



San Martín, Leandro Ricardo Mariano

Territorializar las prácticas & el currículum practicado, escenas de la formación docente para el nivel inicial. El caso de un Instituto del sur santiaguense



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

San Martín, L. R. M. (2023). Territorializar las prácticas & el currículum practicado para el nivel inicial. El caso de un instituto del sur santiaguense. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4252>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Territorializar las prácticas... el currículum practicado, escenas de la formación docente para el nivel inicial. El caso de un Instituto del sur santiagueño

TESIS DE MAESTRÍA

Leandro Ricardo Mariano San Martín

leandro121077@yahoo.com.ar

Resumen

Con la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 del año 2006 en que se extiende la obligatoriedad escolar a doce años, la educación para el nivel inicial, logra el reconocimiento que la emparda con los demás niveles del sistema educativo argentino. Es, ante todo, el primer nivel educativo, por lo tanto, se lo afirma como unidad pedagógica con sentido propio; status que hasta ese momento carecía. Esta implicancia hace necesario abordar y ordenar la formación de los agentes educativos para el nivel además de la gestión curricular, entre ellas las vinculadas al campo de la práctica profesional.

Se plantea como objetivo general de la investigación la aproximación a las diferentes escalas de concreción del currículum en el campo de la práctica profesional del profesorado en nivel inicial del Instituto Superior del Profesorado Provincial N.º 5 del departamento Quebrachos, de la provincia de Santiago del Estero en su vinculación con los diferentes estamentos ministeriales provinciales y nacionales, en cuanto a una dimensión macro, fundamentalmente a partir del marco normativo; como así también sobre el desarrollo de experiencias de articulación micro social, en las aulas tanto propias como en las escuelas asociadas partiendo de los diarios de observación de los estudiantes.

Palabras claves: Currículum, campo de la práctica profesional, nivel inicial.

Trabajo final

Maestría en Educación UVQ

*Territorializar las prácticas... el
currículum practicado, escenas de la formación
docente para el nivel inicial. El caso de un
Instituto del sur santiagueño.*

Autor: Leandro Ricardo Mariano San Martin

Directora: Mgt María Dolores Bazán,

Co-director: Dr. Pablo Scharagrodsky

Fecha: 13 /06/2022

| | |
|---|----|
| Prólogo | 8 |
| Introducción | 10 |
| 1 Aproximación al problema de estudio | 12 |
| 1.1 Justificación de la propuesta | 14 |
| 1.2 Estado de la cuestión | 15 |
| 1.3 Algunas consideraciones Sobre el Instituto | 17 |
| 2 Enfoque conceptual | 19 |
| 2.1 Sobre del currículum | 19 |
| 2.1.1 La esquematización del currículum, una comparativa de los modelos de Gimeno Sacristán y Torres Santomé | 22 |
| 2.2 Sobre el concepto de campo/territorio | 28 |
| 2.3 La práctica profesional en la formación docente | 28 |
| 2.4 Los aportes de Eliseo Verón al campo de la teoría de los Discursos sociales | 30 |
| 2.4.1 Condiciones de producción y de reconocimiento | 31 |
| 2.5 Los contribuciones de Basil Bernstein a la comprensión del discurso escolar | 33 |
| 2.6 Hacia un modelo singular de desarrollo del currículum | 34 |
| 2.6.1 Algunas hipótesis sobre el currículum a partir de los aportes seleccionados | 36 |
| 3 Marco metodológico | 39 |
| 3.1 Objetivos | 39 |
| 3.2 Aproximación metodológica | 39 |
| 3.3 El trabajo de campo | 39 |
| 3.4 Modelo de ficha de registro de observables y análisis (María Teresa Sirvent, 2004) para actividades áulicas e institucionales | 40 |
| 3.5 Análisis e interpretación | 41 |
| 4 Marco normativo y orientativo del currículum nacional | 42 |
| 4.1 Primer ordenamiento la resolución del 24/07 del CFE | 42 |
| 4.1.1 Los diseños curriculares | 43 |
| 4.1.2 El campo de las prácticas profesionales | 45 |
| 4.1.3 La organización y dinámica de los diseños curriculares | 47 |
| 4.1.4 El desarrollo y la evaluación curricular | 48 |
| 4.2 Otras resoluciones nacionales que impactan en el desarrollo del currículum | 49 |
| 4.3 Los NAP; Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en el nivel inicial | 50 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 4.3.1 | Caracterización del nivel inicial desde los NAP | 51 |
| 4.3.2 | El lugar para el juego en los nap | 52 |
| 4.4 | Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares para el profesorado en nivel inicial | 53 |
| 4.4.1 | Fundamentos generales | 54 |
| 4.4.2 | Sobre el campo de la práctica profesional | 54 |
| 4.4.3 | Las recomendaciones del documento | 55 |
| 5 | La organización de la practica profesional en el profesorado en nivel inicial. Provincia de Santiago del Estero | 57 |
| 5.1 | El diseño curricular jurisdiccional | 57 |
| 5.1.1 | Fundamentos generales del Diseño Sobre el campo de la práctica profesional | 57 |
| 5.1.2 | Estructura y organización de los espacios curriculares del campo de práctica profesional | 58 |
| 5.1.3 | Los espacios curriculares del campo de la Practica | 59 |
| 5.2 | La resolución 1438 del 2011, norma antecedente al Reglamento de Practica Jurisdiccional | 61 |
| 5.2.1 | El reglamento del campo de la práctica jurisdiccional | 62 |
| 6 | La practica profesional Vista desde los documentos institucionales del ISPPº5 | 67 |
| 6.1 | Los proyectos de mejora institucional/trabajo institucional | 67 |
| 6.1.1 | El plan de trabajo Institucional 2018-2019 | 68 |
| 6.2 | Los proyectos cátedras en el campo de la practica profesional | 70 |
| 6.2.1 | Conociendo la estructura de las planificaciones | 70 |
| 6.2.1.1 | Los contenidos | 75 |
| 6.2.1.2 | (Un paréntesis) para el marco metodológico | 80 |
| 6.2.1.3 | La evaluación; criterios y requisitos | 81 |
| 6.2.1.4 | analisis de La bibliografía | 83 |
| 7 | La gestión de la practica profesional desde la perspectiva de los actores Institucionales | 88 |
| 7.1 | Comencemos por la organización del dispositivo de la practica profesional | 88 |
| 7.1.1 | La organización del espacio curricular de practica III | 90 |
| 7.1.2 | El enfoque y la microexperiencia | 93 |
| 7.1.3 | el rol del reglamento de practica | 95 |
| 7.1.4 | La emergencia DE CONFLICTOS en la implementacion de la practica | 96 |
| 8 | Las microexperiencias realizadas por les estudiantes de nivel inicial en el campo de la práctica. | 101 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 8.1 | la mirada socio comunitaria presente en los diarios de observación | 101 |
| 8.1.1 | Categorías y Descriptores para el diagnóstico socio-comunitario | 104 |
| 8.2 | El diagnóstico institucional en la micro-experiencia | 105 |
| 8.2.1 | Categoría y Descriptores para el diagnóstico institucional | 107 |
| 8.3 | El diagnóstico áulico en los diarios de formación | 108 |
| 8.3.1 | Categorías y Descriptores para el diagnóstico áulico | 110 |
| 8.4 | Las diarias observaciones en los diarios | 111 |
| 8.4.1 | La bienvenida | 112 |
| 8.4.2 | El Viaje | 112 |
| 8.4.3 | El desayuno, el almuerzo, la higiene y la oración | 113 |
| 8.5 | La organización de la tarea escolar: Inicio, Desarrollo y cierre | 113 |
| 8.5.1 | En el inicio; la asistencia, la fecha y el tiempo | 114 |
| 8.5.2 | En el desarrollo; el tema central y la técnica docente | 115 |
| 8.5.3 | El cierre | 117 |
| 8.6 | El juego | 117 |
| 8.7 | La violencia | 119 |
| 8.8 | Los Géneros | 120 |
| 9 | La unidad didáctica | 121 |
| 9.1 | La estructura de la unidad, primera planificación de las practicantes | 121 |
| 9.1.1 | Una primera caracterización a partir del título | 122 |
| 9.1.2 | Esquema 1: Red de contenidos, preguntas problematizadoras, afirmaciones | 124 |
| 9.1.2.1 | Red de contenidos | 124 |
| 9.1.2.2 | Preguntas Problematizadoras y Afirmaciones significativas | 125 |
| 9.1.3 | Esquema 2: Objetivos-Actividades-Cronograma | 127 |
| 9.1.3.1 | Objetivos | 127 |
| 9.1.3.2 | Actividades | 128 |
| 9.1.3.3 | Cronograma | 128 |
| 9.2 | ¿Qué queda afuera de los esquemas propuestos? | 129 |
| | Conclusiones, Pensar la Práctica profesional en clave territorial | 131 |
| | Bibliografía consultada | 137 |
| | Anexo | 141 |
| | Finalidades y contenidos en el Diseño curricular de los espacios de la práctica profesional | 142 |
| | Práctica I: La institución educativa | 142 |

| | |
|---|-----|
| Practica II Currículum, Sujetos y contextos | 143 |
| Practica III: Programación Didáctica Y Gestión De Micro-Experiencias De Enseñanza | 144 |
| Practica IV Residencia Y Sistematización De Experiencias. | 146 |

Agradecimientos

*Analía Valentini Cristina,
por su inestimable apoyo,
sin el cual no me encontraría en estas instancias,
A mis compañeros de trabajo del ISPP N°5;
de quienes aprendí a amar y a pensar la docencia;
A mi directora que con gran sabiduría me acompañó
y a mi familia por ser siempre sostén de mis iniciativas...*

PRÓLOGO

En varias ocasiones Borges refiere su preferencia por aquel antiguo conjunto de relatos que vagamente conocemos como “Las mil y una noches”. Más aún, aclara una y otra vez que siempre le agradó más el título “Las mil noches y una noche”, a ese con el que ya dije que es conocido. La diferencia entre uno y otro, me parece, no es un mero cambio en el orden de las palabras. Se intuye ahí la distancia entre lo conocido y lo infinito.

Esto se explica porque en el primer título la referencia alude a un número. Un número gigante para la época en que fuera escrita la obra, pero trivial para nuestros tiempos. Sin embargo, en el segundo modo de nombrar el salto es improbable de referir, de medir, de cuantificar. Es un salto cualitativo que lleva el nombre de metáfora. Un salto poético. Y alude a que, a partir de un número alto –por caso convenido el de mil- todo lo que viene después es, inaccesible, inalcanzable...; o para continuar la terminología matemática, lógica y metafísica: infinito.

Esa distancia entre lo concreto y la metáfora, podría ser aplicada para hablar de otros asuntos, no menos importantes, pero cuya profundidad sigue constituyendo, por sí misma, un abismo enorme, oscuro y seductor. La educación es, para quienes recorremos esos pasillos, otro de esos asuntos.

Desde la paideia griega hasta nuestros días, cada época y cada sociedad ha incurrido en sus modos propios de transmitir su conocimiento sobre el mundo. En recrear perspectivas cruzadas, algunas más potentes que otras. Y también en crear nuevas.

Y en educación está el “currículum”, sea lo que quiera Dios que signifique este término errático y polisémico a la vez. Término que comienza en un concepto con base endeble y se afianza al punto de constituir un paradigma en la actualidad.

Pero para hablar de él, masticarlo y soñarlo, será preciso recorrer el minucioso trabajo de investigación que aquí se presenta. Tal y como el propio autor lo ha vivido estos últimos años en los que me comentaba y discutíamos, cada semana, inevitablemente, sus avances y retrocesos sobre el tema.

Pero, puesto que lo de currículum me es doblemente elusivo, tanto en su sentido específico-académico, como en el general de uso vago y frecuente en el ámbito docente, prefiero volver a

la idea inicial y referirme nuevamente a la metáfora como puente para el conocimiento. Para ello parto de una práctica, no de una idea.

Es en las noches siempre cubiertas de estrellas, en la pequeña ciudad de Sumampa, al sur de Santiago del Estero, donde realizamos tantas veces el mismo amable recorrido al salir del Instituto. Partimos cansados y hambrientos a cenar y a discutir temas entre personales y profesionales. Y siempre en ellos surge, inevitable, alguna anécdota que tensa recurrentemente los planteos propuestos en la presente tesis, cuya luz se proyecta sobre la idea de currículum.

En estas cenas, durante nuestra breve estancia semanal en Sumampa, se abre la ocasión para encontrar nociones o pensamientos que nos redirigen a nuevas direcciones como las ramas de un árbol que nunca concluye.

Ocasiones – diálogo que representan un número más allá del mil, que aspira a una conclusión, a un límite siempre evasivo. Afortunadamente infinito.

Jorge Auatt

INTRODUCCIÓN

Abordar el currículum en educación es hacerlo desde un concepto bastante trillado; y digo trillado porque tal vez, la imagen de la trilla da cuenta mejor del concepto por su infinidad de pliegues, que otros adjetivos tales como acabado, generalizado o extendido. Porque, en definitiva, ninguno de ellos puede caracterizar los ingentes debates, dobleces o hendiduras, que su abordaje ha tenido desde la masificación del sistema educativo.

Su riqueza conceptual radica justamente en eso, en su amplitud y su capacidad de renovarse en cada practica escolar y discursiva. Ese ha sido el espíritu con que se lo abordó en este trabajo, sabiendo que en cada especificación curricular se deja a fuera otros sentidos posibles, a veces intencionales pero la mayoría de las veces no.

El trabajo en cuestión ha tenido como objetivo abordar el currículum, en un campo específico relativamente nuevo, como el de la práctica profesional para la formación docente, en este caso, para el profesorado en nivel inicial en el Instituto Superior del Profesorado Provincial Nº5, ubicado en Sumampa localidad del sur Santiagueño durante el año 2018.

En el capítulo inicial se presenta el problema de investigación enfatizando en los cambios que la Ley de Educación 26.206 y fundamentalmente las resoluciones del Consejo Federal de Educación introdujeron, para la formación docente en general y para la práctica profesional específicamente, centrándome en la formación docente para el nivel inicial del Instituto Superior del Profesorado Provincial Nº 5 de Sumampa.

En el capítulo 2 se muestran los principales conceptos y enfoques teóricos que orientaron el presente trabajo. Se pueden sintetizar en el currículum pensado en términos de escalas de objetivación; en la práctica profesional como campo formativo docente. Tamizados por la idea de territorio/s y por algunos aportes específicos de las teorías de los discursos sociales de Eliseo Verón y Basil Bernstein para confluir en una reconstrucción “particular” de la idea de currículum.

El capítulo 3 se enfoca en la perspectiva metodológica de la investigación. Se detallan los objetivos de investigación, y el modo en que serán tratados y analizados los datos relevados en el trabajo de campo.

Los capítulos 4, 5 y 6 describen los marcos normativos y orientativos del currículum para el campo de la práctica profesional tanto en la escala nacional, provincial e institucional. Abarca las resoluciones del Consejo Federal de Educación, las diferentes recomendaciones para el desarrollo de los diseños curriculares realizadas desde el Ministerio de Educación de la Nación, el diseño curricular provincial para el profesorado de educación en el nivel inicial y los diferentes reglamentos de la práctica profesional y para terminar con el análisis de las planificaciones docentes de los espacios curriculares de práctica I, II, III y IV.

El capítulo 7 se desarrolla en torno a la mirada de dos actores institucionales claves en la organización de la práctica profesional. Se entrevistaron a la rectora del Instituto y a la docente de practica III.

Cabe aclarar que capítulos hasta aquí presentados, del capítulo 4 al 7 específicamente, describen los alcances correspondientes al objetivo específico número uno que se propone; **analizar los procesos curriculares en la escala política e institucional en el marco de la práctica profesionalizante del nivel inicial.**

Los capítulos 8 y 9 se organizan a partir de los diarios de observación de las estudiantes de Practica III del nivel inicial, en las escuelas asociadas. Se describen los diferentes elementos de su estructura textual, que abordan tanto aspectos de la observación como de la planificación didáctica, vinculados a los aspectos relevados y analizados en capítulos anteriores referidos a la planificación del docente.

Estos dos últimos capítulos precisan los aspectos relevados en el marco del objetivo numero dos; **recuperar microexperiencias de formación realizadas por les estudiantes de nivel inicial en el campo/territorios de la práctica.**

Finalmente se presentan (antes que la bibliografía y el anexo) las conclusiones, haciendo foco en los aportes que el concepto de territorio tributa al campo del currículum.

Leandro San Martin

1 APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE ESTUDIO

El campo escolar se ha convertido en un territorio de necesaria aproximación en la investigación social, en la medida en que su masificación ha hecho que la Argentina alcance una tasa de escolarización cercana al 100 por ciento. Como dicho proceso no ha sido homogéneo se comienza a destacar la necesidad de precisar la variedad de escenarios educativos que se han constituido y se constituyen. Uno de las áreas de estudio que mayor atracción y controversia ha tenido, en el campo de la educación, es la temática de la enseñanza en los sectores populares a partir de su masificación (Tedesco, 1981 y Gallart, 2007). Sin embargo, esta cuestión ha sido escasamente abordada en el ámbito del nivel inicial, que en los últimos 25 años ha crecido significativamente, ampliando su cobertura sobre el territorio nacional, a partir de ser objeto de políticas públicas que buscaron su universalización como servicio educativo.

Ana Malajovich (2005:103) entiende que lo que hoy se conoce como nivel Inicial, en sus orígenes, era configurado por la Ley de Educación Nº 1420 de 1884 recibiendo un tratamiento como escuela especial y recién a mediados del siglo XX fue definido como nivel preprimario o preescolar. Esta definición lo situaba como subsidiario del nivel primario. Con la Ley Federal de Educación se lo reconoce como instancia educativa, pero en la práctica se carecía de voluntad política para definir al subsistema de manera articulada y coherente, pues coexistieron instituciones sociales y educativas municipales con diferentes esquemas organizacionales, incluso algunos carentes de personal y supervisión específica que diera cuenta del nivel en términos pedagógicos. El nivel se debatía entre su carácter asistencial para los sectores más desfavorecidos y el carácter “educativo” para los más pudientes. Los marcos normativos, especialmente los fines y objetivos, dan cuenta de ese proceso.

Es con la Ley Nacional de Educación, Ley Nº 26.206 del año 2006 en que se extiende la obligatoriedad nuevamente, a doce años, el nivel para la educación inicial, logra cierto status que lo emparda con los demás niveles del sistema educativo argentino, es ante todo un nivel del sistema, el primero, por lo tanto se lo reconoce como unidad pedagógica, status educativo que hasta ese momento carecía en la práctica, a partir de ahí queda jurídicamente organizado y se establece como periodo de escolarización del nivel, los 45 días de vida hasta los cinco años de edad de la persona siendo en la actualidad obligatorio los dos últimos años. La constitución

como unidad pedagógica lo que pretende es que se lo reconozca como unidad específica de formación con cierta autonomía del siguiente nivel formativo, con objetivos específicos, concepciones propias de los sujetos a formar, desarrollo de contenidos acordes y una caracterización específica sobre los fines sociales y culturales que el nivel hace jugar.

En esta etapa se habilitan nuevos parámetros formativos para el nivel, en donde la creación y puesta en marcha a nivel nacional del INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) unifica los diseños curriculares jurisdiccionales y generaliza los núcleos prioritarios de aprendizaje (los denominados NAP) que remplazan a los Contenidos Básicos Comunes, estableciendo además nuevos lineamientos curriculares y una diversidad de documentos orientativos enmarcados en las resoluciones del Consejo Federal de Educación (en adelante CFE).

De esa diversidad de documentos y resoluciones, que desde el CFE y el INFoD se fueron promulgando, se encuentran la resolución del CFE 24/07 (2007) y las recomendaciones para la reformulación de los diseños curriculares para la formación docente del año 2009 que se enmarcan en dicha resolución, entre otros documentos.

Para la elaboración de los diseños curriculares de todos los niveles incluido la formación docente para la educación inicial, se realizan recomendaciones en todos los campos de la formación; el general, el específico y el de la práctica profesional, que recuperan parte del imaginario que sobre la formación docente operaron y operan, a saber: la relación entre experiencia y conocimiento ha sido históricamente problemática. Aún se oye a muchos docentes y estudiantes la expresión *“bajar a la práctica”*, una distinción que establece dos planos de la formación docente, uno teórico, de conocimientos que está arriba y otro plano; el de la experiencia, lo vivencial que está abajo y que opera a la hora de organizar la práctica profesional. En este sentido se escucha a docentes, y pongo como caso la mesa panel de egresados de los 25 años del ISPP 5 que se realizó en el 2015, decir que *“la residencia es la realidad, que en la residencia se ve la verdad de la enseñanza, que en la práctica se ve otra cosa y no la teoría”*, dando a entender que la teoría que se da en la formación *“no sirve”* o por lo menos no prepara para el ejercicio profesional.

Por otro lado, igualmente busca romper con los patrones clásicos de la práctica docente; la diada observación- evaluación en las escuelas sede o destino, en donde ésta es mera receptora y el estudiante es enmarcado en los casilleros de las planillas de múltiple choice que el docente

de práctica elabora.

Se presenta también la tensión entre lo que el docente de practica pretende del estudiante y lo que efectivamente ocurre en la práctica, en el aula, tensión de la cual se suele salir con la primera observación disociando planos, perdiendo la posibilidad de tensionar saberes.

Por último, se menciona la idea, igualmente frecuente, de que la práctica es un trámite que se sitúa al final de la cursada, producto de la falta de una guía activa por parte del docente formador.

Es por ello que desde un aspecto prescriptivo del currículum se incorporan procesos de aproximación al campo de la práctica profesional graduales desde el primer año, además de nuevas herramientas para describir, narrar y comprender lo que acontece en las salas de nivel inicial; esta prescripción se hace sobre la base de conceptos etnográficos. Además, busca nuevas formas de relación entre los actores que participan del campo, ampliando la participación y jerarquizando la tarea de los co-formadores en las escuelas asociadas.

En este contexto desde el 2010 el ISPP 5 de la localidad de Sumampa en la provincia de Santiago del Estero viene implementado la formación docente en el nivel inicial, desarrollando en su recorrido los nuevos lineamientos que para la formación “se establecen” y también enfrentando situaciones en el marco de la práctica profesional que permiten interrogarla; sobre los desafíos de la implementación del currículum, la relación con los diferentes estamentos tanto ministeriales como los establecimientos de nivel inicial, en una dimensión macro, y también sobre el desarrollo de experiencias en una dimensión micro social en las aulas tanto propias como en las escuelas asociadas.

Es por ello que el presente estudio busca describir, narrar y comprender algunos de los escenarios de la práctica profesional a partir de las tensiones y experiencias que los diferentes actores llevan adelante en la implementación del currículum.

1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Primero llevar a cabo esta investigación puede aportar una mirada sobre cómo se implementan los procesos curriculares en la formación docente y más precisamente en el campo de la práctica profesional, donde se incorporan otros actores; contribuir con datos de suma utilidad sobre sus propias prácticas, para la toma de decisiones, tanto a nivel

institucional, como también a nivel de quienes implementan las políticas educativas en esferas más amplias como las ministeriales, de la cual hasta el momento se cuenta con un solo estudio nacional, estudios que sistematizaron principalmente los campos de la práctica de los niveles primario y secundario de la educación, pero no en relación al nivel inicial¹. Segundo en un radio de 50 Km del instituto sede de la investigación, en el cual me desempeñé como docente, existen numerosos establecimientos rurales y urbanos que han expandido sus servicios educativos de educación inicial en los últimos 10 años; es aquí donde la propuesta puede ser fecunda a los fines de relevar escenarios y procesos para la práctica profesional que no se están abordando hasta el momento.

Por último y no de menos utilidad, la posibilidad de motorizar procesos investigativos formales dinamiza los aislados intentos que en los Institutos de Formación Docente se vienen desarrollando, desde los Departamentos de Investigación, situación que se hace extensiva a la gran mayoría de los IFD que se asientan en todo el territorio de la provincia de Santiago del Estero.

