacionarlos, integrarlos y desagregarlos para construir propuestas de aprendizaje lógicamente estructuradas.

En las sociedades, los saberes cotidianos, religiosos, científicos, artísticos y hasta filosóficos coexisten en el momento de brindar explicaciones y opiniones acerca de lo social. Se entiende que cada una de esas formas de conocimiento ha sido construida y validada por distintos actores, respondiendo a intereses, necesidades, intenciones que resultan válidos dentro de esa lógica de producción y circulación de conocimiento. La formación del profesorado debe poner un especial énfasis en el valor del conocimiento producido por una comunidad especializada, la de los investigadores de lo social, historiadores y geógrafos, al momento de decidir cuáles serán las caracterizaciones, explicaciones e interpretaciones que se ofrezcan a los estudiantes o que se pongan en relieve en situaciones de debate que se planteen en las aulas. Y esto se vincula directamente con la idea de la importancia del referente científico, sólidamente construido y validado en instancias metodológicas y de discusión entre pares como base del conocimiento que se espera ponga en juego el docente frente a las situaciones de su propia vida y de su construcción de contenidos de enseñanza. La justificación, la argumentación y contra-argumentación fundamentadas desde los conocimientos de las ciencias sociales serán, entonces y entre otras, formas privilegiadas de discurso en el aula.

En este sentido, no debemos perder de vista que el docente necesita de una sólida formación en las disciplinas del conocimiento social, pero que esa formación no es la de un especialista en ellas, sino la de alguien que va a utilizar ese conocimiento como campo referente para construir sus contenidos de enseñanza. Esto implica reconocer que los contenidos de las ciencias sociales escolares no son una simplificación de sus homónimas académicas, sino que son producto de una **construcción didáctica del conocimiento disciplinar**, en la medida que responden

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

a las finalidades de la escuela, institución social con una dinámica particular, y a una tarea centrada en sujetos de aprendizaje con características cognitivas, culturales, étnicas, sociales y de género propias.

Teniendo en cuenta lo expuesto, no se puede plantear entonces una didáctica específica sin reparar en los principales aportes referidos a objetos y métodos de la historia y de la geografía como disciplinas científicas que tienen y tuvieron un proceso de cambios a lo largo del tiempo. De ahí que la reflexión epistemológica acerca de la historia esté orientada a la reflexión acerca del carácter social de su conocimiento, a la conformación de su objeto de estudio, la noción de tiempo histórico, cambios, duraciones y permanencias, el uso de la narrativa, las formas que reviste la explicación histórica, etc.

Lo mismo sucede con la geografía: se deberá tratar el carácter social del conocimiento geográfico, las corrientes de pensamiento en geografía (en particular el Positivismo, el Posibilismo y la Geografía Radical, dadas sus influencias en el sistema educativo). Se analizarán las discusiones pasadas y actuales en torno a los conceptos de región, paisaje, espacio social, territorio, ambiente y lugar; las escalas y sus alcances teórico-metodológicos.

Es por esto que desde las *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares de Primaria* se insiste en la “necesidad de ofrecer propuestas interesantes en la medida que contribuyan al ejercicio de saber, cada día más y mejor, cómo se produce el proceso de enseñanza y de aprendizaje del conocimiento de las ciencias sociales y cómo se lo puede mejorar para no seguir abonando desde el mismo a la reproducción de una conciencia naturalizadora de la realidad social”²³.

PROPÓSITOS

²³ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, INFOD, mayo de 2008

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Entre los principales propósitos de enseñar ciencias sociales en el primer año de la formación docente podemos mencionar:

- Conocer las formas en que se produjeron/producen conocimientos disciplinares en ciencias sociales, su controversialidad, así como las principales preocupaciones a las que dieron respuesta y las características que este tipo de conocimientos fue adoptando en su proceso histórico de construcción como disciplina, como ámbito académico específico.
- Reflexionar sobre los propósitos de la inclusión del área de conocimiento en la escuela básica en diferentes momentos, en distintas sociedades, con el objeto de identificar las relaciones entre los supuestos éticos-políticos y los enfoques/propuestas de saberes de la historia, la geografía y las ciencias sociales que los definieron/definen.
- Cuestionar, ampliar y profundizar sus conocimientos sobre la diversidad de lo social en el pasado y en el presente, incorporando la necesidad de la referencia a la producción científico-social para la construcción de los contenidos de enseñanza del área.

CONTENIDOS

La selección de contenidos y su organización debe tener en cuenta la necesidad de promover la construcción de un conocimiento histórico y geográfico que logre superar la simplificación de lo real, originada por un pensamiento lineal, y que desarrolle un pensamiento que sea a la vez analítico e integrador. Esta dimensión del pensamiento tiene como objetivo problematizar lo evidente, investigar la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento. Es por esto necesario analizar la incidencia de determinadas matrices conceptuales, que aparecen habitualmente en el conocimiento cotidiano de los alumnos:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- la *naturalización* de la explicación de la realidad social -que supone una especie de armonía preestablecida entre el curso de la naturaleza y la sucesión de las ideas acerca de las sociedades-;
- la *visión lineal del pasado y del presente* -que se establece como una ruta marcada por revoluciones tecnológicas que abren etapas sucesivas de ascenso para el hombre-;
- la *visión del progreso* -que consiste en definir como avanzado todo lo que conduce hacia el capitalismo y la industrialización, sin aceptar que puedan existir otras formas válidas de configuración de la economía y de organización de la sociedad a las que pudiera llegarse por otros caminos, descalificando las vías alternativas como retrógradas o impracticables (utópicas)²⁴.

Por el hecho mismo de que partes esenciales de esta concepción de la historia y del progreso han quedado adheridas a la visión del sentido común acerca del mundo, resulta importante que la formación se esfuerce en comprender su génesis y su auténtica naturaleza.

En este sentido, en estos diseños se plantean una serie de contenidos²⁵, tanto disciplinares como didácticos, a fin de que se puedan establecer distintas relaciones entre ellos, así como formas de abordarlos:

América antes de ser América: Plantea el problema de la diversidad socioeconómica y política existente en el continente latinoamericano antes del proceso de conquista y colonización europea. El estudio de culturas concretas referidas los actuales territorios de diferentes países latinoamericanos y el argentino a

²⁴ Moglia, P: Primeros avances de las Recomendaciones en base a diversos autores, INFOD, mayo de 2008

²⁵ Basados en las recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, INFOD, pág. 122 a 128

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

partir de plantear una tipología de las distintas formas históricas de organización social y políticas: recolectores, cazadores, bandas, jefaturas, aldeas y estados.

La invención de América. Conquista y colonización Desarrolla el problema de la construcción de un nuevo orden social, a partir del proceso de conquista y colonización española de los imperios azteca e inca. Implica el planteo de las principales características económicas, políticas y sociales del nuevo orden colonial en Hispanoamérica,

Revoluciones e independencia en América: la ruptura del orden colonial y las luchas por consolidar un nuevo orden. Desarrollo del problema del **cambio social** en América Latina. El proceso de crisis y ruptura del orden colonial. Los intentos fallidos de reforma y las acciones revolucionarias que concluyen con la independencia de los países latinoamericanos.

El nuevo orden en América Latina: exclusión política y dependencia económica. Las características del **nuevo orden económico, político y social** construido en las sociedades latinoamericanas luego de varias décadas de luchas entre grupos con intereses divergentes. Las características centrales de **la modernidad** (economía capitalista, estados nacionales y liberalismo político), y la modalidad que asumió en las sociedades latinoamericanas.

Los ambientes y las problemáticas ambientales. Las diferentes definiciones de “ambiente” y los múltiples discursos en torno a las problemáticas ambientales en el marco de la mundialización. La dinámica de la naturaleza y la naturaleza reconstruida por las sociedades para instalarse y producir. La relatividad del concepto de “recurso natural”. La apropiación desigual de los recursos, el deterioro ambiental, las racionalidades tecnológicas y económicas en la producción. Las manifestaciones

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

extremas de la naturaleza y los desastres “naturales”: riesgo y vulnerabilidad social, económica, política.

La globalización, el mundo “en red” y en “regiones”. La complejidad política, económica, social, cultural y territorial de la globalización y la fragmentación. La globalización como momento del capitalismo, sus manifestaciones y su construcción desde los lugares de comando y los lugares comandados. Las políticas neoliberales y la articulación de sectores del territorio y de la sociedad argentinos y latinoamericanos al mundo global, junto a la polarización social, la segregación espacial y la persistencia de formas precapitalistas y tradicionales de producción.

Los estados y los territorios en el mundo global. La construcción histórica de los estados, algunos procesos recientes, el cambio en la concepción de frontera. Estados y empresas transnacionales. Los estados y la conformación de bloques regionales con fines económicos o múltiples. El mapa político de la Argentina a diferentes escalas.

La urbanización acelerada en las sociedades actuales. Diferentes modos de concebir la creciente expansión de lo urbano sobre lo rural en el capitalismo global. Las ciudades actuales como espacios fragmentados y articulados, reflejos y condición de las sociedades. Las condiciones de trabajo y de vida de diferentes grupos sociales urbanos. Los movimientos sociales urbanos.

Cambios y permanencias en los espacios rurales. Los mercados de la producción rural. a) El mercado mundial de commodities: productores y consumidores, el incremento de la producción, comercialización y transporte. Los procesos de cambio tecnológico y organizacional en las producciones rurales ligadas a los mercados mundiales. La concentración en la tenencia de la tierra. Los agentes involucrados: las grandes empresas biotecnológicas, los productores del sector primario de la economía, exportadoras-importadoras, empresas industriales, los estados nacionales,

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

los trabajadores rurales. b) Las producciones tradicionales con mercados restringidos. Principales problemáticas derivados de la competitividad y la eficiencia. El abandono de las producciones primarias tradicionales y su sustitución por las mismas u otras capital-intensivas. c) La crisis de los productores de subsistencia. Los movimientos sociales rurales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

2.15 SUJETO DEL NIVEL PRIMARIO

FUNDAMENTACIÓN

En líneas generales las concepciones y las imágenes del sujeto que la sociedad y la cultura han ido construyendo a lo largo de la historia son variadas, las mismas han dependido de factores filosóficos, científicos y culturales teñidos del paradigma científico vigente²⁶.

La infancia es una construcción moderna, difundida por la adjudicación de características como la dependencia y la heteronomía, a una parte de la sociedad, características que se plasman en instituciones y discursos que “son punto de partida y de llegada de la pedagogía”.

En la modernidad, el niño es percibido como un ser inacabado, carente, reconociéndose en éste la necesidad de resguardo y protección: “Esta transformación implica la aparición del cuerpo infantil” (Narodowski, 1994).

De modo que este “sentimiento de infancia” con relación a la niñez implica una nueva caracterización, en donde la dependencia constituye no sólo una diferencia con el adulto, sino también un sometimiento a éste, ya que el niño es carente, necesitado de protección e incompleto. Estas faltas solo podrán ser compensadas por el adulto que es un ser autónomo, independiente y completo.

Los lineamientos curriculares nacionales proponen tener en cuenta las profundas transformaciones sociales que han configurado diferentes sentidos atribuidos a la infancia; hoy se habla de infancias, derivado este concepto de los pensamientos, las creencias y preocupaciones que a través del tiempo fueron modulando la relación de los adultos con los niños y que, sin duda, han ido

²⁶ Enrique Palladino (2006) “Sujetos de la Educación: psicología, cultura y aprendizaje”, Buenos Aires, Espacio Editorial.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

cambiando. Nos toca ahora mirar la relación que establecemos con los niños para comenzar a instalar algunas preguntas acerca de nuestras concepciones, discursos y prácticas con el objeto de evitar el silenciamiento y la legitimación de nuestras prácticas educativas cotidianas naturalizadas.

Esta concepción nueva de la infancia, entendiéndola desde una perspectiva histórica (y por lo tanto cambiante) es una construcción social que tiene determinadas características: se concibe al niño como un cuerpo heterónomo, que necesita ser educado y que es dependiente de los adultos; en términos de Gélis, “el niño es una cera blanda”.

La idea es comenzar a indagar en las significaciones colectivas que sostienen una práctica educativa, es comenzar a pensar en la infancia considerando al niño como un sujeto que siente, teme y desea.

En consecuencia, se hace difícil encontrar una única respuesta a la pregunta ¿qué es un niño? o ¿qué edades definen el inicio y los límites de la infancia? Por qué, por ejemplo, se considera que la edad no constituye hoy un indicador que pueda aplicarse de la misma manera a todos los niños, en todo tiempo y lugar. Desde esta perspectiva, entonces, el concepto se constituye como el resultado de un proceso de construcción social, que se define por su base cultural.

Es importante analizar y comprender las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen. Es decir, dimensionar el desarrollo y la constitución subjetiva desde una perspectiva de apropiación mutua de sujeto y cultura.

Se deberá desarticular la idea frecuente acerca de que en el sujeto se pueden observar de manera directa los procesos psíquicos; más bien se ve como *deseable* contemplar un interjuego entre lo teórico y actividades de observación empírica para

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

poner en juego procesos de abstracción y reflexión que faciliten la conceptualización y la interpretación de los procesos de subjetivación infantiles. Conocer los procesos que inciden en la configuración de cada sujeto permitirá a los futuros docentes identificar las características y necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Consideraciones sobre etnia, género, creencias, apariencia física, origen, necesidades especiales y su debate, colaborarán a repensar los valores con que cada futuro docente se plantee su tarea como formador²⁷.

Tradicionalmente, la psicología del desarrollo se centraba en el estudio de los procesos de cambio psicológico que ocurrían en las personas a lo largo de su vida. Indagaba no sólo cuándo, sino cómo se encontraban organizados internamente tales procesos.

Desde lo sociocultural se entiende al concepto de desarrollo “... como las transformaciones tanto de tipo cualitativo como cuantitativo que permiten a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana , dependiendo para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúan y las prácticas culturales. El desarrollo infantil implica la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño. Por ello es, esencial considerar el papel de las instituciones formales de la sociedad y las interacciones informales de sus miembros como aspectos centrales del proceso de desarrollo...”²⁸

El futuro docente más que explicar, a partir de estas diferentes teorías, que el desarrollo tiene lugar, es necesario que comprenda e identifique las diversas circunstancias por las que el desarrollo sigue un curso u otro.

²⁷ Lineamientos Curriculares Nacionales (2008)

²⁸ Bárbara Rogoff (1998), “Aprendices del Pensamiento; el desarrollo cognitivo en el contexto social”, Cognición y Desarrollo Humano. Paidós. Argentina

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

El desarrollo está construido sobre las transformaciones y los ritmos intrínsecos a la vida; lo que necesita explicación es la dirección del cambio y los patrones de la vida que organizan el cambio en direcciones específicas...²⁹

Citando a Vigotsky, es deseable que el futuro docente se concentre, no en el producto del desarrollo sino en el proceso mismo mediante el que las formas superiores se constituyen y posibiliten desde ellas los diferentes aprendizajes

PROPÓSITOS

- Analizar los cambios y reestructuraciones que se producen en el ciclo vital y sus repercusiones en la construcción de la subjetividad, la articulación con la estructura familiar y su relación con las formaciones culturales de sus alumnos
- Comprender cómo incide la diversidad de contextos en los cuales viven los niños en su singular proceso de desarrollo.
- Reflexionar acerca de los aportes alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los procesos de subjetivación.
- Construir propuestas didácticas adecuadas a diversos sujetos, modalidades y contextos, basadas en criterios de inclusión.
- Mudar las teorías implícitas sobre la infancia por construcciones teóricas pertinentes y actuales que permitan la elaboración de dispositivos de enseñanza acordes a la realidad de cada sujeto.

²⁹ Bárbara Rogof (1998) Op. Cit.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Reflexionar sobre las bases conceptuales y epistemológicas de las principales teorías del desarrollo que permitan un abordaje crítico del proceso del desarrollo de los sujetos en formación en contextos escolarizados.

CONTENIDOS BÁSICOS

Psicología del desarrollo del sujeto del nivel primario. Dimensión antropológica: de la herencia biológica al desarrollo humano, dimensión social e histórica y cultural. La influencia de la herencia cultural: los símbolos y el lenguaje. La cultura y el contexto. Dimensión psicológica; desarrollo del yo. Identidad, origen del psiquismo.

Otros aportes; etología: interacción entre organismo y medio. Enfoque ecológico del desarrollo Bronfenbrenner, aportes de la etnografía al estudio del desarrollo humano.

Abordaje focalizado en el sujeto del nivel primario. Perspectivas psicosociales de las distintas etapas evolutivas. El ciclo vital. Aportes de las teorías psicoanalíticas; Los niveles de complejidad y organización del psiquismo. El desarrollo de los procesos del yo en interacción con la sociedad. Procesos de socialización. Desarrollo social vincular. Procesos cognitivos básicos y desarrollo de las funciones superiores (Bruner, Vigotsky, Azcoaga, Wertsch, otros). Teorías de la mente. Teorías del desarrollo de la inteligencia (Bruner, Vigotsky, Garner, otros) Adquisición de la función simbólica y el desarrollo del lenguaje. (Chomsky Piaget, Requejo, Bruner, Schlemenson) El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural. Conocimiento y desarrollo moral. (Kohlberg, Piaget).

Los sujetos de la infancia: sujeto, individuo, persona. Las concepciones acerca del niño. La niñez en las diferentes edades históricas. Mitos y leyendas de la infancia. Las nuevas infancias. Graves problemáticas de la infancia hoy. Lo individual y el contexto sociocultural. Ruralidad, bilingüismo, multiculturalidad. La importancia del lenguaje en la constitución de la subjetividad.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Sujetos y Escuela: Modalidades de aprendizaje del sujeto: diversidad del desarrollo subjetivo. La cultura escolar como productora de subjetividad. Escolaridad y subjetividad moderna. Subjetividad pedagógica moderna, su agotamiento. Prejuicios y creencias docentes en relación al origen, etnia, género, apariencia física de sus alumnos y la incidencia en la constitución de subjetividad. Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos. Sujeto resiliencia y educación.

Sujeto, familia, cultura: distintas constituciones familiares. Modificaciones en los posicionamientos parentales. Organizaciones familiares en transformación permanente. Relaciones familia escuela en el aprendizaje cotidiano. La subjetividad de varones y mujeres. La cuestión el género. Las culturas y los procesos de subjetivación. Escenarios de expulsión social y subjetividad. Impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la subjetividad. La construcción multimodal de la identidad en los fotologs.

Factores ambientales que inciden en la constitución del sujeto: los diferentes contextos; urbanos, suburbanos, rurales, marginales, excluidos, expulsados, etc. Las influencias ambientales: pobreza, estrés, alimentación, cultura; el cuidado de la salud; historias familiares. Calidad de la paternidad y la maternidad como andamiaje. Maltrato infantil, abusos. Escuela primaria y subjetividad.

2.16 DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

La formación matemática y didáctica de los maestros requiere contemplar diversos tipos de conocimientos que están estrechamente relacionados entre sí. El formador de maestros debe dar respuestas a preguntas tales como: *qué matemáticas enseñar, cómo enseñar dichas matemáticas, qué conocimientos didácticos precisa el*

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

futuro maestro, cómo enseñar tales conocimientos didácticos y qué tipo de conexiones se deben establecer entre los diversos conocimientos implicados.

Es importante buscar un equilibrio entre aportes teóricos estructurados, que *anticipan los problemas*, y aportes más fragmentados, pero que responden a *necesidades que emergen de la experiencia*. Se podría hablar de manera global, de un proceso de formación a partir de la resolución de problemas, construyendo, al menos parcialmente, la teoría (campo disciplinar) a partir de casos que se organizan en torno a situaciones didácticas, que sirven a la vez para movilizar conocimientos previos, para diferenciarlos, para contextualizarlos y para construir nuevos saberes de formación.

Se puede afirmar que la formación inicial en el profesorado es *una, en todo momento, práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad*. Y que ella ocurre en todas partes, en clases y seminarios, en terreno y en los dispositivos de formación que llevan a los diferentes tipos de formadores a trabajar juntos: seguimiento de memorias profesionales, animación de grupos de análisis de prácticas o reflexión común sobre problemas profesionales.

Esto no significa que se deba y pueda hacer lo mismo en cada lugar, pero sí que todos los formadores: *se sientan igualmente responsables de la articulación teórico / práctica y trabajen en ello, a su manera, estén conscientes de contribuir a la construcción de los mismos saberes y de las mismas competencias*.

El alumno, futuro profesor de primaria, debe: «Usar e implicarse con las matemáticas», esto significa no sólo utilizar las matemáticas y resolver problemas matemáticos sino también *comunicar, relacionarse con, valorar e incluso, apreciar y disfrutar con las matemáticas*. Las matemáticas no se reducen a sus aspectos técnicos sino que están inmersas en el mundo social, impregnadas de sentido práctico,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

comprometidas con los valores de equidad, objetividad y rigor, pero también con la creatividad, el ingenio y la belleza.

La misión de los educadores es preparar a las nuevas generaciones para el mundo en que tendrá que vivir. Es decir, impartirles las enseñanzas necesarias para que adquieran las destrezas y habilidades que van a necesitar para desempeñarse con comodidad y eficiencia en el seno de la sociedad con que se van a encontrar al terminar el período de formación inicial.

Por eso, como el mundo actual es rápidamente cambiante, también la escuela debe estar en continuo estado de alerta para adoptar su enseñanza, tanto en contenidos como en metodología, la evolución de estos cambios, que afectan tanto a las condiciones materiales de vida como al espíritu con que los individuos se van adaptando a ellos.

Es imposible transformar la escuela de manera individual: el funcionamiento de la enseñanza obedece a razones que no pueden torcerse a pura voluntad (Chevallard, 1985). Es necesario profundizar en esas razones para concebir modificaciones que hagan posible otras formas para los saberes de la escuela. Por eso, cualquier cambio debe ser gestado y sostenido por un colectivo de docentes que pueda constituirse en un ámbito de discusión y de elaboración de lo nuevo, así como de revisión y validación de lo que se va ensayando (Robert, 2004).

PROPÓSITOS

- Resignificar sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel primario, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Conocer distintos aportes teóricos para la enseñanza de la Matemática, teniendo en cuenta los problemas que intentaron resolver en distintos momentos de producción y evolución del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Utilizar nociones teóricas producidas desde distintas líneas de investigación en Didáctica de la Matemática para analizar producciones de los niños, planificaciones, instrumentos de evaluación y recursos de enseñanza y para seleccionar actividades destinadas a la enseñanza de distintos contenidos, formulando propósitos y anticipando posibles estrategias de intervención.
- Analizar los objetivos de aprendizaje, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los documentos de desarrollo curricular producidos por la jurisdicción y a nivel nacional, considerando dichos documentos como el marco normativo que regula la actividad de enseñanza.
- Desarrollar la convicción de la necesidad de actualización permanente y del fortalecimiento de sus competencias para el estudio autónomo, teniendo en cuenta la evolución dinámica del conocimiento sobre la Matemática y la Didáctica.
- Revisar crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.
- Participar en un espacio de análisis y reflexión que les permita articular la actualización disciplinar con propuestas metodológico-didácticas que permitan favorecer un real impacto en el trabajo del aula y en la escuela.
- Utilizar una Matemática atractiva y amena como recurso didáctico para lograr que sus alumnos puedan enfrentar, con autonomía, situaciones cotidianas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Sentir la necesidad de indagar acerca de los conocimientos previos de los niños tomándolos como punto de partida para el diseño de estrategias didácticas.

CONTENIDOS BÁSICOS

Epistemología de la Matemática: diferentes concepciones de matemática: enseñanza positivista, constructivismo. **Teoría de las situaciones didácticas:** consideraciones generales. Situaciones didácticas, adidácticas, no didácticas. Modelos de funcionamientos del conocimiento matemático: acción, formulación y validación. Contrato didáctico. La validación en matemática: diferentes tipos. Juegos de marcos y dialéctica instrumento-objeto. La noción de marco y de registros de representación. Rol del docente: institucionalización. **Teoría de los campos conceptuales:** consideraciones generales. Las representaciones de los objetos matemáticos y su rol en el aprendizaje. La noción de obstáculo. Mecanismos productores de obstáculos. Teoría de la transposición didáctica: consideraciones generales. Evolución de la teoría: TAD. **Matemático realista de Freundenthal:** opciones generales. Matematización horizontal y vertical. Modelización. **Secuencias didácticas** para el abordaje de los números, el sistema de numeración y las operaciones, proporcionalidad y funciones, azar y probabilidad, geometría.

2.17 DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA

FUNDAMENTACIÓN

La lengua y la literatura como objetos de enseñanza se constituyen con una manifiesta complejidad, si se tiene en cuenta su importancia en la formación de las personas en su preparación para la vida. Los proyectos personales, insertos en proyectos sociales más amplios, se generan en gran medida con el capital simbólico

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

que los discursos sociales en general y los literarios en particular van conformando a lo largo de la trayectoria escolar.

En este marco, son capitales los contenidos disciplinares de la lengua y de la literatura y la didáctica específica que ellos determinan para la formación de un docente que actuará en las etapas iniciales de la educación. Esta unidad curricular tendría que garantizar una sólida formación teórica para la descripción y la explicación de los conceptos básicos de la lengua y de la literatura, y una preparación óptima para la enseñanza de esos conceptos a los sujetos de aprendizaje.

Al docente, entonces, le incumbe la actualización o –en su defecto– la construcción de competencias lingüísticas y literarias, para poder abordar el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y el ajuste de estrategias de intervención didáctica para la enseñanza de la lengua y la literatura.

Es necesario enfatizar que se intenta una propuesta coherente y significativa de la lengua y la literatura y su didáctica, destinada a un futuro docente, por lo que la decisión fundamental es no abordar los contenidos de la unidad curricular como apartados disciplinares científicos, sino como objetos para cuyo estudio se han desarrollado diversas líneas teóricas. El docente a cargo, en tanto especialista, operaría con fundamentos teóricos en su propuesta, pero no para enseñarlos con esa lógica a los estudiantes sino para sostener con ellos procesos de descripción, explicación y comprensión de los fenómenos lingüísticos y literarios, y sugerir la selección y organización de contenidos y actividades de desarrollo y evaluación, en función de objetivos y propósitos precisos, en el marco de proyectos áulicos de intervención didáctica.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

PROPÓSITOS

El propósito prevaleciente de la enseñanza de esta unidad curricular sería que los estudiantes se constituyan en sujetos competentes en el área de la lengua y la literatura, capaces de:

- conocer, analizar y comprender las condiciones concretas de educación lingüística y literaria de sus alumnos, con el fin de diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar las estrategias de su intervención didáctica.
- Construir competencias generales y básicas para la escucha, el habla, la lectura y la escritura, y la consideración de las especificidades de la lengua y de la literatura en función de propuestas didácticas para su enseñanza.

CONTENIDOS BÁSICOS

Con respecto a los contenidos básicos de la unidad curricular, necesariamente habrá que formalizarlos por separado en este diseño, pero haciendo la salvedad de que, en propuestas áulicas concretas, el docente a cargo tendrá que decidir una presentación integral adecuada para su intervención didáctica en función de los destinatarios concretos, es decir, teniendo en cuenta la información que provea la evaluación diagnóstica.

Los contenidos básicos de lengua y su didáctica abordarán las unidades elementales y sus relaciones, y la puesta en práctica de su enseñanza. En cuanto a las unidades, de nivel fonológico-grafemático: el fonema, el grafema, la sílaba y el acento; de nivel morfológico: el morfema, la palabra y los procesos de flexión, derivación y composición; de nivel sintáctico: la concordancia y la correlación, la coordinación y la subordinación, el sintagma y la oración; de nivel semántico: sinonimia, homonimia y polisemia. Abordará igualmente el objeto texto y sus propiedades de cohesión y coherencia, de intencionalidad y aceptabilidad. En cuanto a

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

la enseñanza, la planificación de unidades curriculares y la consideración de los problemas didácticos frecuentes: el lugar de los contenidos gramaticales, la regulación de los procesos de lectura y escritura, la reflexión metalingüística.

Los contenidos básicos de literatura y su didáctica abordarán los conceptos de literatura y de género literario, atendiendo tanto a las prácticas de tradición oral como a los textos de autor. Por lo tanto, operará con un corpus de textos folklóricos literarios, que incluya narrativa y lírica orales, y un corpus correlativo de textos de autor, que incluya narrativa, dramática y lírica escritas. Los procesos lectores de tales textos fundamentarán sus criterios de selección y las estrategias para su abordaje, que se formalizarían en unidades curriculares para la práctica áulica.

2.18 DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN

En los desarrollos de contenidos de ciencia en las escuelas se ha puesto demasiado énfasis en los métodos inductivos³⁰. Se enseña ciencia como la epopeya del “progreso” y su producto como la “verdad absoluta”. Esto genera esquemas de pensamiento ingenuo o ambiguo, en los estudiantes y subestimación de la compleja relación entre la observación y la teoría³¹, entre otros aspectos, lo que condiciona una enseñanza dogmática de la ciencia. El sentido común en estos casos actúa como regente del saber, funciona con lógicas fragmentarias y locales, alejadas de las científicas. Estas ideas se caracterizan por ser estables, persistentes y se asumen como “teorías” no analizables, como sistemas no susceptibles de ser interrogados y cuestionados con relación a sus criterios y pretensiones de verdad.

³⁰ La ciencia es objetiva, busca la verdad a través de la observación, la experimentación y el análisis de los fenómenos naturales.

³¹ Las posiciones empiristas se fundamentan en la separación entre observaciones, teorías y la justificación de las observaciones.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Así, en los cursos de formación ha de someterse a esas “teorías” a procesos de cambio, que sean a la vez conceptuales, metodológicos y axiológicos en cuyo desarrollo se considera al estudiante como sujeto de conocimiento, poniendo en juego todas sus capacidades en un marco de trabajo reflexivo que posibilite, en palabras de Edgar Morin, “pensar los pensamientos”, “teorizar las teorías”, “concebir los conceptos”. Es decir:

- que le permita participar en la «re-construcción» del conocimiento científico. Lo cual favorece un aprendizaje más eficiente y significativo.
- que pueda reelaborar legítimamente teorías que se han dado a lo largo de la historia de la ciencia, poniendo en juego muchas de las herramientas que requiere un científico para abordar la realidad,
- que estimule la libertad de pensar, a fin de hacer posible su participación social en la toma fundamentada de decisiones.

En este sentido la ciencia es una manera de mirar el mundo, una forma de dar explicaciones a los fenómenos naturales por el gusto de entender, de preguntarse por qué. La ciencia es una actitud, un hacer cosas y experimentos, es decir, una manera particular de interpelar la realidad siguiendo adecuados criterios del proceder científico. Esto implica tener vínculos con la forma de pensar, con la forma de actuar, con los métodos y con el conocimiento y reconocimiento de la ciencia como parte de la cultura, entendiéndola, como una actividad más entre otras actividades humanas.

El hombre es el punto de partida y a la vez punto de llegada de la ciencia. Así, ha de entenderse el hacer científico moderno³² como proceso de enseñanza social e institucional. Esto implica reconocer las dificultades, la incertidumbre, la duda y los fracasos que atraviesan su accionar, así como la necesidad de una mayor cooperación

³² Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - 2.008 -

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

intelectual para diseñar novedades, combinando nuevas perspectivas para la formación académica o profesional.

“La integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción es lo que le da un carácter definitivamente humano a la producción de conocimientos”³³.

Fundamentos Didácticos

Desde el punto de vista de la lógica disciplinar se apunta a que en las instancias de formación se generen secuencias que, por un lado, respeten las especificidades de cada disciplina, pero al mismo tiempo se relacionen conceptos de cada una de ellas con el fin de romper con la fragmentación del conocimiento.

La propuesta didáctica en Ciencias Naturales se circunscribe en el modelo investigativo para lograr democratizar los conocimientos científicos. Este modelo responde a la necesidad de integrar en el ámbito didáctico, los planteamientos constructivistas sobre el conocimiento, procedentes de la epistemología y de la psicología, con una descripción de la escuela como realidad compleja y singular. Adquiere una dimensión educativa más que metodológica, pues impregna todo el planteamiento curricular, incidiendo no sólo en los aspectos relativos al cómo enseñar sino también en el aprendizaje que subyace a la resolución de problemas mediante la investigación, en la organización del ambiente de trabajo, en la necesidad de contactar la realidad como fuente de problemas, en la consideración de los contenidos como objetos de estudio y como recursos.

El objetivo subyacente es hacer que los estudiantes sean conscientes de que la ciencia es una actividad preeminentemente social.

³³ Novak, J. D. presentado en el Second Internacional Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics Education. Ithaca. NY: Julio 27, 1987.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

En consideración a lo expuesto, será necesario prever estrategias de enseñanza para aprovechar la diversidad en el grupo de estudiantes, con propuestas adecuadas a los diferentes intereses, conocimientos, grados de experiencias y puntos de partida de cada uno de ellos.

PROPÓSITOS

- Contribuir a la formación de ciudadanos críticos, responsables en la gestión de cuestiones públicas y participativos en la resolución de problemáticas sociales que conllevan un aspecto claramente científico – tecnológico como el resguardo de la salud, la protección ambiental y la preservación de las especies.
- Promover la reconstrucción de una estructura conceptual básica de los conocimientos biológicos, físicos, químicos, geológicos, meteorológicos y astronómicos para ampliar su propia formación general y que les permita seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos a enseñar.
- Establecer relaciones conceptuales entre diversas disciplinas que le permitan al estudiante fundamentar la integración entre conceptos desde el punto de vista didáctico.
- Contribuir al conocimiento de distintos modelos de enseñanza de las ciencias naturales, identificando las concepciones sobre la ciencia, el aprendizaje y la enseñanza escolar que subyacen en los mismos.
- Desarrollar capacidades para la planificación de estrategias de enseñanza de contenidos de ciencias naturales teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes y el respeto hacia sus características personales, sociales y culturales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Desarrollar en los estudiantes capacidades para la elaboración de estrategias de evaluación de logros de aprendizaje, interesándose por revisar y analizar de modo crítico la propia práctica de la enseñanza, reconociendo los propios errores y produciendo los ajustes y los cambios necesarios para optimizar el proceso.
- En referencia a los futuros alumnos de los docentes en formación, cada vez se hace más evidente la distancia entre la cultura escolar y la cultura mediática. La escuela ya no es el único ámbito en el cual se pueden adquirir conocimientos. En este sentido, las Ciencias Naturales han de estar presentes en la Educación Primaria porque pueden:
- Contribuir a la comprensión del mundo que rodea a los niños; considerando la comprensión como estructura mental en desarrollo que cambia a medida que se amplía la experiencia infantil, en evolución hacia modelos mentales culturalmente aceptados.
- Desarrollar los modos y formas de descubrir cosas, comprobar las ideas y utilizar las pruebas; el modo de interactuar de los niños con las cosas que les rodean apoya su aprendizaje, no sólo en Ciencias Naturales sino también en otras áreas.
- Generar actitudes más positivas y conscientes sobre las ciencias en cuanto a actividad humana; los niños necesitan experimentar ellos mismos la actividad científica en un momento en que se forman sus actitudes ante ella, las cuales pueden tener una influencia importante durante el resto de sus vidas.

Criterios considerados para la selección, secuenciación y organización de los contenidos

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Si se propone un currículo que presente coherencia interna, articulación e integración en contenidos, éstos deben ser presentados en una secuencia didáctica que pueda mostrar la relación de uno con otro. Los contenidos deben ser elegidos de tal manera que activen el mayor número posible de potencialidades respecto de las competencias que se espera tenga un futuro maestro en el área de Ciencias Naturales, para que pueda orientar la asimilación y la profundización de los aprendizajes, avanzando progresivamente hacia aquellos contenidos cuyo aprendizaje requiere considerar mayor cantidad de variables para su tratamiento.

Respecto de los criterios elegidos para la didáctica de las ciencias Naturales, se adscribe a la propuesta en la que enseñar significa: Crear situaciones óptimas de aprendizaje en las que los alumnos puedan apropiarse de los contenidos³⁴.

Esta expresión admite considerar la selección y secuenciación de los contenidos desde:

- Una concepción amplia de enseñanza.
- La promoción de la actividad del estudiante.
- La orientación de la enseñanza hacia el desarrollo, ampliación, revisión, profundización de las ideas que los estudiantes poseen acerca del mundo natural para que puedan comprenderlo mejor y actuar en él más eficazmente.
- El planteo de situaciones de aprendizaje que aporten nueva información a la que los estudiantes ya poseen acerca del objeto de conocimiento.
- La inclusión del estudio de las relaciones existentes entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente.

³⁴ Contenido: cualquier elemento de la cultura de un grupo social que éste considere debe ser asimilado por sus miembros. Extraído de Weissmann Hilda. 1994. Didáctica de las Ciencias Naturales. Editorial Paidós SAICF. Bs. As.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- La incentivación al trabajo en grupo, la confrontación, contrastación, la discusión de ideas permitiéndose relacionar conceptos de diferentes disciplinas.

- La significatividad lógica, psicológica y social de los contenidos en lo referente al objeto de conocimiento³⁵;

Otros criterios que han de servir de referentes para elaborar y analizar secuencias de contenido son:

- Continuidad y progresión: la organización sigue una progresión, que va desde los más generales y cercanos a las experiencias del estudiante, hacia aquellos más particulares y alejadas de la realidad.

- De fácil modificación: la secuencia debe lograr una estructura flexible, fácil de modificar, que surjan como consecuencia de la evaluación diaria del trabajo en clase.

- Que posibiliten la articulación: los contenidos han de articularse en torno a ejes, haciendo explícitas las relaciones horizontales y verticales que los vinculan.

- Otro criterio a tener en cuenta es la regionalización. Éste se refiere a la adecuación del currículum a las demandas de conocimientos propios de la región, es decir, contextualizar los contenidos en relación a las particularidades y problemáticas regionales.

Justificación acerca de la presentación del cuerpo de contenidos de la U. C. Didáctica de las Ciencias Naturales en el Nivel Primario.

En la enseñanza de las Ciencias se plantean problemáticas claves para la Formación Inicial de los estudiantes:

³⁵ Aprender no supone saber repetir palabras sino atribuir significados a los objetos. El objeto debe entrar en el campo de significación de cada alumno para que pueda atribuirle significados y es en esa adjudicación de significados, en que comienza el aprendizaje. Extraído de Norberto Boggino 1996. Ciencias Naturales y CBC. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.643/09

- ¿Cómo generar un diseño de una Unidad Curricular que permita comprender la Didáctica de las Ciencias desde una perspectiva de reflexión e investigación sobre lo que sucede en la práctica?

- Los contenidos que abarcan la enseñanza de las Ciencias Naturales ¿pueden ser abordados desvinculando el contenido disciplinar de su didáctica?

Considerando que el tipo de contenido que se enseña condiciona la situación de enseñanza y aprendizaje que se genera, es decir, su didáctica, el proceso de formación docente de un futuro maestro debe permitirle la construcción de saberes teóricos y prácticos, tanto del campo disciplinar como de la enseñanza y el aprendizaje de los objetos de conocimiento; esto significa que la Formación Inicial deberá contemplar la enseñanza de conocimientos que abordan las C. N., en diálogo con su Didáctica. El proceso de Formación Inicial respecto de la Didáctica conlleva una vinculación entre el objeto de conocimiento, la investigación acerca de dicho objeto y una conceptualización que construya y desarrolle la profesionalidad del docente.

La propuesta para organizar los contenidos en la carrera de profesorado de Nivel Primario se desarrollará según lo acordado en el equipo regional NOA considerándose tres dimensiones: Dimensión teórica, Dimensión didáctica y Dimensión práctica e investigativa.

Dimensión teórica: corresponde al abordaje de módulos de contenidos referidos a fundamentos teórico conceptuales.

Dimensión didáctica: orienta y regula, de un modo flexible, los procesos de enseñanza en relación con el proceso de aprendizaje. Aquí las temáticas están relacionadas con componentes del diseño curricular: objetivos, contenidos, metodologías, estrategias de enseñanza y de aprendizaje y evaluación. Se definen los criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Dimensión práctica e investigativa: En la que por un lado se realizan diseños curriculares en situaciones concretas y contextuadas y por otro, se estudia, analiza y evalúa, de forma permanente, la práctica concreta y la teoría que respaldan dichas prácticas.

CONTENIDOS BÁSICOS

La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Su contexto.

Diferentes propuestas didácticas.

Concepciones de ciencia. Visiones. Características de la ciencia escolar.

La enseñanza y la evaluación de los contenidos.

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los diversos contenidos.

Criterios para su selección, secuenciación y organización.

Los temas transversales.

Diseño y realización de proyectos de investigación en los que se planifiquen y desarrollen indagaciones exploratorias y experimentales de problemas y fenómenos del mundo natural.

Las estrategias metodológicas para el abordaje de los contenidos de Ciencias Naturales³⁶:

- La resolución de problemas como estrategia de investigación y didáctica.

³⁶ Las estrategias de enseñanza se definen como procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican habilidades y posibilitan un tratamiento coordinado de actividades secuenciadas y planificadas para la optimización de los aprendizajes. Implican el desarrollo de la capacidad de anticipar procesos de enseñanza y cuyo diseño radica en la elaboración de hipótesis de trabajo, lo que supone una puesta a prueba con posibilidades de modificación en función de los procesos de aprendizaje

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Trabajos prácticos de observación y experimentación.
- Actividades de búsqueda, exploración y desarrollo de experiencias.
- Planteo de diseños experimentales.

Trabajos de campo.

Visitas y excursiones científicas.

Redes y mapas conceptuales.

Guía didáctica para el uso del video.

Uso de las TIC:

- Acceso a espacios de lectura y búsqueda de información para la construcción teórica.
- Participación en entornos virtuales.
- Aplicación de técnicas y diversos software.
- Diseños de trabajo basados en la recolección, análisis e interpretación de datos.
- Diseños de modelos y simulaciones que permitan modificaciones a medida que avancen en el conocimiento de las herramientas y que posibilite el análisis evaluando su pertinencia en la interpretación de teorías.

También se plantea el abordaje de la enseñanza desde el enfoque ecológico que, en síntesis, permite al estudiante abordar los diversos campos que componen los fenómenos naturales desde el punto de vista de sus interrelaciones. Este enfoque representa una integración de varios campos de la ciencia destinada a comprender la compleja realidad viviente.

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

2.19 DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

FUNDAMENTACIÓN

La Didáctica de las Ciencias Sociales en los últimos años ha iniciado un proceso de construcción teórica como disciplina social. El «arte de enseñar» se está complementando, cada día más, con reflexiones que profundizan en los problemas relativos al aprendizaje, la enseñanza y la comunicación del conocimiento sobre lo social. Las discusiones actuales, a las que sería importante acercar a los futuros maestros, centran su preocupación en ejes tales como: la construcción de modelos didácticos -como el basado en la investigación o en la resolución de problemas, apoyados en metodologías cualitativas y cuantitativas-; el origen, morfología y funcionamiento de la conciencia histórica, su importancia como mediadora de la conciencia moral y en las estructuras que se ponen en juego para la toma de decisiones en el presente; estudios sobre el lugar de la argumentación para la construcción de conceptos teóricos estructurantes dentro de las teorías sociales - como por ejemplo, la noción de conflicto-; la forma en que los docentes construyen los contenidos de enseñanza; las representaciones de los alumnos sobre sus lugares y la intervención de estas representaciones en los aprendizajes.

La preocupación por el mejoramiento de la enseñanza se asocia a las didácticas desde sus orígenes y por eso las investigaciones están marcadas por la tensión entre la teoría y la proposición para la acción. Por ello, es frecuente distinguir dos dimensiones en la producción del conocimiento en Didáctica de las Ciencias Sociales. La dimensión *teórica*, por un lado, se refiere a la producción de conocimiento en torno al objeto propio del campo, es decir, sobre *la acción didacto-social*. Por otra parte, existe una dimensión propositiva, *procedimental* y *operativa*, que centra su interés en el desarrollo de modelos de intervención y su evaluación.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Conjuntamente con las investigaciones sobre modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, existe una producción de conocimientos sobre el *hacer* que conformarían el *conocimiento profesional operativo* del sujeto de la acción. Por ejemplo el conjunto de conocimientos producidos con el objeto de diseñar, llevar a cabo y evaluar situaciones de intervención, de enseñanza y de aprendizaje del conocimiento histórico y geográfico en la escuela, que provee instrumentos conceptuales para reconocer y dar respuesta a algunos problemas que se despliegan en la acción: definir objetivos y propósitos, trabajar el contenido escolar, concebir estrategias, seleccionar o generar herramientas y recursos, etc.

Es por esto que desde las *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares de Primaria* se insiste en la “necesidad de ofrecer propuestas interesantes en la medida que contribuyan al ejercicio de saber, cada día más y mejor, cómo se produce el proceso de enseñanza y de aprendizaje del conocimiento de las Ciencias Sociales y cómo se lo puede mejorar para no seguir abonando desde el mismo a la reproducción de una conciencia naturalizadora de la realidad social”³⁷.

PROPÓSITOS

El futuro docente de Primaria deberá:

- apropiarse de los conocimientos producidos por la *didáctica de las ciencias sociales* y reconocerla como un campo de conocimiento específico clave para su formación profesional.
- conocer las principales dificultades que presenta el aprendizaje del conocimiento de las ciencias sociales para los alumnos del nivel básico, para anticiparlas, enfrentarlas y atenderlas especialmente en cuanto a forma y

³⁷ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, INFOD, mayo de 2008

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

graduación, y en cuanto a la tarea de selección de estrategias y de materiales curriculares pertinentes.

- Disponer de criterios para analizar la relación entre fundamentos y acciones y evaluar los componentes y características de propuestas de enseñanza de las ciencias sociales escolares producidas por otros (observados, leídos, narrados; el profesor-formador y sus estudiantes en el instituto o en la universidad, el profesor de nivel primario y sus alumnos).

CONTENIDOS BÁSICOS

La gran cantidad de contenidos considerados como importantes dentro de los saberes que necesitan los futuros docentes para enseñar ciencias sociales admite distintas formas de organización. Debemos tener en cuenta que estos contenidos han sido abordados en el primer año, tanto en el espacio de ciencias sociales como en el de historia argentina y latinoamericana, pero queda al docente de la formación superior el organizarlos de la mejor manera posible para facilitar su aprendizaje y su consiguiente transposición didáctica.

Se destaca, entonces, la importancia del rol del docente no sólo como orientador sino como modelizador, ya que las vivencias de los futuros docentes en su formación también constituirán parte de su historia escolar y sus formas de concebir la didáctica. Un programa de estudios que contemple los distintos contenidos no puede agotarse sólo en nombrarlos y estudiarlos, sino que es necesario ejemplificar su puesta efectiva en práctica. Es por esto que se plantea la necesidad de realizar un abordaje dinámico, problematizador y creativo de este espacio.

Sugerimos entonces como contenidos básicos:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

La didáctica de las Ciencias Sociales como campo de estudio. Las líneas de investigación educativa. Los aportes desde las dimensiones teóricas, propositiva y práctica.

La construcción de las nociones de espacio y tiempo. Investigaciones de Hannoun, Castorina, Del Val. Los aportes de Calvani y Egan.

La programación de la enseñanza y de las actividades de aprendizaje: responde a los interrogantes con respecto a la transposición didáctica: formulación de propósitos de la enseñanza, selección y secuenciación de contenidos en base a distintos criterios, la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, la problemática en torno a qué y cómo evaluar, etc.

Modelos de enseñanza en ciencias sociales. Diferentes paradigmas de enseñanza

Los NAP: fundamentación acerca de su implementación. Organización y propuesta de núcleos de aprendizajes prioritarios.

Teniendo en cuenta lo estudiado en el primer año, la programación entonces puede admitir un enfoque conjunto, ligado a la producción de conocimientos en las disciplinas y su consiguiente transposición didáctica y reflexión. Por ejemplo, se puede considerar como contenidos (basados en los NAP):

La época indígena. Conceptualización de formas de organización social en base al tipo de ambiente: bandas, tribus o aldeas, jefaturas, estados, imperios.

Los incas. Los diaguitas. Los indios del chaco. Los yámanas.

Se podrá trabajar con las conceptualizaciones de M. Harris³⁸ y W. Service³⁹, los aportes de M. Rostorowski⁴⁰, R. Boixadós y A. Lorandi⁴¹, etc. sobre los incas y los

³⁸ HARRIS, M: **Caníbales y reyes: los orígenes de las culturas** (1977)

³⁹ SERVICE, E: **Los orígenes del estado y la civilización. El proceso de evaluación cultural**, Norton & Co, 1975

⁴⁰ ROSTOROWSKI, M: **Estructuras andinas de poder**, IEP, Lima, 1986

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.643/09

habitantes del actual NOA, para luego analizar las producciones propuestas para niños, como los trabajos de M. Palermo y R. Boixadós⁴², los manuales escolares, las leyendas, etc.

Teniendo en cuenta los aportes de los distintos autores acerca de la comprensión de nociones sociales, de tiempo y espacio⁴³, se podrán identificar criterios de selección y secuenciación de contenidos para trabajar en 1er y 2do ciclo, analizando por ejemplo, las propuestas de *Cuadernos para el Aula*⁴⁴, que enfatizan el trabajo en base a la vida cotidiana en el primer ciclo, el análisis y caracterización de un grupo representativo y no la enumeración de todos. Se podrá trabajar también con la confección de recursos y la definición de los propósitos de la enseñanza de estos temas.

A nivel más general, las *Recomendaciones para la Elaboración de los Diseños Curriculares* sugieren al docente formador, entre otras, las siguientes actividades de aprendizaje:

El análisis de la propia experiencia sobre el aprendizaje tanto del conocimiento social, histórico y geográfico, como el de su didáctica y sobre el proceso de enseñanza en diferentes instancias curriculares y momentos, la lectura de textos de distintos tipos (académicos, de comunicación de investigaciones, de divulgación, etc.), la lectura de textos con diferentes finalidades, el análisis de variedad de fuentes de información sobre lo social desde preguntas específicas, la producción y formulación de una entrevista sencilla, la toma de una encuesta y su procesamiento, la toma de fotografías

⁴¹ LORANDI, A: **La resistencia y rebeliones de los diaguita-calchaquí en los siglos XVI y XVII.** *Revista de Antropología*, 6: 3-17. Buenos Aires.

_____ 1988b. **Los Diaguitas y el Tawantinsuyu: una hipótesis de conflicto.** En: Tom D. Dillehay & Patricia Netherly
BOIXADOS, R Y LORANDI, A: **Etnohistoria de los valles Calchaquíes en los siglos XVI y XVII.** *Runa* 17/18,1897-88

⁴² PALERMO, M y BOIXADOS, R: **La Conquista de América, Los incas, Los aztecas, Los mayas,** etc. editados por Libros del Quirquincho, 1993.

⁴³ TREPAT, C. A “El tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales” en Trepát, C.- Comes, P. “**El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales**” Barcelona, Ice Grao, 1998.

⁴⁴ CUADERNOS PARA EL AULA, Ministerio de Educación de la Nación, 2004-2008

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

o la grabación de sonidos que resulten útiles para trabajar determinados contenidos, la consulta de bibliotecas, más allá de las propias de la institución, las búsquedas orientadas y libres en Internet, la utilización de software como el Google Earth u otros que surjan y resulten accesibles para obtener información visual, cartográfica, para pensar con el docente posibles utilizaciones en la enseñanza, la toma de posiciones en debates programados por el docente del espacio curricular o surgidos en forma espontánea cuidando que la comunicación resulte posible más allá de los disensos, la realización -en forma individual o grupal- de escritos breves de tipo ensayo, informe, monografía y la preparación de exposiciones orales sobre temas analizados en los cursos, utilizando en las presentaciones las tecnologías que estén disponibles en los institutos⁴⁵.

Teniendo en cuenta lo anterior es que desde las “Recomendaciones...” se propone que la consigna para la enseñanza del área en la Formación Docente inicial sea que los profesores a cargo de las instancias curriculares vinculadas con la enseñanza de las Ciencias Sociales *eviten las rutinas tan propias de la enseñanza tradicional*, basadas en las clases expositivas y el análisis de bibliografía con cuestionarios, sino que generen actividades que den lugar al asombro, a incursionar en la aventura de aprender, a disfrutar del aprendizaje, a desarrollar el placer por aprender y a diversificar los medios para hacerlo.

2.20 EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Y SU DIDÁCTICA

FUNDAMENTACIÓN

La tecnología surgió en el momento que el hombre analizó un problema, logró una solución y pensó las consecuencias de esa solución, inventó lo artificial; incluso en

⁴⁵ Recomendaciones... pág. 144-145

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

el acto de resignificar el objeto natural, como una rama o una piedra, al usarlo como una herramienta. Por lo tanto la tecnología puede ser identificada como una construcción humana en la que se suceden formas sistematizadas de conductas culturales, transmitidas y modificadas de generación en generación, que se expresa de manera particular en cada sociedad.