1.2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Siguiendo a Davini (1998:21) en el currículum, en la formación del magisterio en la Argentina, los planes de estudio han sido generados como estructuras homogéneas, elaboradas por los organismos de gestión, sin tener en cuenta los proyectos pedagógicos institucionales ni la participación de los actores, útiles a un ejercicio de distribución de clases y horarios, siguiendo una lógica de secundarización utilizando 20 horas semanales de actividad áulica y con baja integración entre materias, consecuente con esta secundarización de la formación superior docente, destaca también la gran rigidez interna de las materias que da escasas oportunidades a los estudiantes de formar su propio trayecto formativo dada la secuenciación del cursado, con una estructura deductiva y aplicativa que instaura la cursada agrupando la formación en disciplinas de fundamento, organizando las materias en un número variable congregadas según sean teóricas, técnicas pedagógicas, de observación, práctica y residencia al final de la formación (Diker y Terigi, 1994 en Davini, 1998: 22)

¹ Estudio Nacional 2017-2018 “El campo de la prácticas en la formación docente inicial, organización funcionamiento, tensiones”. INFOD “Instituto Nacional de Formación Docente”.

En la actualidad la organización del currículum para la formación docente conserva a grande rasgos los criterios que Davini plantea, se enmarcan como se mencionó con la resolución 24/07 del CFE que establece tres campos de conocimientos; de formación el general, específico y práctica profesional que agrupan a las materias teóricas, técnico pedagógicas, de observación y práctica y residencia, con diferentes porcentuales en las carga horaria; general de entre 25 y 35 %, específica de 50 a 60% y de practica entre un 15 y 25%. También incorpora nuevos formatos de las unidades curriculares (materias) como taller, asignatura, seminario, trabajo de campo, práctica docente. Parte de lo que se pretende con esta investigación es tensionar las reformas en los diferentes niveles de concreción del currículum partiendo de la normativa nacional.

Leído desde el currículum, la práctica profesional, constituye un campo de conocimiento de la formación, leído desde la arena institucional la práctica adquiere una dimensión estructurante en la formación, pues la práctica es el espacio y también el tiempo en que la formación docente debe materializarse, en donde el aprendiz de docente da sus primeros pasos. Desde el currículum es pensada también como un acercamiento progresivo que va desde la observación, el diseño y planificación de situaciones áulicas (y curriculares), la residencia y la evaluación. Desde la práctica estas instancias fluyen en todas las direcciones.

Para Lencina, Verna y Romero (2015:7) el campo de estudio de las prácticas surge inicialmente en los estudios sociológicos, antropológicos y del institucionalismo retomando las teorías de la acción práctica (Garfinkel) y las teorías de las prácticas (Bourdieu, Guiddens). Se reconoce así que una práctica es una construcción histórica y social determinada. En el caso de las prácticas docentes se afirma que están atravesadas por las políticas, el currículum, la institución, su historia y el contexto.

Litwin, (1996 en Lencina, Verna y Romero, 2015:8) considera que las prácticas de enseñanza toman visibilidad en las planificaciones, rutinas, actividades que realizan los docentes; y que son prácticas contextualizadas epistemológicas y socio históricamente, con una carga ideológica.

Hasta aquí se puede decir que currículum y formación para la práctica docente, desarrollan procesos que inevitablemente se tensionan entre sí, de dicha tirantez se pueden considerar a la práctica traccionando tanto a las dimensiones de currículum, como a sus escalas o niveles de concreción, a partir de lo que el docente hace de su oficio.

1.3 ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL INSTITUTO²

El Instituto Superior del Profesorado Provincial Nº 5 está ubicado en la ciudad de Sumampa del Departamento Quebrachos de la Provincia de Santiago del Estero y su área de influencia es el sudeste santiagueño como también el norte de la provincia de Córdoba.

Se fundó en el año 1990 por decreto provincial Nº 30/1990, en un intento de la administración por cumplir con la demanda social de ampliar la oferta superior al interior de la provincia que hasta ese momento se concentraba en las ciudades de Santiago del Estero, La Banda, Termas de Río Hondo, Añatuya y Frías, las cinco ciudades más pobladas de la provincia, pero que para ese entonces solo llegaban a un 40 por ciento de cobertura poblacional. Fueron creados en ese entonces, casi una veintena de instituciones, en diferentes puntos de la provincia fundamentalmente en ciudades con municipios de tercera categoría con una población mayor a 500 habitantes. Esta cuestión llevo, a las autoridades educativas de ese entonces, a ubicarlas en diferentes colegios secundarios en el turno noche, a partir de las demandas edilicias que la nueva oferta demandaba, situación que la mayoría aún conserva al día de hoy.

En ese entonces los institutos superiores (ISPP) se diferenciaban de los institutos de formación docente, (IFD) porque exclusivamente brindaban formación para la docencia en educación secundaria y los segundos en el nivel inicial y primario.

Por 20 años esa situación fue así, hasta que en el 2008 y 2009, en esos años el instituto realizó dos jornadas provinciales de educación, denominadas Formando Redes, con la participación de varias Instituciones educativas. Esa visibilización a nivel provincial, les permitieron a las autoridades de ese entonces, solicitar una carrera de formación docente inicial, en este caso el profesorado en educación Inicial.

La apertura de la primera cohorte se realizó en el año 2010 con dos comisiones de 120 estudiantes, esta situación triplicó la matrícula de estudiantes (solo en el primer año) que era de 60 y una planta funcional de 25 miembros (hoy cuenta con más de 40 docentes y la matrícula total ronda los 250 a 300 estudiantes).

Este proceso se dio en un momento donde el sistema educativo estaba realizando la transición de la Ley Federal de Educación a la ley de Educación Nacional 26.206 que particularmente, para el nivel inicial, tenía previstos numerosos cambios, producto de la expansión del nivel y del aumento de la inversión pública en el sistema.

² Información brindada por la autoridad del Instituto, Rectora Lorena Luna.

La implementación de la oferta no estuvo exenta de dificultades algunas administrativas por la tardanza en la cobertura de horas y cargos y otras referidas a la organización pedagógica, que forman parte del presente estudio.

Por último, ya que se trata de un estudio que pone en el centro al territorio, se hace necesaria una caracterización somera de la región; Sumampa o el departamento Quebrachos precisamente está atravesado por dos procesos históricos importantes, el primero por la fuerte presencia católica desde el tiempo de la colonización, pues ahí se asienta la capilla de Sumampa Viejo, de arquitectura jesuítica, donde se venera la virgen de la consolación de Sumampa patrona provincial, desde 1630 aproximadamente. Sumampa fue antiguamente un “pueblo de indios” con fuerte influencia en el norte cordobés, era además frontera con los territorios del chaco al sur de Santiago del Estero.

El segundo proceso histórico está centrado en la llegada del ferrocarril para la extracción de Quebrachos y taninos, en los años de la década de 1930, apogeo que dura apenas tres décadas pero que dejó una impronta social, cultural e identitaria que llega a nuestros días. En la actualidad la actividad económica principal es la ganadera mayor y menor, a lo cual se agrega en los últimos años las actividades ligadas al turismo que la sitúan como segunda ciudad con ese perfil después de Termas de Río Hondo en la provincia. por las celebraciones religiosas en el mes de noviembre y por la fiesta del 25 de mayo que llegan a movilizar entre ambas, cerca de 100.000 personas, un número considerable dado que todo el departamento apenas supera los 10.000 habitantes.

2 ENFOQUE CONCEPTUAL

La construcción de un marco conceptual gira en torno a las nociones claves que participan del plan de trabajo final, la práctica profesional y específicamente en la formación para el nivel inicial y el currículum; cada uno se reintegra en otros conceptos o sistemas de ideas que construyen la perspectiva del enfoque conceptual; que se juegan en la realización del trabajo.

Terigi (1999), Gimeno Sacristán (1991) y Contreras Domingo (1994) proponen una mirada del currículum que flexibiliza su carácter prescriptivo y organizativo de la tarea escolar, proponen niveles o escalas de especificación donde el currículum necesariamente muta de sentidos, esta mirada abre el concepto en permanente fluidez. Si bien se argumenta que la permanente mutación hace que deje de tener sentido utilizarlo. Por el contrario, desde aquí pretendo tratar de dar cuenta de algunos de esos desplazamientos, tal como ocurre con la práctica profesional en la formación docente, en donde más que constituirse en una noción se constituye en un campo de sentido. Desplazamientos que permiten un acercamiento diferente, como el que admite la teoría de los discursos sociales.

2.1 SOBRE DEL CURRÍCULUM

Edgard Morín (2001), plantea que el conocimiento debe partir del contexto y las necesidades del individuo para ofrecer un conocimiento socialmente válido, que sea de calidad, cumpliendo con su función de ayudar a la integración social y que aporte a una formación para el mundo productivo. Buena parte de la tarea del Estado, en tanto actor encargado del diseño del dispositivo educativo, ha estado centrada en el desarrollo del currículum, más como mecanismo de regulación social, por lo tanto, erigiéndose en protagonista de la definición, que como respuesta adaptativa a las demandas sociales.

El currículum como arbitrio cultural, contiene elementos de grupos dominantes o hegemónicos y también de otros sectores sociales no hegemónicos, esta noción lo convierte también en un territorio donde se materializan confrontaciones y luchas, en la cual los distintos grupos y sectores con intereses opuestos y contradictorios lidian por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán el currículum, de tal lucha expresada a partir del acuerdo o la imposición se arriba a una amalgama, que es puesta en discusión en cada nivel de concreción del currículum.

Pero esta perspectiva que anuda la noción de currículum con demandas sociales y la cultura,

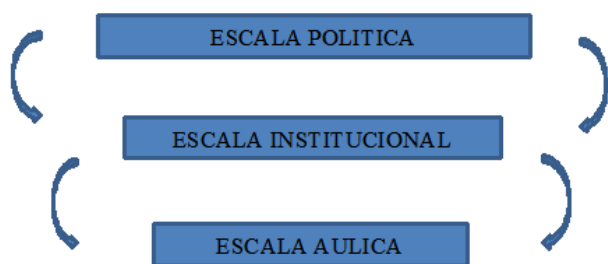
en la puja por definir los contenidos de la enseñanza, es tal vez una de las ideas más trabajadas desde los ámbitos extraescolares y estaría respondiendo a los vínculos del currículum con el conocimiento sedimentado como conocimiento socialmente válido. Ahora bien, el currículum en tanto campo despliega una serie de dimensiones que permiten una aproximación bien diversa y en buena medida según la pregunta a la que se intente responder. Hasta aquí hemos explorado las relaciones entre currículum y sociedad, pero si la pregunta está orientada a conocer los vínculos entre currículum y actividades educativas ¿Con que nos encontramos? ¿qué procesos aparecen? Uno de esos procesos es el de la planificación y con ella todo un campo desagregado de conceptos y acciones en diferentes escalas.

En primer lugar, nos encontramos con diferentes documentos educativos, en cada nivel de concreción, constituye, a mi criterio mal rotulado, “el currículum prescripto o formal” que sigue lineamientos tanto administrativos, como de orientación de la tarea docente, y que define un marco de trabajo en base a objetivos, secuencias didácticas, organización del tiempo, esquemas de evaluación, también define competencias a desarrollar y logros de los estudiantes.

Este esquema de organización formal es el que la sociología de la educación, desde diferentes corrientes investigativas que se pueden agrupar en el paradigma socio-crítico e interaccionista, ha puesto en debate, principalmente a partir de dos conceptos de currículum el real y el oculto (Young y Bernsteín en Bonal, Xavier, 1998); el primero que hace hincapié en el currículum practicado, que pone en tensión la planificación formal (oficial) o prescripta, el segundo, a aquello que está vedado en los papeles, que se enmarca en aspectos que hacen a la socialización, a la construcción identitaria de los estudiantes y también al papel social más amplio que la escuela ejecuta en tanto actor social. En este sentido Gallart (2006) si bien no utiliza este nomenclador, hace referencia al currículum como caja negra, para referirse a los aspectos menos explicitados y vedados de la currícula escolar, y también dar cuenta de la dimensión institucional en la cual el currículum es practicado.

Flavia Terigi (1999) en su análisis sobre el currículum, también hace referencia al carácter prescriptivo del mismo y señala: *"todo currículum propone una prescripción selectiva de los contenidos de enseñanza"*. Sin embargo, destaca que: prescripción no significa necesariamente texto escrito. Además, el sentido del currículum no se agota en las prescripciones curriculares. Introduce también la definición de procesos curriculares como procesos de aceptación,

rechazo, redefinición que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo. Lo prescripto es, entonces, un punto de llegada o un punto de partida, según niveles de concreción, en un complejo proceso de elaboración. Lo prescripto no permanece de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que es modificado por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en una serie de ámbitos o escalas: **la escala de la gestión política, la escala de la institución escolar y la del aula (macro, meso y micro currículum)**. A cada una de estos niveles o escalas corresponden diferentes objetivaciones (materialidades cambiantes, que va experimentando lo prescripto a lo largo de los procesos de curricularización): los diseños curriculares, los planes institucionales y las planificaciones docentes (Terigi; 1999:83) Si bien existen otras objetivaciones como describe Gimeno Sacristán (1992: 159) la autora se centra en ciertos recortes que dan cuenta de las escalas que presenta:



Para el análisis de los procesos curriculares la autora analiza dos hipótesis que se usan para estudiar la relación entre las diferentes escalas: la de la aplicación y la de la disolución. La hipótesis de aplicación se sostiene en la eficacia de la prescripción que opera en la escala política y que se traduce en los demás niveles con los ajustes del caso sin traicionar en la traducción el espíritu de lo que en el nivel anterior se planteó (Terigi 1999:85)

La hipótesis de disolución se sitúa en el otro extremo y entiende que la prescripción lejos de ser eficaz sufre diferentes transformaciones que diluyen su sentido, hasta pregonar que lo que sucede en el aula en rigor constituye realmente el currículum y convierte la prescripción en un convidado de piedra de los procesos pedagógicos.

Propone luego la hipótesis de la especificación, como superadora. Al hablar de procesos de especificación, Terigi; propone lo siguiente: Cada uno de los recortes se organiza y desarrolla con una lógica específica, con una relativa independencia o autonomía una de otra. Esas

lógicas son eficaces, por lo tanto, tienen efectos sobre lo prescripto y sobre lo que ocurre en esos niveles. La especificación supone el juego entre dos procesos: el de control y apropiación por parte de los sujetos que como tal toman parte del proceso y tienen existencia concreta, situada con intereses y vinculaciones que entran en el juego. (Terigi, 1999:103). Sobre esta idea desarrolla tres hipótesis complementarias que den cuentas de las fuerzas operantes en cada nivel de concreción, la primera que plantea que los diversos ámbitos de un mismo nivel de escala no son idénticos entre sí, los diversos ámbitos no son homogéneos, en tanto que no todo lo que ocurre como practica educativa no se reduce al currículum y los procesos curriculares son procesos históricos.

Además de Terigi; Gimeno Sacristán (1991) y Contreras Domingo (1994) proponen una mirada del currículum que flexibiliza su carácter prescriptivo y organizativo de la tarea escolar, proponen niveles o escalas de especificación donde el currículum necesariamente muta de sentidos, esta mirada abre el concepto y lo pone en permanente fluidez. Se plantea desde algunos escenarios que un concepto que cambia de sentido, como ha mutado la idea de currículum, deja de tener sentido utilizarlo, por el contrario, desde aquí planteamos tratar de dar cuenta de algunos de esos desplazamientos, tal como ocurre con la práctica profesional, que más que constituirse en una noción se constituye en un campo de sentido que excede incluso la idea de proceso.

2.1.1 LA ESQUEMATIZACIÓN DEL CURRÍCULUM, UNA COMPARATIVA DE LOS MODELOS DE GIMENO SACRISTÁN Y TORRES SANTOMÉ

A esta altura queda claro que las relaciones que se quieren explorar en relación al currículum van en la dirección de lo que Gimeno Sacristán (1991;119) denomina “*el currículum como concurrencias de prácticas*”, es decir, como proceso configuración, implantación, concreción y expresión de prácticas como resultado de diversas intervenciones que operan sobre el mismo.

Para dar cuenta de esas ideas exploraré a modo de esquema las ideas de Gimeno Sacristán, y Torres Santomé que permitirán luego enriquecer conceptualmente el abordaje que desde el currículum pretendo analizar.

Gimeno Sacristán propone un esquema que concibe como idea de lo curricular como un proceso que no se agota en las prescripciones, en el cual están implicados los procesos de

aceptación rechazo y redefinición que operan sobre los prescripto y contribuyen a transformarlo.

Lo grafica de esta manera:



Currículum prescripto: Algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser un contenido sobre todo en lo ateniende de la escolaridad obligatoria. María Rita Ciucci (2015) plantea que este plasmación o foto (compendio de contenidos ordenados) corresponde al currículum oficial y siguiendo a Terigi (1999) lo ubica como parte de la escala de la gestión política.

El currículum presentado a los profesores: series de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y el contenido del currículum prescriptos, realizando una interpretación de este. Ciucci (2015:3) plantea que este lugar lo ocupan los libros de textos y materiales diversos elaborados por las editoriales que median entre la prescripción y los profesores.

El currículum moldeado por los profesores: mientras para Gimeno Sacristán (1991; 121) solo hace referencia al diseño que hacen los profesores respecto de la planificación y práctica de la enseñanza; Ciucci (2015:3) plantea que en este nivel se incluye los planes y programas elaborados por las instituciones educativas, además de las interpretaciones que los docentes

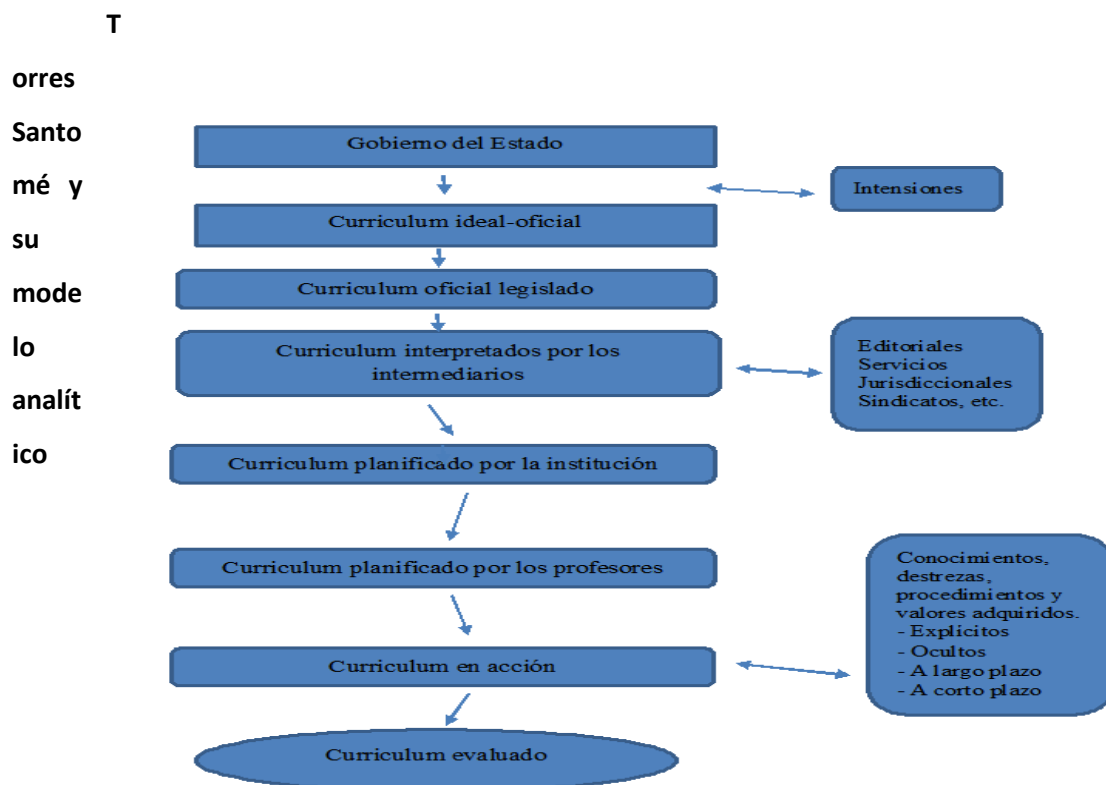
realizan para diseñar sus programaciones de la enseñanza. Gimeno Sacristán lo ubica al docente como traductor o como actor decisivo (individual o colectivo) en la concreción de contenidos y significados de la curricula.

El currículum en acción: está definido como la práctica real guiada por esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concretiza en las tareas académicas, para Ciucci (2015) en cambio es el conjunto de tareas de aprendizaje que realizan los alumnos. Es el contenido real de la práctica educativa que se concreta en la interacción con los alumnos y en el que se juegan los esquemas prácticos y las concepciones de los docentes. Invierte el sentido mientras Gimeno Sacristán lo sitúa en los docentes María Rita Ciucci lo relocaliza en los estudiantes.

El currículum realizado: efectos complejos como cognitivos, afectivo, social, moral, etc. A veces son considerados valiosos rendimientos prominentes del sistema. Pero también se producen otros efectos que van más allá de los reflejados en las realizaciones, efectos a largo plazo, en la socialización profesional. en el vínculo social etc.

El currículum evaluado: es aquel que pone de manifiesto o resalta como constante determinados componentes sobre otros. y que impone tanto a los profesores como a los alumnos en sus exámenes o comprobaciones, exigencias y valoraciones, a través de las acreditaciones, certificaciones, títulos, promociones, etc.

Una primera mirada al esquema, permite pensar que el mismo, es pensado con mayor énfasis, en como el currículum llega a la escuela, es decir aborda con mayor detalle el proceso institucional y áulico. En ese sentido el esquema que se presenta a continuación no abandona esa mirada aun incorporando a otros actores.



El esquema desarrollado por Torres San Tomé lo presenta María Rita Ciucci para la EIE (Escuela para la Innovación Educativa) de la UNSE (Universidad Nacional de Santiago del Estero), desarrolla algunas variantes que Gimeno Sacristán presentó como el currículum oficial legislado y el interpretado por los intermediarios.

Como se mencionó es profusa la literatura en relación al currículum, en este sentido los esquemas presentados dan cuenta de algunos de los debates sobre el currículum y el movimiento que generan en el campo que se pretende analizar, que se vincula a las prácticas educativas, con los riesgos que toda esquematización conlleva, su presencia tiene como

objetivo introducirnos en un concepto central de trabajo para después desarrollar una idea que plantea algunas diferencias.

El esquema presentado retoma las representaciones de Gimeno Sacristán y complejiza el escalamiento curricular incorporando elementos que el anterior esquema engloba en dos grupos, condicionamientos escolares por un lado y marco económico, político, sociocultural y administrativo, que aquí son presentados como “intermediarios”, es decir que adquieren una representación más tangible. Por otro lado, desglosa al “currículum prescrito” identificado por Gimeno Sacristán (1991) en tres grupos; el estado, el currículum ideal oficial y el oficial legislado. Es decir, introduce unos niveles de especificidad sobre el sentido de lo prescrito que el anterior esquema no presenta.

Siguiendo con la comparativa el esquema de Gimeno Sacristán, este avanza desde el **currículum prescrito** hacia el **currículum presentado a los profesores**, y menciona algunos actores que intervienen en ese proceso, entre los cuales destaca a aquellos que trabajan en la producción de textos y materiales diversos a lo cual Torres San Tomé vuelve a ampliar y reclasifica en: currículum **interpretado por los intermediarios**, donde no solo se refiere a las editoriales sino también a los sindicatos y servicios jurisdiccionales, y **planificado por la institución**. Se puede comparar esta situación con un concepto muy utilizado en pedagogía, para dar cuenta de lo que el docente hace con los materiales y contenidos del currículum en el aula, la *transposición didáctica*³, solo que en este caso se puede aplicar a otros niveles de especificación curricular. Llevando al extremo se puede decir que todo el proceso de curricularización es un proceso de permanente trasposición.