La tecnología se caracteriza por la existencia material y/o simbólica, de un campo de fenómenos como resultado de la acción técnica intencionada y organizada del hombre⁴⁶, sobre la materia, la energía y la información, que da lugar a una serie de artefactos y procesos que constituyen el entorno artificial.

Los procesos y los productos influyen notablemente sobre el hábitat, costumbres, nodos de trabajo y formas de vida de las personas. Detrás de cada producto hay un proceso y detrás de cada proceso un conjunto de conocimientos.

La Educación Tecnológica pretende que los estudiantes comprendan la realidad socio-técnica, desde una mirada humanística y una actitud crítica, para poder intervenir en ella e interpelar las creaciones y acciones técnicas. Intenta preparar para dar respuestas a problemas de un futuro incierto, a través de estudiar “cómo el hombre hace cuando hace”, recuperando lo bueno de lo que se hizo y renovando las propuestas sin desconocer los tiempos que corren.

En relación a la formación docente, la Educación Tecnológica permite entender la realidad artificial, el camino histórico que le dio lugar, el conocimiento involucrado, el producto cultural que genera y la finalidad de los productos que no es neutro ya sea desde su diseño o del uso que se haga de él.

⁴⁶ El hombre como sujeto; creador, hacedor y receptor de hechos técnicos, que vive inmerso en una sociedad, un lugar y una cultura.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

La educación tecnológica desde una visión amplia, reflexiva y crítica, pone de manifiesto la necesidad de encontrar metodologías didácticas que den cuenta de los mecanismos subyacentes en el universo de “lo artificial” y hacer más comprensible y atractivo su abordaje.

Como componentes principales de la didáctica de la Tecnología son los aspectos cognitivos del estudiante, puesto que no es posible pensar un acto de enseñanza sin poseer aunque sea de manera implícita una teoría acerca de cómo aprenden las personas a quienes se enseña.

En relación a los conceptos tecnológicos, estos no están aislados, por el contrario en la realidad se configuran en verdaderas redes de conceptos vinculados entre sí, por lo tanto se requiere del enfoque sistémico como herramienta, para facilitar aprendizajes significativos.

El enfoque sistémico como recurso didáctico permanente ayuda a los estudiantes a formarse una idea estructural o formal y más a fondo de las tecnologías que ven a su alrededor, sin detenerse en el detalle. Posibilita comprender conceptos, encontrar regularidades, cosas en común, extraer inferencias y así ampliar sus posibilidades de trazar analogías útiles entre un problema y otro.

Las propuestas didácticas de esta unidad curricular se inscriben en un enfoque de cambio conceptual y que los aprendizajes logrados formen parte de la librería de recursos de los estudiantes, para resolver nuevas situaciones mediante la aplicación, transferencias o adaptación de saberes.

En este marco los saberes previos conforman el capital disponible para operar ante nuevas situaciones. Es decir, si uno no conoce sobre una cualidad, propiedad, efecto, mecanismo no puede pensar en ello como una posible solución. Sin un

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.643/09

conocimiento previo, no existe ninguna acumulación posible de habilidades que permita encontrar una solución específica a un problema.

Hacer un buen abordaje de la Tecnología, también depende de que los docentes tengan claro el origen de la ciencia y de la tecnología, para el Dr. Tomás Buch.

“En el origen de la ciencia hay curiosidad y también angustia. El hombre primitivo vivía en un mundo que no entendía, rodeado por fuerzas que lo dominaban y amenazaban y en ese sentido tenemos un sentido innato a averiguar cómo funcionan las cosas que nos rodean. En eso nos ayuda la curiosidad y nos impulsa el miedo a una realidad que es más fuerte que nosotros y nos amenaza. La tecnología es diferente, pues en su origen está la voluntad de control y de dominio; otra fuerza que la impulsa es la pereza. Hemos estado toda la historia buscando maneras de trabajar menos y eso ha impulsado grandes cosas en la tecnología. En el origen de la tecnología hay una intencionalidad diferente a la de la ciencia”.

PROPÓSITOS

- Experimentar distintos procesos de producción, llevando a cabo una variedad de procedimientos en aula taller.
- Analizar artefactos efectuando reconocimiento de partes integrantes, diferenciación de herramientas y mecanismos de funcionamiento.
- Reconocer la Enseñanza de la Educación Tecnológica en el nivel primario a partir de una concepción interdisciplinaria del conocimiento tecnológico.

CONTENIDOS BÁSICOS

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Propuestas teóricas en la educación tecnológica. Cultura Tecnológica como actividad social centrada en el saber hacer. Educación Tecnológica, contexto regional y local, transferencias de tecnología.

Resolución de problemas: problema de análisis, problemas de diseños y problemas de caja negra. Proyecto tecnológico. **Procesos de producción:** La técnica. Acciones técnicas y operaciones. Contextos de producción. Secuencia de operaciones: lineal o en serie, ramificada o en paralelo. Organización del lugar de trabajo y los medios técnicos dependiendo del volumen de producción. Distribución de tareas y rol de las personas en los procesos tecnológicos, saberes y habilidades. Análisis del ciclo de producción. Análisis en contexto de procesos de elaboración, fabricación, confección, construcción, montaje y simulación de los mismos en escala didáctica. Diseño de procesos. **Información Técnica:** Los medios de representación y los lenguajes. Instructivos para hacer, armar, usar de modo gestual, oral, escrito, gráfico. Diagramas de procesos. Diagrama de frecuencia, Diagrama de distribución espacial. Dibujo en planta (Layout) Modelos de artefactos e instalaciones (físicos-maquetas-plantillas, 2D, 3D, otros). Fichas técnicas. Manual del usuario. Factores de riesgos. Manual de higiene y seguridad en el trabajo.

Tecnología de los materiales: Origen y tipos de materiales. Propiedades. Relación estructura –propiedad-aplicación, Procesos de conformación. Recolección, transporte y distribución de materiales. **Tecnología de la energía:** Uso primario de las energías, uso de la energía en los procesos productivos. Artefactos de captación y transformación de la energía con fines útiles. Procesos de captación, almacenamiento y transporte de energía. Tecnologías del calor: quemadores, radiadores, intercambiadores de calor. Tecnologías de las energías alternativas. **Control:** control sensorio-motriz. Control con accionamiento manual. Control automático a lazo abierto y lazo cerrado. Dispositivos de control

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Medios Técnicos: Utensilios, herramientas, máquina, instrumentos. Envases y contenedores. Instalaciones como sistemas de artefactos dispuestos con un fin específico. Estructuras: estabilidad, resistencia y elementos estructurales. Mecanismos: transmisión y transformación de movimiento, elementos de máquina. Delegación de acciones humanas en la máquina. Instalación de dispositivos eléctricos y electrónicos.

Tecnología como proceso socio-cultural. Origen y vida de las tecnologías. Continuidad relativa de los procesos y las nuevas maneras de hacer las cosas. La continuidad de la técnica y salto técnico. Proceso de innovación. Patentes. Tecnologías sustentables y convenientes. Evaluación de productos tecnológicos según sean reutilizables, reciclables y reducibles. Impacto de las tecnologías

Didáctica de la Educación Tecnológica. Estrategias de recortes de la realidad para la práctica de la educación tecnológica. Métodos de enseñanza de tecnología. La interdisciplina en la enseñanza de tecnología. Problematicación del contenido: diseño de situaciones y formulación de consignas El aula taller tecnológico. La evaluación de los aprendizajes en tecnología.

3.26 PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DEL NIVEL PRIMARIO

FUNDAMENTACIÓN

Este espacio curricular se fundamenta en el hecho de que es necesaria una educación primaria que:

“... se abren a la comunidad, sin mimetizarse con ella... que recuperan la cultura de los jóvenes y sus familias, sin renunciar a introducirlos en otras culturas y contextos.... que extreman su creatividad y compromiso para buscar soluciones, sin dejar de reclamar a las autoridades el cumplimiento de sus obligaciones.... que

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.643/09

reconocen al conflicto como inherente a las relaciones sociales y buscan mecanismos para procesarlos.... que asumen las funciones asistencialistas con ánimo solidario, sin resignar por ello las buenas prácticas pedagógicas ... que aceptan el desafío de enseñar en contextos de pobreza, pero rechazan la legitimidad de la pobreza.... que consideran que todos pueden aprender pero que reconocen tiempos, lugares, necesidades e intereses diferentes....que aunque no están seguras de lograr todo esto, creen que vale "la pena", es más, consideran indispensable intentarlo... Escuelas que renuncian a la neutralidad frente al fenómeno de la pobreza y la desigualdad social.”⁴⁷ Silvia Finocchio

Abordar la Problemática contemporánea del Nivel Primario en la formación Docente inicial, implica iniciar una primera aproximación al conjunto de problemáticas específicas que caracterizan hoy a la educación Primaria.

En las actuales condiciones el cumplimiento con la obligatoriedad establecida por ley , es un desafío para las Instituciones Educativas, la realidad actual nos muestra que con lo normativo únicamente no basta *"uno de los signos más destacados en la expansión del sistema es el elevado índice de cobertura alcanzado especialmente en el nivel de la enseñanza primaria, que conducen a una situación paradójica: mientras por un lado, el sistema logra garantizar el acceso de sectores sociales clásicamente excluidos, el mismo sistema, y más particularmente la escuela, se muestra incapaz de retenerlos a poco de haberlos incorporado"*⁴⁸. Resulta difícil garantizar no solo el ingreso, permanencia y egreso del alumnos sino también el aprendizaje de saberes que le permitan desenvolverse en la sociedad ya que existen ciertas variantes que se

⁴⁷ Finocchio, S. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 11-Clase 15: Debates para el análisis de los problemas sociales presentes en la escuela -FLACSO

⁴⁸ Ezpeleta, Justa. "Factores que inciden en el desempeño docente: Las condiciones de trabajo de los maestros". Diseño de investigación, 1987, pág. 1. La OREALC encomendó a Justa Ezpeleta, la coordinación del estudio, quien elaboró el diseño.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

deben tener en cuenta , no todos los alumnos tienen el mismo punto de partida, al entrar en juego distintas situaciones como ser: situaciones socioeconómicas de poder adquisitivo precario , marginalidad cultural, ingreso temprano de niños al mundo del trabajo, falta de acompañamiento familiar en cuestiones relacionadas con la escuela, etc.

Estudios realizados establecen que los componentes del fracaso escolar están ubicados a nivel del sistema socioeconómico imperante, de la comunidad, de la escuela y del aula, al respecto: “ *el maestro tiene un papel importante en la producción del fracaso escolar de los niños, en la medida en que propicia una determinada estructura grupal caracterizada por el protagonismo del maestro y la pasividad del alumno; conduce el proceso en función a objetivos elaborados y sostenidos por él y se basa en una comunicación verticalista, que controla, orienta y selecciona los mensajes en torno a la transmisión de contenidos programáticos*”⁴⁹.

Abordar esta realidad desde la Formación Inicial plantea una doble necesidad: la de advertir las desigualdades sociales y reconocer las diferencias culturales, por un lado, y la de compartir la preocupación por encontrar respuestas y alternativas posibles a partir de la educación.

Numerosos trabajos de investigación, de Informaciones estadísticas y algunos debates en torno a la pobreza, la marginalidad y la exclusión muestran que: la **deserción, el analfabetismo, la repitencia, la sobreedad**⁵⁰, que cotidianamente se

⁴⁹ Silvia Finocchio Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 11Clase 15: Debates para el análisis de los problemas sociales presentes en la escuela –FLACSO

⁵⁰ Al respecto en el Documento de las recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares se cita que: para el año 2003, el porcentaje de **repitencia** para el total del país se ubicaba en el 6,3 % si se consideraban los 7 primeros años de la escolarización aunque muchas provincias superaban el 10 %. Si se desagrega por grados, el mayor porcentaje se ubicaba en el primer año de escolarización con un promedio nacional del 10 %. Pero muchas provincias llegaban a un porcentaje cercano al 20 %. Si se analiza el indicador **sobreedad** se observa que en este mismo año el promedio de los alumnos que estaban atrasados entre los niños que cursaban el nivel primario se ubicaba en el 23 %. Nuevamente, en algunas provincias este porcentaje se ubicaba por encima del 30 %. El **abandono**

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

"cuelan", "invaden", "forman parte" y "castigan" la vida en las escuelas, se dan sobre todo en sectores desfavorecidos económicamente. Los datos confirman en forma contundente una tendencia histórica en América Latina: *la distribución del ingreso más desigual del planeta*, con niveles altos y crecientes de desigualdad. La pobreza alcanza a millones de niños y niñas en la región: el 35% de los pobres en América Latina y el Caribe son niños y niñas menores de 15 años, y casi el 60% de todos los niños y niñas son pobres. Estas cifras suponen que decenas de millones de habitantes tienen bajos niveles de educación.⁵¹ El informe también revela que hay casi un millón de personas que nunca concurren a la escuela (sin instrucción), 3.700.000 de los que concurren no completaron el nivel primario.- Si sumamos ambas categorías vemos que 4.650.000 personas, casi un 18% de la población mayor de 15 años, no tiene primaria completa. Del 18% de la población mayor de 15 años sin primaria completa en todo el país, en la región Noreste, una de cada tres personas mayores de quince años no completó la escuela primaria (31,81 %). Nuevamente es la región Noreste la que tiene los índices más bajos.

Todo lo expuesto hacen que se torne compleja la educación de la infancia: *“Nuevamente, estamos ante viejos y nuevos problemas. Incluir el análisis y la reflexión en torno a estos problemas se sustenta en la aspiración de brindar una formación sostenida que articule el sentido político de la educación de la infancia con su sentido pedagógico”*.⁵² Tradicionalmente, lo político, no tenía cabida en la formación docente,

es un indicador que se construye considerando a los alumnos que salen de las unidades educativas y no solicitan el pase a otras. En el año 2002 se ubicaba en un promedio nacional del 0,8 % entre primero y séptimo grado. En algunas provincias superaba largamente

⁵¹ datos que están presentes en el Informe del SIEMPRO de agosto de 2002 que recoge datos hasta mayo de ese año y que indica: que la mitad de la población infantil pobre está integrada hoy por niños y adolescentes, que siete de cada diez niños nacen en hogares pobres, que casi cuatro viven en la indigencia y que la entrada al 2003 de la Argentina será con 23 millones de pobres, o sea el 63% de la población

⁵² Ministerio de Educación Instituto Nacional de Formación Docente – Área Desarrollo Curricular- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares -

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

no se reflexionaba en relación a estas cuestiones desde el punto de vista del ejercicio profesional docente, hoy deben ser incorporadas de manera impostergable al desempeño profesional y por lo tanto al proceso formativo, no abordarlas significa desconocer lo que ocurre en la sociedad y su impacto en la escuela, en la infancia, y en los docentes como educadores y trabajadores de la educación.

El docente de primaria debe estar preparado para desempeñar su tarea en realidades diversas, espacios urbanos, suburbanos y rurales, con alumnos que van desde la niñez a la adultez, connotados por la fragmentación social- familiar y la segmentación territorial.

A fines del siglo XIX, en los países del cono sur, la familia sufrió mutaciones importantes al impulso de la modernización y la urbanización. A partir de ese momento, se modificaron los patrones de la familia tradicional y sobre todo aparecieron, en los sectores populares, nuevas formas de agrupamiento familiar. A partir de allí comienza a mirarse a la infancia dentro de ese agrupamiento.

El concepto de “**infancia**” es una construcción histórica que se ha ido configurando en un proceso que tiene como punto de partida a la modernidad y que llega hasta nuestros días. En la modernidad es donde la infancia comenzó a ser caracterizada y diferenciada del adulto y esta caracterización se centró en su estado de “incompletud”, “lo que la convirtió en la etapa educativa por excelencia”.

La representación de infancia construida desde la escuela de la modernidad nos presenta un niño/a como un ser inmaduro y subordinado a los adultos, a quien es necesario tutelar. En consecuencia, sus pensamientos, opiniones, ideas, inquietudes no resultan relevantes. El docente ocupa el lugar del “que sabe y enseña” y el niño/a y la niña el del “que no sabe y aprende”. Esta visión de la infancia, que aún perdura en

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

muchos docentes, encorseta al niño/a en un modelo donde no tienen cabida la multiplicidad de formas de ser niño o niña.

En las primeras décadas del siglo XX encontramos una infancia distribuida en dos circuitos principales: el de familia - escuela y el de la calle. En primer lugar la emergencia de la problemática de la *niñez en la calle* -que en los ´80 era un fenómeno incipiente y que en los 90 se naturaliza a partir de su expansión-, como resultado de los procesos de empobrecimiento económico social, aumento del desempleo y ajuste, que comienzan en la década del 80 creando condiciones para el crecimiento de la pobreza infantil como fenómeno estructural. En segundo lugar la expansión de la problemática del *consumo infantil* como resultado de la ampliación del mercado de productos comerciales y del marketing publicitario, que las políticas de transnacionalización de la economía, la propia estabilidad monetaria y la convertibilidad de la década del 90 hicieron posible.

Estos fenómenos son contemporáneos y resultan del proceso de complejización y heterogeneización de la estructura social (Minujín, 1999), en el que los “**niños de la calle**” y los “**niños consumidores**” irrumpieron como figuras estereotipadas que indican, en un caso la ausencia del Estado en el freno a los procesos de deterioro familiar y social de amplios sectores que genera la expulsión y/o salida de los hijos a la calle.

Esta pluralidad de modos de ser infante ha puesto en crisis el discurso y las representaciones sobre la infancia, poniendo en crisis, también, cuestiones referidas al **enseñar y el aprender** en la escuela, al modelo de docente como portador del saber y del niño y la niña como depositarios del mismo

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Es fundamental una formación inicial que les permita a los futuros docentes ampliar y reacomodar su mirada en relación a la infancia, evitando de esta manera prácticas que lleven a la discriminación y exclusión.

La discriminación es uno de los modos que adopta la posición de los sujetos frente a lo diverso, lo diferente. Discriminar significa literalmente diferenciar, distinguir, separar una cosa de otra. Discriminar puede tener una acepción positiva cuando es diferenciación y reconocimiento y una acepción negativa, cuando genera situaciones de desventaja o desigualdad de oportunidades.

El uso cotidiano de la palabra "discriminar" la vincula con el prejuicio, con la estigmatización del discriminado. La discriminación negativa está presente también en las escuelas. Se discrimina a los niños cuando se afirma que no pueden. Se discrimina a los alumnos aborígenes y su cultura, cuando no se reconoce su lengua materna como instrumento legítimo para la comunicación. Se discrimina a los alumnos que no pertenecen a la religión mayoritaria. Se discrimina a las niñas o las jóvenes, cuando se les asignan tareas o roles en función de su sexo o se les niega el acceso a roles o funciones considerados "masculinos". Se discrimina cuando no se incorporan a la escuela -o no se crean condiciones apropiadas para su integración- a los niños con necesidades educativas especiales. Se discrimina cuando se rechaza la incorporación en la escuela de alumnos provenientes de sectores sociales marginados.

Abordar todas estas problemáticas como parte de la escolaridad primaria, significa reconocer que el acto de enseñar es un acto eminentemente **político**, que va más allá del tecnicismo, que no acepta recetas, y que no se agota solo en las actividades de enseñanza, ya que las hay administrativas, y también asistenciales "Las múltiples tareas de un maestro de primaria rebasan la función central de enseñanza, supuesto básico del Currículum normalista...manejan una gran cantidad de documentación, recogen cuotas, venden timbres, reparten desayunos o meriendas, se

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

*relacionan con los padres y le dan consejos e información...organizan actos patrios, además cumplen con censos...*⁵³ si bien es cierto, la tarea del docente no se limita solo a la enseñanza, no por las múltiples exigencias de la realidad educativa y el contexto socioeconómico, dejará de enseñar para ocuparse de cuestiones asistenciales, el contenido sustantivo, indelegable, y prioritario del **trabajo docente** es y debe ser “la enseñanza” si no tenemos en cuenta estos recaudos la escuela irá perdiendo con ello su especificidad.

El trabajo del docente está atravesado por condiciones institucionales y extrainstitucionales que influyen, recorren y comprometen su rol como educador, se considera por ello que es fundamental una formación Inicial, que le brinde una mirada amplia, no ingenua y neutral, basada en fundamentos teóricos, concretos y reales, con líneas de intervención que le permitan ser un agente de cambio en aquellos contextos que le toque actuar a través de una propuesta educativa con sentido., solo así estaremos a la altura de este desafío que plantea la sociedad contemporánea.

PROPÓSITOS

- Comprender los problemas como el analfabetismo, la repitencia, la sobreedad y la calidad educativa como indicadores que ponen al descubierto viejos problemas no resueltos por la escuela primaria.
- Reflexionar sobre los desafíos que los nuevos contextos sociales y los nuevos procesos de construcción de la subjetividad de “las infancias” plantean a la formación docente y al trabajo en las escuelas.
- Ofrecer herramientas conceptuales y operativas para repensar y mejorar la intervención pedagógica e institucional frente a los nuevos desafíos, particularmente en contextos de pobreza y marginalidad

⁵³ Rockwell Elsie (1987) Desde la perspectiva del trabajo docente-Doc 9 –Condiciones del Trabajo Docente – P.T.F.D

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Crear un espacio compartido de pensamiento, estudio y discusión que vincule los saberes acerca de la sociedad y las culturas contemporáneas con el rol y la identidad del docente como educador.
- Reflexionar acerca de la diversidad de tareas que realiza el docente como parte de su carga laboral, que no están vinculadas directamente con la enseñanza de determinados contenidos, como así también el análisis de las condiciones materiales e institucionales en las que se realizan.

CONTENIDOS BÁSICOS

El fracaso escolar en el nivel primario. Fracaso escolar y condiciones socioeconómicas.-Educación y pobreza. Repitencia, sobreedad, abandono, analfabetismo. Políticas asistenciales

Socialización de la infancia. Las nuevas infancias. Estigmatización de la infancia. Constitución de un nuevo sujeto. La educación primaria y las culturas infantiles. Las Culturas infantiles y el mercado.

La enseñanza en el aula y la vida cotidiana en la escuela primaria. El uso del tiempo, los espacios y los recursos disponibles.- El control del orden. Los rituales y actos escolares.

Las modalidades más allá de las orientaciones. Los maestros primarios y la educación de jóvenes y adultos, en la educación intercultural bilingüe y en escuelas rurales. El trabajo docente en las escuelas con plurigrado, multigrado y multiedad.

La integración de niños y niñas con discapacidad. La articulación de la escuela común con la escuela especial.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Docencia autoridad y transmisión. Discurso pedagógico y poder. Formación docente y género. La enseñanza como acto político. Las múltiples tareas del trabajo docente. Las condiciones del trabajo docente. Identidad laboral docente. Sindicalización.

3.27 ALFABETIZACIÓN INICIAL

FUNDAMENTACIÓN

Este taller resulta imprescindible para formar un docente que pueda intervenir exitosamente en los años iniciales de la escolaridad, una etapa de aprendizajes fundamentales, cuando comienza el proceso de alfabetización. Lo que los alumnos aprenden en este período de alfabetización inicial condiciona el aprendizaje de los contenidos de todas las etapas subsiguientes.

En conformidad con esta realidad, formar docentes alfabetizadores competentes es prioridad. Cuando se señala el requisito de competencia, se hace alusión a que puedan acreditar capacidades complejas que se expresen como esquemas de acción que les permitan resolver problemas en las múltiples situaciones áulicas. Se trata de llevar a cabo un trayecto formativo que asegure la construcción de conocimiento teórico imprescindible para decidir acciones de intervención en el proceso de alfabetización, a la vez de que propicie el contacto con experiencias prácticas pasadas y presentes para evaluar sus posibilidades y limitaciones, con el fin de proponer mejores prácticas.

La unidad curricular *Taller de alfabetización inicial* estaría destinada al abordaje en la formación docente de grado de la problemática de la alfabetización tanto en diacronía como en sincronía, para funcionar como espacio de estudio y debate, a sabiendas de que en la actualidad se presentan múltiples vectores que producen en

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

los hechos la baja calidad alfabetizadora de las escuelas argentinas en general –por supuesto con honrosas excepciones.

Para superar la situación, se ha de comprender qué concepciones subyacen a las prácticas y cuáles son sus correlatos empíricos, especialmente en aquellas versiones donde se ha constatado una reducción del aprendizaje a los aspectos más mecánicos del sistema de escritura, práctica que ha generado efectos no deseados tales como la banalización de contenidos, la lentificación de los aprendizajes y la cristalización de errores conceptuales, conducentes por supuesto al fracaso alfabetizador y el concomitante fracaso escolar.

En esta instancia, entonces, se podrá trabajar para refutar la idea de que alfabetizar sea la enseñanza de un conjunto de letras y sílabas más una combinatoria, que ha marcado gran parte de nuestra historia y que ha suspendido la lectura en la etapa escolar inicial, postergando el contacto con los libros hasta no haber completado el aprendizaje de las reglas de correspondencia fonema-grafema. Igualmente, se podrá refutar también la idea de que alfabetizar sea la puesta en contacto con materiales escritos, atendiendo exclusivamente a los aspectos motivacionales y aun culturales de la lectura y la escritura, que ha desplazado la enseñanza explícita de los sistemas de la lengua escrita y de los protocolos textuales.

En definitiva, se podrá construir una concepción diferente de la alfabetización como un proceso continuo y de alfabetización inicial como ingreso a la cultura escrita, idea que promovería la lectura de libros y otros materiales escritos, aún cuando no se hayan aprendido las reglas de correspondencia fonema-grafema. La propuesta sería alfabetizar a partir de la lectura y la escritura, y desarrollar en el proceso la autonomía de los alumnos como lectores y escritores, con la enseñanza explícita del sistema de escritura.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

PROPÓSITOS

Con este taller se intenta:

- Formar un docente que pueda poner en juego propuestas metodológicas, estrategias y recursos que contribuyan a desarrollar armónicamente y en profundidad la alfabetización concebida como ingreso en la cultura escrita. Es decir que se busca la formación de un docente calificado para garantizar el aprendizaje de la lectura y la escritura como inserción en la cultura escrita.
- Brindar marcos conceptuales e instrumentos metodológicos solidarios con esa concepción de alfabetización

CONTENIDOS BÁSICOS

Importancia social de la alfabetización. La formalización de una concepción de alfabetización como ingreso a la cultura escrita, y una reflexión acerca de los efectos de inclusión o exclusión social. A partir de estas consideraciones, se podría abordar el valor social del alfabetismo y los problemas del analfabetismo, el analfabetismo funcional y el iletrismo.