El currículum planificado por la institución introduce al esquema de Sacristán una nueva acción de intermediación de las tantas que ocurren hasta que llega al aula y que Terigi (1999:43) describe ampliamente, a partir de tomar las planificaciones institucionales como elemento objetivo donde se materializa este nivel y que genéricamente Sacristán menciona como el currículum presentado a los profesores solo relevando como importante la acción editorial. Torres San Tomé, en cambio, destaca y precisa un nivel. cuya complejidad y dinámica

³ El concepto de transposición didáctica formulado por Chevallard (en Bronckart y Schneuwly, 1996) se refiere al “proceso complejo de transformaciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto a enseñar; y éste en objeto de enseñanza (o conocimiento enseñado).” (Frigerio, 1991: 30)

es destacada en la literatura educativa, como la dimensión institucional, pero no lo suficiente para dar cuenta de los movimientos curriculares, mucho menos por aquellos que toman decisiones políticas sobre la educación, desconociendo las capacidades institucionales en la definición y concreción de las mismas.

Ahora corriéndonos del análisis de los esquemas, también es necesario decir que la idea de niveles de especificidad de Terigi no está representada adecuadamente en los conceptos que se seleccionan para nombrar cada nivel, pues no parten de las mismas condiciones de equivalencia conceptual.

Tomemos, por ejemplo, el concepto de currículum prescrito; ¿acaso los demás niveles no pretenden algún grado de prescripción como para ser este privativo su uso de la escala política? Otra idea como la de currículum ideal-oficial, ¿acaso un docente en su clase no establece cierta idealización u oficialidad respecto de lo que enseña?

Seguimos interrogando al esquema, ¿el docente no constituye un agente que “interviene” como “intermediario” en el proceso de enseñanza aprendizaje? La literatura psicológica usa la idea de mediación en múltiples sentidos cuando habla de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, ese sentido es privativo de otros agentes externos a la escuela. ¿La escuela pública aun las de gestión privada no son parte del Gobierno del Estado? La idea de lo político en un sentido amplio del término ¿es solo plausible de aplicar a la escala homónima o también a la institucional o áulica? (así definida por Terigi ¿no le caben también los sentidos del termino político? Pregunto.

En segundo lugar, los sentidos de cada nivel de objetivación no siguen los mismos patrones de nominalización de actores, si bien en cada nivel o celda es posible identificar actores que operan en ellos; la denominación en cada nivel de especificación se hacen presentes a medida que nos acercamos a la dimensión áulica y al docente como actor central en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero que parecen obviados en los otros niveles decisionales. Los esquemas intentan describir todo el escenario por donde circula, se redefine y especifica (términos que presenta Flavia Terigi;1999) el currículum y se detiene con mayor amplitud en la práctica escolar.

Esta observación también le cabe al modelo de Terigi pues, la escala política es difusa e imprecisa; en cuanto a límites y actores identificables, frente a los otros dos niveles más

específicos que definen escenarios y actores con más claridad como la institución y el aula. Estos dos aspectos observables permiten una introducción a dos apartados o ideas, la primera orientada a redefinir los esquemas en función de la especificidad del caso analizado y la otra cuestión relacionada con aportes superadores, que tomaré del campo de la semiótica, que pueden dar cuenta de otra manera de los desarrollos conceptuales sobre el currículum que le permitan salir del laberinto de sentido que ha sedimentado.

Pero antes de introducirnos en estas dos ideas es necesario comprender que es esto de las prácticas profesionales y porque se hace necesario introducir la idea de territorio.

2.2 SOBRE EL CONCEPTO DE CAMPO/TERRITORIO

La noción de campo remite a la teoría de Pierre Bourdieu (Bourdieu, P y Wacquant, L; 2008:131) y esta es contribuyente de la noción de territorio pues el concepto de territorio/campo (San Martín; 2006: 106) da un marco más dinámico e integrador (la noción incluye el adentro y el afuera) que el concepto de ámbito o espacio, que tienen un carácter circunscripto. Parte de la tarea del plan será definir de manera contextualizada al/los territorios/s educativos en cuestión (la noción de escala de aplicación del currículum, como se verá más adelante también es contribuyente), por lo tanto, se entiende al campo/territorio, como una red que articula actores con diferentes grados de institucionalización u organización e intereses diversos, insertos en un marco estructural/formal determinado.

En este sentido a las institucionalidades educativas le caben las prerrogativas del territorio, en donde las prácticas de los actores condensan y materializan sentidos, inquietudes e identidades propias del proyecto escolar, pero también de la sociedad en la que se insertan, esta implicación se puede presentar a modo de tensión. Más allá de si se resuelven o se perpetúan, dicho intercambio material y simbólico define posiciones y prácticas específicas de los actores donde es posible identificar procesos de cooperación, de competencia o de disputa (Fernández, L 1994 y Fernández 1999 en Olmos Alicia; 2010:19)

2.3 LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACION DOCENTE

Según la resolución 24/07 del CFE se espera del campo de formación de la práctica profesional *“la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las*

aulas y en las escuelas” (2007:11), en las diferentes actividades docentes a partir de situaciones prefiguradas didácticamente y en diversos contextos sociales.

Se presenta desde el comienzo de la cursada, en diversas actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones prefiguradas (secuencias didácticas) en el aula del profesorado (diarios de formación, estudio de casos, análisis de experiencias, microclases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando con lo que se conoce como la Residencia pedagógica.

De esta forma, el campo de la formación en la práctica profesional constituye un eje integrador y vertebrador en los nuevos diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de diferentes campos de formación, (general y específico), al análisis, reflexión y experimentación en distintos contextos sociales e institucionales. Se sigue la idea de pensar al currículum en acción, para ello es importante la articulación de los Institutos Superiores con las denominadas escuelas asociadas.

Para ello es necesario pensar a los institutos en red, como organizaciones dinámicas y abiertas, como ambientes de formación y aprendizaje acoplados en distintos contextos sociales, educativos y académicos, de acuerdo a las nuevas tendencias.

“Así, la experiencia de vida escolar, las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas y las prácticas de enseñanza de los propios alumnos y docentes de los Institutos Superiores se constituyen en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación” (RES CFE; 24/07: 20).

En este sentido Gustavo Wansidler (2006:2) entiende las prácticas profesionales no sólo a partir del planteo de los ejes estratégicos que la orientan, sino a partir, de su interlocución con las dimensiones de lo curricular, lo didáctico y lo institucional. Para el autor asume una doble función: Por un lado, posibilitar la integración y contrastación de los saberes construidos en los diferentes campos de formación pues asume una idea de lo curricular en tanto prescripción de contenidos, garantizando además la articulación teoría-práctica en ámbitos de trabajo y en situaciones socio-culturales concretas. Y por otro participar y aportar estratégicamente al desarrollo socio productivo y cultural del territorio donde se inscribe la oferta formativa. El autor lo plantea en estos términos porque está pensando en las prácticas profesionales de la

formación técnica, aun así, el concepto no deja de ser válido para la formación Docente, pues las escuelas asociadas que se inscriben en la práctica profesional pueden ser leídas territorialmente. Debería entenderse entonces, como un dispositivo institucional que genera acciones concretas de conectividad respecto del “*texto local*”⁴ al que se inscribe.

Estos sentidos, de las Prácticas Profesionales, sumerge a los estudiantes en un universo material, simbólico e imaginario de la profesión; se constituyen en generadoras de todo un campo de experiencias que despiertan diferentes procesos de subjetivación, subjetivaciones que derivan en construcciones identitarias. donde se juegan relaciones entre los sujetos, las prácticas y los territorios.

Resulta interesante el planteo de Wansidler en tanto que no cuestiona los modelos analíticos del currículum, pues de alguna manera las dimensiones que plantea no reflejan aperturas conceptuales superadores per sé en el sentido que venía analizando, si en cambio, establece otros patrones de relación entre las dimensiones y el campo de la práctica profesional, como “nuevo” campo de producción de sentido; primero al adquirir estatus equivalente como dimensión, y segundo a partir del dialogo y tensión que establece con los demás campos. Es en tanto producción de sentido que dialoga o tensiona otros que hace necesario poder comprender al campo de la practica desde la teoría de los discursos sociales, al igual que propongo releer al currículum, en el más plural de sus sentidos, como discurso que no escapa a los condicionantes que lo hacen posible.

2.4 LOS APORTES DE ELISEO VERÓN AL CAMPO DE LA TEORIA DE LOS DISCURSOS SOCIALES

Sin ingresar a especificar los legados sobre las que trabajo Eliseo Verón, este se propuso desplegar una teoría que diera cuenta de la marcha de los discursos en las sociedades, que aclare sus modos de producción, reconocimiento y de análisis, que explique su circulación y de la trascendencia que tiene la dimensión discursiva en la construcción social de lo real. Para ello, recupera el modelo del signo lingüístico propuesto por Peirce y lo aplica, trasponiéndolo, a “*la red interdiscursiva infinita que forma parte la semiosis social*”.

⁴ El término “texto territorial” intenta dar cuenta de la relación texto – contexto en términos de continuidad. En este sentido busca evitar planteos del tipo afuera-adentro, endogámico-exogámico, texto-contexto etc., muchas veces tratados como pares antinómicos.

El modelo de Verón encuentra un ejemplo clarificador (en tanto que se explicita mejor el modelo) en la circulación del conocimiento científico. En la producción discursiva de la ciencia y la academia, los textos de determinados autores, temporalmente anteriores, son usados por otros escritores, como condiciones de producción u objetos del análisis para la generación de otros discursos, que a su vez serán usados por otros autores, y así sucesivamente. *“Así, la construcción social de lo real tiene lugar discursivamente a partir del “encastramiento de discursos” a través de una producción histórica y colaborativa de sentido”*.

Según Verón (2004:12) La *teoría de los discursos sociales* se asienta en los modos de funcionamiento de la *semiosis social*, entendida como la dimensión del significante (aparición material, signo lingüístico, representación) de los fenómenos sociales: de un lado, textual del autor: *“toda producción de sentido es social* (es decir, todo proceso “significante” descansa sobre condiciones sociales de producción); de otro, *todo fenómeno social contiene un proceso de producción de sentido*, es decir, todo funcionamiento social tiene una dimensión significante constitutiva.

Este *doble sentido* (del sentido en lo social y de lo social en el sentido) solo asume relevancia si se considera la producción de sentido como eminentemente discursiva. Esto quiere decir que es solo en el nivel de la posibilidad discursiva donde el sentido manifiesta sus condiciones sociales de producción y los fenómenos sociales develan su dimensión significante, su materialidad discursiva.

Podríamos decir entonces que la teoría de la elaboración de sentido es uno de los apartados fundamentales de la teoría sociológica; *es en la semiosis donde se construye la realidad de lo social*. Es así como el análisis de los discursos sociales se constituye en la vía para el estudio de la construcción social de la realidad.

La materialidad del discurso es el punto de partida de todo estudio *empírico* de la producción de sentido. Partimos de paquetes de significantes investidas de sentido, *productos* identificables sobre un soporte material (texto, imagen, cuerpo, etc.) que son fragmentos de la semiosis. Lo que llamamos discurso es una distribución espacio-temporal de sentido.

2.4.1 CONDICIONES DE PRODUCCION Y DE RECONOCIMIENTO

“La producción de los discursos sociales tienen que ver con las determinaciones que restringen su generación (las condiciones de producción) y con las

determinaciones que limitan su recepción (las condiciones de reconocimiento). Entre estos dos conjuntos de restricciones, circulan los discursos sociales en la red semiótica” (E. Verón;2004:13).

El análisis de los discursos consiste, a groso modo, en la descripción de las huellas de las condiciones productivas, sean las que tienen que ver con su generación o con su recepción. Un objeto significativo, en sí mismo, admite una multiplicidad de análisis y lecturas: solo deviene *legible* en relación con algo que no está en el objeto mismo, es decir, con criterios que se deben explicitar y que tienen que ver con sus condiciones productivas (sea de producción o de reconocimiento). Aunque el autor siempre aclara que explicitar esas condiciones someten al fragmento analizable a las condiciones de reconocimiento, los sujetos estamos siempre reconociendo discursos a partir de otros discursos. Por lo tanto, Los objetos que interesan al análisis de los discursos son *sistemas de relaciones* que todo “*producto significativo*” mantiene con sus condiciones de generación y con sus condiciones de reconocimiento.

“Para abordar la semiosis social por medio del análisis, hay que tener en cuenta que existen, de uno y otro lado, reglas de generación y reglas de lectura: en el primer caso, se habla de gramáticas de producción y, en el segundo, de gramáticas de reconocimiento. Las reglas que componen estas gramáticas describen operaciones de asignación de sentido: estas operaciones consisten en la búsqueda de marcas presentes en la materia significativa. Se habla de marcas cuando la relación entre las propiedades significantes y sus condiciones productivas no es clara; en cambio, se habla de huellas cuando la relación queda claramente establecida” (E. Verón;2004:14).

La semiosis social es una red significativa que se extiende al infinito. Tiene la forma, como se dijo, de encastramientos. En este sentido, la producción de conocimiento por parte de una persona no puede aislarse de una red social de sentido de la cual es una fracción: el conocimiento, por ejemplo, el científico, es una derivación de sentido que solo puede ser aclarado “*si se sitúa en la red infinita de discursos entrelazados*”. El conocimiento, al interior de la red, es un intersticio, un encastre, solo hay conocimiento cuando el discurso del sujeto se encuentra “*atenazado*” entre sus condiciones productivas y sus gramáticas de reconocimiento.

2.5 LOS CONTRIBUCIONES DE BASIL BERNSTEIN A LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO ESCOLAR

Incorporar la teoría del discurso social, hace necesario la aproximación a la teoría de Basil Bernstein, que permite describir y explicar la práctica pedagógica desde el punto de vista de la transmisión-adquisición del conocimiento tanto en la escuela como de distribución y apropiación de tipos de conocimiento entre grupos sociales.

El modelo del discurso pedagógico de Bernstein sostiene que los «principios que conforman la práctica comunicativa especializada» son la característica distintiva de la actividad central de la escuela, las relaciones de transmisión-adquisición. Bernstein desarrolla un modelo que utiliza una serie de reglas que nos permiten explicar dicha relación: las reglas discursivas y las reglas jerárquicas. Las reglas discursivas son reglas básicas que, al regular las relaciones sociales y la transmisión, la adquisición y la evaluación de conocimiento específico. Hablan sobre el control que los transmisores y adquirentes pueden tener sobre el proceso de transmisión-adquisición. En ese sentido expresa:

“Consideramos que las relaciones sociales en una división social de trabajo están sujetas a principios de control que pueden variar con independencia (dentro de ciertos límites) de los principios de clasificación de la división social del trabajo. Estos principios de control regulan las reglas legítimas de las relaciones sociales mediante la localización de la fuente de control sobre la selección, organización, secuencia, ritmo y criterios legítimos de la comunicación, junto con la postura, posición y apariencia de los comunicantes. En las agencias de reproducción cultural (por ejemplo, escuela, familia, prisión, hospital, etc.), las relaciones sociales que nos ocupan son relaciones pedagógicas entre transmisor y adquirentes. Utilizamos el concepto de enmarcamiento para referirnos a la localización del control sobre las reglas de comunicación. Así, un enmarcamiento fuerte (+E) sitúa el control en el transmisor, mientras que el enmarcamiento débil pone el control más bien en el adquirente. Si la clasificación regula la "voz" de una categoría, el enmarcamiento regula la forma del mensaje legítimo. El enmarcamiento es el medio de socialización en el principio de clasificación (en relación con la dinámica y el cambio, véase BERNSTEIN, 1981). El poder y el control se

transforman en reglas de comunicación e interpretación legítimas, a través de la adquisición de valores de clasificación y enmarcamiento. También se adquieren el desafío y la oposición (Bernstein; 1990:100)

A través de estas reglas se pueden caracterizar y diferenciar las distintas modalidades de la práctica pedagógica. Para proceder a la descripción de los elementos que intervienen en el modelo (agencias, relaciones y prácticas), estos se deben analizar en términos de relaciones de poder y de control (clasificación y enmarcamiento) las recontextualizaciones que se generan en la realización del discurso en los diferentes niveles.

En ese sentido Domingos (1984, en Bernstein; 1990: 102) Las reglas subyacentes de codificación dadas por la clasificación y el enmarcamiento del código elaborado de la escuela, regula sus relaciones categoriales internas y externas y las prácticas interactivas entre profesores, entre discursos, entre contextos, entre adquirentes y entre profesores y alumnos. Siguiendo la idea las reglas de secuencia y de ritmo del enmarcamiento fuerte regulan la forma fundamental de todas las comunicaciones escritas y orales. La secuencia y el ritmo (tasa esperada de adquisición de las reglas de sucesión) de un enmarcamiento fuerte requieren que la ideología, el contexto, la práctica pedagógicos oficiales se inserten en la ideología, el contexto, la práctica pedagógicos locales de la familia, para que el niño pueda manejar de manera satisfactoria las reglas de comunicación y la práctica interactiva en la escuela. Es esta idea la que siempre está en juego cuando se habla del currículum, si bien el ejemplo está localizado y centrado en el análisis de la trasmisión –adquisición de la relación docente alumno, por analogía se puede sugerir que ese proceso es el que atraviesa el currículum en todos sus niveles o escalas.

2.6 HACIA UN MODELO SINGULAR DE DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

Las variantes del currículum presentadas con sus similitudes, diferencias, limitaciones y posibilidades analíticas han sido una introducción útil para pensar el modelo singular para el desarrollo del currículum; en el campo de la formación de las prácticas profesionales, a partir de la estructura específica que el ISPP 5 Sumampa en su complejidad desarrolla para la carrera del profesorado en educación inicial. Esto no invalida otras formas de desarrollo-ejecución, además aporta a la comprensión de un campo que, si bien existió siempre, en la actualidad

adquiere por un lado status de conocimiento para la formación y por otro como instrumento de retroalimentación de la práctica docente.

Por lo pronto ubicaremos el esquema dentro del modelo de escalas (la escala política la redefiniremos como nacional y provincial) que identifica Flavia Terigi como punto de partida y también presente en los modelos de Gimeno Sacristán y Torres San Tomé en lo referido a la planificación, la realización y evaluación del currículum, haciendo notar que se reconstruirá la escala superior a partir de las objetivaciones e interpretaciones que los actores, focos del estudio, hagan presente en la institución.

Los criterios a partir del cual se esquematizará el modelo tomará en cuenta la escala o nivel a partir de dos elementos; el mapa de actores que intervienen en el diseño e implementación de currículum y las objetivaciones que los actores producen. Las objetivaciones pueden ser de diversa índole, la más difundida es la normativa que regula y posibilita la práctica profesional a la cual es necesario sumar las producciones o documentos que dan cuenta del ejercicio curricular que, como tal condensa sentidos, significados y experiencia. A mi juicio los modelos analizados no describen adecuadamente los criterios de nominalización como se mencionó en apartados anteriores.

| <i>Escala</i> | <i>Sub/escala</i> | <i>Actores</i> | <i>Objetivaciones/ producciones</i> |
|-------------------|-------------------|---|---|
| Nacional | | Poder legislativo | Ley nacional de educación, ley de financiamiento educativo, ley de educación técnica, ley de salud sexual integral, etc. |
| | | CFE (Consejo Federal de Educación) formado por ministros de educación provinciales | Resoluciones 24/07, etc., NAP, bases curriculares, etc. |
| | | Ministerio de Educación nacional | Resoluciones internas, políticas educativas, conectar igualdad. Documentos orientadores, etc. |
| | | INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente) | Organización del sistema formador, planes de apoyo |
| Provincial | | Poder Legislativo | Ley provincial de educación |
| | | Ministerio de Educación provincial | Organización del sistema, resoluciones, etc. |
| | | Consejo General de Educación | Gestión administrativa, normativa de las escuelas |
| | | Dirección General de Educación Superior | Normativa específica del sistema formación docente, RAM |

| | | | |
|--|------------------------------------|---|---|
| <i>Institucional</i> | Institución Formadora | Gestión Administrativa Dirección/Rectoría | Gestión institucional de la normativa docente, RAI, convenios con escuelas |
| | | Dirección de Carrera | Articulación con el nivel anterior, gestión pedagógica de la práctica profesional |
| | | Cuerpo colegiado formado Docentes de la práctica (1,2,3,4) del profesorado en nivel inicial | En ausencia de director de carrera ofrece orientaciones y articula la formación al interior de la carrera docente |
| <i>Áulica Formadora</i> | | Docente de Practica Profesorado en nivel inicial | Planificación y evaluación escolar áulica de sus espacios curriculares |
| | | Practicante /alumno | Cursante de los espacios de práctica, releva situaciones escolares encomendadas sujeto a evaluación a partir de informes, unidades didácticas, diarios de formación, etc. |
| | Escuela Asociada | Dirección de Jardín de Infantes/primaria con anexo | Receptor e practicantes, firma de convenios gestión interna de las acciones de los practicantes en el aula con el docente a cargo. |
| <i>Áulica asociada</i> | | Docente a cargo del aula y de la practicante | Supervisión y evaluación del desempeño del practicante. Practica certificada. |
| | | alumnos | Producciones áulicas de los alumnos sujetos de la practica en el nivel inicial |
| <i>Escala extraescolar/ intermediarios</i> | Actores de la comunidad contextual | Padres, cooperadora, comunidades religiosas, asociaciones ,etc. | En ocasiones participa de la organización de las actividades de la practicante, contexto alusivo en los diarios de formación de los practicantes |
| | Grupos editoriales | Editoriales, Viajantes, muestras itinerantes de producciones | Produce material didáctico que utilizan docentes formadores y practicantes |

2.6.1 ALGUNAS HIPÓTESIS SOBRE EL CURRÍCULUM A PARTIR DE LOS APORTES SELECCIONADOS

A partir de las conceptualizaciones realizadas se propone como ejercicio pensar los aportes de currículum a partir de los que Flavia Terigi denomina, y que fue referenciado en páginas anteriores, como la hipótesis de especificación (instancia superadora de las hipótesis de aplicación y de disolución), en tanto manera de comprender la realidad escolar, que se nos presenta en relación al currículum. Si bien Terigi desarrolla y compila una vasta conceptualización, la hipótesis que presenta resuelve la diatriba entre prescripción y disolución

curricular, (en términos de Bernstein clasificación fuerte o débil), dos puntos en una escala que tensiona los sentidos del currículum, pero no avanza con todo el potencial teórico, si bien realiza un ejercicio conceptual incorporando hipótesis auxiliares para comprender, cuyo origen podemos situar en la sociología y la psicología, incluso utilizando conceptos que se remontan a la semiótica o al campo del análisis del discurso (se mencionan conceptos como descontextualización, recontextualización conceptos compartidos por la Psicología situacional, condiciones de reconocimiento, de producción, etc.) el capítulo III de su libro *“Currículum, Itinerarios para aprender el territorio”* termina en una serie de consignas que sobrevuelan la idea y reduce la disputa al diferencial entre lo prescripto y lo realizado, entre lo planificado y lo efectivamente hecho; en modo de consigna de trabajo escolar, centrándose en la escala áulica e institucional, es decir, hay una recontextualización de su propio discurso.

Sin embargo, podría haber incorporado mayores ejemplos de lo que denomina la escala política, me animo a pensar que insistir desde diversos ángulos con esa idea haría del currículum una herramienta de mayor presencia en los ámbitos escolares donde hoy es reducido, en el mejor de los casos, a un contenido escolar.

Su aporte, incluso, pondría en tela de juicio los modelos y escalas presentados sobre cómo encarar los estudios del currículum, en esa pretensión, de abarcar y dar un sentido integrador a las diferentes propuestas, y con integrador señalo a la idea proceso concretamente, que es presentada como solución de continuidad entre escalas. En términos de Verón la gramática escolar a partir de sus marcas y huellas a veces juega en contra con la posibilidad de mayor reconocimiento del currículum en el campo educativo. Pensar al currículum como parte de una gramática escolar que se sumerge en los diferentes niveles o escalas de especificación (categorías de enmarcamiento según Bernstein), deba abandonar la coherente idea de proceso, para pensar el currículum, en una lógica fragmentada de sentido que es intervenida en el territorio.

La idea no es nueva, el concepto de “campo” da cuenta mejor de la hipótesis de especificación que el de proceso, los diferentes aportes de la práctica profesional en la formación docente utilizan la idea de campo, como metáfora del campo de disputa de los sentidos, ¿porque no aplicar esa herramienta conceptual al currículum? Porque no dar lugar a una redefinición de la amplia variedad de modelos, de los cuales hemos dado cuenta en el presente trabajo. He

tratado de hacer presente una diversidad de conceptos provenientes de la sociología y semiótica que clarifican las preguntas que se le hacen permanentemente al currículum.