Para que el futuro docente pueda llevar a cabo la tarea, precisa también la apropiación de algunos constructos teóricos fundamentales por su vinculación con la alfabetización: la descripción y explicación de la doble articulación de la lengua, y la conceptualización de oralidad y escritura, como dos sistemas de la lengua autónomos, completos, diferentes y complementarios.

Podría completarse este recorrido teórico con la consideración de nuevas perspectivas para la alfabetización, a partir de los aportes psicogenéticos y sociohistóricos, que han provisto enfoques para propuestas alfabetizadoras.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

En cuanto a la didáctica de la alfabetización, demanda una aproximación crítica a los fundamentos teóricos y propuestas metodológicas de los denominados métodos tradicionales globales, sintéticos y analíticos. Habría que observar en este sentido las debilidades del atomismo y la fragmentación.

Asimismo, es necesario orientar la tarea al conocimiento de los fundamentos teóricos y las propuestas metodológicas alternativas, destacando algunos principios de intervención importantes, tales como la participación frecuente en situaciones de lectura y escritura y la necesidad de la mediación docente.

3.28 TALLER INTEGRADO

FUNDAMENTACIÓN

Los talleres de prácticas confluyen en un espacio específico y se articulan con la práctica III:

- Práctica de la Lengua
- Práctica de la Matemática
- Práctica de las Ciencias Naturales
- Práctica de las Ciencias Sociales

Constituyen un espacio curricular y de trabajo, consulta en torno a la planificación, programación didáctica y su puesta en marcha, en articulación con la Práctica III. Los docentes del Taller Integrado de Prácticas, asisten a los estudiantes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de las propuestas didácticas de cada área como también a la elaboración de propuestas de trabajo que integren dos o más áreas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

TALLER DE LA LENGUA

FUNDAMENTACIÓN

Se desarrollará en el período de las primeras microexperiencia y en las dos prácticas de Enseñanza de los/las alumnos/as que se han planificado para la Práctica III, debe ser abordada por los docentes de Lengua y Literatura y de la Práctica, de manera integrada. El objetivo de la misma consiste en apoyar la inserción del futuro docente en el aula escolar de Lengua y Literatura. Es este el momento en el que los alumnos realizarán la integración de los aportes teóricos-metodológicos aprendidos desde el inicio de la carrera en el desarrollo de las clases áulicas Y, además integre los tres campos de la formación y aprenda a realizar su tarea considerando el trabajo con otros, pares, alumnos, docentes, instituciones.

En el ámbito de la institución formadora se diseñarán, analizarán las diferentes programaciones elaboradas, los recursos y materiales que son necesarios para la implementación de las propuestas, tratando de comprender que un docente del área de la Lengua y la Literatura coadyuva enormemente en las misiones centrales de la escuela: *garantizar el desarrollo de la lengua y transmitir saberes socialmente significativos.*

Las clases modélicas que se trabajarán en las instancias institucionales conjuntamente con las prácticas III favorecerán la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas, de posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de la de la Lengua y Literatura; como también la construcción de clases de experimentación, de pruebas, de análisis de casos, etc.

Se iniciará en la programación de las propuestas de intervención didáctica del área de Lengua, y deberá atender simultáneamente a múltiples necesidades de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

educación: la alfabetización inicial, la oralidad, la lectura, la escritura, la literatura, la introducción a los estudios formales de la lengua, el contexto sociolingüístico y el psicolingüístico.

Es importante que el estudiante conozca la institución escolar en la que va a realizar sus primeras experiencias de prácticas de enseñanza, su discurso y las acciones que se dan en ella en relación con la enseñanza de la Lengua y la Literatura, para poder desarrollarse con coherencia y solvencia, prosiguiendo con el aprendizaje de los códigos de su profesión iniciados en las prácticas I y II.

Se tendrá en cuenta, que el estudiante que inicia sus microexperiencias y prácticas de enseñanza no puede cargar con la responsabilidad total de articular lo enseñado en el instituto de formación con la práctica escolar real. Necesita ser acompañado por los docentes del área en la interpretación de las prácticas y los discursos existentes acerca de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la institución escolar, con la finalidad de llegar a poder elaborar propuestas efectivamente realizables.

PROPÓSITOS

- Analicen situaciones de clase en escuelas primarias en las que se trabaje con diversas actividades de Lengua y Literatura, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.
- Elaboren y pongan a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido, tanto en

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras.

- Participen de instancias de producción grupal que requieran del logro de acuerdos en función de un objetivo común desarrollando capacidades para participar del diseño y sostenimiento y evaluación de proyectos institucionales con otros practicantes, aceptando las diferencias en los grupos de trabajo.

CONTENIDOS BÁSICOS

Observación y análisis de registros de situaciones de aula con docentes y pares. Programación de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela. El uso de las TICs en las propuestas de enseñanza del área. La evaluación (aspectos a evaluar, criterios, instrumentos afines). Microexperiencias y Prácticas de la Enseñanza en el área.

TALLER DE LA MATEMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

Debe estar cargo de docentes del área de matemática de los institutos, tiene por objetivo apoyar la inserción del futuro docente en el aula escolar de matemática. Teniendo como referencia que así como la matemática se aprende haciendo, los docentes adquieren las habilidades de su profesión a partir de las actividades que realizan y su reflexión sobre ella, con el respaldo de los aportes teóricos afines al campo de la didáctica de esta disciplina. Importa que el alumno comprenda que su tarea impone el trabajo con otros, no es solo la forma en se aprende y se mejora la labor docente.

Se desarrollarán en el período de las primeras microexperiencias y en las dos prácticas de Enseñanza de los/las alumnos/as que se han planificado para la Práctica

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

III, y es abordada por los docentes de Matemática y la Práctica, de manera integrada. El objetivo de la misma consiste en apoyar la inserción del futuro docente en el aula escolar de Matemática. Es este el momento en el que los alumnos realizarán la integración de los aportes teóricos-metodológicos aprendidos desde el inicio de la carrera en el desarrollo de las clases áulicas. En este trabajo de integralidad, el futuro docente debe aprender a realizar su tarea considerando el trabajo con otros, pares, alumnos, docentes, instituciones.

En el ámbito de la institución formadora se diseñarán, analizarán las diferentes programaciones, los recursos y materiales que son necesarios para la implementación de las propuestas tratando de comprender que un docente del área de la matemática necesariamente transita por experiencias de trabajo enmarcado en la producción de conocimientos a propósito de la resolución de problemas que intenta encontrar la manera de articular el discurso teórico de la enseñanza constructiva de la Matemática con su real funcionamiento en las aulas . También tendrá como principio que “la Matemática es accesible a todos”, favoreciendo la comprensión de las nociones matemáticas en espacios de trabajo colectivo a propósito de la resolución de problemas, que incluyan la reflexión sobre los procesos involucrados, su comunicación y formas de asegurar validez.

Es importante que el estudiante conozca la institución escolar en la que va a realizar sus primeras experiencias de prácticas de enseñanza, su discurso y las acciones que se dan en ella en relación con la enseñanza Matemática, para poder desarrollarse con coherencia y solvencia, prosiguiendo con el aprendizaje de los códigos de su profesión iniciados en las prácticas I y II.

Se tendrá en cuenta, que el estudiante que inicia sus prácticas no puede cargar con la responsabilidad total de articular lo enseñado en el instituto de formación con la práctica escolar real. Necesita ser acompañado por los docentes del área en la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

interpretación de las prácticas y los discursos existentes acerca de la enseñanza de la matemática en la institución escolar, con la finalidad de llegar a poder elaborar propuestas efectivamente realizables. (Recomendaciones INFD. Área matemática, 2008)

PROPÓSITOS

- Analicen situaciones de clase en escuelas primarias en las que se trabaje con diversas actividades de Matemática, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.
- Elaboren y pongan a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido, tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras conjuntamente con la unidad curricular Práctica III.
- Participen de instancias de producción grupal que requieran del logro de acuerdos en función de un objetivo común desarrollando capacidades para participar del diseño y sostenimiento y evaluación de proyectos institucionales con otros practicantes, aceptando las naturales diferencias en los grupos de trabajo.

CONTENIDOS BÁSICOS

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

La enseñanza de la matemática en la escuela. Aspectos a considerar al ingresar a la escuela y al hacerse cargo de un área. Observación y análisis de registros de situaciones de aula con docentes y pares. Programación de la enseñanza de la matemática en la escuela. El uso de las TIC en las propuestas de enseñanza del área. La evaluación (aspectos a evaluar, criterios, instrumentos afines). Microexperiencias y Prácticas de la Enseñanza en el área.

TALLER DE LAS CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad, que también debe estar cargo de docentes del área de Ciencias Naturales de los institutos, tiene por objetivo apoyar la inserción del futuro docente en el aula escolar de Ciencias Naturales, con el respaldo de los aportes teóricos afines al campo de la didáctica de esta disciplina. Importa que el alumno comprenda que su tarea impone el trabajo con otros, no es solo la forma en se aprende y se mejora la labor docente.

Esta unidad curricular a desarrollar en el período de las primeras microexperiencias y en las dos prácticas de Enseñanza de los/las alumnos/as que se han planificado para la Práctica III, deberá ser abordada por los docentes de Ciencias Naturales, de manera integrada. El objetivo de la misma consiste en apoyar la inserción del futuro docente en el aula escolar de Ciencias. Es este el momento en el que los alumnos realizarán la integración de los aportes teóricos-metodológicos aprendidos desde el inicio de la carrera en el desarrollo de las clases áulicas. En este trabajo de integralidad, el futuro docente debe aprender a realizar su tarea considerando el trabajo con otros, pares, alumnos, docentes, instituciones.

En el ámbito de la institución formadora se diseñarán, analizarán las diferentes programaciones, los recursos y materiales que son necesarios para la implementación

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

de las propuestas tratando de comprender que un docente del área de la ciencias sostiene algún modelo didáctico, que de alguna manera u otra conlleva una concepción de ciencia, del estilo de enseñanza y de cómo se espera que sea el aprendizaje. Que es necesario enseñar a comprender el lenguaje científico y aprender a expresarse, es decir escribir, dibujar y hablar en dicho lenguaje.

Las clases modélicas que se trabajarán en las instancias institucionales conjuntamente con las prácticas III favorecerán la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas, de posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de la de las ciencias y los procesos de experimentación y la construcción crítica de la experiencia para ampliar sus marcos conceptuales y adquirir conciencia reflexiva.

Es importante, promover el uso de las TIC referidas a las temáticas de Ciencias Naturales y de su enseñanza, generadas a partir de las búsquedas de los sistemas informáticos de comunicación que, en lo posible, puedan ser gestionados desde la propia comunidad científica y docente.

Es imprescindible que el estudiante conozca la institución escolar en la que va a realizar sus primeras experiencias de prácticas de enseñanza, su discurso y las acciones que se dan en ella en relación con la enseñanza de Ciencias Sociales, para poder desarrollarse con coherencia y solvencia, prosiguiendo con el aprendizaje de los códigos de su profesión iniciados en las prácticas I-II.

PROPÓSITOS

- Analicen situaciones de clase en escuelas primarias en las que se trabaje con diversas actividades de Ciencia Sociales, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.

- Elaboren y pongan a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido, tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras.
- Participen de instancias de producción grupal que requieran del logro de acuerdos en función de un objetivo común desarrollando capacidades para participar del diseño y sostenimiento y evaluación de proyectos institucionales con otros practicantes, aceptando las diferencias en los grupos de trabajo.

CONTENIDOS BÁSICOS

La enseñanza de la Ciencias Naturales en la escuela. Aspectos a considerar al ingresar a la escuela y al hacerse cargo de un área. Observación y análisis de registros de situaciones de aula con docentes y pares. Programación de la enseñanza de la Ciencias Naturales en la escuela. El uso de las TIC en las propuestas de enseñanza del área. La evaluación (aspectos a evaluar, criterios, instrumentos afines). Microexperiencias y Prácticas de la Enseñanza en el área.

TALLER DE LAS CIENCIAS SOCIALES

FUNDAMENTACIÓN

También debe estar cargo de docentes del área de Ciencias Sociales de los institutos, tiene por objetivo apoyar la inserción del futuro docente en el aula escolar, con el respaldo de los aportes teóricos afines al campo de la didáctica de esta

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

disciplina. Importa que el alumno comprenda que su tarea impone el trabajo con otros, no es solo la forma en se aprende y se mejora la labor docente.

Se desarrollará en el período de las primeras microexperiencia y en las dos prácticas de Enseñanza de los/las alumnos/as que se han planificado para la Práctica III, debe ser abordada por los docentes de Ciencias Sociales, de manera integrada. El objetivo de la misma consiste en apoyar la inserción del futuro docente en el aula escolar de Ciencias Sociales. Es este el momento en el que los alumnos realizarán la integración de los aportes teóricos-metodológicos aprendidos desde el inicio de la carrera en el desarrollo de las clases áulicas. En este trabajo de integralidad, el futuro docente debe aprender a realizar su tarea considerando el trabajo con otros, pares, alumnos, docentes, instituciones.

En el ámbito de la institución formadora se diseñarán, analizarán las diferentes programaciones, los recursos y materiales que son necesarios para la implementación de las propuestas tratando de comprender que un docente del área de la Ciencias Sociales.

Las clases modélicas que se trabajarán en las instancias institucionales conjuntamente con las prácticas III para favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas, de posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen

Es importante, promover el uso de las TIC referidas a las temáticas de Ciencias Sociales y de su enseñanza, generadas a partir de las búsquedas de los sistemas informáticos de comunicación que, en lo posible, puedan ser gestionados desde la propia comunidad científica y docente.

Es importante que el estudiante conozca la institución escolar en la que va a realizar sus primeras experiencias de prácticas de enseñanza, su discurso y las

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

acciones que se dan en ella en relación con la enseñanza de Ciencias Sociales, para poder desarrollarse con coherencia y solvencia, prosiguiendo con el aprendizaje de los códigos de su profesión iniciados en la práctica I y II.

PROPÓSITOS

- Analizar experiencias sobre situaciones de enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria con diversos grupos y en variados contextos basadas en propuestas de diferente complejidad, extensión, formato y alcances.
- Analicen situaciones de clase en escuelas primarias en las que se trabaje con diversas actividades de Ciencias Sociales, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.
- Elaboren y pongan a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido, tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras.

CONTENIDOS BÁSICOS

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela. Aspectos a considerar al ingresar a la escuela y al hacerse cargo de un área. Observación y análisis de registros de situaciones de aula con docentes y pares. Programación de la enseñanza de la Ciencias Sociales en la escuela. El uso de las TIC en las propuestas de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

enseñanza del área. La evaluación (aspectos a evaluar, criterios, instrumentos afines).
Microexperiencias y Prácticas de la Enseñanza en el área.

3.29 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU ENSEÑANZA: LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL FUNDAMENTACIÓN

En el siglo XVIII con la propuesta de la Ilustración, se da la autonomía del arte íntimamente ligada a la autonomía del hombre, cuando se plantea al arte como un hacer independiente dentro de la inmensa gama de haceres humanos. Se lo separa de aquello a lo que había estado tradicionalmente unido y subordinado, es decir de los valores trascendentes que fueran sus fundamentos en la propuesta premoderna, y se plantea a la razón como el modo más adecuado para llegar a analizarlo.

En este momento se lo relaciona con la belleza ligada al orden y armonía de las formas naturales, convertida también en un valor autónomo. Se inicia de esta suerte, junto con la emancipación del arte, la subordinación del mismo, al igual que otros aspectos del hacer humano (política, moral, ciencia, etc.), a una *narrativa*, o sea a un principio organizador que estipula una serie de pautas que deben ser respetadas para pertenecer a la misma. Tal principio organizador en el concepto de arte de esta primera etapa de la modernidad es el de la *mímesis*, o sea que toda obra artística debe, de una manera u otra, “re-presentar” las formas de la realidad. A medida que prospera la modernidad, tal narrativa, si bien va desarrollando variantes teóricas y estilísticas, se mantiene. Con el romanticismo, en los albores del siglo XIX, el arte se convierte en la *expresión de la subjetividad* y, más tarde, a fines de dicha centuria, en *creación*.

El siglo XX hereda estas concepciones y las vanguardias históricas, afianzando el arte moderno recién iniciado, intentarán alejarse de los dominios de la belleza

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

llevando a un grado sumo la subjetividad y la creación, para acercar el arte a la vida, en una actitud crítica con respecto a la autonomía del mismo.

Estas vanguardias, profundamente enraizadas en el concepto moderno de progreso, centran su mirada en el futuro, por lo que plantean una ruptura total con el arte del pasado, sumergiéndose en la permanente experimentación que las aleja de lo ya dado, para construir un nuevo arte en un mundo diferente. Tal postura es intensamente crítica y se refleja en los distintos “manifiestos” que la mayoría de ellas realizan para plantear teóricamente sus posturas y sus concepciones sobre el arte. Finalizada la segunda Guerra Mundial se inicia la postura de las denominadas postvanguardias, las que intensifican las ideas de las vanguardias históricas en la búsqueda constante de la novedad, pero debilitados ya el matiz ideológico y el espíritu crítico que caracterizaran a sus predecesoras.

En la década de los sesenta surge la propuesta estructuralista, que desarrolla la concepción de la obra artística como una *estructura*. Este concepto de estructura como modelo o sistema, surge de las ciencias físico-matemáticas y es trasladado al sistema lingüístico. A partir de esta concepción se plantea al arte como un signo y a la estética como teoría de los signos, convirtiéndose lo artístico en lenguaje y comunicación. En función de esto, la contemplación artística se torna una actividad de búsqueda del sentido, por lo que recurre a la lingüística y a la semiótica, que serán herramientas básicas para poder acceder a esa estructura que es ahora el objeto artístico. En esta misma década, se afianza también la teoría de la información, que endurece toda la propuesta lingüística y comunicacional con conceptos científico-tecnológicos, y se tiende a precipitar lo estético y artístico hacia una concepción de rígido cientificismo. En ambas propuestas teóricas (arte-lenguaje, arte-información), se evidencia el soporte de una concepción estética de carácter universalista con todas las características de las narrativas modernas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

A partir de los ochenta, desde la filosofía se plantea la estética hermenéutica, que considera al arte como lo opuesto al lenguaje, ya que para ella en lo artístico no se pueden dar elementos que justifiquen sistemas cerrados, sino sólo interpretaciones, que son un accionar a través del cual se intenta alcanzar, en base a una actitud dinámica y racional, la significación de un texto, basada en una nueva y original propuesta en la búsqueda de una verdad contingente. Tales interpretaciones dan pie a la fragmentación de las categorías estéticas, a la pluralidad de propuestas, y a la diversidad de juegos que se ponen en movimiento en el acto de recepción. Esto produce un fraccionamiento en la Estética dando paso a la constitución de una serie de estéticas menores.

La propuesta hermenéutica, que aleja al arte de la consideración científica, es tomada a su vez por la semiótica. Ésta plantea, desde la concepción triádica del signo, que su objetivo primordial es el intercambio de significados, entendiéndolo, no como lo hacía la semiótica estructuralista en función de la forma y el contenido, sino como una forma significativa que nos acerca a la interpretación, a partir de una interrogación permanente acerca de todos los sentidos posibles de la semiosis.

Esta última línea conceptual, es la que proponen los lineamientos curriculares elaborados por el INFD, para enfocar la enseñanza del arte dentro de la oferta educativa planteada por la nueva ley de educación. En esta concepción, cada una de las artes es un lenguaje que está presente, no sólo en la producción artística, sino en el hacer cotidiano de la vida, dándole a ésta una dimensión estética particular.

La imagen artística se constituye así en uno de los lenguajes del arte, haciendo presente su fuerza comunicativa, conocida desde los más antiguos momentos del estar del hombre en el mundo. Esta característica de la imagen artística debe ser planteada en tres aspectos fundamentales: I) si es lenguaje, ¿en qué tipo de lenguaje se constituye?; II) cuáles son las particularidades de la imagen artística; III) qué

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

desarrollo tuvo esta imagen en el arte universal en general y en el nacional y regional en particular.

I) *La imagen artística como lenguaje.* Según Lotman⁵⁴, el lenguaje cumple la doble función de comunicar y de construir el mundo, pues conocemos a éste según el patrón que nos impone la lengua, debido a lo cual las lenguas naturales son sistemas que establecen textos que, por lo general, patentizan un mensaje unívoco.

En cambio el arte es un lenguaje que convierte al texto en plurilingüe. Es por esto que, en el proceso de la comunicación, el texto artístico no tiene las mismas características que el texto de información. Esto es así puesto que, cuando la comunicación se establece a través de un texto artístico, entre el mensaje y el receptor se produce un desplazamiento contextural que lleva a que el mensaje recibido no sea nunca idéntico al mensaje emitido por el emisor. De ello deriva que no haya significados estables en el arte, ya que la característica del texto artístico es la ausencia de uniformidad interna, lo cual le permite recorrer el ámbito semiótico y ser traducido de diferentes maneras. Estas diversas traducciones se sustentan en la variación de los contextos, que llevan al receptor a privilegiar distintos elementos según el lugar y la época en que reciba el mensaje artístico. De esta manera, el lenguaje tendría una fuerza centrífuga que lo lleva a expandirse hacia fuera, por lo que el texto artístico elabora un conocimiento sobre el mundo y produce un modelo de realidad. El arte es un modo de conocimiento unido a la inteligencia, que es creadora, por lo que agrega información.

II) *La imagen artística.* La comprensión del lenguaje visual requiere de la iniciación en el análisis e interpretación de la imagen artística, y aquí entramos a una problemática álgida del tiempo en el que vivimos, donde la *imagen* se ha convertido en aquello que lo tipifica. Pero ¿qué imagen? Sartori afirma que en este momento

⁵⁴ LOTMAN, J, (1988); *Estructura del texto artístico*, Madrid, Ediciones ISTMO

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.643/09

histórico “*La primacía de la imagen, es decir, de lo visible sobre lo inteligible, lleva a un ver sin entender (...)*”⁵⁵ Esta afirmación, basada en el más puro racionalismo cartesiano, descarta la posibilidad que tiene la imagen de construir un pensamiento lateral, no lineal, que posibilite elaborar juicios partiendo desde una realidad en la que se combina la razón con otros modos de conocimiento humanos.

Desde lo más profundo del sentido de lo visual, lo *visible*, no es lo opuesto a lo inteligible, sino todo lo contrario, es el cimiento de lo *inteligible*. Los griegos lo supieron y por eso consideraron que el origen de la filosofía es el *asombro*, ese asombro del hombre provocado por lo que tenía ante sus ojos. Para ellos la visión era el sentido privilegiado, como lo afirma Debray “*Fijémonos pues en los griegos, esa cultura del sol tan enamorada de la vida y la visión que las confundía: vivir, para un griego antiguo, no era, como para nosotros, respirar, sino ver, y morir era perder la vista. Nosotros decimos ‘su último suspiro’, pero ellos decían ‘su última mirada’. Peor que castrar al enemigo, arrancarle los ojos. Edipo, muerto vivo*”⁵⁶.

Lo que Sartori asevera está relacionado con la imagen impuesta por los medios masivos de comunicación, que desarrollan un modo de relacionarse con ella que la aparta de todo tipo de pensamiento. Esta postura incita a visualizar la imagen como si estuviera constituida por un cúmulo de vaguedades e indefiniciones que nos llevan cómodamente a la ausencia de ideas y de compromisos.

La imagen artística en este contexto, se establece como un antídoto que: contrarresta la superficialidad de otras imágenes, propone instaurar mundos de significaciones múltiples, provee saberes singulares, estructura universos imaginarios, transmite ideas y elabora juicios críticos, en síntesis, elabora un mensaje simbólico que permite enriquecer la relación del ser humano con la cultura y la naturaleza.

⁵⁵ Sartori, Giovanni (1999): **Homo Videns**

⁵⁶ DEBRAY, Régis (1998): **Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente**, Barcelona, Paidós.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

III) La imagen del arte está presente desde los albores de la cultura humana, por lo que se constituye en uno de los patrimonios más antiguos y valiosos de la humanidad.

PROPÓSITOS

Con el cursado de esta materia se pretende que el futuro docente desarrolle capacidades para:

- Abordar de las problemáticas del análisis e interpretación del arte, en base a una reflexión crítica surgida de las características estructurales de la imagen artística.
- Valorar y comprender obras plásticas pertenecientes a distintas culturas y diversos momentos histórico-culturales, reconociendo los modos de utilización de los elementos plásticos que constituyen la sintaxis de la imagen plástica.
- Experimentar el momento de la producción y luego el de la exposición de obras plásticas, a fin de desarrollar habilidades y destrezas, afinar la visión, comprometerse con su propia sensibilidad.
- Comprender y experimentar los modos de trabajar diversas técnicas y descubrir las capacidades expresivas de distintos materiales.
- Conocer y comprender las características de la imagen de los niños según las distintas edades que abarca la educación inicial, a fin de que puedan ser guías activos y posibilitadores del desarrollo expresivo de los mismos.

CONTENIDOS BÁSICOS

Los contenidos que se recomiendan han sido seleccionados en función de: I) las personas que se interesan en cursar estudios docentes para el nivel inicial, su

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

procedencia, sus intereses y las características de los saberes previos con los que ingresan; II) los rasgos fundamentales que se proponen para constituir el perfil del futuro docente de nivel inicial; III) el tipo de objeto de estudio que proponen las artes plásticas. También se tuvo en cuenta la carga horaria que se le asigna a la unidad curricular, el año de cursado en la que está prevista, como así también el régimen con el que se propone su cursado.

Teniendo en cuenta lo que plantean los lineamientos curriculares establecidos por el INFD y los NAP, se estructura la enseñanza del lenguaje plástico en tres ejes básicos: a) Eje de la lectura, apreciación de la imagen; b) eje de la contextualización de la imagen; e) eje de la producción. Constituyéndose además un espacio relativo a la enseñanza de la plástica:

Los elementos plásticos fundamentales en la constitución de la imagen artística: espacio, composición, forma, color, volumen virtual y real. Análisis de obras artísticas, los diversos modos con que se aplican dichos elementos plásticos, tanto en las artes bidimensionales (dibujo, pintura, grabado), como en las artes tridimensionales (escultura exenta, relieves).

Las distintas formas de utilizar el lenguaje plástico, relacionadas con los modos particulares de producción y recepción de cada momento histórico-cultural y social.