Pensar a cada escala como un campo donde se juegan diferentes sentidos, identificando actores, no para presentarlos como sujetos hiperracionales, sino como sujetos históricos sumergidos en una trama de relaciones, como parte de una red infinita, sujetos que en ningún momento abandonan la pretensión de prescribir como nota de poder.

Por lo pronto se hace necesario pensar al currículum a partir de escenarios, territorios en permanente disputa por el sentido, donde intervienen una variedad de discursos (como práctica social y de poder), una polifonía de voces en la que el contenido (y la actividad) escolar se recontextualiza y actualiza permanentemente.

3 MARCO METODOLOGICO

3.1 OBJETIVOS

Objetivo general: Aproximación a las diferentes escalas de concreción del currículum en el campo de la práctica profesional del profesorado en nivel inicial del ISPP 5 Dto. Quebrachos, en la provincia de Santiago del Estero.

Objetivos específicos:

- Analizar los procesos curriculares en la escala política e institucional en el marco de la práctica profesionalizante del nivel inicial.
- Recuperar microexperiencias de formación realizadas por les estudiantes de nivel inicial en el campo/territorios de la práctica.

3.2 APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Siguiendo a Forni y Gallart y Vasilachis de Gialdino (1999), lo más importante por tratarse de un estudio cualitativo es definir la unidad a observar y el contexto inmediato de las misma. Para el presente trabajo estamos precisando dos ámbitos de análisis y observación, una dimensión macro, como la escala política e institucional del instituto seleccionado y otro, más micro, la escala áulica (diferentes aulas, por tratarse de instancias que se dan en aulas de diferentes instituciones, la formativa y la escuela sede o asociada), como ámbito donde se pone en juego el currículum a partir del desarrollo de microexperiencias.

La microexperiencia es parte de la aproximación gradual al campo de la práctica, se desarrolla por alrededor de 15 días corridos durante el tercer año de la carrera. Dicho proceso se registra en los diarios de formación, en el cual se plasma el diseño y ejecución, por parte del estudiante, de una experiencia de intervención didáctica, entre otras actividades como la observación áulica en instituciones de nivel inicial, por lo tanto, es también la primera instancia de curricularización en la práctica profesional.

Hace un doble juego por un lado materializa la práctica y también el currículum. Ese primer contacto, con el escenario educativo, constituye el momento en donde se juegan una serie de representaciones sobre el ejercicio docente y la puesta en práctica del currículum, tanto del docente como del estudiante.

3.3 EL TRABAJO DE CAMPO

Sobre el trabajo de campo se privilegió la triangulación de fuentes y de técnicas, pues este

aspecto permite abordar de mejor manera la construcción conceptual que es propia del trabajo cualitativo. Para el tipo de trabajo, las técnicas que mejor aportaron al proceso de relevamiento de la información, profundizando los criterios que emergieron como relevantes, son la recolección de diversos documentos y la realización de entrevistas individuales y grupales. Poder desarrollar estas técnicas implicó un gradual acercamiento al campo a partir de contactos informales con docentes del establecimiento que progresivamente permitieron una apertura y negociación hasta lograr participar de diferentes actividades en el ámbito institucional.

En este sentido es importante que el investigador tenga en claro cuándo registra textualmente y cuándo lo hace a partir de evaluaciones o interpretaciones propias, también es relevante que pueda describir las situaciones contextuales a las entrevistas o de los momentos en los que hace el registro y se vale de la documentación, insumo clave para la interpretaciones, y que esta información este siempre disponible como fuente original, que en términos de Forni, Galardt y Vasilachis de Gialdino (1999) permita armar y rearmar el rompecabezas interpretativo. En este caso se pretendió leer las tensiones curriculares que se expresan en el campo de la práctica profesional en el nivel inicial.

3.4 MODELO DE FICHA DE REGISTRO DE OBSERVABLES Y ANÁLISIS (MARÍA TERESA SIRVENT, 2004) PARA ACTIVIDADES ÁULICAS E INSTITUCIONALES

| Registros observables y textuales/documentales | Apreciaciones y consideración propias, notas al margen | Análisis/ conceptualización/ interpretación |
|--|--|---|
| | | |

Modelo de ficha de tema recurrente; utilizable tanto para observaciones, como segmentos de entrevistas y fragmentos de documentos.

| |
|---|
| Tema recurrente (categoría) |
| Datos de los observables, día hora aula curso, etc. |
| Registro observable 1 |
| Registro observable 2 |
| Registro observable 3 |

| | |
|--------------------------|--|
| Notas, nuevas preguntas: | |
|--------------------------|--|

3.5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Respecto del análisis en principio se sometió a comparación los registros, explicitando siempre el posicionamiento del investigador, este proceso permitió además la construcción de categorías. Aquí se puede establecer varias lecturas, una, la propia que haga el entrevistado sobre su posición en el escenario y sus posibilidades, es decir, el significado atribuido por el propio actor social, el segundo, es la lectura que hace el observador sobre esos significados y situaciones, es lo que Gallart, (2006) denomina doble hermenéutica.

Para dicha textualización también se incluyeron análisis de documentos a modo de triangulación de fuentes, Por otra parte, podemos reconocer tres momentos del proceso de análisis interpretativo:

1. Un primer momento fenomenológico o de descubrimiento que comprende el reconocimiento de situaciones a tematizar del grupo de estudio en su quehacer diario, así como sus actitudes frente a la vida, en este caso frente al recorte de vida institucional escolar.
2. Un segundo momento hermenéutico o interpretativo de las vivencias o situaciones escolares del grupo mismo con base en el momento de descubrimiento anterior.
3. Y otro momento de conceptualización o construcción de las categorías inductivas dentro de un imaginario colectivo a través del cual el investigador logra conciencia de sí, de la realidad socio-cultural, la trama institucional en la que está inserto además del grupo objeto de análisis.

Es a partir del tercer momento en que se establecieron categorías descriptivas que sirvieron de base a la comparación (economía conceptual) en términos que Almeigeiras plantea sobre Geertz, hacer posible la descripción densa, no generalizando a través de casos particulares, sino generalizar dentro de estos a fin de “desentrañar estructuras de significación” (en Almeigeiras 2006:144 en Vasilachis de Gialdino, Irene).

4 MARCO NORMATIVO Y ORIENTATIVO DEL CURRÍCULUM NACIONAL

Las caracterizaciones del currículum en las escalas propuestas para el análisis, y que se plantearon en el objetivo número uno, se reconstruyeron a partir de las entrevistas con los actores institucionales del ISPP 5, que lleva adelante las Prácticas Profesionales. Vezub (2018:18) lo destaca como “marco anticipatorio” en la medida que expresa lo que se espera de la formación y como tal permite analizar las opciones que habilita. Por lo pronto, el marco normativo se constituye en un sobresaliente y punto de partida, para comprender la organización curricular del campo de la práctica y su impacto en la formación docente inicial.

4.1 PRIMER ORDENAMIENTO LA RESOLUCIÓN DEL 24/07 DEL CFE

La resolución 24/07 del CFE aprueba, durante el año 2007, los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” como parte de una política de ordenamiento Nacional de la cuestión Curricular, plasmadas en la Ley de Educación, con el objeto de recuperar el sentido integrador del sistema que, con la aplicación de las políticas de descentralización de los años ‘90, se habían perdido. Recuperación que busca darle al Estado Nacional, por un lado, la capacidad de regulación y por otro reconocer a la educación no solo como un derecho personal sino también como bien Público.

El párrafo 14 anticipa el rol del documento al expresar:

“Los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de las mismas, y a las propuestas de Formación Docente dependientes de las Universidades” (Resolución 24/07 del CFE)

En cuanto a las definiciones; plantea como central el rol de currículum, en “la definición de los principios y criterios de selección, organización y distribución del conocimiento considerado público y necesario para la formación, así como recomendaciones centrales para su diseño” y agrega otro elemento que es parte de la definiciones del presente trabajo, el concepto de niveles de concreción, al plantear en los apartados 20.1 20.2 y 20.3 la definición nacional;

jurisdiccional y institucional, como un modo de concreción del escalamiento de manera integrado y congruente que permita resultados equivalentes entre las jurisdicciones. También puede entenderse como tres niveles diferentes pero equivalentes. En cambio, deja afuera al aula en la definición, a esta no le caben las mismas prerrogativas, pues no tiene en sus facultades dictar normas, por ejemplo, si establece acuerdos, pero no tienen el peso que la norma en términos legales posee. En todo caso el aula es parte de la gestión institucional, y políticamente se advierte que es a este nivel el que se quiere fortalecer a partir de los lineamientos.

Por otro lado, no deja de ser importante como se comprende al ejercicio de la docencia en dicho proceso de gestión del currículum, al considerarlo como una actividad de mediación cultural reflexiva y crítica con capacidad de contextualizar los modos de intervención pedagógica, como un trabajo profesional institucionalizado en la construcción colectiva y comprometida del derecho social a la educación, con la necesaria autonomía y responsabilidad; y sobre todo entendida como practica pedagogía que trasmite conocimiento pero también formas adecuadas y contextualizadas de realización.

Estas definiciones permiten soslayar el sentido de lo Nacional por sobre lo Federal de anteriores marcos normativos, recuperando la preminencia del Estado Nacional en la definición de política educativa, reconociendo los diferentes niveles de concreción del currículum. A priori en esa definición también otorga, a los dos niveles, capacidades en la definición, pero a diferencia de los modelos analizados no toma al aula en la definición como se dijo más arriba, aunque si valora al docente como actor central en la vida educativa.

Por ultimo también introduce como parte de la definición del currículum y de la actividad docente en tanto “practica centrada en la enseñanza” que tal actividad implica capacidades específicas (párrafo 25.4 de la resolución pág. 9), capacidades que recientemente fueron retomadas junto a los formatos curriculares (Resolución 337/18 CFE) como nuevas prerrogativas en las jornadas del plan nacional de Formación Docente Continua del año 2018/2019 en los ISFD.

4.1.1 LOS DISEÑOS CURRICULARES

A partir de la página 10 (diez) la resolución 24/07 en su anexo 1 establece una serie de lineamientos para organizar los diseños curriculares de la formación docente inicial,

estableciendo carga horaria mínima, márgenes la definición institucional de espacios y la misma extensión en años para todas las carreras de formación docente. Es aquí donde también surge una recomendación sobre los futuros diseños en relación a su estructuración y sobre todo aparece una apreciación vinculada al campo de la práctica profesional, -antes denominado residencia pedagógica- en la idea que esta no sea un agregado de la formación puesto al final del proceso.

El segundo punto trabaja en la definición de campos básicos de conocimiento, entendidos como campos de la formación: formación general; formación específica y formación en la práctica profesional, conformación entendida no como secuencia lógica deductiva, sino como:

“una integración progresiva y articulada a lo largo de los mismos. En este sentido, se recomienda que la Formación en la Práctica Profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas” (Resolución 24/07 CFE:11)

También establece un rango porcentual de participación para cada campo en las definiciones que cada jurisdicción realice para los diseños de la formación docente Inicial.

La selección y conformación del campo de la formación general se fundamenta en la necesidad de abordar holísticamente a la formación y en que la misma no puede ser reducida a una especialidad puntual sin abordar el contexto socio educativo, por otra parte no se quiere caer tampoco en instancias educativas de débil enmarcamiento epistemológico (menciona Sistema educativo, Sujetos de la Educación, Mediación pedagógica, Mundo contemporáneo, Perspectiva filosófico- pedagógico- didáctica, etc.), sino recuperar los aportes de disciplinas con marcos epistémicos fuertemente constituidos y campos semánticos coherentes y de significación autónoma de “mejor asimilación” sin dejar de dialogar con las diferentes prácticas sociales que se intentan abordar desde un carácter histórico y siempre provisorio. La propuesta para el campo de Formación general deja la puerta abierta a la incorporación de las TIC's y los abordajes tras/interdisciplinarios en el marco de las propuestas Didácticas. Algunas recomendaciones:

“A modo de ejemplo, se pueden mencionar: Historia social y política latinoamericana - Sociología de la educación - Filosofía (grandes problemas

filosóficos) - Historia de la educación argentina – Psicología Educativa – Pedagogía. Sin caer en las tendencias enciclopedistas, los contenidos de estas disciplinas deberán orientarse a la formación de la reflexión crítica y del juicio profesional como base para la toma de decisiones para la acción pedagógica” (Resolución 24/07 CFE:13)

La resolución establece para campo de Formación específica que atienda al “análisis, formulación, desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma”. Para este campo identifica relativamente menos problemas y se limita a realizar recomendaciones a las disciplinas que debe atender para desarrollar dichos conocimientos y estrategias diferenciadas por nivel, recomendando para la formación docente para nivel inicial y primario que es el objeto de interés del presente trabajo, el estudio y análisis de los diseños jurisdiccionales específicos para dichos niveles, la incorporación a las didácticas específicas de alfabetización inicial y de al menos una didáctica disciplinar y la inclusión de un espacio que estudie al sujeto de la educación específico para el nivel que forma, en el caso puntual del nivel inicial relacionado a las infancias y las diferencias contextuales sociales, culturales e históricas que dan cuenta del él.

Se puede inferir, en los dos campos presentados, el sesgo a favor de espacios curriculares amparados en las disciplinas reconocidas como punto de partida para dar lugar a prácticas que superen esas fronteras y permitan un abordaje más contextualizados e integrador de los problemas.

4.1.2 EL CAMPO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

El campo de las prácticas profesionales inaugura, en la mirada de la norma, una nueva manera de concebir las prácticas en la formación docente, de pensar cómo debe (intenta prescribir) relacionarse la formación docente con las prácticas; constituye un intento de formatear los modos que históricamente ese momento de la formación adquirió históricamente, en ese sentido, la resolución 24/07 del CFE recupera en sus sentidos afirmativos aquello que la constituye por su opuesto.

Comienza planteando la necesidad de que este campo este integrado a los dos campos anteriores, además esboza que debe realizarse desde el inicio;

“en actividades de campo de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas, así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del Instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, micro clases) de manera progresiva y no como actividad al final de la formación. (Resolución 24/07 CFE:17)

Como parte del *“currículum en acción”* la norma pretende que la práctica asuma un rol integrador que impliquen aportes de conocimientos, análisis, reflexión y experimentación en distintos contextos. Se hace especial énfasis en que, si bien los alumnos han desarrollado las prácticas en escuelas asociadas, no se logra articulación de proyectos en forma conjunta entre estas y los Institutos Superiores. Es por eso que se insisten que las escuelas asociadas y los Institutos de formación docente lleven a cabo redes que impliquen la participación activa de docentes buscando romper con;

“La histórica tradición de concebir a las escuelas como el lugar en el cual se debe “aplicar” la teoría vista en el Instituto Superior. Esta debe ser superada por una concepción integrada del conocimiento en el cual el “lugar de la práctica” y el “lugar de la teoría” no se presenten ni como dicotómicos ni de manera aislada” (Resolución 24/07 CFE:18)

Entendiendo además que es la experiencia escolar la que integra las fuentes de conocimientos y reflexión, es en la práctica de la enseñanza que se integran los conocimientos. Aquí la norma destaca como importante, el rol del docente orientador. Es por eso que se propone las instancias de capacitación para que la red interinstitucional se articule y fortalezca. Amén de la importancia del docente orientador es menester según la resolución, que los docentes del campo de la práctica *“acompañen, apoyen y supervisen”* el proceso junto a los actores involucrados. También se propone que los estudiantes de cursos superiores formen parte de la red de apoyo de sus pares en cursos superiores.

Otro aspecto clave, tiene que ver con las prácticas de los profesores en los institutos superiores, en su propia aula, pues establece que se deben *“impedir”* la formación de estereotipos que ritualicen y naturalicen determinadas prácticas, pues estos procesos no

permiten mejorar los aspectos reflexivos y críticos que se pretenden trabajar en la formación, ya que un docente se forma como reflejo de las prácticas que ha internalizado.

4.1.3 LA ORGANIZACIÓN Y DINÁMICA DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

El siguiente aspecto que la resolución 24/07 intenta regular o intervenir es el relacionado a los formatos de los espacios curriculares entendiendo, que el vínculo con los conocimientos desde la formación debe abordarse de diferentes maneras, y que como tal permiten otra relación con el saber, *“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 un objeto de conocimiento”* Aquí el diagnóstico que subyace es que históricamente el formato “materia”⁵ ha sido dominante en la formación, permitiendo solo una forma de transmisión del conocimiento que favorece el dominio pero no la apropiación del mismo. Se propicia en las definiciones además del formato materia o asignatura, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes, módulos, unidades curriculares opcionales;

*“Una referencia de fundamental importancia debe realizarse acerca del **seguimiento y evaluación de los aprendizajes en las distintas unidades curriculares**. La diversidad de formatos de las mismas se corresponde con diversidad de propuestas de evaluación” (Resolución 24/07 CFE:26)*

Incluso se fomenta que, dentro de cada instancia o formato establecido en los diseños, sea posible tomar instancias que se correspondan a otros formatos,

“A fin de 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 con herramientas informáticas, contrastación y debate de posiciones” (Resolución 24/07 CFE:26)

Como parte de las definiciones la Resolución se plantea como un marco de organización y actuación y no como un esquema rígido; es en ese sentido y ampliando la formación a otros

⁵ El formato materia es aquel dominado por clases magistrales dominado por categorías conceptuales de una disciplina o varias y que después son recuperados en instancias de evaluación predominantemente individuales.

horizontes culturales prevé cierta flexibilización del cursado, a partir de aconsejar la implementación del sistema de créditos para favorecer la incorporación de actividades extracurriculares y actividades menos escolarizadas, en ese sentido sugiere la conformación de conferencias y coloquios; seminarios de intercambios y debate de experiencias; ciclos de arte; congresos, jornadas, talleres y actividades de estudio independientes. Para ello sugiere que se establezcan criterios de aperturas y sobre todo instancias de asesoramiento, capacitación y formación pedagógica para docentes que luego favorezcan la trasmisión a los estudiantes con tareas de seguimiento y evaluación apropiadas a las capacidades que se esperan formar.

4.1.4 EL DESARROLLO Y LA EVALUACIÓN CURRICULAR

La resolución jerarquiza la tarea institucional, es en ese sentido que la tarea referida a la gestión curricular depende mucho más de la institución, busca que las practica cotidianas de la institución exceden las actividades más ritualizadas; como matricular, confecciona horarios, establecer mesas examinadoras, etc. Si se quiere un currículum flexible y abierto la gestión interna y externa de los institutos cobra un rol estratégico incluso para la tarea de la practica profesionalizante que en este nuevo marco amplía los horizontes de la gestión. En ese sentido son necesarios los vínculos con la comunidad y con otras instituciones abiertas para que puedan trabajar en red.

También es necesario que la gestión integral del currículum tienda a hacia *“la mejora permanente”* y esta es posible desde la evaluación. Lo más interesante de este apartado es la concepción de la evaluación; *“La evaluación debe ser una tarea y un proceso permanente, en forma mancomunada entre las instituciones y las jurisdicciones” (Resolución 24/07 CFE:29)* no un proceso que realicen otros, sino que sea fundamentalmente interna y permanente, que sistematice información cuantitativa y cualitativa, que permita tomar decisiones sobre el currículum, *“para fortalecer a los docentes”*, apoyar a los estudiantes y a la organización escolar en todas las cohortes a fin de definir la calidad de los egresados. Por ultimo esboza que *“Las políticas de formación docente deberán garantizar los mecanismos de revisión sistemática de las condiciones institucionales y organizativas que hagan posible y fortalezcan la calidad de la formación ofrecida” (Resolución 24/07 CFE:30)*

Para cerrar esta síntesis, los últimos dos puntos (apartados 9 y 10) trabajan sobre las modalidades educativas y sobre las titulaciones. En el primer caso toma las definiciones que la

Ley de Educación Nacional establece y clarifica algunos criterios porque están impactan en la formación docente, siendo en algunos casos modalidades que funcionan como especializaciones, para los cuatro niveles iniciales del sistema a modo de orientaciones de la formación docente, como las orientaciones en contextos de ruralidad, educación domiciliaria, hospitalaria, de privación de libertad etc. En otros casos constituye bloques de conocimiento cerrados como por ejemplo la educación especial artística o técnico profesional que se constituyen en un trayecto formativo con diseños propios.

Estos criterios pueden verse al final de la resolución cuando nominaliza las titulaciones, con sus orientaciones y niveles habilitantes para el ejercicio; de dichos criterios también se desprenden que los docentes del nivel secundario asumen para sus titulaciones una disciplina específica y solo una; a tono con la mirada presente en la organización de los campos de formación que privilegia en primera instancia la formación disciplinar específica.

Estos parámetros fueron modificados luego con la resolución 74/08 el CFE que realiza varias aclaraciones en función de acuerdos y demandas de las jurisdicciones, estableciendo por ejemplo, la titulación de profesor con concurrencia del título de base que en la resolución original no figuraba, atento a que el sistema formador posee docentes que ejercen el oficio sin titulación específica y que es necesario encuadrar y también titulaciones específicas que apunten a la formación de docentes no solo para los niveles obligatorios del sistema sino también para el nivel superior como el título de profesor de educación superior en ciencias de la educación.

4.2 OTRAS RESOLUCIONES NACIONALES QUE IMPACTAN EN EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

Se hace necesario mencionar otras dos resoluciones del CFE que tiene impacto en los diseños jurisdiccionales; la resolución 23/07 y la 30/07 que aprueban los documentos *“Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”* y *“Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”* para la orientación de las políticas de formación docente de corto plazo y aquellas políticas de mediano plazo, luego ampliados y renovados en la resolución 188/12 y 201/13. También la resolución 72/08 que aprueba los criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional en materia de *“Reglamento Orgánico Marco para los Institutos de Formación Docente”*; *“Régimen Académico*

Marco para las carreras de Formación Docente” y “Concursos docentes” criterios que si bien se toman en cuenta en la elaboración de los diseños jurisdiccionales están pendientes de ser aprobados a nivel institucional. Vale aclarar que el campo de la práctica profesional quedo al margen del RAM pues se considera que la misma debe tener criterios diferentes en sus aspectos resolutivos como lo establece la resolución 140/11 del CFE; *Lineamientos federales para el planeamiento y la organización Institucional del Sistema Formador”*. Por último, la resolución ministerial 1588/12 establece los procedimientos para la tramitación de títulos y certificaciones, pero además establece los criterios básicos exigidos para solicitar la validez de los diseños curriculares jurisdiccionales, entendiendo (según mi criterio) que la validez de títulos está atada a la validez de los diseños.

4.3 LOS NAP; NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS EN EL NIVEL INICIAL

La resolución 225 del año 2004 de Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE, antecesor del CFE) establece los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria que fueron elaborados mediante un proceso que incluyó la realización de trabajos de índole técnica, consultas a las 24 jurisdicciones y acuerdos federales, en etapas sucesivas entre los años 2004 y 2012.

Este proceso de construcción federal de acuerdos curriculares de los NAP se vio atravesado por la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, que modificó la estructura del sistema educativo argentino y cambió la denominación de los niveles del sistema. El primer documento se aprobó en abril del 2004, acordó la identificación de aprendizajes prioritarios para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria como una medida orientada a dar homogeneidad al sistema educativo argentino.

Tal como indica la resolución CFCyE 225/04, esto no supone desconocer las definiciones que cada jurisdicción realice en sus respectivos diseños curriculares, sino que, por el contrario:

“la identificación colectiva de ese núcleo de aprendizajes prioritarios sitúa a cada una de ellas, sobre la base de sus particularidades locales en sus respectivos marcos regionales, en oportunidad de poner el acento en aquellos saberes considerados comunes “entre” jurisdicciones e ineludibles desde una perspectiva de conjunto. [...] Desde esa perspectiva, las acciones que se orienten al trabajo con un núcleo de aprendizajes prioritarios deben fortalecer

al mismo tiempo lo particular y los elementos definitorios de una cultura común, abriendo una profunda reflexión crítica desde la escuela sobre las relaciones entre ambas dimensiones y una permanente reconceptualización de lo curricular. (Resolución 225/04, CFCyE:5)

4.3.1 CARACTERIZACIÓN DEL NIVEL INICIAL DESDE LOS NAP

En primer lugar, siguiendo a la resolución, la educación Inicial abarca el período de la vida comprendido entre el nacimiento y el ingreso a la educación básica, constituye una experiencia irrepetible en la historia personal y decisiva respecto del logro de futuros aprendizajes.