Confección de trabajos realizados en la bidimensión: pinturas, grabados, dibujos. Diversas técnicas pictóricas, de grabado y dibujísticas; la tridimensión: esculturas exentas y relieves, ejecutadas en distintos materiales; diferentes modos con los que se aplican de los distintos elementos plásticos

Estudio y análisis de las características del niño en cada uno de los momentos vitales que transita desde los 45 días a los 5 años. Modo de construcción de la imagen que tienen los niños y el uso de diversas técnicas plásticas, adecuadas para cada edad.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Los modos de acercamiento de estos niños a la visualización libre de imágenes artísticas, para lograr que los mismos tengan un acercamiento al arte adulto y a la valoración del patrimonio cultural.

3.30 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA: LENGUAJE MUSICAL

FUNDAMENTACIÓN

La formación desde el espacio Lenguaje Musical – en el marco de la Educación Artística - contribuye al desarrollo de competencias desde un campo de conocimiento que vincula lo sensorial, el lenguaje, la producción y la relación contextual implicados en los procesos de producción musical.

En las últimas décadas, se han producido intensos e importantes trabajos que dan cuenta del valor de la formación musical en torno al desarrollo de diferentes formas de inteligencia y estas nuevas investigaciones, nos proponen el desafío y responsabilidad de ofrecer – aún más en la formación del profesorado – instancias de alfabetización en lo musical para hacer del futuro educador, un sujeto sensibilizado, consciente de su responsabilidad como adulto y profesional en el proceso de crecimiento integral de sus futuros estudiantes, contribuyendo a crear nuevas realidades en un mundo cada vez más complejo.

El arte y la música, en particular, tienen la función de desarrollar la capacidad de percepción y comprensión, de fortalecimiento de la identidad propia y de los sentimientos. En consecuencia, son organizadores del conocimiento desde la acción, la experiencia y el descubrimiento para poder: producir, ejecutar, crear y disfrutar. Pero, fundamentalmente, deben posibilitar el ejercicio de la interpretación crítica de lo que aparece socialmente sin cuestionamiento, deben unir lo que aparece disperso ante el bombardeo mediático o el consumismo estético. Asimismo, estando inmersos

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

en una sociedad multicultural, es necesario introducir una mirada plural y amplia respecto de los valores estéticos que portan las diferentes culturas, asumiendo las propias para resignificarlas pero además, para asumir el rol crítico respecto de los formatos, usos y funciones de la música en el devenir contemporáneo.

La formación musical de las personas integra la musicalización y la alfabetización. El proceso de musicalización, se inicia en paralelo con el aprendizaje de la lengua materna en el medio familiar y cultural cercano a la primera infancia. Luego, se promueve de manera sistemática en el Jardín y se prolonga en la Educación Primaria y Secundaria – de modo discontinuo - constituyendo una fase de proceso privilegiada porque vincula lo expresivo y simbólico para avanzar en aspectos más concretos del lenguaje musical que posibilitan formas de comunicación con los pares y con el medio social. En cuanto a la alfabetización musical, esta es posible a la vez que necesaria porque implica experiencias sensoriales, afectivas e identitarias. Las actitudes y valores humanos son el resultado de procesos que se evidencian en la experiencia, en los momentos de encuentro intersubjetivo y allí, lo artístico y musical tienen incumbencia, en tanto conocimiento que se enseña y aprende. Por ello, en los valores culturales y formativos de la educación, subyace el derecho a la educación musical para cada sujeto.

Es importante asumir educativamente un posicionamiento comprometido en torno a la enseñanza musical en la escuela, porque la Música pertenece a la escuela no porque sea divertida o entretenida, o porque sea recreativa o socializadora. La música pertenece a la escuela por todo lo dicho precedentemente pero fundamentalmente porque es un campo de conocimiento ineludible en el desarrollo de una inteligencia sensible. Por ello, además, es necesario instalar la reflexión en torno a

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.643/09

supuestos que tienden a mantener la desvalorización de un espacio de formación, subordinándolo a funciones que ya debieran ser superadas⁵⁷.

Los educadores y todos los involucrados en la educación de los niños debieran poder pensar y considerar que la música es “juego” en términos de lo que Delalande⁵⁸ define como juego de reglas, juego de relaciones, que implica el desarrollo de la audición musical. Por ello, la importancia de que los docentes se impliquen en la promoción de procesos de escucha que implican y comprometen componentes intelectuales complejos.

El despertar de la audición musical – en términos de promoción y desarrollo de dicha complejidad - adviene sobre fundadas razones para escuchar y para hacerlo musicalmente, debe generarse el deseo de escuchar. El camino para la creación se incentiva desde la audición. En dicha práctica, van involucradas experiencias de gran valor en términos de aceptación de lo diferente, la búsqueda de la calidad, la formación del gusto. Todo acto de escucha de una obra musical, es un acto de creación. Del silencio que antecede el sonido, nace la música. De allí devienen las situaciones de búsqueda, exploración, manipulación, organización, selección y construcción. El descubrimiento, el juego de duraciones, timbres, alturas y texturas hacen comprensible la organización discursiva. Pero asimismo, del estímulo cotidiano con lo sonoro, requiere de una educación para la escucha y para valorar el silencio, herramientas estratégicas necesarias en todo el proceso formativo y educativo de las personas.

Las expectativas y posibilidades que otorga la educación musical se integran al proyecto de formación docente, aportando fundamentos sustantivos que hacen al logro de un perfil docente expresivo, comunicativo, creativo y sensible al fenómeno sonoro;

⁵⁷ Todavía se pueden observar situaciones en las cuales se sitúa al docente de educación artística en el lugar de cuidador, mientras los docentes planifican o se reúnen a tratar situaciones de importancia institucional.

⁵⁸ Delalande, F, (1995) **La música es un juego de niños**. Bs. As. Ed. Ricordi.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

con elementos para incidir en el proceso de musicalización de sus futuros alumnos, pero en primera instancia, estimulados por sus propias experiencias de interacción musical logradas desde su propia alfabetización.

Si bien los estudiantes del Profesorado no cuentan con dominios específicos sustanciales como parte del proceso formativo en la educación secundaria- a no ser casos particulares de experiencias formativas musicales sistemáticas – tienen experiencias y portan un cúmulo de representaciones en torno a lo musical, por lo general estereotipadas y atravesadas por las características que impone el mercado. También poseen marcos referenciales en torno a lo artístico y musical como resultado de vivencias familiares y de sus contextos socio – culturales específicos que son importantes para recuperar, desde lo simbólico, el valor de la música y el juego en la conformación de la subjetividad del niño.

Por consiguiente, la propuesta de enseñanza considera un acercamiento a los elementos que configuran el lenguaje musical, en relación con el campo de la producción, lo histórico – contextual que articula la comprensión entre los sujetos que componen, la obra y el momento de producción y un acercamiento a la problemática de la enseñanza, a fin de que se desarrollen estrategias de intervención con pertinencia, considerando el universo musical de los sujetos de la educación primaria, desde la consideración de la Música como práctica social y cultural, desde la cual, todas las personas y el niño en particular, configuran también su relación con el mundo, desarrollando la imaginación en interjuego con lo rítmico, lo melódico, lo tímbrico, lo formal, desde un hacer sistemático que les permite acceder a una comprensión de la realidad sonora – musical.

Los contenidos de formación docente tienen la función e intención de generar un acercamiento a la formación estética, artística y musical para compartir conceptos que luego podrán ser profundizados o priorizados por el docente de música, pero que

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

como formación integral, debe ser de dominio en el perfil formativo docente, contribuyendo al desarrollo de capacidades personales a la vez que se constituya en un tiempo de alfabetización que logre impactar en propuestas de intervención musical, en el caso que no se cuente con el aporte especializado de docentes educadores musicales.

La perspectiva de enseñanza supone un espacio – tiempo para el encuentro del estudiante con instancias de hacer – reflexivo, a fin de comprender que la educación musical propia y la del niño es de vital importancia por el aporte a la formación integral, como elemento fundamental del desarrollo cultural y porque el sonido forma parte de un sistema de comunicación en el cual estamos inmersos, conviviendo, generando y utilizando medios y recursos para la codificación y decodificación de lo preestablecido y lo ya dado como tal. Por lo cual, la instancia de reflexión debiera potenciar la posibilidad de involucrar la percepción, la escucha comprometida para objetivar lo que aparece socialmente, por lo general sin cuestionamiento.

Asimismo, los contenidos suponen un abordaje de la música como Práctica social y cultural desde definiciones éticas y estéticas en tanto lo que circula por los medios, debiera ser puesto en cuestión. De allí que la decisión pedagógica de lo oportuno, lo saludable y lo educativo deben ser criterios en torno a los cuales los educadores, sean o no músicos, asuman posiciones y toman decisiones.

Aun considerando que no se forman músicos pero si mediadores culturales que impregnaran su práctica con un importante caudal de actividades musicales, se buscará la formación de un perfil docente que pueda recuperar desde su experiencia un repertorio de estrategias para su propio desarrollo personal y profesional y, algunas estrategias de intervención haciendo uso de ciertos criterios estéticos que le permitan

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

resituarse en torno a la implicancia social y cultural de la actividad educativa en lo musical en la cual el *juego* es una de las situaciones de mayor relevancia.

Por tanto, el docente a cargo del espacio debiera considerar en su enfoque de enseñanza:

1. Contenidos y actividades de audición.
2. Contenidos y actividades que organicen la comprensión en torno a los elementos de la música tradicional, desde la música real.
3. Contenidos y actividades de producción vocal e instrumental.
4. Actividades de acercamiento a eventos artísticos musicales para su posterior análisis y reflexión.
5. Actividades de indagación en torno a las prácticas culturales del contexto con actitud de apertura y comprensión de los valores implicados en los mismos.

Se sugieren enfoques globales considerando que la música – la obra en sí – es resultado de una serie de eventos espacio – temporales que suceden implicando una percepción global. Por ello es importante atender a las siguientes orientaciones:

- Un encuadre desde la experiencia para ir desde allí a la construcción conceptual y reflexión, en consideración del tiempo propuesto para la unidad curricular. Por otra parte, la experiencia – en términos de hacer reflexivo - es portadora de un saber ineludible en lo musical, para desandar preconceptos y para involucrar lo perceptivo y lo corporal con el pensamiento.
- La construcción de relaciones entre los contenidos a desarrollar considerando que cada acto de escucha supone una totalidad en la cual están implicados aspectos propios del lenguaje, la producción y el

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

contexto de producción de la obra, por lo cual, proponer contenidos desgajados y desarticulados, contribuye a disociar el sentido – semántica – de todo lo que está implicado en la temporalidad y espacialidad de los eventos musicales.

- La producción debe comprenderse como el espacio para desarrollar competencias y estrategias en torno a diferentes roles: como auditor, como partícipe de procesos constructivos musicales, para interactuar con lo sonoro y en la organización de diseños formales, para reinterpretar un evento musical. Cada acto de *escucha* es fundamentalmente una nueva obra que se abre a múltiples especulaciones y anticipaciones. De allí su valor formativo.
- Es importante también considerar como ejes organizadores a los siguientes conceptos: permanencia y cambio. Sea cual sea la organización de contenidos que el docente plantee, supone considerar que en toda obra, evento o acontecimiento musical se presentan situaciones que permanecen o situaciones sonoras que cambian, tanto en el devenir temporal de los sonidos y de las superposiciones que se producen o proponen – sean timbres, duraciones, alturas, intensidades, dinámicas o texturas. Este enfoque permite la integración y articulación que por lo general aparece dispersa en algunas propuestas de enseñanza que no contribuyen a la comprensión de lo que es la música, desde un sentido lingüístico y en el sentido cultural o histórico.

PROPÓSITOS

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Propiciar instancias de musicalización y alfabetización de los estudiantes de formación Docente desarrollando dominios básicos en torno a lo sonoro-musical, a partir de la audición, la producción y el pensamiento reflexivo.
- Desarrollar experiencias para la implementación y comprensión de los elementos musicales implicados en la organización de discursos musicales.
- Propiciar la reflexión en torno a la diversidad de prácticas musicales del entorno y del contexto regional.
- Generar instancias de producción de situaciones de enseñanza vinculadas al nivel de desempeño, incorporando apropiadamente contenidos y estrategias de intervención.
- Contribuir al desarrollo de un pensamiento creativo, sensible y productivo desde la propia experiencia musical en pos de la musicalidad de los niños.

CONTENIDOS BÁSICOS

El lenguaje musical.

Introducción al mundo de lo sonoro para descubrir desde las posibilidades perceptivas -totales y parciales – la naturaleza de lo sonoro como fuente de información y posteriormente como material para el músico. Para ello, el abordaje del Lenguaje musical se sustenta en los atributos o cualidades del sonido. Estos configuran el discurso rítmico, el melódico – armónico y da sentido a la organización de la estructura formal, a partir del tratamiento temporal y espacial del devenir sonoro – musical. Proponer formas de organización discursiva desde los principios de repetición, cambio, variación e improvisación. Aludir asimismo al reconocimiento de formas texturales para descubrir el funcionamiento de planos texturales – orquestales en los diseños rítmicos y melódicos con compromiso también armónico. Por lo cual, también es importante el

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

tratamiento de las tensiones y reposos en el reconocimiento y producción de frases o construcciones temáticas. Es importante realizar las adecuaciones y adecuaciones de los contenidos en relación a las posibilidades de transposición didáctica para el nivel de formación.

Producción musical

Todos los componentes del Lenguaje musical son susceptibles de un abordaje paralelo o en simultáneo desde la producción musical. Nada se comprende si no es haciendo, interactuando con los elementos que organizan los diseños constructivos de las obras. El planteo global permite el reconocimiento holístico para luego proponer procesos de análisis. Hacer música con la voz, el cuerpo a través de instrumentos formales o informales, posibilita el descubrimiento de los medios, los recursos y habilita la inventiva para generar nuevos mediadores entre la idea musical y el oyente. Es importante en este planteo, incorporar técnicas básicas de ejecución para lograr control del sonido y dominio del elemento en juego. Por otra parte, es importante insistir en el uso de la voz hablada y cantada para dominio del aparato fonador como instrumento fundamental de comunicación y expresión. Se pueden incorporar técnicas básicas de emisión, de uso de la respiración y los resonadores. El buen uso de la voz en el adulto contribuye al desarrollo de la voz del niño.

Considerando que luego se buscará anclaje de estos aprendizajes en propuestas para el nivel de enseñanza, es importante instalar en todo el proceso de producción al juego como recurso de aprendizaje. Para ello tener en cuenta diferentes formatos de juegos en torno a saberes musicales como ser: juegos percusivos, concertantes, alternancias, repeticiones, contrastes, variaciones.

La música como Práctica Social y Cultural:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Estos contenidos son de relevancia considerando el rol de mediador cultural del docente. El conocimiento y reconocimiento de las características musicales del contexto socio – cultural local, regional, en el seno de Latinoamérica, asumiendo los aportes de lo originario, de lo occidental – europeo y el elemento africano, son de relevancia en torno a redefinir la pertenencia, las identificaciones y los rasgos que configuran los eventos artísticos musicales populares. Asimismo, es importante reconocer los cambios y permanencias en torno a las características musicales de la Contemporaneidad, los rasgos de la música de consumo, las prácticas que diferencian y aquellas que continúan marcando la diferenciación cultural.

Por último, es importante la recuperación de la memoria social y cultural para el abordaje de un repertorio que vincula el niño con el adulto: la canción, canción de cuna, el villancico, la serenata, el romance, la copla, las rimas, los refranes. Cada una de estas especies son portadores de un inmenso potencial musical y además, se relaciona con lo afectivo, con la vivencia popular, con el entorno familiar. Estos elementos debieran configurar en primera instancia el repertorio infantil.

Los contenidos sugeridos permiten una mirada de las posibilidades de secuenciación y organización que luego deben tener correlato con las orientaciones metodológicas. Son contenidos específicos que requieren de la apropiación por parte del estudiante que le permitan – a posteriori – un nivel de dominio con la finalidad producir anclajes para la generación de actividades y situaciones de aprendizaje concretas para un futuro desempeño como docente, en caso de que las instituciones educativas donde se desenvuelvan no cuenten con el profesional docente en música.

Asimismo, se debe considerar instancias de trabajo reflexivo, en el que la producción de sentido del propio hacer, permitan elaborar marcos referenciales y conceptuales que impliquen análisis de materiales bibliográficos y musicales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

3.31 EXPRESIÓN CORPORAL

FUNDAMENTACIÓN

La Expresión Corporal es una forma de Danza, accesible a todas las personas, configurada y desarrollada por Patricia Stokoe en Argentina desde mediados del S. XX. La danza es un lenguaje simbólico que integra el campo de conocimiento del arte. Es un modo elaborado de comunicación no verbal que emplea como materia el cuerpo en movimiento, en el espacio y en el tiempo, y que genera discursos estéticos polisémicos. Su producción e interpretación por el espectador, están condicionadas por el entramado de discursos sociales desde el que se significa la realidad. Por ello, la Danza es producto y a la vez productora de un contexto socio-cultural determinado.

El conocimiento de los componentes formales de la Danza, el aprendizaje de sus técnicas y de sus modos de abordaje; posibilitan la expresión personal y la producción de sentidos estéticamente comunicables en un contexto socio-cultural determinado. La lectura crítica del discurso estético por parte del espectador, posibilita el acceso a las huellas de la cultura plasmadas en la producción dancística. Ello está mediado por el desarrollo de competencias que se desarrollan mediante procesos sistemáticos de enseñanza y de aprendizaje.

En la danza se distinguen especificidades que se sustentan en diferentes concepciones sobre el ser humano, su cuerpo, el espacio y el tiempo. Una de estas formas de danza, está representada por la Expresión Corporal.

Esta denominación es la que le asignó Patricia Stokoe a una concepción de Danza Creativa al alcance de cada persona, en una época (1950) que en la Argentina no existía un concepto de Danza Educativa o Creativa, como la ya vigente en

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Europa.⁵⁹ La Expresión Corporal toma como fuentes, las investigaciones sobre el movimiento y el espacio de R.von Laban; el trabajo de autoconciencia por el movimiento de M. Feldenkrais; la Técnica de Mathías Alexander; la Eutonía de G. Alexander; aportes de diferentes escuelas de movimiento y de la música.

Stokoe la define como un lenguaje que permite al ser humano ponerse en contacto consigo mismo y como consecuencia de ello, conocerse, expresarse y comunicarse con los demás seres. Su rol presenta dos fases, la intracomunicación y la intercomunicación (...). Se relaciona estrechamente con la integración del movimiento, la música y la expresión dramática como aspectos inseparables de un lenguaje corporal cuyo enfoque es creativo y formativo, o educacional, más que vocacional y cuyo objetivo es poner la danza, como lenguaje , al alcance de todos los seres humanos.⁶⁰

La Expresión Corporal se sustenta en conceptos como las siguientes: i) La Expresión Corporal es danza accesible a todas las personas. ii) Todos pueden bailar lo que no significa que todos serán profesionales de la danza. iii) La persona está concebida desde una perspectiva multidimensional. iv) El ser humano *no posee un cuerpo, es un cuerpo*. Estas nociones y su correlato en la praxis, marcan diferencias con otras prácticas desarrolladas en diferentes campos, pues el cuerpo no es concebido como un instrumento de disciplinamiento en pos de un mayor rendimiento. Por ello, es una forma de danza cuya ejecución no se basa en patrones de movimientos preestablecidos como modelos, al perseguir un equilibrio entre el

⁵⁹ Kalmar, D.; Wiskitski, J. (1998) La Expresión Corporal va a la escuela, en Akoschky, J. et al, Artes y Escuela, Paidós, Argentina. pp 223

⁶⁰ Stokoe, P. (1978) La Expresión Corporal y el adolescente. Barry, Argentina, pp 9

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

aprendizaje del lenguaje y el logro de la expresión propia de cada persona. Cada persona puede iniciar el proceso partiendo de sus posibilidades y progresar hacia niveles crecientes de despliegue de un lenguaje corporal estético propio.

Esta unidad curricular no tiene por objeto formar al docente para la enseñanza de la Expresión Corporal, sino contribuir a su formación integral y al desarrollo de competencias para la intervención didáctica en otras áreas del currículum de la Educación Primaria.

Pueden enunciarse -y más adelante lo haremos- una serie de aportes de la unidad curricular al perfil del egresado. No obstante, la centralidad de su contribución radica en la resignificación del cuerpo en la educación. Cuerpo aquietado, disciplinado, borrado, homogeneizado en la escuela configurada desde el paradigma de la modernidad. Al respecto Furlán expresa: “...no encontré cuál es la teoría del aprendizaje que sostiene que para aprender contenidos de cultura intelectual o abstracta, se requiera estar (se) sentado y de preferencia ¡quieto! Sin embargo, desde hace quién sabe cuánto tiempo, esta es la "teoría" implícita que sostiene tanto la práctica como la didáctica que intenta racionalizarla.”⁶¹

En ese sentido, la Expresión Corporal contribuye a resignificar el rol del cuerpo en el aprendizaje, pero sobre todo ayuda a no perder de vista que, como lo plantea Furlán, *los sujetos también "son" cuerpos y movimientos*. Su individualidad y su socialidad se construyen desde el propio cuerpo. De la aceptación del propio cuerpo. Sobre esa mirada sobre la persona se asienta la Expresión Corporal. En ese sentido, este espacio de la formación docente contribuye a aquello que Furlán plantea como

⁶¹ Burlan, A. (Argentina- Méjico) *El lugar del cuerpo en una educación de calidad*, en Lectura Educación Física y Deportes, Revista Digital. www.efdeportes.com/

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

una necesidad: “Llamar la atención que los sujetos son psicosomáticos cuando aprenden y se desarrollan, no sólo cuando se enferman”⁶².

Hay contribuciones a la experiencia y conocimientos humanos que sólo el arte puede ofrecer⁶³. Desde esa perspectiva, la Expresión Corporal contribuye a la formación de docentes capaces de acceder de manera crítica a los discursos simbólicos producidos por la cultura. Se favorece por esta vía, su desempeño en la sociedad y en el ámbito educativo, como agentes generadores y transmisores de cultura. Aporta también, a la comprensión del entramado de discursos sociales sobre el cuerpo que subyacen en una diversidad de productos culturales - en los que la imagen es central- que consumen los niños fuera del ámbito escolar y que inciden en la conformación de sus subjetividades. Ello contribuye a repensar la relación pedagógica teniendo en vista el perfil de las niñas y de los niños de la escuela primaria en la contemporaneidad.

La unidad curricular desarrolla competencias para la expresión personal y la producción de sentidos estéticamente comunicables mediante la Danza. Siguiendo a Terigi, se trata de un espacio que brinda oportunidades para el disfrute y la producción de arte (...), pero sobre todo destinado a la creación de conciencia del derecho que a todos nos asiste de disfrutarlo, criticarlo y producirlo⁶⁴. Contribuye también, al desarrollo de la inteligencia cinestésica o corporal, entendida ésta como una de las esferas de la cognición, que permite un modo de acceso al conocimiento a través de la sensorialidad⁶⁵. Aporta, en igual sentido, al desarrollo de las inteligencias espacial; interpersonal e intrapersonal. El despliegue de las capacidades estético-expresivas,

⁶² Ibidem

⁶³ Eisner, E, (1995) Educar la visión artística. Paidós, Barcelona.

⁶⁴ Terigi, F. Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículum* escolar. En Akoschky J. et al, Artes y escuela. Paidós, Argentina. pp65

⁶⁵ Kalmar, D. ; Wiskitski, J. (1998) La Expresión Corporal va a la escuela, en Akoschky, J. et al, Artes y Escuela, Paidós, Argentina. pp230

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

implica, a la vez, ampliar un conjunto de competencias que el docente pone en juego en la enseñanza de contenidos de diferentes áreas del currículum de la Educación Primaria: sensopercepción; expresión; objetivación, reflexión; análisis; pensamiento divergente; síntesis; simbolización.

La Expresión Corporal aporta a la alfabetización de los egresados en el lenguaje corporal. Este dominio posibilita la construcción de un perfil docente capaz de objetivar su lenguaje corporal y el de los alumnos, en pos de relaciones vinculares satisfactorias. En otros términos, la unidad curricular contribuye a la formación de docentes reflexivos sobre el lenguaje corporal que despliegan en su práctica docente, teniendo en vista la incidencia de éste en la relación pedagógica, en la enseñanza y en el aprendizaje. Ello posibilita el desarrollo de procesos de enseñanza en los que el docente pone en juego de manera sensible y conciente su lenguaje corporal, en tanto lenguaje que interviene junto al verbal - acompañando, reforzando o contradiciendo a la palabra - en la comunicación docente-alumno. La contribución se extiende a la lectura aguda y comprensiva del lenguaje corporal de las niñas y de los niños.

Los aportes de la Expresión Corporal, que se han explicitado, perfilan la formación de docentes preparados para desempeñarse en la Educación Primaria, atendiendo a los aspectos sociales, afectivo-emocionales, motrices, expresivos y cognitivos de los sujetos de aprendizaje, con un enfoque integrador.

CONTENIDOS BÁSICOS

Eje de Producción:

Fundamentos de la Expresión Corporal.

El cuerpo y la sensopercepción: Despertar sensible conciente. Conciencia del cuerpo global y segmentada-Esquema e imagen corporal. Los sentidos. Tono muscular. Apoyos globales. Eje postural. Circuitos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

El cuerpo en el espacio: Exploración de las posibilidades de movimiento en el espacio— Espacio personal, parcial, total y social - Diseños espaciales - Niveles en el espacio- Espacio real, imaginario y simbólico.

El movimiento en el tiempo: Organización temporal del movimiento.

Los movimientos: movimientos de las diferentes partes del cuerpo – Calidad de movimiento-Intencionalidad del movimiento-Movimientos fundamentales de locomoción-Secuencias de movimientos.

Los recursos de la Expresión Corporal: Sonoros: la música; los sonidos; la voz - Plástico-visuales -Literarios y dramáticos- Trabajo con objetos.

Corporización de elementos de la música.

El lenguaje corporal en la comunicación social. Mensajes significativos con el cuerpos- El vínculo corporal.

Búsqueda expresiva, lúdica y creativa de los contenidos trabajados: el cuerpo como productor de imágenes.

La Expresión Corporal como lenguaje artístico- La coreografía: técnicas de improvisación y de composición- Producción de coreografías sencillas-- Intencionalidad del discurso- Signos cinéticos; proxémicos, objetales y construcción de significados.

Eje de apreciación y contextualización:

Apreciación y lectura crítica de obras de danza de diferentes orígenes Análisis del contexto de producción- Signos cinéticos, proxémicos, objetales, institucionales – Polisemia del discurso corporal estético.