En segundo lugar, entre los propósitos de la resolución, el Nivel Inicial como tal, busca recuperar saberes previos de los niños y niñas, además asume la promoción de saberes y conocimientos que se ahondarán a lo largo de la trayectoria escolar futura. Es un nivel que intenta una formación integral *“que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos”*. (Resolución 225/04, CFCyE:7) Estos procesos son importantes en la conformación de subjetividades de la niñez. Por estas características es que demanda estrategias escolares que divergen notablemente de los niveles subsiguientes del sistema. Pretende realizar experiencias educativas en un *“ambiente flexible”* tanto en los usos de los espacios como en la organización de tiempos y agrupamiento de los alumnos.

Los diferentes campos del conocimiento aportan saberes que permiten mayor comprensión y organización de la realidad, enriqueciendo el desarrollo del juego y promoviendo la construcción de nuevas experiencias. Esto facilita a los niños *“ampliar sus márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad y conocimientos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo”*. En la especificidad de los marcos disciplinares y didácticos se valoran las estrategias pedagógicas, que, en el Nivel Inicial, contextualizan saberes a través de intervenciones que permiten el abordaje de recortes significativos de la realidad.

Las propuestas de enseñanza pueden adoptar diseños muy diversos como por ejemplo la unidad didáctica y los proyectos que presentan itinerarios didácticos que articulan contenidos de varias áreas del currículum, según el recorte del ambiente a indagar y la direccionalidad de los objetivos definidos. Pueden incluir entre otros, *“experiencias directas salidas, estrategias metodológicas como el juego-trabajo, juego centralizado, talleres y otras alternativas con o sin componente lúdico”*.

Otras estrategias de enseñanza, que presenta los núcleos prioritarios, son las secuencias didácticas específicas de un área de conocimiento, que pueden planificarse de modo independiente de las anteriores para evitar “*integraciones forzadas*”, como por ejemplo juegos matemáticos, experiencias científicas, narraciones, poesías, etc., y realizarse en forma paralela con las unidades didácticas y/o proyectos. Plantea el documento, que no se puede desconocer la especificidad de los campos o áreas de conocimiento en la formación, pero que resulta “imperioso” que se respeten los sentidos que estos aprendizajes adquirirán en el Nivel.

4.3.2 EL LUGAR PARA EL JUEGO EN LOS NAP

“El juego en el Nivel Inicial orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Sin embargo, no todos los niños juegan de la misma manera y tampoco a los mismos juegos dado que son sujetos sociales portadores de una historia social culturalmente construida. En este sentido son los propios niños los que marcan los rasgos comunes del juego que siempre supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar concretando un espacio de creación y resolución de problemas. La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega)” (Resolución 225/04, CFCyE:9)

El juego es un producto de la cultura; podemos afirmar que “*a jugar se aprende*” y en este sentido se recupera el profundo valor que tiene para el desarrollo de la representación, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde ya que es importante su presencia en las actividades cotidianas del nivel inicial a través de sus distintas formas: “*juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos*”.

En este sentido esboza una controversia sustancial:

“Respecto del lugar del juego en la escuela se dan en la actualidad discusiones controvertidas que polarizan posturas, desde aquellas que dan continuidad a cierta tradición del nivel de utilizarlo como recurso pedagógico creando situaciones artificiales que lo desvirtúan, hasta posiciones que lo excluyen de las aulas a partir de la definición de los contenidos de enseñanza, al interpretar

*que el juego es un componente disociado de las estrategias didácticas”
(Resolución 225/04, CFCyE:9)*

Se trata de reconocer una discusión que se expresa de modo crítico en el debate escolar y a través de múltiples manifestaciones en prácticas encarnadas que reflejan en diferente grado los supuestos que plantean que al jardín se va *“jugar por jugar”* o en otros casos que abiertamente plantea que el nivel esta para prepararlos para la primaria”.

Para finalizar el documento desarrolla una extensa lista referidas a los sentidos o propósitos de la formación y esboza los núcleos de aprendizajes prioritarios a modo de situaciones de enseñanza a ofrecer a los alumnos y alumnas del nivel inicial. Aun así, lo más destacable del documento pasa por los aspectos y debates que recupera en la fundamentación poniendo en tensión, algunos sentidos que supone arraigados en el nivel inicial referidos al modo de integración de *“contenidos”* pero sobre todo de pensar el nivel como una *“experiencia integral”*, y al lugar del juego como dispositivo lúdico didáctico. Tensiones que procuran dotar de autonomía al nivel Inicial de los demás niveles educativos, en un contexto donde los diseños curriculares se desplazan hacia propuestas que generen o mejoren habilidades, competencias y capacidades además de proponer contenidos. En efecto los sentidos de los NAP expresan mayor preocupación por las habilidades y destrezas necesarias para la apropiación de conocimiento, por ejemplo, cuando promueve el juego como dispositivo didáctico y de valor cultural, cuando propicia mejorar la comunicación y expresión en el lenguaje o cuando buscan promover el auto reconocimiento y la identidad personal (Resolución 225/04, CFCyE:13) que determinados conocimientos en sí.

4.4 RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES PARA EL PROFESORADO EN NIVEL INICIAL

A partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente durante sobre todo el año 2008 y 2009 se elaboraron una serie de documentos con recomendaciones curriculares para ser trabajadas por las jurisdicciones, en diferentes niveles del sistema educativo, entre ellas para la formación docente en el nivel inicial. Es importante señalar que el sistema educativo ha encarado las transformaciones, en este caso curriculares tomando como punta de lanza a la formación docente y a partir de ahí que esta se expanda a los demás niveles formativos. Cabe aclarar que cuando las transformaciones se hacen de arriba hacia abajo, el conflicto es un

emergente de ese modo de gestión curricular que a priori no es representado en sus formulaciones por lo tanto tampoco desarrolla herramientas para su “gestión”, cuestión que pudo verse reflejada en las primeras acciones en el marco de la práctica profesional en ISPP 5, a partir de diferentes conflictos, que se suscitaron entre instituciones sobre los modelos de planificación, conflicto que desarrollaré más adelante.

4.4.1 FUNDAMENTOS GENERALES

Las recomendaciones se plantean a partir de la necesidad de reconstruir el sistema formador docente con un criterio federal, necesario para “*articular con las instituciones formadoras y con las organizaciones que participan del desarrollo socio-cultural en los territorios*” y de las definiciones referidas a los sujetos y las instituciones, y también a las tareas de formar y ser docente. En este sentido, el proyecto del Ministerio de Educación Nacional y del Instituto Nacional de Formación Docente “*es hacer de la fragmentación curricular e institucional una unidad de las diferencias*”. Las recomendaciones se orientaron en base a tres principios: Responsabilidad en la formación de los agentes del sistema educativo; vinculación con el sistema educativo, sus políticas, las escuelas y su territorio y la producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente; y que estas se enmarquen en el plan nacional de formación docente.

Dicho esto, la participación federal de las jurisdicciones y de las instituciones formadoras adquirió diferentes formas, frente a jurisdicciones como Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires que sentaron precedentes en el CFE; otras provincias, se limitaron a acompañar las recomendaciones nacionales. En el caso del ISPP N°5 este documento del año 2009 forma parte, junto al diseño curricular jurisdiccional, del material de trabajo que los docentes a cargo de la práctica utilizan, en una suerte de juego comparativo que les permitió advertir diferencias entre las recomendaciones nacionales y las del diseño jurisdiccional, fijando posición por el primero.

4.4.2 SOBRE EL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Lo primero que se asume es que el campo debe tener un rol integrador porque Aprender a ser docente implica “*no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación*” (Contreras Domingo; 1987:57). Retoma el rol de la reflexión como acto colectivo en el que deben participar los actores que participan en el

campo como los estudiantes, docentes de práctica y docentes orientadores de las escuelas asociadas para romper la inercia *observación-evaluación* y de meros receptores de practicantes con que se asocia a la escuela sede.

En general retoma los lineamientos de la resolución 24/07 ampliando los conceptos, buscando que los estudiantes sistematicen las practicas con el objeto de dar cuenta de recorridos

“a través de variados recursos, cuyo tratamiento puede incluirse en las aulas del Instituto: narraciones de experiencias, videos de escuelas alejadas, estudios de casos, análisis de lecturas, entrevistas y testimonios docentes, actividades de intercambio de experiencias, etc. que permitan ampliar la experiencia formativa”. (Ministerio de Educación; 2009:96)

Que se mencione repetidamente el concepto de experiencia me sugiere que se juegan una idea clave; la idea de apropiación de sentidos. En el ideario del currículum se juega esta idea de lo experiencial como acercamiento a lo propio, a lo vivido; en este sentido Juan Carlos Tedesco (2008:4) sugiere, que las políticas públicas, si quieren ser eficaces, tiene que lograr formar parte de la subjetividad de las personas.

4.4.3 LAS RECOMENDACIONES DEL DOCUMENTO

Primera recomendación, que las practicas se realicen durante toda la formación, traducido: que se realicen con cargas horarias incrementales distribuidas en los cuatro años, segundo: que las practicas reales se hagan en escuelas asociadas y en la comunidad, tercero: que se utilicen variedad de formatos curriculares y que se articulen los campos.

Cuarto: los sentidos y las acciones constituyen el apartado que más **se ha respetado** en la formulación de los diseños para el campo de la práctica profesional, aunque se lo proponga solo a modo de ejemplo, es tomado taxativamente por el diseño curricular provincial; divide año a año las acciones de la práctica donde, en primer año se busca: *“la iniciación de los estudiantes en el conocimiento de herramientas y marcos conceptuales para el análisis de las prácticas docentes”*; para realizar *“El análisis de las distintas dimensiones de la vida institucional”*; en segundo año *“el análisis del diseño curricular jurisdiccional para el nivel educativo de referencia, así como de los procesos y documentación organizadoras de las prácticas docentes y escolares”* para comprender los aspectos de la programación y gestión de la clase; el tercer año *“orientado a la programación y desarrollo de clases específicas por parte*

de los estudiantes en las salas de los jardines” que permita “La evaluación de los aprendizajes” a partir de requerir “recopilar informaciones acerca de los logros alcanzados por los alumnos, registrar sus avances o dificultades y reunir evidencias sobre los resultados alcanzados” para llegar al cuarto año con la residencia pedagógica para “ir asumiendo progresivamente diversas responsabilidades de manera integral, en relación con la enseñanza y las prácticas docentes” y que desde la sistematización de la experiencia se reflexione sobre el trabajo y rol docente.

5 LA ORGANIZACIÓN DE LA PRACTICA PROFESIONAL EN EL PROFESORADO EN NIVEL INICIAL. PROVINCIA DE SANTIAGO DEL ESTERO

5.1 EL DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

5.1.1 FUNDAMENTOS GENERALES DEL DISEÑO SOBRE EL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El diseño jurisdiccional esboza, para la práctica profesional, que se *“constituye como el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales”* (Dirección General de Nivel Superior, 2015:19) pretendiendo que su existencia actúe como *“integrador de los campos de formación general y específica”*.

Una primera mirada sobre esta recomendación: en el comienzo de la frase habla de espacio curricular específico, y después lo sitúa en un rol integrador, en la realidad, hay que decir que pesa más la organización de los espacios en forma de “cuadriculas” que la idea integradora. Además, en este recorte se advierte la dificultad de romper con las dicotomías preexistentes en relación a la práctica profesional, pues olvida que la propia clase forma parte de un contexto real de enseñanza, no aquello que está *“por fuera”*. En este sentido y repasando otros aspectos de los lineamientos curriculares, se sugería entre las recomendaciones, la necesidad de pensar la propia clase como parte de la práctica profesional, es decir, como escenario real de enseñanza. cabría preguntarse ¿hasta donde el nuevo diseño curricular está en condiciones de tensionar o clarificar los sentidos sedimentados a lo largo de los años? Pues se advierte que el sentido particular de la práctica, se la piense como clase o como espacio curricular; o en términos generales como campo, estas están atravesadas por sentidos diferenciales que no necesariamente se amalgaman.

Fuera de estas observaciones, el diseño curricular, intenta abrazar los conceptos esbozados en los lineamientos nacionales para la definición curricular, sin embargo, incorpora nociones que no van en línea con la idea pretendida de formular una aproximación que se apropie de los sentidos y a la experiencia; *“La práctica se concibe no sólo como un saber hacer hacia afuera, sino también como un objeto de estudio, reflexión y construcción. Un punto de partida y de retorno por itinerarios de teorización, explicación, rupturas...”* (DGNS;2015:20). Esta idea se emparda más con una idea de pensar la actividad como ejercicio riguroso de investigación que

si bien no está ausente en las recomendaciones nacionales, no resulta ser la recomendación más subrayada, sobre todo cuando señalamos en el capítulo anterior que como parte de la práctica se habilita el tratamiento en primera persona, a partir de experiencias, entrevistas y testimonios sobre el oficio de enseñar (Ministerio de Educación, 2009:96).

Es por ello que los objetivos propuestos avanzan en el sentido de entender que el ejercicio del rol docente debe transitar y ser entendido como tarea compleja y articulada (fundamentalmente entre los campos de la formación) que tensione las prácticas de enseñanza con representaciones propias y marcos teóricos, y donde la investigación forme parte del acervo de conocimientos que permitan interpretar la realidad educativa.

5.1.2 ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES DEL CAMPO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

La organización del campo de la práctica profesional se organiza a partir de un espacio curricular por año, con la siguiente distribución anual de carga horaria:

| CAMPO DE FORMACIÓN | 1º | 2º | 3º | 4º | TOTAL | PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL |
|---|------------|--------------|------------|------------|--------------|---------------------------|
| FORMACIÓN GENERAL | 416 | 320 | 128 | 128 | 992 | 25 |
| FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL | 128 | 160 | 192 | 384 | 864 | 22 |
| FORMACIÓN ESPECÍFICA | 672 | 576 | 608 | 336 | 2096 | 53 |
| TOTAL POR AÑO | 992 | 1.152 | 928 | 848 | 3.952 | 100 |

El cuadro anterior presenta la carga horaria de los diferentes campos de la formación en donde se advierte que la formación para la práctica profesional adquiere progresivamente año a año mayor disposición horaria, pasando de 4 horas cátedras el primer año, 5 para el segundo, 6 para el tercero y 12 para el cuarto año de la carrera.

Es de suponer que este aumento progresivo se relaciona con la idea de aproximación gradual al campo de la práctica. Aproximación que no solo es gradual en cuanto a carga horaria sino también en cuanto que la concepción temática de cada año. Como veremos lo hace desde la

generalidad de la institución hasta llegar al aula. Sin embargo, se puede argüir que este modo de aproximación hace que los temas vistos en los primeros años no adquieran la importancia y no tenga los niveles de dominio y apropiación como lo adquieren los saberes y sentidos vinculadas a la enseñanza en el espacio áulico en los últimos dos años.

Analizando la estructura curricular, si bien se advierten diferentes formatos curriculares, no se observan espacios que articulen los contenidos que se trabajan en los demás campos de la formación aun diciendo que, como objetivo general del espacio curricular *“Articular la formación provista por los tres campos que conforman el currículum”* (DGNS, 2015:19)

Por lo tanto, se puede interpretar que es una actividad del docente a cargo del espacio y no del conjunto de la carrera, quien debe asumir la tarea articuladora. En el caso del ISPP N° 5 de Sumampa, esta actividad, se da en principio, a partir de la carga horaria que los docentes de practica poseen, además del espacio puntual. En el caso de la práctica como espacio curricular, no es cualquier docente el que asume el espacio, en general asumen con un paquete de horas, que permiten garantizar estancia y compromiso con la tarea.

Esto no quita, que se establezcan estrategias más institucionalizadas en algunos momentos. En este sentido también “se desarrollan” las acciones de articulación, a partir de las actividades, que desde la dirección de la carrera y en muchos casos desde la dirección del establecimiento se realizan, en pos de llevar adelante esa articulación, dan cuenta de ello los diferentes planes de mejora institucional y de fortalecimiento institucional⁶ que siempre han asumido, por decisión propia del instituto o por sugerencia de la Dirección de Nivel Superior de la Jurisdicción, esa orientación articuladora; pensar la práctica profesional como eje vertebrador de la formación.

5.1.3 LOS ESPACIOS CURRICULARES DEL CAMPO DE LA PRACTICA

Las macros-estructuras de los textos se organizan según los siguientes criterios que se detallan en el cuadro. Para una mejor organización se presentan los aspectos más estandarizados de los

⁶ Los planes de mejora han sido políticas de acompañamiento de la tarea institucional con financiamiento, llevada a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación, orientada, en el caso de los institutos de formación docente, a la implementación de los cambios en las ofertas educativas principalmente en el campo de la práctica profesional. Estos dispositivos se implantaron desde el año 2007 y 2015. En la actualidad continúan bajo otra denominación, como planes de fortalecimiento institucional.

cuatro espacios curriculares. Los otros elementos de la organización se presentan con más detalle en la sección anexo; allí se detallan las finalidades y los contenidos de los diferentes espacios de la práctica profesional tal cual se presentan en el diseño curricular jurisdiccional.

Criterios organizacionales:

| | 1º AÑO | 2º AÑO | 3 AÑO | 4º AÑO |
|--|---|--|--|--|
| DENOMINACIÓN | Practica I La institución educativa | Practica II Currículum, Sujetos y Contextos | Practica III Programación Didáctica Y Gestión De Micro-Experiencias De Enseñanza | Practica IV Residencia Y Sistematización De Experiencias. Diseño, Enseñanza Y Evaluación |
| RÉGIMEN | Anual | Anual | Anual | Anual |
| FORMATO | Seminario taller | Seminario Taller | Taller | Taller |
| CARGA HORARIA | 4 horas cátedras | 5 horas cátedras | 6 horas cátedras | 12 horas cátedras |
| DISTRIBUCIÓN HORARIA | 60% de horas teóricas y 40 % de practica | 60% de horas teóricas y 40 % de practica (tareas de campo) | 30% de horas en el instituto formador y 70 % de practica (realización de micro experiencias) | Solo establece el tiempo mínimo y máximo de trabajo en escuelas asociadas entre cuatro y seis meses. |
| ETAPAS DE TRABAJO | 2 etapas de trabajo. Una de desarrollo teórico y la otra referida a las salidas de campo | No identifica etapas, plantea un modelo de alternancia entre instituto escuela asociada-instituto. Aparece la figura del docente orientador. | Se realizarán micro-experiencias de enseñanza que contemplen tres momentos (actividades previas, realización efectiva y actividades de análisis de la experiencia) | Intercala acciones de trabajo en el instituto formador (desarrollo de instancias de reflexión, ateneos, etc.) y escuelas asociadas en diferentes contextos según criterio de los docentes. |
| DISTRIBUCIÓN DE GRUPOS | Hasta 5 (cinco) personas por grupo | Hasta 5 (cinco) personas por grupo | Hasta 5 (cinco) personas por grupo | Trabajo individual |
| ASISTENCIA | 75 % | 75 % | 100 % | 100 % |
| CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS MÍNIMOS | 75 % | 75 % | 100 % | 100 % |
| EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN | Coloquio con Portfolio integrador Grupal con tribunal examinador. Escala de 1 al 10. Nota mínima de | Coloquio con Portfolio integrador Grupal con tribunal examinador. Escala de 1 al 10. Nota mínima de 6. Promoción directa | Coloquio con Portfolio (u otra modalidad) integrador Grupal con tribunal examinador. Escala de 1 al 10. Nota mínima de 6. | Coloquio con Portfolio (u otra modalidad) integrador Grupal con tribunal examinador. Escala de 1 al 10. Nota mínima de 6. |

| | 6. Promoción directa | | Promoción directa | Promoción directa |
|----------------------|------------------------------------|------------------------------------|---|--|
| RECUPERATORIO | Si. Solo de asistencia y objetivos | Si. Solo de asistencia y objetivos | No. La opción está sujeta al cumplimiento de los objetivos, si no se cumplen pasan al siguiente ciclo lectivo. Sujeto a disponibilidad. | No hay opción de recuperatorio, si de ampliación de plazo para el cumplimiento de objetivos. |

Una primera lectura al cuadro hace suponer, que salvo por la “denominación” del espacio curricular, que, si estos aspectos se presentan como estándares, en cada año, es porque forman parte del núcleo duro de la organización curricular; no ya del campo de la practica solamente sino de todo diseño, es cuestión de hacer una lectura rápida de los mismos.

Una segunda lectura permite conjeturar una diferenciación entre criterios organizacionales y pedagógicos, criterios que se aceptan sin mayor discusión, como si los criterios organizacionales no condicionaran o no formaran parte importante de los criterios pedagógicos.

Como nota al pie resulta llamativo que estos criterios no se tensionen en favor de lograr la obtención de los fines formativos por parte de lxs alumnx. Mi experiencia docente, indica que flexibilizar algunas condiciones organizaciones favorecen los aprendizajes, ¿qué quiero decir? Que en muchos casos el éxito o el fracaso escolar se debe más a criterios organizativos del dispositivo escolar, que a las propias capacidades de los estudiantes.

Las políticas que recuperan la idea de trayectorias educativas, abren estos tipos de escenarios, pero aún no lo tensionan lo suficiente como para disponer de cambios. Los apartados que se presentan a continuación referidos al reglamento de la práctica, no hacen más que ratificar los criterios de organización presentados más arriba, aportando a la “disolución” de lo pedagógico en favor de la “aplicación” de otros criterios organizativos o administrativos.

5.2 LA RESOLUCIÓN 1438 DEL 2011, NORMA ANTECEDENTE AL REGLAMENTO DE PRACTICA JURISDICCIONAL

La resolución 1438 viene a suplir la urgencia; ante la falta de una norma acorde a las nuevas reglamentaciones que instaura el Concejo Federal Educativo, amparado en la resolución 24/07 y la 30/07. Se hace “necesaria” una norma que permita a las instituciones de formación

docente generar los acuerdos básicos para que los nuevos practicantes desarrollen sus actividades en plena reforma curricular, una norma que permita salir en auxilio y también que sirva de plataforma para un nuevo vínculo entre los Institutos de Formación Docente y las escuelas asociadas.

En ese marco se genera el modelo de acta acuerdo para todos los estamentos del sistema educativo entre las direcciones de nivel y gestión del sistema y por capilaridad a los institutos y establecimientos educativos; sirvió de marco para el reglamento de prácticas, donde replica algunas consideraciones de la norma nacional, facultando a los analistas docentes, equipo técnico y supervisores en la gestión al cumplimiento de las actividades. Estas acciones por “capilaridad” resitúan la autoridad en los mandos medios, redundando en acciones que les permita “adecuar sus cuotas de poder” ante los cambios en el diseño curricular, este procedimiento que puede ser “meramente administrativo” es parte de lo que Terigi (199:23 denomina hipótesis de aplicación.

Finalmente el anexo II⁷ establece el modelo de convenio específico de práctica docente para los estudiantes de los IES y Escuelas asociadas, a nivel de los directivos de establecimientos; acordando los criterios de realización, las obligaciones y las autorizaciones, identificando al docente “co-formador” a cargo y al modelo de listado de estudiantes practicantes, dejando expresamente asentado que la evaluación queda a cargo del docente de práctica. Aquí de nuevo se puede dilucidar lo difícil que es acordar nuevos criterios que permitan la evaluación compartida. Esta cuestión puede entenderse como aspecto donde se toma posición frente a la nueva disposición curricular; en algún punto termina haciendo un bucle, en el cual lo planteado en la normativa nacional, es desmentido por la normativa provincial, en favor de posiciones que verticalizan la autoridad.

5.2.1 EL REGLAMENTO DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA JURISDICCIONAL

El reglamento del campo de la práctica, para el profesorado de educación inicial se fundamenta principalmente en las pautas generales establecidas en los Lineamientos Curriculares Nacionales, y realiza algunas adaptaciones en el caso puntual, referidas a la normativa antecedente que da fundamento, la resolución de la DGNS 1438/2011 que

⁷ Ver en anexo.

establece en sus anexos los modelos de convenio entre las direcciones de nivel y las escuelas asociadas. La norma antecedente surge ante la necesidad y urgencia de organizar las acciones del campo y garantizar las tareas y funciones de los docentes de los IFD y escuelas de nivel inicial y primarios a partir de los vacíos legales que los nuevos marcos educativos habían generado.

Su formulación, en general, es resultado de un proceso de construcción de arriba hacia abajo, con diferentes grados de participación entre la Dirección General de Educación Superior y las direcciones de otros niveles, los Institutos de Formación Docente y las escuelas e instituciones asociadas, a través de instancias de consulta, como también de los aportes generados en diferentes encuentros jurisdiccionales. Se propone como alternativa para organizar los vínculos entre las instituciones involucradas en el CPP (campo de la Práctica Profesional) con el propósito de constituir las en el eje integrador de la práctica.

En términos generales, regula los siguientes aspectos

- Finalidad y alcance
- Objetivos
- De la organización del campo de la practica
- Definición de las unidades curriculares
- De las condiciones de cursada y regularidad
- De la evaluación y promoción
- De la conformación del campo de la practica
- Funciones del instituto formador
- Funciones de las escuelas asociadas
- Funciones de los directivos de los IES
- Funciones de los directivos de las escuelas asociadas
- Funciones de los profesores de las unidades curriculares del campo de la práctica
- Las funciones del docente co-formador
- Las funciones del profesor de residencia y sistematización de experiencia como coordinador del campo de la práctica o su equivalente
- Tareas y obligaciones de los alumnos de práctica I, II, III, y residencia y sistematización de experiencias
- Instituciones educativas donde se realizan las actividades del campo de la practica
- Cantidad y criterios de selección de las escuelas asociadas

Teniendo en cuenta los aspectos que regula se puede decir que prioriza los aspectos organizativos y administrativos, antes que los pedagógicos, que si bien están presentes no hacen más que retomar los postulados del Diseño Curricular Jurisdiccional.

La incorporación más significativa en ese aspecto es la delimitación de tiempos de trabajo en tareas de campo, para la práctica I se establecen tres horas didáctica semanales en IES y cuatro semanas como mínimo de tareas de campo en diferentes Instituciones Educativas. Para la Practica II también es de tres horas de didáctica semanales en el Instituto formador y seis semanas para la realización de tares de campo. Para la Practica III también tres horas semanales de didáctica en el Instituto Formador y ocho semanas para las tareas de campo estableciendo trabajar dos áreas de conocimiento por cuatrimestre. Finalmente, para la práctica VI se establecen 8 horas de actividades didácticas en el Instituto formador y un trabajo de residencia de entre cuatro y seis meses en escuelas asociadas. El reglamento no establece si las horas serán horas cátedras u horas reloj si dice en cambio que son horas didácticas (lo que permite suponer que son equivalentes horas cátedras en otros niveles del sistema); llamativamente para el cuarto año de la práctica establece tres etapas de trabajo posiblemente coincidentes con tres ámbitos (instituciones) de residencia diferentes, en los cuales se deben realizar en cada una de ellas; un diagnostico institucional y de aula, talleres de diseño integrado, desarrollo de clases y una reflexión sobre la práctica. También establece como criterio la conformación de grupos de hasta cinco miembros que se autoricen a ingresar a la escuela asociada para practica I, II y III.

Respecto a la evaluación aclara que estos espacios no pueden rendirse de forma libre, de acuerdo a lo establecido en el reglamento académico marco (RAM). En concreto varían según el año académico: aumentan en forma progresiva y culminan con un fuerte peso de carga horaria el último año de la carrera.

Si bien no se especifica la posibilidad de distribución teniendo en cuenta el tipo de gestión (pública o privada) entre los criterios de selección de escuelas, para el instituto que se analiza puntualmente es irrelevante por la inexistencia de escuelas de gestión privada en la zona. Si menciona como criterio el contexto urbano - rural, y la procedencia de la población estudiantil según provenga de sectores sociales económicos y culturales diversos.

Por último, los estilos conducción, culturas institucionales y proyectos educativos forman parte de los criterios de selección escolar, aunque son los menos requeridos. Si se puede mencionar un aspecto que se incorporó recientemente y no forma parte del reglamento, aunque si de otros documentos oficiales, la realización de prácticas en contextos no escolares, como centros

de atención a la niñez con diferentes grados de discapacidad. En este sentido el ISPP 5 articula con una institución de gestión municipal, el CCI (centro de cuidados infantiles)

Define y explicita las tareas y funciones de los actores involucrados en el campo de la práctica profesional: estudiantes, docentes del instituto formador y docentes de la escuela asociada (directivos, docente co-formador). Se destacan las tareas y funciones del profesor de práctica y especialmente del coordinador de práctica que será asumido por el profesor de Practica IV, así como de los docentes co-formador, estableciendo los modos de trabajo para cada uno de los actores que intervienen.

Entre otro orden resulta interesante destacar que las actas acuerdos y modelos de convenio son antecesores a la norma y enmarcan al presente reglamento. También señala con claridad el rol del docente co-formador y establece además de las funciones reglamentarias el modo de compensación, en el marco de la ley provincial de valoración de títulos y antecedentes N° 6976 como capacitación en servicio. Esta acción resulta importante en pos de dar al docente alicientes para participar en la formación de los estudiantes.

Respecto de las tareas y obligaciones de los estudiantes hace especial énfasis en el relevamiento, análisis y producción de documentos que permitan una mayor comprensión de la realidad educativa dotando a medida que se avanza en la práctica, especialmente en práctica II y IV de herramientas de intervención como lo son la micro experiencia y la residencia. Respecto a las obligaciones se hace especial hincapié en que el alumno practicante debe respetar las normas establecidas en la escuela asociada y permanecer sin perturbar el normal desarrollo de las actividades.

Sobre los instrumentos de seguimiento, si bien se establecen al igual que el diseño curricular los métodos de evaluación, sobre cómo realizar el seguimiento solo se menciona como estrategia recopiladora el portfolio; como compendio de actividades en el marco de la práctica. El reglamento hace hincapié en la evaluación y no en el proceso y seguimiento, sobre todo en el punteo que el observador, sea el profesor de practica o el docente co-formador, llevan a cabo en el marco de la práctica profesional no hay referencias. Establece además que los estudiantes al finalizar la práctica anual, junto a su profesor deben hacer un análisis crítico de lo realizado.

Por último, vale problematizar la idea que surge de analizar los dispositivos reglamentarios, ¿porque hace tanto hincapié en aspectos administrativos u organizacionales que vacían de sentido pedagógico a la práctica? ¿Cuál es la necesidad que argumenta este modo de organización? Sin ánimo de cerrar las preguntas, creo que los reglamentos analizados relocalizan el poder en directores de escuelas, directores de carreras, analistas docentes, etc. es decir, que si no fuera por los aspectos reglamentarios la toma de decisiones recaerían más en el docente, sin tanta intervención de otros actores institucionales. Es claro que el docente por sí solo no puede llevar adelante todo el proceso, pero a veces con el ánimo de plantar bandera a partir de la normativa, solo se logra dotar de herramientas a quien precisamente no está en el aula y no participa del vínculo pedagógico. Es una idea.

Por otro lado, recupero algunas ideas que las autoridades jurisdiccionales hacen circular en diferentes jornadas, y es la de pensar, no solo al estudiante, sino también al docente, desde el lugar de la sospecha, dando por sentado que si no se lo controla “no hacen lo que deben hacer” o “no hacen nada”, y ahí aparecen los mandos institucionales y jurisdiccionales para ejercer en plenitud ese rol de contralor.

6 LA PRACTICA PROFESIONAL VISTA DESDE LOS DOCUMENTOS INSTITUCIONALES DEL ISPPº5

6.1 LOS PROYECTOS DE MEJORA INSTITUCIONAL/TRABAJO INSTITUCIONAL

Los planes de mejora institucional, en el nivel superior, se vienen aplicando desde el año 2007 como instancias que permiten a los IFD el acceso a financiamiento en diferentes grados, tanto de elementos de infraestructura como para instancias de trabajo trasversales a la propuesta curricular, identificando problemas sustantivos en el desarrollo de la práctica escolar fundamentalmente en la formación docente. Las primeras jornadas del plan NACIONAL DE FORMACIÓN PERMANENTE deriva en el proyecto Plan de trabajo Institucional 2015 que identificó:

*“Como tensiones y/o nudos críticos identificó a **la práctica profesional** como eje, que puede vertebrar y articular los ejes propuestos Tanto los Docentes de profesorado de geografía como de nivel inicial identificaron como problema la desarticulación la cual se caracteriza en el **marco de la enseñanza** por el trabajo aislado de los profes sobre el diseño curricular y el perfil del egresado que se refleja en los proyectos cátedras. Esa desarticulación se traduce un diagnóstico tardío que genera dificultades en la alfabetización académica de los alumnos”. (PTI, 2015: 3)*

El plan trabajaba sobre tres ejes: marco de la enseñanza, organización institucional y escuelas asociadas sobre estos últimos dos ejes planteaba:

“En tanto que en la dimensión organizacional se acordó que la desarticulación estaba marcada por la falta de organización de la información que circula por la institución entre los actores; en este sentido vale mencionar que los estudiantes identificaron coincidencias importantes con los planteos de docentes haciendo hincapié claramente en el desconocimiento de la normativa institucional y jurisdiccional que se viene implementando. Finalmente, a nivel contextual se visibilizaron la falta de acuerdos a nivel interinstitucional entre la institución formadora y las escuelas asociadas que no permiten desarrollar el potencial de la formación docente”. (PTI, 2015: 3)

Estableciendo como objetivo la necesidad de;

“Generar instancias de trabajo que permitan superar la desarticulación y aislamiento entre los actores institucionales, sea en el marco de la enseñanza, la organización institucional y la vinculación con las escuelas asociadas y/o intersectorial fortaleciendo la práctica profesional”. (PTI, 2015: 4)

Estas instancias de trabajo se tradujeron en diferentes talleres vinculados a la alfabetización pedagógica, la narrativa vivencial de la práctica docente y puntualmente para el profesorado de nivel Inicial las formas de expresión, el juego como dispositivo lúdico didáctico y el uso de las Tics, a fin de superar la desarticulación, tan mentada en los documentos curriculares y especialmente orientados por la práctica profesional.

En este plano estas instancias se constituyen en momentos de recontextualización curricular, en donde los que están “abajo” encuentran momentos para definir que enseñar y como enseñar; no sin encontrar obstáculos internos y propios que dificultan el trabajo, pues se hace complejo hacer participar a los diferentes actores cuando la imposición es la regla y no todos se ven interpelados por las instancias que se programan.

6.1.1 EL PLAN DE TRABAJO INSTITUCIONAL 2018-2019

A partir de la renovación del PNFD (Plan Nacional de Formación Docente) y de sus objetivos posteriores al 2016 coincidentes con el cambio de orientación del gobierno nacional, el eje central del plan de trabajo Institucional se reorienta:

“Tomando en cuenta los cuatro principios que orientan las políticas nacionales de formación docente dirigidas al conjunto del Sistema Formador: justicia educativa, valoración de los docentes, centralidad de la práctica y renovación de la enseñanza; y siguiendo el plan rector de la Formación Docente 2016-2021 (PNFD), Resolución CFE N° 286/16, que establece entre sus líneas de acción “consolidar la formación en la práctica profesional” tendiente a: fortalecer las prácticas de enseñanza y de gestión institucional y pedagógica, centrando en el “aula” las estrategias de formación e impulso para un trabajo colaborativo entre los docentes”.(Plan de Trabajo Institucional 2018-2019 ISPP 5: 2)

El nuevo plan recupera como diagnóstico el realizado en el 2015, redefiniendo los alcances según los ejes del PNFP centrándose en la enseñanza, tomando nuevamente como ejes la

alfabetización académica y la práctica profesional, haciendo un giro e identificando como objetivos prioritarios la alfabetización científica y el desarrollo de prácticas en contextos no formales utilizando diferentes formas de expresión, dejado afuera uno de los objetivos del programa anterior; la mesa de trabajo interinstitucional que articulaba institución formadora y escuela asociada, pasando a trabajar solo con las co-formadoras en algunas actividades puntuales como feria de ciencia en las acciones vinculadas a alfabetización académica.

Aquí se hace necesario mencionar que el enmarcamiento lo realizó la DGDS de la provincia de Santiago del Estero que priorizo como objetivo del PNFD **“Profundizar la relación entre la formación inicial y las características, desafíos y problemas que presenta la práctica docente”**, a partir de la inmersión en la práctica y la preparación para enseñar fortaleciendo los tres campos de formación y puntualmente el campo de la práctica. (Resolución CFE; 286/16). La priorización se hizo a partir de la lectura que desde el “Ministerio de Educación de la Nación” se realizó de la evaluación anual de la formación docente. Es por ello que podemos observar una doble imposición en donde las autoridades nacionales y provinciales gestionan el currículum a partir de la evaluación, un giro que según Feldfeder y Gluz (2011: 6) al igual que Terigi (1999: 54) constituye una marca de época desde la implementación de las políticas neoliberales de los años ´90⁸.

⁸ Leído desde el plano nacional, como parte de las acciones de seguimiento y evaluación de la formación docente desde el año 2012 se fueron realizando una serie de actividades en pos de ir identificando los avances que la nueva normativa en el campo de la formación docente venía desarrollando, sobre todo focalizando en las acciones de la práctica profesional.

En ese marco se realizó durante el año 2012 una encuesta nacional de evaluación tomando en cuenta a los tres actores institucionales del sistema formador, alumnos avanzados del profesorado en nivel Inicial, docentes y personal directivo, actividad que se amplió durante el año 2013 con la prueba piloto de la evaluación integral de la formación docente para la cual el instituto fue seleccionado y la evaluación nacional del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial de los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria (que se traduce en el Informe homónimo en el año 2015) desarrollado a finales del año 2014 que indaga aspectos contextuales, institucionales y áulicos con participación de diferentes actores institucionales en la implementación de los diferentes instrumentos y en la evaluación de las jornadas incluyendo por primera vez a los docentes a cargo de la práctica en las escuelas asociadas

En consonancia con la evaluación se fueron desarrollando las jornadas del PNFD 2010-2015. Luego en 2017 y 2018, con el cambio de gestión nacional y con la renovación de las metas del PNFD 2016-2021 se retoma el formato, para la evaluación, de encuesta virtual y se produce un giro en tanto en el relevamiento como en las Jornadas pasando a ser formación centradas en el aula (formación situada) donde se introduce el documento marco referencial de capacidades (RES. CFE 337/2018) y se profundiza en el trabajo de dos temáticas, acompañadas con documentación del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente) sobre los formatos curriculares y la evaluación formativa.

6.2 LOS PROYECTOS CÁTEDRAS EN EL CAMPO DE LA PRACTICA PROFESIONAL

Los proyectos cátedras son la denominación que se tomó, para el desarrollo de las planificaciones docentes, a partir de un simposio que la DGNS (Dirección General de Nivel Superior) realizó durante el año 2008, para referentes de todos los institutos de formación docente de la provincia, con la presencia de Jorge Steiman donde presentó su libro denominado “Mas didáctica en la educación superior” (Steiman: 2007), entre sus fundamentos establece que:

“el proyecto de cátedra es una propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con los alumnos/as y con la Institución” También abarca la dinámica de su realización: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, ¿cómo y cuándo evaluar?”. (Steiman; 2007:42)

Es a partir de esos aportes, presentados por las autoridades educativas de la provincia, que las planificaciones docentes tomaron esa denominación e incorporaron algunas de las “prescripciones” que de los fundamentos se desprenden para responder a las consignas que la cita presenta.

Advierto que esta instancia (a modo diagnóstico, entiendo yo) constituyó un intento de **revalorización de la planificación o del proyecto curricular** como herramienta de trabajo docente, a modo de contrato pedagógico, por un lado, hacia arriba, con la gestión institucional y por otro, hacia abajo, con los estudiantes.

En ese marco “los espacios curriculares de la práctica” no están exentos de esa puesta en valor y se constituyen en la puerta de entrada para investigar “al campo” en el marco del presente trabajo.

6.2.1 CONOCIENDO LA ESTRUCTURA DE LAS PLANIFICACIONES

A partir de estas consideraciones se presenta, en un cuadro, la estructura de las planificaciones, con sus apartados, a fin de caracterizar y analizar las diferencias y similitudes encontradas:

| Practica I (D1)⁹ | Practica II (D1, D2) | Practica III (D3) | Practica IV (D3, D1) |
|------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| Caratula | Caratula | Caratula | Caratula |
| Marco curricular | Fundamentación | Marco referencial | Marco referencial |
| Marco epistemológico | | | |
| Marco didáctico | | | |
| Marco institucional | | | |
| Propósitos formativos | Propósitos formativos | Propósitos | Propósitos formativos |
| | | | Propósitos del equipo de residencia |
| Expectativas de logro | | | |
| | Cronograma | Actividades | |
| | | Etapas del proyecto | Secuencia de trabajo |
| Contenidos | Ejes de contenidos | | Contenidos |
| Marco metodológico | Marco metodológico | | |
| Evaluación | Criterios de evaluación | Evaluación | Criterios de evaluación |
| Requisitos de evaluación | Evaluación | | Requisitos de evaluación |
| Bibliografía | Bibliografía | Bibliografía | Bibliografía |

Como criterio único fijado por la institución, la caratula presenta la información sobre el instituto, la carrera, el espacio curricular, el formato curricular, el campo de formación al que pertenece, el año que se cursa, el responsable de la cátedra, el esquema de correlatividades

⁹ Nótese en el esquema, entre paréntesis la codificación referida al docente (D1, D2, D3, etc) y como varía la definición de cada ítem del proyecto cátedra se trate de uno u otros docentes .

teniendo en cuenta condiciones de cursado con espacios regulares y aprobados con anterioridad y espacios aprobados que permiten la promoción directa o indirecta según sea el caso.

Respecto a los fundamentos que presentan al espacio curricular la práctica I los presenta como marco curricular, epistemológico, didáctico e institucional ensayando interpretaciones con relativa independencia uno de otro, tratando de ir de lo general a lo particular a modo de contextualización e introducción del espacio donde la cuestión institucional es central como tematización.

“Cabe destacar que durante todo el cursado se realizarán discusiones y debates sobre temas emergentes de la realidad educativa nacional, provincial y local como forma de preparación para la reflexión y acción que las estudiantes llevarán a cabo durante todo el trayecto de formación y que se visualizará en un Diario de Experiencias que se irá construyendo a lo largo de toda la carrera”. (PCPI; 2018:2)

Para la práctica II la centralidad del currículo en tanto que reivindica la capacidad de definición de cada institución hace del mismo para sí:

“la propuesta oficial será, entonces, el basamento, para que cada institución piense, elabore, gestione y evalúe la propuesta escolar de acuerdo con su realidad, necesidades e intereses con un criterio regional y descentralizado” (PC PII, 2018:2).

Además, presenta a la etnografía educativa como método de producción de conocimiento privilegiado

“La etnografía educativa toma como objeto de estudio la descripción e interpretación de la cultura y las prácticas en una escuela, “aporta datos descriptivos valiosos de los contextos, actividades y creencias de los participantes, en los escenarios educativos” (Yuni y Urbano (2005) en PC PII, 2018:3).

Para la práctica III y IV la fundamentación tiene formato de marco referencial, coincidente también con el cambio de docente a cargo, y establece entre sus objetivos:

“se pretende, en un tercer nivel de aproximación a la realidad institucional, que las futuras docentes logren afianzar habilidades para tomar decisiones relativas a la organización y gestión de la clase, desde criterios fundamentados... formulen propuestas contextualizadas, a partir de diagnósticos que permitan obtener información válida para la toma de decisiones”... “generar espacios que posibiliten la participación y construcción colaborativa de reflexiones sobre la práctica dado que cuestionarse acerca de los mismos, implica sacar a la luz dilemas para abrir el camino a nuevas posibilidades” (PC PIII, 2018: 2)

La práctica IV o “Residencia” plantea una profundización del acercamiento a la práctica profesional que;

“requieren de un trabajo interinstitucional que involucre tanto a las escuelas y organismos sociales como al instituto superior. En este sentido se entiende por residencia al periodo de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales, implica una doble referencia permanente para los sujetos que lo realizan: la institución formadora y las escuelas asociadas” (PC PIV, 2018: 3)

La principal diferencia que se observa entre la sección de los documentos analizados está dada principalmente por los elementos de la fundamentación o marco de referencia que se presentan; mientras los primeros dos documentos plantean principios que justifican el encuadre de los objetivos; los documentos de Practica III y Práctica IV además plantean directamente objetivos específicos que se alinean con las demandas específicas del diseño curricular, es decir, no solo alimentan la lógica de la planificación propuesta, sino que además establecen como estos objetivos enmarcan los sentidos en todo el campo de la práctica profesional. Eso es posible porque los docentes por lo menos en estas instancias argumentales han trabajado, rumiado y tensionado sus propuestas con los diseños establecidos.

El segundo **bloque conceptual** se refiere a los propósitos del espacio curricular, para practica I se dividen en propósitos formativos y expectativas de logro; los primeros relacionados a las actividades que los estudiantes deben desarrollar y los segundos vinculados más a procesos que las actividades con los contenidos propuestos deben dejar; veamos:

| Propósitos | Expectativas |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Comprensión y reconocimiento de argumentos y contra-argumentos en la lectura de textos. ● Recolección y organización de la información necesaria para realizar observaciones y entrevistas | <ul style="list-style-type: none"> ● Comprender la relación entre práctica educativa e investigación científica. ● Reconocer las características y problemáticas de las instituciones educativas y a la diversidad de los contextos sociales. |

Elaboración propia

Aquí podemos hacer una distinción, los primeros más que propósitos pueden ser identificados como objetivos ligados a determinadas actividades y las expectativas pueden ser reconocida como propósitos que el desarrollo de las actividades deberían dejar como saberes en los estudiantes.

En cambio, practica II para los propósitos define las acciones que sobre determinados documentos curriculares deben desarrollar, es decir, integra acciones y contenidos:

- *Manejar conceptualizaciones teóricas básicas sobre el campo del currículum.*
- *Analizar documentos curriculares de diferentes niveles de definición: nacional, jurisdiccional, institucional y del aula. (PC PII;2018: 4)*

Para la práctica III se visualiza como objetivo o propósito para la clase, es decir, a la clase objetivo para la que se forman, pasa por pensar la clase como espacio de la práctica, pero también donde se juegan ciertas concepciones sobre la docencia y es necesario “*comprender críticamente*”:

- *“Comprender y analizar críticamente la clase considerando la edad y las características del pensamiento de los alumnos y los múltiples factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente.*
- *Diseñar, desarrollar y evaluar micro-experiencias de enseñanza en contextos rurales y urbanos”.* (PC PIII, 2018: 4)

Por lo tanto, el contenido tiene otro lugar, no es contenido en sí de clase, sino contenido para pensar la clase y el desarrollo de la micro-experiencia.

Así mismo; para practica IV se profundizan los procesos que desde la práctica III se comienzan a desarrollar en pos de *“favorecer el proceso de reflexividad para la toma de decisiones fundadas respecto a las prácticas de residencia y procesos de reconstrucción crítico de las propias experiencias”* (PC PIV, 2018: 4). A su vez se especifican propósitos que involucran a otros actores en el marco de la práctica que exceden al del espacio en particular; el equipo de residencia, a fin de *“generar vínculos interinstitucionales con las escuelas asociadas a través de reuniones de intercambio que permitan establecer acuerdos respecto a la propuesta de residencia”* buscando también *“favorecer espacios de reflexión sobre las prácticas cotidianas”* (PC PIV, 2018: 4).