Apreciación y lectura crítica de productos culturales en los que está implicado el lenguaje corporal: películas; video-clips, propaganda etc. Análisis del contexto de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

producción-Los signos cinéticos; proxémicos, objetales; institucionales - El lenguaje corporal y los significados que genera.

3.32 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA

En función de las necesidades de los estudiantes, de las características de los estudios y de las capacidades y condiciones de las instituciones, la oferta variable podría organizarse a través de Seminarios o Talleres

4.38 SEMINARIO – TALLER INTEGRACION EDUCATIVA

FUNDAMENTACIÓN

El seminario de Integración escolar constituye una unidad curricular que se incorpora en la formación inicial de los futuros docentes de Nivel Inicial y Primario como un espacio de análisis y reflexión de los fundamentos que justifican la integración escolar de niños/as con discapacidad a las aulas de escuelas comunes; así también su consideración como parte de un proceso de mayor comprensión, atención a la diversidad.

“La integración escolar es una estrategia que se sustenta en el principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad de participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio, cultura, reconociéndoles que tiene los mismos derechos que el resto de la población” (Blanco, Rosa, 1999, 55). La integración escolar debe constituir una estrategia general de la educación cuya meta principal es la educación de calidad para todos. El eje central de esa meta se

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

contrapone a la educación centrada en el déficit, limitada a compensar, que toma a la integración escolar como un medio para alcanzar la integración social.

Calidad y equidad son cualidades muy difíciles de separar, sobre todo si se entiende que equidad no solo es solo igualdad de acceso sino también de derecho a recibir una educación de calidad, entendiéndose a la misma como “capaz de dar respuesta a la diversidad”.

Este seminario debe permitir esclarecer que, ésta propuesta de educación especial convoca a la participación comprometida de los maestros comunes en el rol de maestro/a integrador/a en la educación de la infancia con discapacidad; define una estrategia tendiente a la superación de desigualdades, a la vez, hacer realidad el derecho que niños y niñas con discapacidades tienen de compartir experiencias de aprendizaje con pares de su edad, en el lugar más próximo a su residencia o en la institución escolar a la que concurren sus hermanos.

Reflexionar sobre la importancia que conlleva que la escuela común decida colectivamente en su Proyecto Educativo Institucional tender hacia una visión integradora/inclusivista como así también que los docentes de nivel inicial y primario tomen conciencia de la necesidad de formar equipo de trabajo colaborativo con la docente de educación especial para llevar a cabo este desafío.

Conocer las condiciones para desarrollar escuelas inclusivas, a partir de la valoración de las diferencias; de un currículo amplio y flexible susceptible de ser modificado de acuerdo a las diferencias personales, sociales y culturales; de la necesaria explicitación de proyectos educativos institucionales que promuevan la atención a la diversidad y el compromiso de cambio.

Apuntar desde el lugar de formadores a lograr competencias para el accionar conjunto- maestro integrador y maestro de apoyo- en la construcción de adaptaciones

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

curriculares individuales adecuadas a las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, que garanticen a esta población escolar el acceso físico y curricular de la escuela común. Así también, el valor de centrar mirada en la elaboración de criterios de evaluación y promoción con procedimientos flexibles.

Los futuros profesores y profesoras deberán egresar preparados para asumir que su tarea debe desarrollarse bajo el principio de asegurar una adecuada atención a la diversidad de su alumnado, para lo cual y una vez más, esta cuestión deberá ser un eje transversal en su formación, y no quedar restringido a una asignatura más.

PROPÓSITOS

Con el cursado de este seminario se pretende que el futuro docente desarrolle capacidades para:

- Comprender los marcos teóricos de referencia sobre los procesos de inclusión<>integración.
- Desarrollar herramientas que le permitan participar comprometidamente en equipos interdisciplinarios que aborden el proceso de integración educativa de niños/as con discapacidad.

CONTENIDOS BÁSICOS

Integración escolar<>Inclusión educativa como meta educativa. Razones y principios que la justifican. Principio de Normalización, sectorización e individualización. Paradigma pedagógico que encuadra la inclusión. Caracterización, ventajas y condiciones.

Demandas internacionales para el cambio: Necesidades Educativas Especiales. Informe Warnok (1978). Carácter interactivo de las N.E.E. Declaración de Salamanca.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivados de discapacidad: motriz, visual, auditiva e intelectual. Respuestas educativas.

El Currículum y las N.E.E. Estrategias de atención a la diversidad en los distintos niveles de concreción.

Estrategias de abordaje de la diversidad en el aula. Adaptaciones curriculares. Tipos. Profesionales que atienden la diversidad. Roles y funciones. El Maestro integrador. Maestro de Apoyo a la integración. Equipos de Apoyo. Adaptaciones curriculares individuales (A.C.Is.). Proceso de elaboración de A.C.Is.

4.39 SEMINARIO TALLER EDUCACION SEXUAL INTEGRAL

FUNDAMENTACIÓN

La Educación Sexual Integral es un área de enseñanza que debe incorporarse sistemática y gradualmente como responsabilidad de los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacionales, provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Municipales. Con la sanción de la Ley N° 26.150 del año 2006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), cuyas acciones están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Con fecha 29 de mayo de 2008, mediante Resolución CFE N° 45/08, se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral-Programa de Educación Sexual Integral- Ley nacional N° 26.150, que acuerdan un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país.

Una educación de mirada y palabra abierta demanda hacer lugar a una dimensión afectivo-sexual que hace que los humanos seamos humanos, que atraviesa

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

los cuerpos, las relaciones entre sujetos, el amor, la amistad, el placer, el cuidado y el encuentro. Así, el tema de la sexualidad demanda ser incluido en la escuela, ese espacio público donde se despliega el trabajo político de aprender a “vivir juntos”. Desde una concepción de sexualidad que proyecta pensar a los sujetos, las instituciones y la construcción desde la subjetividad, una educación sexual que de lugar a aquello de lo que es necesario saber hablar y poder conocer, preguntar y debatir. Es también decir con claridad que hay modos de relacionarse desde el cuidado de uno mismo y del otro y que no hay silencios cuando se trata de educar con respeto y responsabilidad.

Así, la sexualidad es una trama de múltiples hilos que “hacen” nuestra vida en tanto humanos, es mucho más que un hecho o un conjunto de procesos biológicos que, sin duda, forman parte de ella pero que se ven, a su vez, continuamente transformados por prácticas sociales, procesos psicológicos, decisiones políticas, marcos regulatorios, leyes, normas, disposiciones escritas y tácitas, posiciones éticas, etc.

Estas dimensiones están articuladas de manera que no es fácil desanudarlas o diferenciarlas con total claridad. Sin embargo, podemos mencionar y caracterizar a cada una de ellas a fin de que se comprendan en su especificidad:

Una dimensión biológica alude a los procesos anátomo-fisiológicos vinculados con la sexualidad: la conformación pre-natal del cuerpo con determinados órganos sexuales, la reproducción, el embarazo, el parto, el desarrollo del cuerpo y sus transformaciones a lo largo del tiempo y de diferentes instancias por las que atravesamos: niñez, adolescencia, adultez, vejez. Los significados adjudicados a estos procesos y los modos de simbolizar al cuerpo, los órganos sexuales, la genitalidad, la reproducción, las etapas vitales, la constitución subjetiva en un género o en otro,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

forman parte de otra dimensión: la psicológica y social, ya que la biología no alcanza para explicar su complejidad.

La dimensión psicológica alude generalmente a los procesos que conforman cuerpo y psiquismo en el seno de un conjunto de relaciones, inicialmente familiares y luego en diferentes grupos sociales, forjando una identidad sexuada. Desde la psicología y el psicoanálisis –el que toma a la sexualidad como sustento del despliegue subjetivo- contamos con conceptualizaciones que permiten comprender los modos en que los humanos nos hacemos mujeres o varones, nos relacionamos con otros y otras, formamos parte de una familia, construimos familias, ejercemos la maternidad y la paternidad, nos vinculamos en pareja, etc. Estos conceptos se relacionan fundamentalmente con la construcción de la identidad y la alteridad, las identificaciones, la trama edípica que nos constituye en relación con padre y madre (considerados en tanto funciones), todas ellas instancias fundantes del sujeto que permanecen como matrices de relaciones intersubjetivas a lo largo de toda la vida. No obstante, esta dimensión psicológica no agota la comprensión de la constitución subjetiva: la subjetividad y la intersubjetividad tampoco pueden ser comprendidas exclusivamente desde la psicología.

Una dimensión jurídica define los modos en que la sexualidad se inscribe en normas y leyes, tácitas o explícitas, determinando y regulando nuestra vida cotidiana, ordenando, habilitando, prohibiendo, estableciendo lo que la sexualidad humana es y/o puede ser, sus condiciones y alcances. Consideremos en esta dimensión, por ejemplo, las recientes leyes de salud sexual que determinan importantes consecuencias en el terreno de la salud y su cuidado, la educación sexual, los derechos de los adolescentes, la igualdad de oportunidades entre los géneros, etc.

Una dimensión ético-política se articula fuertemente con esta última ya que las leyes se inscriben en el marco de políticas pensadas, a su vez, desde un lugar

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

ético. Lo político y lo ético aluden a un conjunto de formas que hacen al vivir juntos con otros en el seno de una sociedad y a decisiones que afectan a esa convivencia, la habilitan o inhabilitan, estableciendo maneras diversas de transcurrir modos de vivir socialmente.

Esta forma compleja de pensar la sexualidad es solidaria con un pensamiento sobre los sujetos y las subjetividades, un pensamiento que comprende mejor las realidades humanas en términos de procesos y no de estados fijos, más como relaciones que van determinando formas y espacios de subjetivación que como individualidades ya dadas, identidades cerradas sobre sí mismas que luego entran en contacto y escasamente se modifican.

En tal sentido, la escuela es responsable de garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral. Asimismo, mediante esta norma se da cumplimiento a lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en sus artículos 8, 11, inciso i) e Inciso p) y 86.

La incorporación de esta unidad curricular a la carrera de formación de Profesores para el Nivel Primario constituye, entonces, una estrategia de formación inicial que garantice el efectivo cumplimiento de la normativa vigente.

PROPÓSITOS

- Posibilitar a los futuros docentes la comprensión del concepto de Educación Sexual Integral, del rol de la escuela y de ellos mismos en la temática.
- Comprender la complejidad de los procesos de constitución de identidad del sujeto en la construcción de su sexualidad y su género en contexto socio-cultural diversos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Conocer el Currículum de la Educación Sexual Integral vigente para todo el territorio de la Nación Argentina, la normativa nacional e internacional que sostiene la responsabilidad del Estado en la educación sexual y los derechos de las niñas, niños y los adolescentes para recibir una educación en equidad de género
- Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados *científicamente* no sobre las distintas dimensiones de la educación sexual en la perspectiva de género integral, así como estrategias de trabajos áulicos para el desarrollo de proyectos educativos.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Sexualidad en la Perspectiva del Género

Sexualidad humana: enfoque integral. Características del varón y la niña. Púber y adolescente varones y mujeres. La Identidad de Género. El proceso de constitución de la identidad de Género La Identidad Sexual. Diferencia y / o exclusión desde el género.

La Sexualidad Integral

La sexualidad forma parte de la salud - La salud sexual y reproductiva - Inicio de las relaciones sexuales - Los mitos sobre la sexualidad - ¿Qué significa prevención? - Embarazo: ¿decisión o accidente? - Enfermedades de transmisión sexual (ETS) VIH/sida

Plan de Vida desde el Derechos a la Educación Sexual

Derechos de los y las adolescentes - El derecho a la salud sexual y reproductiva Legislación sobre salud sexual y reproductiva - Programas nacionales y provinciales - Estado actual de la legislación sobre salud reproductiva en la Argentina – Propuestas de Orientación para docentes y directivos

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

4.40 SEMINARIO DE EDUCACIÓN RURAL

FUNDAMENTACIÓN

La agenda de cuestiones a considerar en el mundo actual es muy amplia cuando se propone como fin, posibilitar condiciones de vida más justas y solidarias. Para atenderla se necesitan conocimientos que permitan identificar lo prioritario, evaluar las alternativas factibles del escenario político-social así como participar del diseño de estrategias creativas y fundamentadas en la resolución de problemas del presente, atendiendo al futuro.

Comprender y evaluar los problemas del mundo de hoy, así como elaborar alternativas superadoras, requiere de actitudes críticas, flexibles y creativas que las nuevas generaciones necesitarán adquirir. De aquí el rol protagónico de la escuela en la formación de estas competencias, por lo que formar inicialmente a un docente comprometido responsablemente desde esta impronta, es fundamental.

El contexto contemporáneo está atravesado por procesos muy complejos, tales como el desarrollo de las comunicaciones que permite el acceso a la información necesaria para abordar la diversidad de cuestiones a atender, pero que a su vez requiere seleccionarla, organizarla e interpretarla adecuadamente, ya que los medios de comunicación también contribuyen a la homogeneización del pensamiento y consolidan estereotipos.

Asimismo las innovaciones tecnológicas brindan a los seres humanos la posibilidad de satisfacer con menor tiempo y esfuerzo sus necesidades, pero a la vez esta alternativa deriva, muchas veces, en procesos de deterioro del medio ambiente, desocupación, marginación y migración poblacional que requieren ser conocidos, comprendidos y superados con responsabilidad.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Esto se vincula estrechamente con la globalización de la economía que afianza pautas de producción y consumo generalizadas desde sociedades más avanzadas hacia otras en términos de crecimiento, mientras que al mismo tiempo se destaca la creciente gravitación de tendencias de diversa índole que se expresan en la fragmentación de los espacios sociales y la exacerbación de las diferencias entre unos grupos y otros.

Esto constituye el desafío a utilizar una estrategia que consista en ubicar las encrucijadas del presente en el contexto de las experiencias sociales del pasado y las de grupos y personas de otros ámbitos. El reconocimiento del esfuerzo desplegado por las distintas comunidades en diferentes territorios y a través del tiempo, como resultado de sus relaciones económicas, sociales y políticas y sus culturas en permanente proceso de transformación, permite apreciar logros alcanzados, desarrollar el sentido de responsabilidad frente a las generaciones nuevas y dimensionar las expectativas del presente desde una perspectiva más rica y reflexiva, a la vez que respetuosa frente a los demás, de modo que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros.

De aquí la necesidad de que la definición curricular contemple lo universal en relación a lo local, promoviendo aprendizajes con significado que a la vez que fortalecen las identidades locales no pierdan de vista lo común y lo nacional de un ciudadano del siglo XXI, así como que también sean punto de partida para el diseño de las estrategias de enseñanza.

PROPÓSITOS

Con el cursado de este seminario se pretende que los futuros docentes logren:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Formular relaciones fundamentadas entre los procesos históricos y las relaciones de los elementos y factores que distinguen a los principales conjuntos espaciales.
- Interpretar la multidimensionalidad que caracteriza al conocimiento de la realidad social y a los fenómenos que en ella ocurren.
- Analizar la relación tiempo histórico- espacio geográfico- actores sociales en la diversidad de contextos rurales en los que se localizan las escuelas.

CONTENIDOS

La realidad social como resultante de la conjunción de factores. Geosistema. Espacios de interacción social: El espacio rural. Caracterización. El espacio urbano. Relaciones con otros espacios. Producción, distribución y consumo de bienes materiales y simbólicos. Relación entre lo global y lo local. Los procesos de organización y distribución territorial. Los sistemas de producción en el contexto histórico cultural. Calidad de vida. Satisfacción de las necesidades. Actividades económicas del espacio rural. Optimización del uso de los recursos. Desarrollo de los espacios locales. Organización social del trabajo. Tecnologías apropiadas. Producción artesanal. Movimientos poblacionales: migraciones. La Educación Inicial en el contexto rural. Características y necesidades pedagógicas. Los pluriaños: organización y adaptación de contenidos. La docente itinerante: su tarea pedagógica

4.41 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA

En función de las necesidades de los estudiantes, de las características de los estudios y de las capacidades y condiciones de las instituciones, la oferta variable podría organizarse a través de Seminarios o Talleres

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

9.3 CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

FUNDAMENTACIÓN

La práctica en la formación docente se presenta como el eje central vertebrador que atraviesa toda la formación y posibilita el abordaje del rol docente desde la comprensión de los procesos que atraviesan la práctica educativa.

La práctica docente, igual que otras prácticas sociales, se define como altamente compleja, dado que se efectúa en “escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles”⁶⁶.

El futuro docente debe estar preparado no sólo con **conocimientos disciplinares y didácticos** sino también con las competencias, habilidades y criterios para tomar decisiones frente a la amplia gama de situaciones que se presentan en la institución escolar; en la que entran a jugar valores y decisiones ético - políticas que condicionan su accionar. Situaciones para las que muchas veces no ha sido preparado pero que se vinculan con la cotidianeidad y complejidad de dichas instituciones.

Barrow afirma respecto de la *práctica docente* que: “Enseñar no es cuestión de implementar repuestas preestablecidas a determinadas situaciones desde un cuerpo de prescripción teórica. Requiere hacer juicios especiales a la luz del conocimiento local e interpretaciones particulares de conceptos cualitativos e ideales educativos.”⁶⁷ Tal definición alude a diferentes dimensiones de esta práctica e implica diferentes

⁶⁶ Edelstein, G. y Coria, A.- obra citada

⁶⁷ Barrow, R. “Formación de Maestros: Teoría y práctica” en Alliaud, A. y Duschatzky, L. (compiladoras) (2003): **Maestros, Formación, práctica y transformación escolar**. Miño y Dávila editores.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

responsabilidades que deben diferenciarse al momento de pensar la formación docente:

- La enseñanza es una primera dimensión de la práctica: esta dimensión hace referencia a la tarea sustantiva de la docencia, a la tarea específica a partir de la cual se perfila la identidad de un docente. Entran en juego, básicamente, dos tipos de conocimientos: el conocimiento académico o erudito acerca de la/s disciplina/s a enseñar y el conocimiento didáctico y metodológico para tomar decisiones acerca de cómo enseñar.
- La docencia como trabajo: la dimensión laboral de la práctica está sometida a controles pautados normativamente, la docencia en tanto práctica laboral está sujeta a un contrato que establece deberes y derechos, condiciones económicas, materiales para el desempeño (remuneración, horario, lugar, etc.). Requiere que el profesional tenga información acerca de los marcos legales que regulan esa dimensión de la práctica.
- La docencia como práctica socializadora: desde esta dimensión, las prácticas docentes se orientan hacia la socialización de niños, a quienes contienen y acompañan en ese proceso de aprendizaje. Es una acción de socialización a través del conocimiento. Este aspecto del desempeño es parte del contrato social entre la escuela y la comunidad, el docente y la familia. Requiere que el docente posea conocimientos acerca de la comunidad, el contexto y el alumno en sus distintos momentos evolutivos.
- La docencia como práctica institucional y comunitaria: está configurada por mandatos socio culturales explícitos e implícitos, comprendidos en la cultura institucional, por una parte, y por las características de la comunidad en la que se inserta la escuela, por otra. Requiere conocimientos que faciliten la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

comprensión de los fenómenos institucionales, organizacionales y socio-comunitarios, y saberes acerca de la gestión institucional como área de desempeño.

El encuadre del trayecto de la práctica docente debe tener en cuenta la formación simultánea de estas dimensiones. Si bien la dimensión sustantiva a considerar es la enseñanza por ser la que da identidad a la profesión docente, no obstante, esa priorización no puede desconocer el interjuego con las otras dimensiones.

Este planteo implica pensar al docente como un profesional y supone una práctica docente que se consolida y fortalece cuando está apoyada en la reflexión - acción.

Desde el Trayecto formativo de la Práctica Docente será, por tanto, fundamental promover la inserción de las estudiantes del profesorado en los amplios y diversos ámbitos relacionados con su futuro desempeño docente. Esto permitirá facilitar su integración, ampliar sus expectativas y sus experiencias, prepararse para ofrecer respuestas, análisis, conceptualizaciones y soluciones más o menos adecuadas a diferentes situaciones concretas. Para ello resulta necesario tomar conciencia de que la práctica docente -como práctica social- no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja.

Lo expresado lleva a pensar en la necesidad de que la práctica docente:

- resignifique las micro-experiencias de vida cotidiana,
- reconstruya el valor de la docencia,
- consolide los intercambios y valore la diversidad

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Por lo señalado, la **formación en el trayecto de la Práctica Docente** requiere una visión articulada desde los distintos espacios curriculares, lo que implica a la vez un trabajo compartido, es decir, convertir las prácticas en espacios de *indagación, debate, diálogo* en un intento por superar el enfoque **normativo** por el **reflexivo**. Se busca resaltar la articulación entre **la teoría y la práctica**, basándose en una enseñanza global desde un enfoque interdisciplinario.

Por lo tanto, es menester la articulación de este trayecto formativo con los otros campos que forman parte de la caja curricular, horizontal y verticalmente.

La práctica en la formación docente se suele presentar como un campo de aplicación de la teoría pedagógica o de los saberes disciplinares. Desde este diseño, en cambio, se entiende como *praxis*, esto es, que la teoría informa a la práctica y ésta, a su vez, permite revisar la teoría. Se entiende, entonces, que existe un diálogo constante entre ambas.

Se trata, en consecuencia, de encontrar una sistematización y organización de la tarea que no sólo resulte significativa para los niños, sino que también posibilite la articulación entre la teoría y la práctica, sin descuidar la propuesta didáctica.

En cuanto a la formación, resulta oportuno destacar que ésta es una clara ocasión para formarse. Ferry, expresa que “...*formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, sobre sus representaciones...*”, está claro que este proceso no se desarrolla sino a través de interacciones con grupos de pertenencias y relaciones que estructuran dicho proceso.

Es decir, que uno se forma a sí mismo, pero también necesita de mediaciones variadas: los formadores son mediadores humanos, pero también son mediaciones las lecturas, las circunstancias y la relación con los otros. Todas éstas posibilitan la formación que orienta el desarrollo integral de los futuros docentes.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Se procura la formación del docente como agente social, educador constructor de conocimientos y no como un mero transmisor. Por lo tanto, se hace necesario ofrecerle una formación pertinente para que pueda establecer una relación crítica y activa entre teoría y práctica.

Desde este trayecto curricular se propone concebir la práctica pedagógica como un momento de reflexión crítica desde una doble vertiente: teórica y práctica en la búsqueda de la apropiación por parte de los estudiantes.

Expresados así, los conocimientos propios de la profesionalización docente se sitúan en la intersección de la teoría y la práctica, e incluyen “un saber y un saber hacer”. En esta línea puede decirse que el conocimiento no es el único atributo de la competencia profesional, su valor está en la posibilidad de que su construcción se oriente a satisfacer las necesidades actuales vinculadas a los problemas de la práctica concreta.

Se busca la formación de un docente comprometido, que desde una propuesta transformadora, necesite a la vez formación y transformación. Se exige que sea reflexivo, autónomo y crítico.

Entender la intervención pedagógica y la práctica docente en el profesorado desde esta perspectiva, exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, etc.; pero fuertemente atravesado por las variables contextuales e institucionales.

Ser docente no es sólo estar en el aula e impartir saberes sobre tal o cual disciplina, su rol implica la participación real dentro de la institución en la que se desempeña, sea ésta la escuela, un instituto, un centro vecinal, etc. Es necesario que

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

conozca su entorno, en tanto marco social y las inquietudes de sus alumnos, lo que el medio les demanda, lo que ellos necesitan.

Las instituciones educativas encargadas de formar a los futuros docentes tienen un compromiso real con la sociedad a la que sirven: el de formar profesionales de la educación.

En este sentido, el *trayecto curricular de práctica docente* posibilitará el abordaje del rol docente desde la comprensión de los procesos que atraviesan la práctica educativa en diferentes contextos, tantos a nivel micro como a nivel macro social. Es por ello que se proponen diferentes talleres que acompañan la práctica docente, conformando diferentes equipos de trabajo entre los formadores según el eje específico en cada año.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

DESARROLLO CURRICULAR

1.09 PRÁCTICA DOCENTE I: CONTEXTO, COMUNIDAD Y ESCUELA

FUNDAMENTACIÓN

Habitualmente se concibe la práctica como acción docente dentro del marco del aula, como lo relativo al proceso de enseñar. Si bien éste es uno de los ejes principales de la acción docente, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: la práctica-como concepto y como acción- se desarrolla en los ámbitos del aula, de la institución y del contexto (Terigi, 1994).

Las prácticas son construcciones sociales en las que se juegan múltiples variables (políticas, económicas, culturales, institucionales, grupales, personales) que las cargan de sentido y les otorgan significatividad. Obedecen a una lógica que las define y les confiere singularidad (G. Edelstein, 1995). Se realizan en contextos específicos, concretos, singulares (escuelas y aulas) en un tiempo determinado, no causal ni lineal.

Involucra la generación, desde los comienzos mismos del proceso de formación inicial, de instancias específicas y de complejidad graduada que intentan superar, de este modo, una concepción reduccionista y hasta descontextualizada de práctica -limitada sólo a la enseñanza en las aulas- ampliando sus posibilidades e injerencias a otras dimensiones y espacios involucrados en el proceso de enseñar, tales como la institución educativa y el contexto.

Siguiendo a Edelstein, la formación docente, entonces, no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, éste pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Debe ser el espacio en donde el profesor -en formación o en servicio- pueda hacer conciencia de sí mismo, de su labor y del mundo y pueda confirmar su compromiso con sus alumnos y su proceso de aprendizaje, un compromiso responsable con lo que sus existencias puedan llegar a ser.

El análisis de las relaciones escuela – comunidad-contexto constituye el eje organizador de las temáticas abordadas en este taller, mediante esquemas teórico-referenciales y estrategias metodológicas que posibiliten identificar y analizar críticamente los problemas socio-económicos y culturales que afectan a las comunidades educativas en general y a las prácticas docentes en particular.

Atentos a que el contexto socioeconómico cultural de la educación refleja el momento histórico que se está viviendo, se tomará como material de estudio el que ofrece la propia realidad de la región. La información obtenida mediante una tarea ordenada y fundamentada en datos empíricos y documentación relevante, permitirá a los estudiantes definir una problemática particular de alguna de las instituciones educativas para profundizar su análisis desde los marcos referenciales propuestos en los talleres.

A su vez, los diagnósticos aproximativos emergentes del contexto y de las instituciones educativas contribuirán a que los futuros docentes construyan marcos interpretativos y diseñen estrategias de intervención, reconociendo la multiplicidad de tareas que podrían emprenderse desde la función docente y las prácticas institucionales en general, para atender -desde la especificidad educativa- los fenómenos de contexto.

PROPÓSITOS

- Analizar las relaciones escuela – contexto mediante esquemas teórico-referenciales y estrategias metodológicas de indagación que posibiliten

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

identificar y analizar críticamente los contextos socio-económicos y culturales que afectan y marcan las instituciones educativas y las prácticas docentes.

- Comprender la complejidad de la trama institucional educativa que enmarca las prácticas docentes en sus diferentes dimensiones.
- Incluir a los estudiantes en la vida institucional.
- Orientar los trabajos de campo que permitan recoger información y sistematizarla para su comunicación.

CONTENIDOS BÁSICOS

La realidad educativa actual en su complejidad: contexto, comunidad, escuela. Análisis de diferentes situaciones contextuales del entorno y de la región. Construcción de instrumentos que permitan el relevamiento de información. La práctica educativa como práctica social compleja. La constitución de los sujetos de la práctica educativa: docentes y alumnos. Dimensiones de la práctica docente. La enseñanza como práctica educativa configurada contextualmente: incidencias socio-históricas, institucionales, curriculares y situacional-ecológicas. Primeras inserciones en las escuelas.

Diversidad de contextos de las prácticas docentes: diversidad socioeconómica y cultural, diversidad de modalidades pedagógicas. Construcción de instrumentos que permitan aproximarse a las características y dimensiones de las instituciones educativas. Sistematización de la información -elaboración de estadísticas simples; cuadros comparativos, gráficos de frecuencia, etc.- para su comunicación, en distintos formatos.

Se propone que esta unidad curricular tenga desarrollo anual en el ámbito de:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

1- El trabajo en el instituto sobre el análisis de los contextos socioeducativos de las escuelas sede, de la comunidad y de la región en que se realice el trabajo de campo;

2- El trabajo en las escuelas sede que se orienta a facilitar la primera inserción de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor de práctica y los “docentes orientadores”. Puede incluir visitas a las instalaciones y participación en distintas actividades priorizadas con las escuelas, rotación en distintos ámbitos socioeducativos.

En forma articulada a la unidad curricular se desarrollarán:

Seminario-Taller de Métodos y Técnicas de Indagación y Taller de Institución Educativa.

1.10 SEMINARIO-TALLER: MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INDAGACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

Se dirige al aprendizaje de metodologías sistemáticas para recoger y organizar las informaciones empíricas primarias y secundarias en los trabajos de campo en las escuelas y la comunidad (observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro, elaboración de indicadores simples, elaboración de cuadros comparativos, búsqueda bibliográfica, etc.).

Los problemas educativos, institucionales, áulicos y extra-áulicos, que afectan el devenir de procesos y acciones educativas demandan ser reconocidos, estudiados, analizados en sus causas y encarados desde acciones concretas que lleven a su resolución.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Se plantea, entonces, la necesidad de ofrecer a los estudiantes herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para llevar a cabo los trabajos de campo de la formación general y específica; como también iniciarlos en el trabajo sistemático sobre las prácticas docentes.

Por lo tanto, construir prácticas de indagación, asociadas al quehacer educativo cotidiano, demanda conocer y saber construir un plan de relevamiento, con instrumentos apropiados de metodología cualitativa y cuantitativa, indispensables para el desarrollo de planes de recolección de la información que favorezcan la mirada crítica sobre las problemáticas educativas. El taller busca proveer a los futuros docentes de un espacio de aprendizajes que integre a) el saber, favoreciendo el conocimiento de las fases del proceso de investigación y los instrumentos de metodología cualitativa y cuantitativa existentes en su amplia y diversa variedad y b) el saber hacer, al promover el aprendizaje de procedimientos específicos vinculados a la elaboración, aplicación y análisis crítico de los instrumentos de recolección de datos, respetando la diversidad de contextos y personas interactuantes, la multiplicidad de situaciones y reacciones, y la amplia variedad de problemáticas que atraviesan las instituciones educativas y sus contextos.

En el marco del taller se propone la realización de un pequeño trabajo de investigación socioeducativa. Éste consistirá en la realización de un estudio exploratorio-descriptivo sobre aspectos socio-económicos y educativos del departamento o región donde se encuentre ubicado el instituto y las instituciones educativas asociadas.

PROPÓSITOS

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Conocer y analizar algunas estrategias de construcción y aplicación de métodos y técnicas para la recolección de datos, presentadas durante el taller.
- Adquirir herramientas y marcos conceptuales para la observación, la elaboración de informes y registros.

CONTENIDOS BÁSICOS

Los procesos de indagación para el análisis de la realidad socioeducativa y las prácticas docentes. Herramientas de relevamiento, análisis e interpretación de información. Las fuentes primarias y secundarias. Técnicas de recolección de datos: encuestas y entrevistas. La observación. Características y relevancia en las prácticas docentes. Tipos de observación y de registro. Análisis de variables, dimensiones e indicadores cuantitativos y cualitativos del sistema educativo. Lectura e interpretación de documentación y normativa escolar. Técnicas de procesamiento y análisis de la información. Diferentes tipos de informes.

1.11 TALLER: INSTITUCIONES EDUCATIVAS

FUNDAMENTACIÓN

Plantear la problemática de las instituciones educativas en la formación de los futuros docentes implica reflexionar sobre la función de éstas en relación con el Estado, la economía y la sociedad. Su origen y desarrollo está fuertemente impregnado de procesos históricos políticos que las definen y enmarcan como generadoras de profundos cambios sociales. Por esto, la comprensión de su dimensión temporal en el contexto de los procesos nacionales e internacionales, requieren del análisis del marco histórico, político, social y económico que inciden en

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

forma directa en su organización y las relaciones que promueve a su interior y con la sociedad.

En los actuales escenarios, se suscita una nueva mirada sobre la institución educativa, lo que implica transformar la escuela y revisar sus funciones para adecuarla a los requerimientos de la comunidad en la que está inserta y satisfacer las necesidades y las nuevas demandas educativas.

Elegir una profesión que transcurre en una institución específica, conlleva necesariamente a interiorizarnos de la misma, de sus movimientos, crisis, conflictos, atravesamientos. De tal manera que podamos explicar lo paradójico que a veces se torna la práctica docente.

Los futuros docentes debieran comprender la importancia de las tramas vinculares intersubjetivas y la causalidad social e institucional de su constitución, así como los modos de funcionamiento de las dinámicas escolares para que, a partir de esta comprensión crítica, puedan reflexionar sobre las problemáticas institucionales que se centran en las relaciones, los vínculos y sus efectos y no en las personas que actúan.

Uno de los aspectos importantes para ser analizados son los procesos de gestión escolar, el conjunto de decisiones, negociaciones y acciones comprometidas por parte de los agentes institucionales en la puesta en práctica del proceso educativo en el espacio de la escuela. Se destaca la importancia de la compleja trama de relaciones y procesos de la vida cotidiana de las instituciones, a través de los cuales cobra vida la práctica educativa.

PROPÓSITOS

- Comprender la complejidad de la trama institucional a partir de la trayectoria y posicionamiento de los actores que la concretizan.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Construir un cuerpo de conocimientos sobre la dinámica institucional, a fin de asumirse como un actor comprometido en el ámbito de las instituciones educativas en que les toque actuar.
- Interpretar el entretrejido de dimensiones intrapersonales, interpersonales, y contextuales de los procesos institucionales educativos.
- Indagar y analizar los diferentes referentes históricos, sociales, políticos, económicos y culturales que dan significado a la escuela actual.

CONTENIDOS

Las instituciones educativas. Diferentes marcos teóricos. Dialéctica de lo instituido y lo instituyente. Características que las definen. Dimensiones de la institución educativa: pedagógico-didáctica; organizacional y administrativa; socio-comunitaria. Cultura Institucional. El imaginario institucional. Poder y autoridad. Los espacios de participación. Problemáticas que los atraviesan. Análisis de casos en diversos contextos.

2.21 PRÁCTICA DOCENTE II: GESTIÓN INSTITUCIONAL, CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA

FUNDAMENTACIÓN

El primer eje, *gestión Institucional*, supone reconocer las lógicas que regulan la dinámica institucional -cultura y prácticas-, su historicidad, los conflictos existentes, las problemáticas centrales, las relaciones interpersonales, las formas organizacionales típicas, los procesos de gestión curricular, entre las cuestiones más relevantes. Los aportes del espacio curricular *taller institución educativa*, desarrollados en el primer año

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

permitirán abordar las configuraciones institucionales de la práctica docente en el nivel primario para indagar los procesos específicos en que se construyen las mismas.

También se abordará el eje *currículum*, buscando aportar elementos que permitan analizar el currículum oficial, qué señalan los aprendizajes prioritarios (NAP), la industria editorial que los traduce, y la enseñanza, que es responsable en el aula de que éstos se transformen en aprendizajes relevantes a través de una cuidadosa programación de actividades, diseño de materiales y evaluación permanente.

El espacio, entonces, busca aproximar a los estudiantes a los procesos que se generan al interior de las instituciones educativas (trama de lo instituido, la dinámica instituyente, las condiciones de los sujetos en las mismas), y las relaciones que se tejen entre estas y la sociedad. Asimismo, intenta generar un espacio que posibilite a los alumnos participar en acciones que le aporten marcos referenciales para el análisis y valoración de experiencias en relación a la gestión curricular.

Los estudiantes en esta práctica asumirán el rol de ayudantes del curso de una escuela asociada, colaborando con los y las docentes y apoyando el aprendizaje de los alumnos. En esta tarea, aprenderán actuaciones propias de la profesión, leyendo la programación para articularla con la enseñanza a fin de favorecer los aprendizajes.

Las actividades de los estudiantes serán seleccionadas a partir de las necesidades de las escuelas sede para desarrollar ayudantías en las que se colabore con las tareas diseñadas por el docente, se produzcan materiales alternativos y otras ayudas didácticas en reemplazo y/o complemento de los libros de texto, acompañamiento a alumnos con dificultades escolares, etc. Para ello, es necesario articular con las unidades curriculares del campo de la formación específica, las didácticas especiales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

A la vez, dentro de las tareas a desarrollar en la Institución formadora, el trabajo de campo incluirá a los estudiantes en las tareas de análisis de los materiales curriculares, de su coherencia con las prácticas de programación, enseñanza y evaluación. Realizará el diseño y programación de propuestas de enseñanza con las adecuaciones a contextos y grupos de alumnos: actividades acotadas dentro de un proyecto general del docente, y secuencias de clases alrededor de algunos contenidos en coordinación con el docente de la escuela asociada. Para ello es necesario articular con las unidades curriculares del campo de la formación específica, las didácticas especiales y del campo de la formación general de 1ro. Y 2do. Año.

PROPÓSITOS

- Analizar el entretrejo de dimensiones intrapersonales, interpersonales, y contextuales en las instituciones educativas de diversos contextos.
- Compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.
- Comprender las configuraciones institucionales de la práctica docente del nivel primario para indagar los procesos y lógicas específicas que se construyen en los procesos curriculares y de enseñanza.
- Reconstruir y resignificar los conocimientos de la experiencia personal vivida en las instituciones educativas.

CONTENIDOS BÁSICOS

Diversos contextos escolares y los procesos de incorporación. Las ayudantías en su doble perspectiva: como apoyo a los docentes y a los alumnos y como forma de aprender las actuaciones propias de la profesión docente. Relevamiento de la información sobre los condicionantes institucionales de la práctica docente y de las

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

culturas de la enseñanza. y de las culturas de la colaboración. Los NAP. Los diseños curriculares jurisdiccionales, institucionales y áulicos. Planificaciones, textos escolares, y materiales de apoyo. Observaciones de clases en diversos años y áreas. Diseño de propuestas de enseñanza. Análisis de casos, simulaciones o microexperiencias.

Esta unidad curricular será de desarrollo anual en el ámbito de:

1- el instituto, donde se realizará un trabajo de análisis de las instituciones educativas y los currículum relevados en las escuelas sede durante el trabajo de campo; también el diseño de programaciones de enseñanza.

2- las escuelas sede, en el marco de un trabajo de campo, que se orienta a continuar con la inserción de los estudiantes en contextos de la práctica, incluyendo la participación en actividades de responsabilidad creciente, tales como la observación participante en las aulas y la colaboración en actividades docentes en aula.

En forma articulada a la unidad curricular se desarrollarán:

Taller de currículum y organizadores escolares y seminario-taller de programación de la enseñanza.

2.22 TALLER CURRÍCULUM Y ORGANIZACIONES ESCOLARES

FUNDAMENTACIÓN

En general, en los desarrollos teóricos, las propuestas bibliográficas y las prácticas legitimadas por la cultura institucional de las escuelas, la temática del currículum contempla muy colateralmente la dimensión organizativa, circunscribiéndose como ámbito diferenciado de tratamiento y resolución. Sin embargo, no es difícil advertir que el contexto del aula se halla condicionado por proposiciones e imposiciones externas (nacidas de la macroestructura de la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

administración educativa) e internas (relacionadas con la microestructura de la escuela).

Históricamente, el desarrollo del currículum, así como el cambio con propósitos de mejora, se fundamentó en la acción individual del profesor en el aula, manteniéndose intactas las estructuras organizacionales. Actualmente, desde una visión reivindicativa del papel de la organización, se asiste a una dialéctica currículum–organización, por cuanto las actuaciones relacionadas con procesos de enseñanza y aprendizaje contribuyen a potenciar modalidades organizativas, y éstas -a su vez – proporcionan las condiciones para el desarrollo de esas actuaciones, constituyéndose en componente del currículum institucional, desde una concepción amplia del término.

La escuela actúa como contexto en el que se desenvuelve la enseñanza y el aprendizaje, y en ese sentido la organización escolar actúa como posibilitadora o limitadora de la intervención por el conjunto de condicionantes que la constituyen.

De una manera más específica, la organización configura la condición de viabilidad del currículum al asegurar las condiciones, circunstancias, recursos, tecnologías, tiempos, normas, etc. que lo hacen posible. Visto así, el desarrollo y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje se vincula con el desarrollo y mejora de la organización.

Una perspectiva dinámica y crítica del currículum plantea la exigencia de un proceso abierto en continua revisión y cambio, lo que requiere de una pluralidad de conceptos, perspectivas teóricas e ideológicas que proporcionen elementos para analizar, explicar, comprender y orientar posibles decisiones y prácticas tendientes a la mejora de la escuela. Ello supone reconocer que el desarrollo curricular y organizativo de las escuelas, no constituyen procesos exclusivamente tecnológicos, porque a las cuestiones técnicas van ligadas otras dimensiones y lógicas no

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

instrumentales, de índole socio – política, cuya indispensable consideración permite comprender, explicar y reconocer que no todo es previsible, explícito y controlable en el currículum y en la organización, ni siempre guarda coherencia con los fines declarados que se persiguen.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.643/09

PROPÓSITOS

- Analizar los procesos organizativos como ámbito de concreción y como componentes del currículum institucional.
- Integrar el análisis de las “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas y reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones.
- Analizar y comprender la coherencia entre el currículum oficial, los textos escolares y la práctica de la enseñanza.
- Analizar críticamente diferentes desarrollos curriculares proponiendo sugerencias, mejoras y posibilidad de selección respecto a las necesidades del trabajo pedagógico.

CONTENIDOS BÁSICOS

La escuela como organización social en la que se viabiliza la concreción del currículum. La estructura formal e informal de la organización. Documentación organizadora en la escuela (planificaciones, agendas, registros de asistencia, legajos, cuadernos de comunicaciones, etcétera). Su función en relación a la regulación de las prácticas docentes

El currículum: diferentes definiciones y dimensiones. Cultura, currículum y distribución de saberes. Diferentes aportes en el estudio del currículum y la estructura de la escuela. El análisis organizacional de la escuela como campo de diseño e intervención para la implementación y el cambio curricular.

Niveles de especificación curricular en el caso argentino: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico. Los NAP, DCJ, el PCI, la planificación áulica. La intervención profesional del docente en el desarrollo curricular.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Esta unidad curricular, de desarrollo cuatrimestral, se realizará en el ámbito del instituto.

2.23 SEMINARIO-TALLER: PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

FUNDAMENTACIÓN

Tal como plantea Cols, la necesidad de diseño deviene de la naturaleza de la enseñanza como acción intencional, proyectual y racional, además sitúa la programación en el marco del proceso de enseñanza que lleva a cabo el profesor.

Jackson establece que la tarea de enseñar comprende distintos momentos: la fase preactiva, la fase interactiva y la pos-activa. Desde el punto de quien enseña, la instancia preactiva implica un proceso de construcción personal o colectiva orientado a convertir una idea o propósito en un curso de acción.

La programación define así un espacio “transicional”, de articulación entre las intenciones y valores pedagógicos del profesor y las condiciones de la tarea (Cols, 2000:4).

La posibilidad de anticipación en el tiempo, de prever a priori los elementos y aspectos críticos de la tarea, de considerar conjuntamente propósitos, posibilidades y restricciones, constituyen los ejes del proceso de programación.

El diseño articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza:

- una función de regulación y orientación de la acción, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- una función de justificación, análisis y legitimación de la acción, en la medida que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones.

- una función de representación y comunicación, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto.

Los procesos que se evidencian al construir un diseño constituyen un conocimiento práctico profesional, un “saber hacer” que se adquiere produciéndolo. Como todo “hacer artesanal”, para ser aprendido necesita de un profesor que acompañe y oriente a los estudiantes-aprendices en las decisiones que han de tomarse para definir tiempos, espacios, materiales, consignas, entre otros aspectos.

Enseñar a diseñar es asumir la complejidad de enseñar un problema práctico. Cuando el profesor convoca a los estudiantes a pensar en cómo organizar el espacio en que se trabajará la propuesta, los tiempos que se le destinarán, la secuencia y el tipo de actividades que se eligieron en función del recorte de contenidos realizado, pone a los estudiantes en situación de tomar decisiones, les demanda un conocimiento puesto al servicio de la acción pensada y anticipada, los orienta para que consideren también los saberes que ya poseen los sujetos a quienes se les brindará la enseñanza.

Cada vez que un profesor interviene preguntando “¿qué se espera que aprendan con esta actividad?” o “¿para qué se plantea esa pregunta?” o “¿qué respuestas anticipan que obtendrán?”, promueve la reflexión sobre los contenidos, los objetivos, las estrategias que ponen en juego los alumnos en el momento de resolver determinadas situaciones.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

PROPÓSITOS

- Analizar la enseñanza, su programación y las decisiones que devienen de su práctica en el marco de las instituciones, las políticas educativas y los contextos.
- Comparar distintos modelos de programación, analizando diferentes diseños didácticos en relación con la selección y organización de contenidos y actividades.
- Elaborar diseños didácticos considerando diversos enfoques acerca de la enseñanza.
- Fundamentar sus decisiones didácticas en relación con variables, políticas, contextuales, grupales, e individuales.

CONTENIDOS BÁSICOS

Programación, currículum y enseñanza. Enfoques de programación. Decisiones sobre la fase preactiva de la enseñanza: definición de propósitos y objetivos; el tratamiento del contenido- selección, secuencia y organización; elaboración de estrategias de enseñanza; materiales de enseñanza y previsión de las formas de evaluación en el nivel primario. Relaciones entre objetivos, contenidos y actividades.

Diseño de distintas propuestas para un mismo contenido y un mismo año. Diseño de secuencias sobre un mismo contenido en distintos años y/o ciclos de manera de anticipar la complejidad de su enseñanza. Diseño de secuencias de enseñanza en donde se articulan áreas. Análisis de secuencias realizadas por otros (compañeros, docentes, libros de texto) y rediseño de las mismas. Análisis de casos, simulaciones o microexperiencias en el nivel primario.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Esta unidad curricular, de desarrollo cuatrimestral se realizará en el ámbito del instituto.

3.33 PRÁCTICA DOCENTE III: PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

FUNDAMENTACIÓN

Las prácticas de la enseñanza hacen referencia a los procesos de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos de escolarización, se ponen de manifiesto en la relación docente, alumno y conocimiento, básicamente centrada en el enseñar y aprender. Dichas prácticas tienen como especificidad el trabajo con el conocimiento, y cómo se comparte y se construye éste en el aula. (Edelstein, G. 1995)

Las prácticas de la enseñanza son prácticas complejas. Algunas de sus características refieren a que se desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos múltiples y se hallan presentes en ellas diversos atravesamientos. Además, se considera que las prácticas de la enseñanza son plurales porque tienen relación con distintos contextos, distintas personas y distintas historias.

Sostenida sobre procesos interactivos múltiples, las prácticas de la enseñanza cobran, sin embargo, forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula (Eldestein, 2002).

Se propone brindar herramientas metodológicas que permitan realizar observaciones de prácticas de enseñanza en el nivel primario, con la intención de posibilitar la reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

desarrollan en el propio contexto de clase, por ejemplo, “las temáticas puntuales que se van abordando, las quejas como problemas, su conceptualización, y la creación concomitante de soluciones situadas, como producciones propias de los docentes implicados en la tarea de formación”.

Se afirma que sólo el docente preocupado por mejorar sus prácticas, y el que asume una actitud de compromiso con dicha preocupación, puede cambiar, a partir de mirar lo que hace e hizo (es decir: de mirarse), de mirar lo que hacen sus colegas, de informarse sobre lo que otros colegas docentes realizan en otros campos, en otros contextos de trabajo, en otros países, etc.

La inclusión de narrativas en las clases y producciones, los análisis de casos, y el trabajo grupal, entre otras, aparecen como estrategias privilegiadas en la consecución de estos propósitos. El trabajo colaborativo, de tutoría, y de evaluación formativa con los alumnos, permite ir complejizando y profundizando el conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas desarrolladas en años anteriores.

Se involucra a los alumnos en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias de trabajo para la enseñanza de determinados contenidos del nivel primario.

Como paso previo se establecerán, en el primer cuatrimestre, la organización de microexperiencias didácticas que tienen la necesidad de trabajar en la introducción de ajustes en un diseño y aprender a evaluarlo según lo que muestra su implementación. A su vez, vivenciar la toma de decisiones prácticas en contextos prefigurados. Se trabajará conjuntamente con el *taller integrado I* conformado por las distintas disciplinas que acompañarán en el diseño e implementación.

No supone una incursión fugaz para dictar una clase, sino un trabajo de inserción en el grupo-clase que facilite la adecuación del diseño y que posibilite el

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

desarrollo de una secuencia de trabajo, incluyendo una fase de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

En el segundo cuatrimestre se desarrollarán las prácticas de enseñanza en dos áreas curriculares, llevando a cabo la programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las aulas de las escuelas, con guía activa del profesor de prácticas, los profesores del *taller integrado I* y el “docente orientador”. Como todas las unidades del campo de las prácticas, se articula con el resto de las unidades curriculares de la formación general y específica.

Los profesores de los talleres de enseñanza asistirán de manera conjunta a los practicantes en el diseño, desarrollo y evaluación de las propuestas de las áreas en las que practican.

PROPÓSITOS

- Diseñar, implementar y analizar las propuestas de enseñanza en cada una de las áreas.
- Orientar la programación de clases atendiendo a los contenidos curriculares, las construcciones metodológicas y el material de apoyo para el aprendizaje.
- Favorecer el diseño de actividades a través del empleo de tecnologías de la información y la comunicación.

CONTENIDOS BÁSICOS

Diseño, programación e implementación de propuestas de enseñanza en el nivel primario. Toma de información para adecuar las propuestas a contextos y grupos de alumnos: actividades acotadas, dentro de un proyecto general del docente orientador de la escuela asociada. Secuencias de clases alrededor de algunos contenidos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Prácticas de la enseñanza. Diseño, programación e implementación de propuestas de enseñanza en dos áreas curriculares. Actividades planificadas en coordinación con el docente del curso. El análisis y diseño de estrategias y modalidades del trabajo grupal para la coordinación de grupos de aprendizaje. Evaluación de aprendizajes.

Esta unidad curricular, de desarrollo anual en el ámbito de:

- 1- el instituto, trabajando sobre el análisis de las experiencias de enseñanza en las escuelas sede, que se realicen tanto en las microexperiencias como en las prácticas de enseñanza en dos áreas curriculares.
- 2- las escuelas sede, mediante el trabajo en las microexperiencias y en las prácticas de enseñanza donde se ocuparán de la programación, implementación y evaluación de sus clases.

En forma articulada a la unidad curricular se desarrollará:

3.34 SEMINARIO-TALLER: EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

FUNDAMENTACIÓN

Para introducirnos en la problemática de la *evaluación* tenemos que saber, ante todo, que es un campo conflictivo, de posiciones controvertidas y polémicas. Álvarez Méndez (2001) expresa que se conceptualiza y se interpreta la evaluación con significados diferentes, que sus usos son dispares, que las intenciones son diversas, aunque todos hablemos y actuemos en nombre de una evaluación de calidad. Por ello, este autor sostiene que al introducirnos a las prácticas evaluativas sin mayores reflexiones, sin referencia a marcos conceptuales, a los contextos sociales, al momento histórico, a los intereses que responden podemos hacer que prácticas pretendidamente transformadoras sean sólo prácticas reproductoras.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Desde esta perspectiva sostenemos, como lo hacen Wassermann (1994), Lipman (1998), Álvarez Méndez (2001), Litwin (2005), Palou de Maté (2005), que evaluar no es medir, clasificar ni examinar o calificar porque estas son actividades instrumentales de las que no se aprende. *Las prácticas evaluativas* son prácticas de aprendizaje y de enseñanza.

En este sentido, Álvarez Méndez (2001) expresa: “no todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor. Afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar.

Por lo tanto, entendemos que la evaluación tanto para el alumno como para el docente es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es valorar y discriminar porque es parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Quien evalúa aprende a intervenir intencionalmente para comprometerse con el proceso de aprendizaje de quien aprende.

Siguiendo los planteos de Radulovich, el plano técnico es un recurso y un instrumento necesario en la acción evaluativa... con el recaudo de que se inscriba en la razón sustantiva de quienes participan en el programa, currículum, proyecto, institución. Los participantes son el eje neurálgico de cada uno de esos ámbitos de evaluación, y su voz no puede ser ignorada. Si la evaluación, a diferencia de la investigación básica, tiene que ocuparse de ser *útil* (ayudar a que los programas, instituciones, currículos funcionen mejor), resulta entonces necesario considerar ¿mejor para quién? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo?