Después de presentar en algunas líneas como han sido definidos los propósitos, en cada planificación curricular, se advierte en líneas generales como el diseño curricular aparece presente, especialmente, en los espacios de practica III y IV. No diría que aparece como corset que ciñe la planificación del docente, más bien, a luz de lo que oportunamente se describe en las entrevistas con los actores institucionales, se valora en términos de gestión, *“la fidelidad al diseño”*, en tanto que quienes la representan se convierten en autoridades curriculares dentro del Instituto, más a partir de la participación en instancias provinciales, que se usan como validación de la propia posición. Parte de los conflictos que se describen más adelante pueden verse expresadas en estas líneas.

6.2.1.1 LOS CONTENIDOS

Ya vimos como en la proposición de los objetivos, que aparecen con diferentes énfasis, diferentes maneras de definir los contenidos, pensados conceptualmente o pensados como actividades para que los estudiantes desarrollen acciones y conocer su “grupo-clase” como futuros docentes, aquí se expresan en el cuadro los contenidos de Practica I:

| Contenidos para conocer una clase | Contenidos conceptuales de la clase |
|---|---|
| <i>“Unidad 2: La ciencia al servicio del proceso de Investigación Educativa. El conocimiento científico y la investigación. La ciencia al servicio de la educación. El conocimiento científico de la educación”</i> | <i>“Unidad 1: Ser docentes. Desafíos y realidades. El docente investigador. ¿Qué significa ser docente en el contexto socio-histórico actual? El compromiso docente Enseñar exige investigación. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos. Enseñar exige crítica”</i> |
| <i>“Unidad 4: Supuestos teóricos y epistemológicos de la Etnografía. El Trabajo de Campo”</i> | <i>“Unidad 3: Las instituciones educativas. Las distintas instituciones y su relación con la educación. Los conflictos en las instituciones.</i> |

Elaboración propia

Si bien el formato los presenta como temas, está claro la función que cumplen, por un lado, los aspectos metodológicos que permiten una aproximación al análisis de la institución escolar como herramienta, por otro los conceptos que permiten conceptualizar la aproximación, con un énfasis en el rol docente como motor del conocimiento y como actor en acto. Este énfasis pone de manifiesto el carácter sujeto –subjetivo y singular de la tarea de enseñar donde cobra relevancia la figura del docente por sobre otras formas de generar conocimiento y de la organización social. ¿Qué quiero decir con esto? Que, en Práctica I sobre el lema o título, “la institución educativa” que se presenta en el diseño curricular, para este espacio, solo una unidad temática se aproxima desde lo conceptual y la otra unidad temática conceptual trabaja sobre el oficio del docente. Por lo menos para Practica I hay débil enmarcamiento en la tematización.

Para Practica II los ejes de contenidos se desplazan hacia el currículum con más énfasis, que, a los sujetos y a los contextos, persistiendo los temas que abordan sobre metodologías cualitativas de investigación:

| Sobre el currículum | Sujetos y contextos | Recursos metodológicos |
|--|---|---|
| Eje 1: El currículum como prescripción, como campo de práctica y como objeto de análisis y aprendizaje. Los documentos curriculares y su papel regulador de las prácticas. | Eje 3: Los sujetos de las prácticas. Construcción del rol docente. Trayectorias docentes en escuelas y contextos diferentes. Tradiciones docentes y modelos curriculares vigentes, la constitución de las representaciones del rol a partir de los modelos curriculares | Eje 3: Aportes para la investigación: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro. El registro etnográfico, biografías, registros narrativos, registros fotográficos, videos, etc. Las trayectorias escolares. |
| Eje 2: La enseñanza entendida como currículum en acción: tensiones con el currículum prescripto. El papel mediador de los docentes, los alumnos y los contextos de la enseñanza y del aprendizaje. El Currículum de Nivel Inicial, criterios y teorías que lo organizan | | |
| Eje 3: Las consignas de trabajo en el aula como reguladoras de las tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje. Criterios para identificar y elaborar consignas didácticas | | |

| | | |
|--|--|--|
| orientadas a la comprensión y uso práctico de los contenidos | | |
|--|--|--|

Elaboración propia

Tiene una doble importancia su conocimiento, ya que no solo es un contenido analizable, el currículum, es también uno el concepto central de la investigación.

Se puede observar como el eje 3, en esta diseccionada presentación, retoma contenidos presentes en Practica I, abarca conceptos que hacen al campo de currículum, del sujeto (con énfasis en el rol docente) en la escuela y sobre la etnografía como recurso metodológico.

Para analizar el currículum apela a la dicotomía prescripción/acción como dos momentos diferenciados del trabajo, en el cual para dar cuenta del primero se analiza:

“el Currículum jurisdiccional del nivel, y los PCI (proyecto curricular Institucional), proyectos de área y disciplinares de los docentes de las escuelas asociadas, Niveles de coherencia y complejidad. Criterios para el análisis de criterios subyacentes en materiales curriculares (guías didácticas, libros de textos; software educativo, entre otros)”. (PC PII, 2018: 4)

Y aunque se menciona en el eje 2 al currículum en acción; se sigue abarcando cuestiones que se presentan como prescripciones;

“El Currículum de Nivel Inicial, criterios y teorías que lo organizan. Marcos epistemológicos. Coherencia con la puesta en práctica con las escuelas asociadas. El desarrollo curricular de Nivel Inicial: qué, cómo y propósitos de lo que se enseña”. (PC PII, 2018: 4)

Para finalizar el eje 3 recupera nociones que hacen al currículum en acción, pero en el aula; cuando menciona a las consignas como *“reguladoras de la tarea escolar”* y a los criterios con los que deben ser elaboradas, aunque resulta paradójico, si bien pretenden orientar al currículum en acción, se vuelven **prescriptivos** a nivel micro de la escala.

También podemos apelar, dado que la temática es parte constituyente del trabajo que se presenta, otro modelo, que dé cuenta de los contenidos, por un lado, diferencia al currículum institucional que regula las actividades escolares independientemente de las carreras, y por otro; el definido para el nivel que forma, que es el nivel inicial. Incluso hace mención a las escalas **jurisdicción-escuela-aula** como referencias para dar cuenta del currículum.

Para practica III los contenidos no son identificados como contenidos, se presentan como actividades y momentos o **etapas de trabajo**, por lo pronto las actividades se dividen en dos escenarios en profesorado y la escuela asociada y los momentos son tres; un momento de preparación; donde se busca “Recuperación de contenidos referidos al diseño de la enseñanza” y la “Formulación de narraciones que permitan reconocer concepciones personales acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje”; un segundo momento referido al relevamiento de información; que permita la “Realización de observación no participativa y registros en los jardines de infantes asociados” para que “se elaboraran diseños y consignas de trabajo orientadas hacia un área determinada del currículum del nivel” (diseño de la micro experiencia) y un tercer momento de implementación, análisis y reflexión sobre el “Desarrollo grupal de propuestas de micro experiencias” para luego realizar “ talleres y ateneos para socializar las experiencias” y “Reuniones con docentes y directivos de escuelas asociadas para hacer devoluciones en función de lo vivenciado” (PC PIII, 2018: 4)

Lo que podríamos identificar como contenido, en tanto es aquel que da sentido a la propuesta y las actividades, son los temas que hacen al relevamiento de información que permita el diagnóstico en sus niveles sociocomunitario; expresado por; la “ubicación geográfica, conocimiento de la zona, instituciones, espacios libres, población, problemáticas, costumbres, etc.”; en su nivel institucional a partir de “Características del jardín, organización escolar, composición del equipo directivo, cantidad de salas, características de las familias” y el nivel áulico definido por;

“El espacio físico y equipamiento, ambiente: relaciones interindividuales, organización de sectores, producciones de los niños, grupos de niños, cantidad, edades, sexos, lenguaje, pronunciación, expresión, normas, actitudes, motivaciones, problemáticas, etc.” Relación de las propuestas con el juego trabajo, el juego centralizador, juego libre, talleres, etc. Preguntas problematizadoras del docente, comentarios del niño, formas de jugar, elementos que utilizan”. (PC PIII, 2018: 5)

También aparece como ítems de trabajo el análisis de documentos de la institución como el PEI (Plan Estratégico Institucional) a partir de sus fundamentos, metas, objetivos, perfiles de los actores institucionales, el trabajo con las familias, las evaluaciones institucionales y en la dimensión áulica el análisis de las planificaciones docentes identificando sus diferentes

componentes y acepciones como proyectos, secuencias o unidades didácticas identificando las actividades de inicio, desarrollo y cierre en la práctica áulica.

Para practica IV o Residencia aparecen nuevamente los contenidos agrupados en núcleos temáticos como se vio al analizar el proyecto cátedra de practica I y II, también la mecánica de diferenciación a partir de dos espacios de trabajo (en la Institución formadora y en la escuela asociada) y la secuencia temporal identificando tres etapas.

Respecto a los ejes temáticos se mencionan los siguientes:

| Núcleo de trabajo 1: Las prácticas de la enseñanza en la formación de docentes | Núcleo de trabajo 2: Rol docente Las prácticas de residencia como espacio de reflexión | Núcleo de trabajo 3: Instancia previa a la residencia |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> •Acerca de la formación y la práctica docente •La noción de práctica docente •El eje de la enseñanza •Los contenidos de las prácticas •Teoría y práctica: Sentidos de una relación •Los sujetos de la practica •La construcción de la identidad docente | <ul style="list-style-type: none"> •Los estereotipos en Educación inicial •La significatividad de las propuestas •El sentido de las tareas y acciones •El docente como mediador comprometido y respetuoso | <ul style="list-style-type: none"> •Recuperación de aprendizajes centrales incorporados en años anteriores de su formación y durante la misma. Resignificación de las trayectorias. •Elaboración de la propuesta didáctica para la intervención en el aula. Análisis de su fundamentación y justificación •Análisis de las propuestas a partir de su puesta en práctica y la evolución de su proceso |

Elaboración propia

Nótese como sigue siendo prevalente, en la reflexión de la práctica profesional, algo que vimos en los proyectos de cátedra anteriores; la **importancia del rol docente** primero y en segundo término la enseñanza y la propuesta didáctica, por encima de la noción de aprendizaje y de aprendizaje de los sujetos. Que la planificación se centre en aspectos metodológicos y sobre el rol docente, es todo un acto de posicionamiento, que privilegia el saber técnico del oficio. Esto puede tener como consecuencia, que otros aspectos de la formación, no sean abordados convenientemente, como, por ejemplo, la producción de contenidos específicos enseñables para el nivel; que aparece muy relegada en las presentaciones. Veremos más adelante cuales son las implicancias, en el desarrollo de las microexperiencias y en el diseño de las unidades didácticas.

Para el diseño de las **etapas de trabajo y los temas a trabajar; la Practica IV**, en la escuela asociada, recupera las dimensiones analizadas en la Practica III referidas a diagnóstico, teniendo en cuenta la dimensión sociocomunitaria, institucional y áulica; a lo cual suma la

identificación de escenarios para la intervención, como la organización de actos, las actividades recreativas y la producción de material didáctico en la primera etapa.

En la **segunda etapa** se concentra en la práctica intensiva del residente en la escuela asociada y la tercera se centra en la sistematización de las experiencias a partir de los registros narrativos en los diarios de formación, experiencia, que se inicia en la Practica III.

En cambio, para la institución formadora se busca en las diferentes etapas el *“análisis acerca de aspectos metodológicos, posicionamientos, enfoques epistemológicos”*, que permitan la *“preparación del informe diagnóstico y alternativas de acción”* para la *“elaboración y análisis de propuestas coherentes y pertinentes con el grupo de niños”*. (PC PIV, 2018: 4)

Este señalamiento final reserva para la institución formadora, los momentos de reflexión, relegando la importancia que puedan tener estos aspectos para las escuelas asociadas e incluso relegando su participación en las diferentes instancias formativas. este sentido contradice los preceptos que desde la investigación etnografía en educación se aplican, y la diferencian a otros modos de hacer etnografía, como método no puede aplicar el mismo tratamiento que históricamente han constituido estos análisis entre mundos diferentes, las escuelas tienen mucho en común como para no compartir miradas y procesos de mutuo interés. Esto va prefigurando los modos de participación que se reservan para la escuela asociada.

6.2.1.2 (UN PARÉNTESIS) PARA EL MARCO METODOLÓGICO

Tanto el proyecto cátedra de **Practica I y Practica II** a cargo del mismo docente presentan como ítems del proyecto el denominado Marco metodológico. Los mismos cumplen la misma función, dar cuenta de cómo serán tratados los contenidos, a partir de que herramientas serán trabajadas; se presentan las mismas para los dos espacios curriculares: como clases expositivas, lectura pautadas de textos, análisis reflexivos, diálogos y debates y finalmente construcción de mapas conceptuales y esquemas. Este apartado es un paréntesis, que no hace más que contornear las diferencias que se van suscitando en las definiciones áulicas del currículum para cada espacio de la práctica.

6.2.1.3 LA EVALUACIÓN; CRITERIOS Y REQUISITOS

Sobre la evaluación se presentan dos categorías bien definidas, por un lado, explicita los criterios que la cátedra entiende como “el que evaluar” y por otro los requisitos que los estudiantes deben cumplir, que tanto el RAM y el diseño curricular establecen:

Sobre los criterios se presentan los siguientes:

| Practica I | Practica II | Practica III | Practica IV |
|--|---|--|---|
| <p>La evaluación será permanente y continúa atendiendo a los siguientes criterios:</p> <p>Capacidad para relacionar contenidos.</p> <p>Capacidad para argumentar con pertinencia.</p> <p>Uso de vocabulario técnico.</p> <p>Aplicación práctica de la teoría.</p> <p>Actitudes de cooperación.</p> <p>Participación activa y responsable</p> | <p>La evaluación será permanente y continúa atendiendo a los siguientes criterios:</p> <p>Capacidad para relacionar contenidos.</p> <p>Capacidad para argumentar con pertinencia.</p> <p>Uso de vocabulario técnico.</p> <p>Aplicación práctica de la teoría.</p> <p>Actitudes de cooperación.</p> <p>Participación activa y responsable</p> <p>Identificación de diferentes tipos y concepciones de currículum.</p> <p>Indagación acerca de las características del niño y su contexto.</p> <p>Formulación de categorías de análisis que permitan relacionar lo investigado con la bibliografía abordada en los distintos espacios curriculares.</p> <p>Presentación de trabajos de producción individual y grupal, elaboración de</p> | <p>Presentación de trabajos de producción individual y grupal, elaboración de proyectos, diseños de propuestas de enseñanza, diarios de formación.</p> | <p>Formulación de planificaciones fundamentadas a acuerdos a conocimientos pedagógicos didácticos, a los diagnósticos áulicos e institucionales</p> <p>Empleo de documentos curriculares</p> <p>Grado de Pertinencia respecto a la selección de objetivos, secuenciación de contenidos, estrategias, recursos, evaluación</p> <p>Desarrollo de las propuestas considerando, saberes previos, contenidos acorde a los grupos de niños, motivaciones, selección de recursos y estrategias, manejo de tiempos áulicos, evaluación, etc.</p> <p>Presentación de diarios de formación que den cuenta de un proceso de reflexión y análisis de las prácticas áulicas,</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | proyectos, diseños de propuestas de enseñanza, diarios de formación. | | a partir de un acompañamiento que permita la autoevaluación del alumno, así como la socialización en talleres dentro de la institución formadora. |
|--|--|--|---|

Elaboración propia

A partir del cuadro se puede inferir la amplitud de criterios que cada docente utiliza para la evaluación; por un lado, se pueden advertir en **Práctica I** la intención del docente sobre la evaluación (permanente y continua) una serie de capacidades a adquirir relacionados a la vinculación de contenidos y a la pertinencia de la argumentación con el uso del vocabulario y la aplicación práctica de la teoría, hasta el involucramiento de las actitudes de cooperación y participación. En resumen, podemos identificar capacidades, acciones y actitudes. Estos mismos criterios se repiten en **Práctica II** a los que se suman especificaciones a los criterios anteriores relacionados a las actividades esperables de las estudiantes que tienen que ver con la indagación y construcción de categorías y la producción de textos específicos. Esta última categoría se presenta en **Práctica III**, donde las actividades y la elaboración de documentos como los diarios de formación se constituyen en el criterio de evaluación por excelencia.

Para **Práctica IV** abundan los criterios que den cuenta del trabajo y las actividades que las practicantes realizan en la Residencia a la hora de sistematizar las acciones, en la cual se valora los conocimientos pedagógicos y didácticos al momento de la planificación y secuenciación, los diagnósticos áulicos e institucionales, considerando saberes previos y contenidos acordes del grupo clase y que estos se vean reflejados como parte de la reflexión, análisis y autoevaluación en los diarios de formación.

Esta descripción muestra que, para los requisitos de evaluación se respetan íntegramente los establecidos en el Diseño Curricular Jurisdiccional. ¿Qué evaluación amerita esto? Que institucionalmente, explícitamente o tácitamente se establece que criterios del Diseño curricular se respetan literalmente como en este caso en relación a los criterios.

Además de advertir diferencias entre las planificaciones docentes, también podemos observar que más allá de formar parte de las definiciones institucionales, también son aprobados por las instancias jurisdiccionales de supervisión.

Respecto a los criterios, abundan los criterios vinculados al diagnóstico y a la formulación de secuenciaciones didácticas, pero como identificamos más arriba, la producción de contenidos sigue teniendo un lugar marginal en la formación. Por último también abundan criterios reflexivos, de autoevaluación y de socialización. Podemos inferir que están relacionados a las instancias diagnósticas y a las formulaciones didácticas, aunque no se explicitan claramente.

6.2.1.4 ANALISIS DE LA BIBLIOGRAFÍA

Antes de presentar el segmento se hace necesario aclarar que a “la bibliografía” no se realizará una valoración sobre su uso, no es el objeto del estudio, sino analizar, aquello que es objetivado en la planificación áulica, teniendo en cuenta, además, que esta “recomendación” está ausente en el diseño curricular jurisdiccional, para los espacios del campo de la práctica profesional. Por lo tanto, la cita bibliográfica es una definición que en primer término hace el docente del espacio, que luego, pone a consideración de los demás docentes y directivos.

Los criterios para el tratamiento de la información, son tanto cualitativos como cuantitativos, algunos exceden los criterios de análisis curricular, pero pueden aportar a su análisis en futuras investigaciones. Se inician contabilizando las menciones bibliográficas; luego sobre la temática que aborda, a partir de su titulación; el año (agrupado por década) de publicación; las menciones a los autores y la procedencia editorial, referenciada en los Proyectos cátedras.

Practica I referencia 8 textos, practica II hace 5 referencias, contando la selección de materiales de otros espacios curriculares; Practica III hace 9 referencias bibliográficas incluyendo selección de materiales y Practica IV realiza 7 referencias bibliográficas.

Resulta necesario mencionar que de practica I la cita bibliográfica está incompleta (señaladas en negrita y subrayado) en 7 (siete) de las 8 (ocho) referencias en la información referida a la editorial, 1 en Practica II; 5 (cinco) en Practica III y 3 (tres) en Practica IV. Ergo se agregaron para la presentación, pues ese dato es parte del análisis; cuestión que me lleva a preguntarme ¿qué lugar tiene la cita bibliográfica en el proyecto cátedra? ¿se cita todo lo que se usa? y sobre todo ¿cómo llega la cita a ser citada?

| Practica I | Practica II |
|--|--|
| 1.FERNÁNDEZ, Lidia. “Instituciones Educativas”. Paidós Bs As 1994. | 9. GVIRTZ Silvina, PALAMIDESSI Mariano: “El abc de la tarea docente” Editorial Aique-2011. |

| | |
|---|---|
| <p>2.FREIRE, Paulo. "Pedagogía de la Autonomía"; Editorial <u>Siglo XXI, Edición Argentina</u> 1996.</p> <p>3.FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita; TIRAMONTI, Guillermina, "Las instituciones Educativas, Cara y Ceca", <u>Editorial Troquel</u>, Argentina. Bs As 1993</p> <p>4.JAIM ETCHEVERRI, Guillermo; "La Tragedia Educativa" <u>Fondo de cultura económica</u>. Bs As 1999.</p> <p>5.MULLER, Marina; "La formación docente y psicopedagógica" <u>Editorial BONUM</u> Bs As 2008.</p> <p>6.POGLIOLINI de CANO, Mirta, "La escuela en tiempos alterados" <u>Lugar editorial</u> Bs As 2005.</p> <p>7.TENTI FANFANI, Emilio. "La escuela y la cuestión social". <u>Siglo XXI editores</u>. Bs As 2007.</p> <p>8.MALAJOVICH, ANA (Comp.), "Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial-una mirada latinoamericana". <u>Siglo XXI editores</u> Bs As 2012.</p> | <p>10. FELDMAN Daniel. Currículum, Maestros y Especialistas. <u>Libros del Quirquincho</u>- Bs As 1994.</p> <p>11. YUNI, José A., URBANO Claudio: "Mapas y herramientas para conocer la escuela" Editorial Brujas- 2015.</p> <p>12. TERIGI, Flavia: "El currículum en acción: los actores institucionales y la cotidianeidad" Editorial Paidós. 2012</p> <p>13. Material bibliográfico de diferentes espacios curriculares de la carrera.</p> |
| <p>Practica III</p> | <p>Practica IV</p> |
| <p>14. PITLUK, Laura: La planificación didáctica en el jardín de infantes. <u>Homo Sapiens Ediciones</u>. Rosario 2006.</p> <p>15. CANDIA, María Renée: La planificación en la educación infantil. Editorial: Novedades Educativas (2011)</p> <p>16. ANIJOVICH Rebeca: Transitar la formación pedagógica. Editorial: Paidós (2009)</p> <p>17. DICKER Gabriela, TERIGI Flavia: La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Editorial: Paidós (2005)</p> <p>18. MALAJOVICH Ana: Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Editorial: Siglo XXI editores (2012)</p> <p>19. PITLUK, Laura: Educar en el jardín maternal. <u>Ediciones Novedades Educativas. 2007</u></p> <p>20. SARLÉ Patricia: Juego y aprendizaje escolar <u>Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2001</u></p> <p>21. O.E.I: El juego en el nivel inicial. <u>Organización</u></p> | <p>23. Reglamento de Práctica.2015</p> <p>24. EDELSTEIN Gloria y CORIA Adela: Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Editorial Kapeluz. Bs As.1995</p> <p>25. DIKER, Gabriela; TERIGI Flavia: La formación de maestros y profesores, hoja de ruta. Editorial Paidós. 2005</p> <p>26. Textos de la carrera (referidos a planificación, evaluación. Investigación, registro narrativo, diarios de formación)</p> <p>27. PITLUK Laura: Las prácticas actuales en la Educación Inicial. <u>Homo Sapiens Ediciones Año 2012</u></p> <p>28. DAVINI M. Cristina: La formación en la práctica docente <u>Editorial Paidós. Bs As 2015</u></p> <p>29. LITWIN Edith: El oficio de enseñar <u>Editorial Paidós. Bs As. 2008</u></p> |

| | |
|--|--|
| <u>de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Bs As 2014</u> 22. CALMELS Daniel: Juegos de crianza. <u>Editorial Biblos. Bs As 2004</u> | |
|--|--|

Resulta llamativo que la editorial no sea importante en la cita, amén de las preguntas en voz alta y más allá del lugar que el docente le da la bibliografía, este dato no mirado, invisibilizado, permite advertir que no se cuestiona la procedencia, ni se advierten los intereses de los grupos editoriales tienen en la formación docente y mucho menos las ausencias de otras miradas.

Tal vez esta falta de la Editorial pueda ser explicado en parte por el modo en que llegan los apuntes a los docentes, llegan como recomendación de otros docentes, colegas o búsquedas bibliográficas en las bibliotecas escolares, que en su mayoría son provistas por el propio Estado que es el gran proveedor de material en los institutos.

Por década de publicación se observan:

| | DÉCADA '90 | DÉCADA '00 | DÉCADA '10 |
|--------------|------------|------------|------------|
| PRACTICA I | 4 | 3 | 1 |
| PRACTICA II | 1 | 0 | 3 |
| PRACTICA III | 0 | 6 | 3 |
| PRACTICA IV | 1 | 2 | 3 |

Por cantidad de menciones de autores se destaca a Laura Pitluk con tres menciones en Práctica III y Practica IV, Flavia Terigi con 3 menciones en Practica II, Practica III y IV y Gabriela Diker con dos menciones en Práctica III y IV al igual que Malajovich Ana en Practica I y Practica III. Con respecto a las editoriales se destacan editorial Paidós con siete textos, Siglo XXI editores con cuatro menciones y Novedades educativas con tres. Solo se repite el texto de Dicker y Terigi; La formación de maestros y profesores de Editorial Paidós entre las 27 referencias bibliográficas.