La evaluación del aprendizaje es el proceso que permite emitir juicios de valor acerca del grado cuantitativo y cualitativo de lo aprendido requiere el análisis y diseño

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

PROPÓSITOS

- Analizar los diferentes posicionamientos acerca de la evaluación en los debates didácticos actuales.
- Diseñar instrumentos de evaluación que permitan recoger información suficiente y útil al momento de tomar decisiones acerca de la enseñanza.
- Reflexionar acerca de la importancia de la autoevaluación y de la coevaluación.
- Comprender que la evaluación siempre es un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

CONTENIDOS BÁSICOS

Diversas maneras de concebir la evaluación. Funciones y características de la evaluación. Diferencias entre medir y evaluar. Modelos de enseñanza y prácticas evaluativas. Tipos de evaluación según los propósitos, el sujeto evaluador. Dimensión social, ética y afectiva de la evaluación. Principios de la evaluación en una concepción integradora. Evaluación, autoridad y poder. Evaluación y acreditación.

Medios e instrumentos de evaluación. Instrumentos de evaluación basados en la observación. Clasificación y utilización de distintos tipos de pruebas.

Diseño y elaboración de pruebas para las distintas áreas curriculares. Aspectos cualitativos y cuantitativos de la evaluación de los alumnos. Los resultados de aprendizaje y el qué evaluar. Estrategias para evaluar los distintos tipos de aprendizaje. Instrumentos adecuados para distintos tipos de contenidos. Necesidad de enseñar y evaluar en forma integrada los distintos tipos de aprendizaje.

Esta unidad curricular, de desarrollo cuatrimestral se realizará en el ámbito del instituto.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

4.42 PRÁCTICA DOCENTE IV: RESIDENCIA

FUNDAMENTACIÓN

La secuencia cierra con un trabajo específico de incorporación plena al ejercicio de la tarea docente en el marco escolar.

Terigi y Diker (1997) plantean que si bien la residencia se centra principalmente en la programación, conducción y evaluación de la enseñanza, se diferencia cualitativamente como experiencia académica de las etapas anteriores, al incluir el trabajo explícito sobre otros planos de la actuación:

1- de carácter organizacional: al integrarse al equipo docente de la institución teniendo oportunidad de compartir experiencias institucionales, departamentales, áreales; también participa en la dimensión de las relaciones escuela-comunidad, escuela-familia.

2- de la organización curricular: obliga al residente a realizar el desarrollo curricular de variados ámbitos del conocimiento.

3- referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el desarrollo de unidades de trabajo más extensas y variadas los conecta con diferentes concepciones metodológicas y procedimientos didácticos. No sólo se responsabiliza de los procesos de enseñanza, sino también del seguimiento del aprendizaje y necesidades de los alumnos.

A su vez, en el instituto se complementa con un trabajo que implica:

- El análisis de la inserción del rol y la incorporación a los procesos de trabajo docente.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Los problemas de su práctica docente como casos a discutir con sus compañeros.
- Profundización del tratamiento de los temas de los diversos campos disciplinarios y didácticos
- Producción de informes sobre las estrategias de enseñanza implementadas y la evaluación de sus resultados.

También requiere de una articulación del trabajo con las instituciones asociadas que reciben a los practicantes y residentes. Supone la apertura de espacios colectivos diferentes que involucren la inclusión de los maestros o profesores en ejercicio en los cursos en que las prácticas tendrán lugar, revalorizando el espacio y la función de las escuelas asociadas.

Tal como lo plantean las *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares del campo de la práctica profesional* “Las transformaciones sólo serán posibles si los distintos sujetos se re-conocen (en particular ‘docente orientador’ y profesores de prácticas), si es posible pensar juntos distintas alternativas, dado que la mejor idea será siempre la que surja de un proceso colectivo, para que los alumnos de las “escuelas sede” efectivamente aprendan y los estudiantes practicantes también.

El “docente orientador” es quien tiene las claves para que los practicantes y residentes inscriban institucionalmente sus prácticas, haciendo objeto de conocimiento la cotidianeidad escolar en todos sus planos: los diversos proyectos didácticos e institucionales, los acuerdos con otros maestros, las reuniones de padres, las reuniones de personal, los recreos, las lecciones paseo, el funcionamiento de las asociaciones cooperadoras, los registros y toda la documentación que circula por la escuela”.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

En síntesis, los estudiantes en la residencia, asumen en un curso y en forma integrada la totalidad de las funciones docentes tanto de planificación, como de gestión de la enseñanza, en el ámbito espacial de la institución y en vinculación con otras instituciones de la comunidad. La tarea seguirá siendo cooperativa por cuanto se reflexionará sobre la acción y sobre las teorías en la acción, y se tenderá a desocultar restricciones culturales que obstruyan procesos reflexivos.

La residencia pedagógica se articulará con las unidades de: *taller integrado II* donde la práctica de las *ciencias sociales*, de la *lengua y literatura*, de la *matemática* y de las *ciencias naturales y tecnología*, asistirá a los residentes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de las propuestas didácticas de cada área. Estos, junto a los docentes de residencia, del campo de la práctica, conformarán el equipo de práctica y residencia y compartirán la tarea de seguimiento de alumnos en las escuelas sede, como también la definición de la acreditación de los alumnos en la residencia pedagógica.

Acompañará esta *residencia* un *seminario taller* dirigido a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas. Pueden incluirse ateneos, presentaciones, exposiciones, y distintas modalidades de conocimiento público.

PROPÓSITOS

- Establecer un espacio de enseñanza donde se puedan realizar prácticas educativas que resignifiquen, articulen y transformen las relaciones sujeto conocimiento- metodología didáctica y sus representaciones.
- Construir competencias que resulten significativas para acceder a distintas realidades educativas y tomar decisiones pedagógicas adecuadas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas significativas para la enseñanza en instituciones, situaciones áulicas y espacios específicos.
- Registrar de forma cualitativa los datos de las experiencias pedagógicas en las que participen y las procesen como material fundamental para la reflexión sobre la práctica y el crecimiento profesional.
- Construir competencias para la autoevaluación y orientación de los caminos de formación a partir de la reflexión metacognitiva sobre la propia práctica.

CONTENIDOS BÁSICOS

La residencia docente. Los diferentes momentos de la residencia. Organización y gestión de la residencia: la inscripción del contexto comunitario, de la cultura y la gestión institucional, de los proyectos curriculares y áulicos. Los fundamentos, propósitos, contenidos, procesos de la intervención docente en la educación primaria. La importancia de los materiales curriculares en la residencia. La evaluación de la intervención docente: evaluaciones procesuales y evaluaciones de resultados. Los proyectos de extensión y acciones interinstitucionales. Acciones en distintos ámbitos formales y no formales de la práctica docente. Evaluación de la residencia. El trabajo final como instancia de integración de la carrera.

En forma articulada a la unidad curricular se desarrollará:

Taller de sistematización de experiencias

4.43 TALLER DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

FUNDAMENTACIÓN

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Un primer paso para entender la sistematización es reconocer que existen dos grandes «corrientes» de ideas al respecto. Una de ellas -y quizás la más desarrollada- es la que entiende la sistematización como un proceso de construcción de conocimientos a partir de la experiencia, que surge de reivindicar la práctica de las experiencias y de la lucha de algún momento de muchas personas que trabajaron en la educación popular. La otra -más pragmática- considera que la sistematización es una metodología de trabajo, un registro de experiencias para aprender de ella, para no cometer los mismos errores (Barnechea, González y Morgan, 1998 y Beaumont et al., 1996).

Estas vertientes de pensamiento son en esencia producto de la propia sistematización de quienes las plantean. En todo caso, ambos marcos conceptuales concuerdan en justificar la sistematización: *la necesidad de recuperar y comunicar las experiencias para poder aprender de ellas*. Es así como Muñoz (1998) afirma que la sistematización valoriza positivamente el «saber popular» y trata de teorizar sobre dicho saber.

La sistematización de experiencias se debe considerar, entonces, como un esfuerzo consciente por capturar los significados de la acción y sus efectos; como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido. En resumen, si bien la sistematización no es un concepto unívoco, aparece como un tipo de tarea reflexiva que todos podemos hacer y que, al recuperar la práctica organizadamente, nos permite volver a intervenir en ella y en la realidad.

Se requiere integrar a los estudiantes, a lo largo del proceso, en la **sistematización de las prácticas**. Es una tarea compleja de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral. En principio, pueden reconocerse tres aspectos de importancia en la formación

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

del profesorado que deben ser promovidos desde el inicio de la formación en el campo de las prácticas docentes:

- Capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.
- Integrar el análisis de las “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas. Habitualmente se acostumbra a connotar negativamente estos reguladores prácticos que permiten poner en marcha las organizaciones. En tal caso, habrá que analizar qué “nuevas rutinas” deberán ser instaladas y qué otras son para recuperar.
- Debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas.

Incluyen ateneos, presentaciones, intercambios, exposiciones, y sistematización de experiencias analizadas a través de diferentes medios, para su comunicación pública.

La finalidad de estos talleres es que los estudiantes tengan *espacios de reflexión, evaluación y sistematización de las experiencias observadas y/o protagonizadas*. Implica que el formador de práctica propicie un clima apropiado donde se establezcan relaciones interpersonales con los alumnos basadas en un alto grado de confianza y de respeto, ya que se realizará un análisis y reflexión crítica acerca de cómo se ejecutó la práctica personal, de los compañeros, con alusión a limitaciones, logros y dificultades, etc.

Para ayudar a generar este clima de confianza y de óptima comunicación interindividual, es recomendable trabajar en grupos no muy grandes que a su vez se organicen en sub-grupos y en parejas en los diferentes momentos del proceso de reflexión, análisis y sistematización de las experiencias.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Las conclusiones a las que se llegan a partir del trabajo de los *talleres de sistematización* deben ser comunicadas a los formadores de los diferentes campos interesados, para que puedan aportar a mejorar la calidad de las producciones.

No existe en sí una metodología de trabajo para sistematizar experiencias. Los pasos y las técnicas que se utilizan obedecen a criterios básicos: la coherencia interna del proceso y la pertinencia de las herramientas, considerando no perder la integridad del proceso.

En tal sentido, la sistematización de experiencias incluye en sí misma una propuesta metodológica de trabajo. Una construcción de método y técnicas al servicio del objetivo del trabajo: el registro analítico de una experiencia. (Jara, 2001).

Una de las formas de construir el registro es la documentación narrativa de prácticas escolares, es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2003 y 2005).

A su vez, estimula entre los docentes procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretaciones pedagógicas en torno a los relatos de sus propias experiencias pedagógicas, y hacer posibles experiencias de formación horizontal entre pares y contribuir, de esta manera, a la mejora y transformación democrática de las prácticas pedagógicas de la escuela (Suárez, 2007).

PROPÓSITOS

- Construir procesos de sistematización de experiencias de las prácticas docentes a través de diferentes formatos que colaboren con la comprensión

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

contextualizada de los diferentes escenarios educativos, donde emergen y se desarrollan.

- Promover procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretaciones pedagógicas de los estudiantes que contribuyan a la mejora y transformación democrática de las prácticas pedagógicas de la escuela.
- Compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.

CONTENIDOS

La situación previa como marco de referencia de las experiencias. Los ejes que orientan el estudio. Los objetivos de sistematización. La metodología: Los procedimientos e instrumentos cuantitativos como cualitativos: Portfolios, notas y documentos, trabajos de alumnos y alumnas, testimonios, observaciones, imágenes, etc. Actores participantes e informantes.

El registro de la experiencia y el proceso de reconstrucción histórica de la experiencia. Las conclusiones de la experiencia: factores que favorecieron y dificultaron la intervención. Diferentes formas de comunicar las experiencias sistematizadas: trabajos finales, monografías, publicaciones individuales o grupales, informes de laboratorio, pasantías o giras de estudio, exposiciones, etc.

10. ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES

Tal como lo plantea la Resolución 24/07 del CFE “La enseñanza no sólo debe pensarse como un determinado modo de transmisión del conocimiento sino también como un determinado modo de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

un objeto de conocimiento”. Se han previsto en el diseño curricular formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente. Entendiendo por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes”.

El presente diseño contempla en su interior los siguientes formatos:

Materias o Asignaturas: Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional., etc. Su duración puede ser anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

Seminarios: Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

Talleres: Unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. Se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción.

Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

Trabajos de Campo: Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Con este formato curricular se proponen las **Prácticas docentes:** en trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad en los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes.

Su carácter gradual y progresivo determina la posibilidad de organización, Cuatrimestral y /o anual en una secuencia articulada a lo largo del plan de estudios.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS - DIDÁCTICAS

Teniendo en cuenta la organización curricular del diseño jurisdiccional, se considera que una forma mixta de métodos, estrategias y formatos sería lo más apropiado, para el desarrollo al interior de las diferentes unidades curriculares:

En términos generales, es muy recomendable promover el aprendizaje activo y significativo para los estudiantes, a través de:

- Estudio de casos,
- Análisis de tendencias,
- Discusión de lecturas,
- Resolución de problemas,
- Producción de informes orales y escritos,
- Trabajo en bibliotecas y
- Aprovechamiento de herramientas informáticas, contrastación y debate de posiciones.

Los dispositivos pedagógicos de formación deberán ser revisados y renovados críticamente. Las modalidades de trabajo independiente, de investigación documental, de uso de instrumentos informáticos, la elaboración de informes escritos, los trabajos con tablas y bases de datos, la elaboración de planes de acción en tiempos determinados con elección de alternativas, de ejercicios de expresión y comunicación oral, los trabajos de campo, entre otros, brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y métodos de trabajo intelectual necesarios para el desarrollo profesional. Los mismos deberían ser sistemáticamente ejercitados, contribuyendo, así también, a disminuir las brechas resultantes de las desigualdades en el capital cultural de los estudiantes.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Fortalecimiento del proceso formativo inicial

Es sabido que el trayecto de la formación inicial, que transcurre el estudiante no siempre es suficiente para alcanzar todas las competencias necesarias para el ejercicio de la función docente. De allí que se vuelve relevante que los institutos incorporen nuevas oportunidades y experiencias que acompañen la formación inicial, facilitando bases sólidas para las decisiones fundamentadas y reflexivas en situaciones reales.

Entre las actividades formativas que podrían acreditar los estudiantes en forma paralela a su formación y teniendo en cuenta que en la actualidad todos los institutos cuentan con programas y proyectos nacionales, tales como CAIE, Plan de Mejora, Desarrollo profesional y otros se puede pensar en las siguientes actividades formativas:

Conferencias y Coloquios: encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos. Las mismas permiten acercar a los estudiantes el aporte de profesores y profesionales de reconocida trayectoria, ampliando y fortaleciendo las perspectivas de conocimientos disponibles en la institución. A los efectos de la acreditación, las conferencias y coloquios requieren generar un trabajo de producción posterior.

Seminarios de intercambio y debate de experiencias: encuentros de presentación de experiencias, de informes de estudios de campo, de trabajos monográficos, posters, proyectos didácticos y otras modalidades, con debate de sus desarrollos y conclusiones. Esta actividad tiene el propósito de valorizar, producir, sistematizar y socializar conocimientos, experiencias pedagógicas e investigaciones operativas llevadas a cabo por los estudiantes durante su proceso de formación.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Ciclos de Arte: actividades del mundo de las artes (teatro, música, cine, etc.) realizadas dentro del propio Instituto u orientadas dentro de la agenda de actividades culturales que se ofrece en el espacio geográfico en el que se inserta el Instituto y a las que se sugiere concurrir con algún trabajo previo y posterior.

Congresos, Jornadas, Talleres: actividades académicas sistematizadas que organizadas por los Institutos Superiores y/o las escuelas asociadas o por otro tipo de instituciones reconocidas permiten, aún antes del egreso, vincular a los estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.

Actividades de estudio independiente que facilite el ritmo de avance de los estudiantes, permitiendo el estudio de un tema de modo individual dentro del tiempo de una asignatura, con una guía de trabajo y su correspondiente propuesta de evaluación. Para el tratamiento de este tipo de actividades, se recomienda utilizar las nuevas tecnologías e la información y comunicación disponibles en los Institutos de Formación Docente.

Este tipo de actividades, menos “escolarizantes” y más propias de la educación superior, constituyen herramientas para las propuestas de los docentes de profesorado (en forma individual o en conjunto con otros profesores) y se presentan como un contenido y experiencia sustantivas de la formación en sí misma, fortaleciendo el desarrollo reflexivo de profesionales autónomos.

11. EVALUACIÓN

DEL DISEÑO CURRICULAR

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Los Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial, definidos a nivel Jurisdiccional pero desarrollado siempre en la instancia Institucional, requieren:

- Un acompañamiento sostenido en el proceso de implementación; y
- Un proceso de evaluación y ajuste.

En relación al primero, desde la jurisdicción, se acompañara a los institutos en el proceso de implementación, a través de un equipo técnico, que en forma sostenida trabajará al interior de los mismos, con el equipo de gestión y el cuerpo de profesores, asistido a la vez con materiales curriculares que orienten tal proceso.

En relación al segundo, la evaluación debe ser entendida como una práctica institucional que está condicionada por diferentes aspectos sociales, políticos, institucionales y personales que además inciden en todos los demás elementos implicados en la formación.

Esto supone poner distancia con la evaluación entendida como medición y redefinirla como proceso formativo, comprendiendo que para el mejoramiento de la calidad de la educación se deben reconocer las características de aquellos a quienes se evalúa y respetar la diversidad sociocultural de la institución y de los alumnos en particular.

Por la función social que se le asigna a la evaluación, ésta se convierte en un proceso complejo de construcción, reflexión, comunicación e interpretación de los procesos y resultados obtenidos para la toma de decisiones, en una búsqueda constante de caminos que permitan superarlos, optimizarlos y /o resignificarlos. La evaluación cumple, entonces, una función social en la medida en que no se limita sólo al trabajo del aula sino que lo trasciende hacia contextos más generales.

La evaluación Curricular es una necesidad prioritaria, ya que la información recogida a lo largo de su desarrollo permitirá comprender los diferentes procesos,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

resultados y tomar las decisiones pertinentes para el mejoramiento de la implementación curricular. Esto implica la posibilidad de evaluar en forma *integral y sistemática* los procesos curriculares que se generan en el interior de la institución formadora y también desde lo externo: las regulaciones políticas-administrativas y de gestión institucional, la estructura y organización del instituto, el currículum, la programación de las actividades de enseñanza y aprendizaje de los espacios curriculares, el rendimiento académico de los alumnos, entre otros aspectos. Es decir, la evaluación concebida como una tarea en red entre los actores institucionales del profesorado.

Desde esta perspectiva la evaluación será una tarea y un proceso permanente, en forma mancomunada entre las instituciones y la dirección de nivel, incluyendo los siguientes momentos:

a) Recoger en forma sistemática información sobre el la marcha del currículo, tanto cuantitativa como cualitativa, a través de mecanismos de indagación, tales como:

- Jornadas de evaluación con alumnos.
- Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados.
- Entrevistas a los equipos docentes responsables de cada una de las unidades curriculares.
- Dictado de clases integradas en las prácticas docentes.
- Relevamiento y análisis del material bibliográfico, trabajos prácticos, guías de estudio y parciales implementados en las unidades curriculares.
- Seguimiento de los alumnos (rendimiento académico, índices de retención y deserción.)

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Conformación de equipos docentes y alumnos para análisis de la información relevada.
 - Encuestas abiertas a los directivos y docentes de Escuelas que reciben practicantes.
 - Elaboración de Informes de Evaluación.
- b) Tomar decisiones y definir las características de los cambios necesarios para su mejora, tanto en las necesidades de fortalecimiento pedagógico de los docentes, como en los apoyos para los alumnos, o en la gestión y desarrollo de la organización;
- c) Durante la implementación de los cambios, realizar un seguimiento y recolección de informaciones para analizar acerca de su eficacia o corregir desvíos;
- d) Al finalizar una cohorte completa de un plan de estudios, sistematizando y analizando las informaciones para decidir sobre la calidad de la formación de sus egresados.

DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:

En cada campo y desde cada unidad curricular deben preverse criterios de evaluación coherentes con el marco de este diseño, los cuales deben ser explícitos tanto para los docentes como para los alumnos.

Algunos de estos criterios podrían ser:

- Conceptualización: construcción y relación entre conceptos.
- Comprensión, fundamentación y ejemplificación.
- Transferencia de los contenidos y experiencias formativas.
- Participación y pertinencia de las actuaciones.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- Expresión oral y escrita con coherencia, congruencia y uso pertinente del vocabulario técnico específico de cada disciplina y de los diferentes lenguajes.
- Meta cognición.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos supone también la evaluación de las prácticas de enseñanza. Ambas son fundamentales en el proceso de evaluación del desarrollo curricular.

Se plantea la necesidad de establecer la promocionalidad de los espacios curriculares, sobre todo en el campo de la Práctica Profesional, incluidos talleres y seminarios, para permitir una mayor flexibilización en el cursado de los mismos; lo que permitirá avanzar en evaluaciones que construyan un aprendizaje para la comprensión y que, por lo tanto, implique una enseñanza para la comprensión.

Por lo antes expuesto, la evaluación se convierte en una herramienta necesaria para comprender las prácticas pedagógicas, quien desde sus funciones se organiza a partir de la definición de los siguientes principios:

- **Calificación:** Como síntesis en el ámbito de la información no exclusiva respecto de los procesos realizados por los alumnos. Información que debe ser comunicable a los diferentes actores de la comunidad educativa.
- **Promoción:** Entendida como la toma de decisiones del pasaje de los alumnos/as de un nivel a otro dentro del Profesorado, la promoción será regulada según las decisiones que se tome a nivel jurisdiccional e institucional.
- **Acreditación:** Entendida como la forma de constatar sistemática y periódicamente la competencia adquirida por la/os alumna/os con relación a los logros propuestos.

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

- **Certificación:** Deja constancia de las acreditaciones logradas y del cumplimiento efectivo de los requerimientos para promoción

Desde lo planteado hasta aquí, la evaluación curricular se concibe como un proceso de retroalimentación; es decir, evaluar el currículo involucra la obtención y el análisis de información acerca de las actividades que tienen lugar en la implementación del mismo, a fin de proporcionar alternativas de solución que promuevan el fortalecimiento de las cualidades y la disminución de las deficiencias encontradas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

11.1 SISTEMA DE CORRELATIVIDADES

1º AÑO	
Pedagogía	-----
Psicología Educacional	-----
Lectura y Escritura Académica	-----
Didáctica General	-----
Matemática	-----
Lengua y Literatura	-----
Ciencias Sociales	-----
Ciencias Naturales	-----
Práctica I Contexto, Comunidad y Escuela	-----
Métodos y Técnicas de Indagación	-----
Instituciones Educativas	-----
2º AÑO	
Sociología de la Educación	-----
Historia Argentina y Latinoamérica	-----
TIC	-----
Sujeto del Nivel Primario	Psicología Educacional
Didáctica de la Matemática	Matemática, Didáctica General
Didáctica de Lengua y Literatura	Lengua y Literatura, Didáctica General
Didáctica de las Ciencias Naturales	Ciencias Sociales, Didáctica General
Didáctica de las Ciencias Sociales	Ciencias Naturales, Didáctica General
Educación Tecnológica y su Didáctica	-----
Práctica II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza	Práctica I : Contexto ,Comunidad y Escuela
Currículum y Organizadores Escolares	Práctica I
Programación de la Enseñanza	Psicología Educacional Didáctica General Práctica I

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.643/09

3º AÑO	
Historia y Política de la Educación Argentina	Historia Argentina y Latinoamérica
Filosofía	-----
Problemática Contemporánea del Nivel Primario	-----
Alfabetización Inicial	Sujeto del Nivel Primario
Taller Integrado *	Didáctica de la Matemática, Didáctica de Lengua y Literatura, Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de las Ciencias Sociales
Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje Plástico Visual	Didáctica General
Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje Musical	Didáctica General
Expresión Corporal	-----
Literatura Infanto-Juvenil	Didáctica de la Lengua y Literatura
Propuesta Variable o Complementaria	-----
Práctica III: Prácticas de Enseñanza**	Práctica II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza
Evaluación de Aprendizajes	Práctica II: Gestión Institucional, Currículum y Enseñanza
4º AÑO	
Formación Ética y Ciudadana	-----
Problemática de la Interculturalidad	-----
Propuesta Variable o Complementaria	-----
Integración Educativa	-----
Educación Sexual Integral	-----
Educación Rural	-----
Propuesta Variable o Complementaria	-----
Práctica IV: Residencia	Práctica I, II y III.
Taller de Sistematización de Experiencias	Práctica I, II y III.

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

EQUIPO DE TRABAJO CURRICULAR
PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Coordinadora General: Nemí Carolina Palma

Coordinadora del Diseño: Marta Elena Pastrana

Campo de la Formación General:

Pedagogía: Marta Vistalli – Tucumán- Marta Pastrana- Salta

Didáctica General: Marta Vistalli- Tucumán

Sociología: Marta Vistali - Tucumán

Historia y Política de la Educación Argentina: Diego Carrasco- Salta

Filosofía y Formación Ética y Ciudadana: Fernanda Austerlitz – Cesar Saldaño –
Salta-

Psicología Educacional: María Antonia Macchi Medina - Tucumán

Lectura y Escritura Académica: Adriana López – Sgo. del Estero- Mariana Campos-
Salta-

Historia Argentina y Latinoamericana: Natalia Alfonsina Barraza - Salta

Tecnología de la Información y la Comunicación: Ramón Yurquina – Jujuy- Raquel
Rodríguez - Salta

Problemática de la Interculturalidad: Sonia Trigo - Salta

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 538

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.643/09

Campo de la Formación Específica:

Problemática Contemporánea de la Educación Primaria: Luisa Romano- Tucumán-

Sujeto del Nivel Primario: María Antonia Macchi Medina - Tucumán

Alfabetización Inicial: Adriana López – Sgo. del Estero- Mariana Campos - Salta

Ciencias Sociales: Natalia Alfonsina Barraza - Salta

Lengua: Adriana López – Sgo. del Estero- Mariana Campos - Salta

Matemática: Marisel Serrano – Tucumán – Gabriela Tejerina - Salta

Ciencias Naturales: Rubén Domínguez – Jujuy

Educación Artística- Música: Mabel Lilian Coronel - Salta

Educación Artística- Artes Visuales: Margarita Lotufo - Salta

Educación Artística- Expresión Corporal: Marcela Blanco - Tucumán

Psicología: María Antonia Macchi Medina – Tucumán

Educación Sexual: Marta Vistalli- Tucumán- Marta Pastrana – Salta-

Tecnología: Ramón Yurquina – Jujuy - Rosa Raquel Rodríguez - Salta

Integración Educativa: Rossana del Carmen Lizondo – Salta

Educación Rural: Adriana Malviccino – Salta-

Campo de la Formación en la Práctica Profesional

Marta Elena Pastrana - Salta