Aquí cabría agregar que, todas las editoriales, son editoriales especializadas en educación con sede en la ciudad de Buenos Aires, desde donde el Estado releva, no solo material bibliográfico, sino también especialistas para recomendar, y también para formar parte del

funcionamiento del Estado en el despliegue de sus políticas educativas. Esta situación es expresión del marcado centralismo para pensar estas cuestiones, relegando otras miradas.

Finalmente, la categoría más compleja de tratar ha sido la relacionada con el abordaje temático de la bibliografía. Para lograr el cometido fue necesario primero identificar los temas que por diseño curricular se especifican para el campo de la práctica y luego identificarlos por el título de la obra y en aquellos en los cuales el título resultaba ambiguo recurrir a fichas bibliográficas presentes en la red (Internet). A partir de esa información se elaboraron indicadores sobre las temáticas encontradas:

| TEMÁTICA | PRACTICA I | PRACTICA II | PRACTICA III | PRACTICA IV |
|--|---------------|----------------|------------------------|-----------------------------|
| INSTITUCIONES EDUCATIVAS | 1, 3, 4 | | | |
| OFICIO, TAREA EN LA FORMACIÓN DOCENTE GENERAL O ESPECIFICA PARA NIVEL INICIAL(i) | 2,5, 6, 8(i) | 9 | 16, 17, 18(i) 19(i) | 23, 24, 25 27(i), 28, 29 |
| INVESTIGACIÓN EDUCATIVA | | 11 | | |
| ESCUELA Y CONTEXTO SOCIAL | 7 | | | |
| CURRICULUM | | 10, 12 | | |
| PLANIFICACIÓN DOCENTE | | | 14, 15 | |
| EL JUEGO | | | 20, 21, 22 | |
| MATERIAL BIBLIOGRÁFICO SIN ESPECIFICAR | | 13 | | 26 |

Sin ser taxativa la discriminación temática, pues la categoría dominante es amplia y se la puede precisar en la medida que trabajen los contenidos de la bibliografía seleccionada; pues son muchas las aristas que incluyen, incluso, también a las demás categorías que se presentan; pero lo relevante del cuadro, en este caso, lo constituye la idea o las respuestas a la siguiente pregunta ¿Desde dónde se hace necesario, para la formación docente, problematizar la tarea? Indudablemente la respuesta es desde el rol docente, como actor “central” de la acción educativa, por encima incluso, de otros actores del sistema; por encima también, de otros

actores que conceptualmente realizan aportes y miran la educación sin ser un actor central en la formación. Indudablemente el foco está puesto en la tarea de enseñar.

Por último agregando a las ideas que se vienen desprendiendo del análisis; la predominancia de temas con vocación positiva, es decir, con una mirada entre funcional a la tarea que se quiere desarrollar, el despliegue de herramientas de utilidad para el ejercicio, y que profundizan en la densidad técnica de las acciones¹⁰, pero no están presentes otras miradas más críticas del ejercicio educativo o miradas de frontera que den cuenta de la heterogeneidad, salvo, podría decir, por los aportes de la editorial Siglo XXI cuya línea editorial se inscribe en las perspectivas críticas, aunque desconocemos su tratamiento dentro del aula. Hay una mirada muy universal del docente y su oficio, están ausentes, por lo menos en la organización temática de la bibliografía, las miradas alternas, las identidades particularistas, tanto del docente como del sujeto de la educación y las realidades diferenciales a las que se enfrentarían; esta cuestión podemos relacionarla, también con las ausencias de temas específicos que problematizan la producción de contenidos en el desarrollo de la práctica, donde se lo destaque como mediador y productor cultural de sentido.

Tedesco (1995:15) relaciona estas tendencias que privilegian el saber técnico a los efectos que la profesionalización ha tenido sobre la formación docente. Este modo de abordaje, que no miran la diversidad, tienen sus efectos en el tratamiento de al menos dos aspectos que se mencionan en el desarrollo de la práctica profesional; primero en los diagnósticos comunitarios, institucionales y áulicos y segundo los incorporados bajo el concepto de contextualización como se advertirá más adelante en los diarios de observación.

¹⁰ Para Lea Vesub (INFOD, 2018:19) esta mirada se circunscribe a las perspectivas tecnicistas, que analizan la práctica docente como “objeto técnico de intervención”.

7 LA GESTIÓN DE LA PRACTICA PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES

Al analizar los condicionantes institucionales, las formas organizacionales, Zabalza Beraza (2011 en INFOD, 2019:53) afirma que la organización del campo de las prácticas supone que:

“la cooperación entre instituciones se produce en un marco de condiciones de naturaleza poliédrica. Las muchas caras de esa relación tienen que ver con aspectos legales (los convenios, la normativa aplicable, la limitación que impone el estatuto de estudiante en práctica), administrativos (la adscripción de responsabilidades y tareas); laborables (la disponibilidad de tiempo, las contraprestaciones, el tipo de trabajo que se puede o no se puede pedir a un estudiante en prácticas); profesionales (los contenidos formativos que se trabajaran, la rotación de las diversas tareas profesionales); didácticas (la forma en que se ha de plantear la experiencia para que conduzca a un buen aprendizaje) e incluso, las personales (la relación entre el personal del centro de prácticas y los estudiantes, y la forma en que se afrontarán los conflictos si éstos se producen)”. (Zabalza Beraza; 2011 en INFOD; 2019: 53)

En el centro de ese poliedro quedan las autoridades institucionales y los docentes a cargo de la práctica, sin entrar a dar cuenta de las condiciones institucionales, el enfoque está centrado en comprender desde las perspectivas de estos actores, la gestión del currículum en el caso particular del campo de la práctica profesional de Nivel inicial en el ISPP 5 de Sumampa. La presentación del apartado utilizando los dichos de Zabalza Beraza sirven para enmarcar las condiciones en que se gestiona el currículum, algunos trabajados en los apartados anteriores. Antes de empezar con la presentación de los relatos, es necesario destacar que las autoridades y docentes fueron claves en la organización del marco normativo y documental presentado, por lo tanto, haré hincapié en las percepciones que la organización del campo de la práctica profesional tiene para los actores a cargo de la práctica.

7.1 COMENCEMOS POR LA ORGANIZACIÓN DEL DISPOSITIVO DE LA PRACTICA PROFESIONAL

Orgánicamente es el Rector, Vicerrector, el Director de carrera y el Docente de la Practica quienes intervienen en la organización del dispositivo, en este caso puntual que se analiza es la

docente de Practica III, los tres primeros en un rol mayoritariamente de gestión reglamentaria y administrativa y el cuarto en un rol de preponderancia pedagógica no excluyente, pero con pleno conocimiento entre las áreas de los sentidos de la organización de la tarea tanto pedagógica como administrativa. Hago esta distinción porque es una categorización habitual¹¹ (lo administrativo y lo pedagógico) en el ejercicio de la docencia; al respecto la Rectora Lic. Lorena Luna plantea que:

“En los primeros tiempos hubo reuniones con las directivas de los jardines para socializar la normativa y para poner en conocimiento de las intervenciones, planificaciones y nuevas corrientes epistemológicas que encuadra la carrera... Internamente desde el principio se trató de coordinar con las docentes de práctica de los diferentes años de la carrera, para organizar el avance de las prácticas en los diferentes cursos”. (Lic. Lorena Luna Rectora ISPP 5 Sumampa)

Más allá de su rol, está al tanto de gestión pedagógica de la práctica y organiza su accionar en consecuencia. En ese mismo sentido la docente de practica menciona, a modo de información que le permita desempeñar la tarea áulica, ítems que son proporcionados por el área administrativa ocupadas por bedelía; *“Para la realización de las practicas las alumnas debieran tener todas las materias correlativas aprobadas, por ejemplo, se complica planificar sino tienen didáctica del nivel inicial aprobadas”.* (Lic. Zulma Mansilla; Docente de Practica III)

En este punto quiero destacar que más allá que los actores educativos usan las dos categorías (administrativas y pedagógicas para dar cuenta de la organización) suelen aparecer en la gramática escolar, en algunos momentos una jerarquizando a la otra y a veces, como polos opuestos. En cambio, en el campo de la práctica, se hace necesario una mayor articulación posible de las actividades, que incluyen acciones que enmarcan a ambas categorías amalgamadas, en donde una alimenta a la otra y viceversa. En ese aspecto se puede decir que,

¹¹ Que sea habitual no significa que no deba ser abordada la categorización, esta situación permite indagar sobre las huellas de otros discursos que están presente, como por ejemplo el paradigma empresarial, o los modos de organización fabriles por la capilaridad de las jerarquías, en eso el Taylorismo y el Fordismo aportaron bastante; o los denominados “centros de encierro en las sociedades disciplinarias” que usa Deleuze para renombrar a Foucault. Tomados de las carreras de administración de empresas vienen permeando la escuela en la formación continua de los docentes; bajo la idea de “eficiencia y eficacia” que sirvió al neoliberalismo en los '90 para penetrar la organización estatal.

en el campo de la práctica, cuando el docente interviene en aspectos de la gestión es percibida la acción como una fortaleza, al respecto Zulma comenta:

“En mi humilde experiencia como elemento incorporado al reglamento formule el primer proyecto de certificación a los co-formadores ante las necesidades de mejorar la vinculación interinstitucional que ocasionaban debidos a las diferencias de enfoque, poniendo en valor la tarea del co-formador al otorgar el puntaje”. (Lic. Zulma Mansilla; Docente de Practica III)

Hasta aquí lo que se puede destacar es que; quienes participan de la organización del campo de la práctica deben tener un conocimiento y una organización de la tarea particularmente diferente del resto de los campos formativos que plantea el currículum. Si bien no existe la figura del coordinador de practica en la planta orgánica del Instituto, esas tareas las asumen los actores que mencione más arriba con preponderancia de la Rectora y la Docente del espacio, con una diferenciación que marca el trabajo hacia afuera; con las escuelas asociadas y los organismos de supervisión y otra hacia adentro con los demás espacios de la carrera al cual se le suma la dimensión áulica. Por lo tanto, la organización de la práctica es particularmente una manera de gestionar el currículum en el cual los roles y funciones se extienden como brazos hacia otras instituciones o formas organizativas dotándose, en la medida de las autorizaciones, de poder de intervención y gestión. Aquí surge algo interesante, si bien a priori se puede acordar que los roles externos recaen en la dirección del instituto y los internos en el docente coordinador, este modo particular de organización necesita de profundos acuerdos entre las dos figuras, es decir, una se apoya en la otra para eficientizar su propio rol. Esto tiene implicancias en la gestión local del currículum. Encumbrar, por ejemplo, a la docente de practica III como Coordinadora tiene sus efectos en los demás docentes del campo, que, por lo analizado en las planificaciones, tienen mínimamente, opiniones discordantes sobre su ejercicio.

7.1.1 LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO CURRICULAR DE PRACTICA III

La organización del espacio curricular PRACTICA III hasta el momento fue analizada desde el marco normativo curricular y a partir de la planificación docente en capítulos anteriores, en este apartado, en cambio, se procura recuperar la mirada del docente sobre la organización del espacio curricular:

“Practica III está pensada como antesala de la residencia, haciendo hincapié en la profesionalización docente que implica responsabilidad, autonomía y la articulación entre teoría y práctica. Por otra parte, se consideran aspectos relacionados con el enfoque etnográfico que fueron trabajados en practica 1 y 2 así como temas que se abordan en sujeto del nivel inicial, alfabetización inicial, didáctica etc. Durante la cursada se consideran textos relacionados con la observación, realización de registros narrativos, diarios de formación y diagnósticos socio comunitarios, institucionales y áulicos”. (Lic. Zulma Mansilla; Docente de Practica III)

Hasta aquí aparece como principio ordenador del espacio, el abordaje conceptual en una primera parte, para dar paso al segundo momento;

“Una vez avanzadas la parte teórica se da lugar a la parte práctica, a través de observación y puesta en práctica de la microexperiencia que concretaran las alumnas al ubicarse en jardines de infantes rurales y urbanos, allí realizarán los registros de observación (narrativos y fotográficos a la vez que formularan el diagnóstico y la propuesta didácticas proyectos y secuencias didácticas que serán acordadas con la co-formadora, considerando la motivación, las necesidades, los intereses de los niños, teniendo en cuenta el contexto, a fin de que las propuestas sean significativas”. (Lic. Zulma Mansilla; Docente de Practica III)

Se puede observar en la secuenciación narrativa, el recorrido del espacio, al que se agrega un tercer momento a la narración; referido a la evaluación; que comienza a desplegarse a medida que las estudiantes realizan sus intervenciones y producciones

“Al momento de evaluar se considera la coherencia en la planificación, así como el sentido de la misma, se tiene en cuenta el compromiso con el que se establecen vínculos con los niños y niñas, dando lugar a la participación, así como la responsabilidad y creatividad para la realización y utilización del material didáctico (títeres, rota folios) también se hace hincapié en la contextualización de la propuesta y el análisis de la misma. En cuanto al desempeño en las microexperiencias suele ser respetuoso de la variedad de

formas que va configurando cada alumna ya que algunas son más desenvueltas y a otras les cuesta, pero se aspira a la autoevaluación procurando que cada una haga procesos en función de los aspectos a mejorar que generalmente tiene que ver con el grado de dinamismo con el que se desenvuelven, estos aspectos son analizados en la instancia de socialización grupal". (Lic. Zulma Mansilla; Docente de Practica III)

De la organización se pueden destacar un primer momento donde se trabaja con conceptos teóricos y metodológicos que van a ir creando y modelando el dispositivo de trabajo; un segundo momento donde la observación domina la escena como dispositivo de recolección de datos, en el cual aparece una idea en el que el docente co-formador media en la formulación de la propuesta didáctica y de evaluación a cargo del docente del espacio, pero también, de reflexión y análisis (autoevaluación) donde se pone en juego el vínculo del docente/practicante con los "niños y niñas" teniendo en cuenta la participación de los mismos, la idea de contextualización¹² que en primer término hace mucho hincapié en los ámbitos rural-urbano, como se mencionó más arriba y sobre todo un espacio de socialización entre pares (instancia grupal de reflexión), en el cual el desempeño docente (grado de dinamismo) es clave en la escena formativa.

¹² Rescato uno de los relatos que mencionó la docente de practica sobre cómo se contextualiza un cuento clásico; recuperando el relato de una observación que en el marco del práctica, la docente observó: *"Uno de los momentos que quiero destacar fue cuando la docente les leyó "los tres cerditos" los niños pusieron mucha atención a su relato, todos estaban sentados en sus respectivas alfombras, atentos, esperando a ver qué sucedía, mientras miraban las imágenes muy entusiasmados que conforme a la narración la maestra les iba mostrando, y así estuvieron atrapados hasta el final. A partir de esto realizaron una actividad en sus cuadernos, la señorita les facilitó material, en este caso papel glasé para realizar una casita, algunos los más grandes la hicieron sin ningún tipo de obstáculo, los más pequeños en cambio tardaron en poder armarla, ya que tienen poco dominio de la motricidad fina. Después de la actividad surge el juego y no tardan en representar de alguna manera lo que escucharon en el cuento, pudimos observar que al jugar en uno de los rincones los pequeños intentaban armar con los bloques de madera casitas, y así fueron surgiendo otras ideas, como "yo voy hacer mi casa" dijo Alejandro, "y un corral donde están los animales" (vacas, chanchos, ovejas, etc.), "yo también" se escuchó, y Lautaro corrió a buscar maderitas para armar la suya, cada uno hizo su casita con sus corrales de donde trasladaban los animales con los camiones que tenían, de un lado a otro. En otro espacio otros niños y niñas armaban también con ladrillitos de colores sus casas y utilizaban los juguetes del rincón de la cocina para preparar la comida, algunos hacían empanadas, otras albóndigas, y no podía faltar el mate mientras armaban todo. Como se puede observar, el juego está al servicio de la reelaboración de la experiencia, ya que da lugar a los niños que juegan a que se sientan en plena libertad, de tal forma que puedan maniobrar sobre la experiencia y comprenderla, así también como apropiarse y llegar a modificarla".*

De esta sección nos vamos a centrar en dos ideas, una la relación teoría práctica que aquí se presenta como dicotómica y no como continuum, como vimos en los considerandos de la resolución nacional 24/07 del CFE que era una idea a cambiar con el dispositivo; y con dicotómica me refiero a que la teoría se presenta primero y luego se observa en la práctica, por lo que veremos en los diarios de observación, más adelante; prima una idea más aseverativa de la teoría antes que una idea disolutiva o contraria, prima una idea donde en la práctica se confirma la teoría.

Ahora respecto a la contextualización, concepto que está presente en los NAP, prima una idea de “adecuación”, por ejemplo, el cuento los tres cerditos, un cuento tradicional, en la mirada del docente es relacionado (contextualizado) por los niños con la cría de cabras, que es identificado con lo tradicional en los ámbitos rurales de Santiago del Estero. Aquí podríamos advertir y preguntarnos si es posible hacer otro tipo de contextualizaciones, por ejemplo, mucho antes la planificación, utilizando cuentos locales, o pensar si solo es atendible cuando se habla en los diagnósticos como “contornos” de la actividad escolar, o si aquello que se desarrolla en la comunidad se lo “asimila” en la escuela y se deja que entre sin siquiera ser cuestionando, como el rezo en el desayuno, como veremos más adelante. En fin, contornos, adecuación y asimilación son modos de entender la contextualización, sobre la cual no hay muchas referencias en los marcos curriculares.

7.1.2 EL ENFOQUE Y LA MICROEXPERIENCIA

En este punto se hace necesario presentar dos aspectos que enmarcan el trabajo en la práctica III, en donde si bien se reconocen aspectos presentes en los NAP vistos más arriba, también aparecen definiciones de estilo, que hace la docente, que desde el espacio curricular amplían los sentidos formativos:

“Los procesos de enseñanza y aprendizaje están pensados desde un enfoque socio crítico consideran el rol del docente como mediador entre el niño y la cultura intentando poner en valor el conocimiento que cada niño o niña tiene en su contexto. A fin de que pueda anclar un nuevo conocimiento al momento de formular y concretizar la propuesta”. (Lic. Zulma Mansilla; Docente de Practica III 2019)

Dos cuestiones para rescatar de este apartado, primero hace referencia que el enfoque es socio crítico¹³, esta cuestión está ausente en los diseños y tampoco se explicita que se entiende por paradigma socio crítico. A lo cual agregó que, en las evaluaciones de las microexperiencias, priman miradas de corte interpretativo, pero no socio crítico. Dilucido que se confunde la autoevaluación y el carácter reflexivo o el pensamiento práctico pensado para acción como parte del paradigma, pero no se toma la crítica social, ni la búsqueda transformadora de los sujetos y su entorno que el paradigma plantea; o tampoco, por ejemplo, en el desentrañamiento de situaciones de poder, o en la develación de conflictos e intereses.

Respecto a la microexperiencia veremos que se compone de cuatro momentos, los dos primeros transcurren en simultáneo, el diagnóstico y la observación; la planificación y ejecución del dispositivo didáctico en el último día de la micro. En ese sentido plantea:

*“Para la formulación de la unidad didáctica es necesario integrar todos los conocimientos abordados en la carrera ya que fundamentan todo lo que acontece en la sala, permitiendo observar en el filtro del marco teórico que permite la construcción de conocimiento, Las propuestas serán formuladas de manera semanal y su desarrollo en un día en la microexperiencia, la planificación es integral, se abordan todas las áreas, se tiene en cuenta los momentos de la clase, **el inicio** con alfabetización, conteos, días de la semana, relaciones de tiempo, cantidades etc.; **el desarrollo** con juegos con sentido pedagógico, interacciones participación acompañamiento y actividades de **cierre**, en fin”. (Lic. Zulma Mansilla; Docente de Práctica III)*

Estas definiciones permiten elucidar el amplio margen de maniobra que el docente del campo de la práctica tiene en la definición teórica y en los modos de definición de la actividad. Por un lado, los NAP son una fuente de sentido de la formación al igual que el diseño curricular. Por

¹³ Para Alvarado y García (2008:190) el paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de diferentes procedimientos que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

otro, al ser la microexperiencia la primera experiencia de planificación y ejecución didáctica de los futuros docentes de Nivel inicial, la organización de los momentos del espacio curricular y de “la micro” requieren de la reflexión permanente para dar no solo sentido, sino también nominalizar la experiencia y esto demanda mayor presencia del docente en estas definiciones para que las estudiantes se apropien de los sentidos de la formación. Esta situación de permanente reflexión se puede observar en las microexperiencias, y es esa situación precisamente la que se puede presentar como parte del paradigma socio crítico.

7.1.3 EL ROL DEL REGLAMENTO DE PRACTICA

Una primera impresión del reglamento de práctica, tanto en las palabras de la rectora como de la docente de Practica III, parecen darle un rol secundario en la organización del campo, si bien como se estableció el reglamento es bastante posterior a la implementación de la propuesta curricular, cuestión que justificaría plenamente ese lugar, deja margen para otras utilidades y demandas:

*“El pedido URGENTE de comunicación entre niveles, sobre todo en la **reglamentación y actualizaciones académicas**. Creo que muchas de las situaciones vividas se hubieran evitado si las escuelas asociadas tuvieran la misma bajada de información”. (Lic. Lorena Luna Rectora ISPP 5 Sumampa)*

Una primera lectura del apartado, es la mirada que la rectora del instituto hace de los baches reglamentarios y de actualización que contradicen los esfuerzos conceptuales de todo el marco normativo; no interpretar la información de las escalas provincial y nacional como bajadas de línea, que es precisamente conceptualización que la rectora utiliza y demanda de más arriba, que pareciera desmoronar cualquier hipótesis de co-construcción del proceso educativo que se analiza.

Dicho esto, también hay que decir que la mirada, sobre la reglamentación que se plantea, está relacionada con su utilidad para organizar la práctica y la formación, no es un elemento que hay que cumplir o respetar per sé, sino que su utilidad está en función de si permite o no permite resolver problemas o conflictos. En ese sentido la docente de practica si bien menciona lo obvio respecto a la reglamentación como “*el reglamento es útil dado que permite al directivo y al docente co-formadores conocer y orientar sus funciones junto a los convenios y las actas le otorgan un encuadre formal al trabajo*” rescata que formó parte del proyecto de

certificación de co-formadores (resolución 322/2014 del Ministerio de Educación de la provincia de Santiago del Estero, anexo III del reglamento de práctica profesional que permitió *“mejorar el vínculo interinstitucional”* y lo rescata como instancia enriquecedora para *“establecer acuerdos”*. Por lo tanto, también sitúa al reglamento desde su utilidad, pues puede situarse a sí misma con anterioridad y como precursora de la norma.

7.1.4 LA EMERGENCIA DE CONFLICTOS EN LA IMPLEMENTACION DE LA PRACTICA

Cuando se les consulta sobre las dificultades en la implementación de la Práctica, emergen condicionantes que impactan en la organización del campo, con las escuelas asociadas en tal sentido la rectora Lorena Luna comenta:

“al inicio hubo mucha resistencia por parte de las escuelas asociadas, en los primeros tiempos, tanto las directivas como las maestras co-formadoras demostraban cierta reticencia; es por ello que fue necesario realizar reuniones con directivas de los jardines para socializar la normativa y para poner en conocimiento de las intervenciones, planificaciones y nuevas corrientes epistemológicas que encuadra la carrera”. (Lic. Lorena Luna Rectora ISPP 5 Sumampa)

Ese proceso de intervención no hubiese sido posible a partir del dialogo de instituciones pares; fue necesario *“acudir a la intervención de la supervisión del nivel inicial, para que realice mediación”* también nos dice que fue necesario viajar a Santiago del Estero Capital para reunirse con las autoridades de la Dirección de Nivel Superior y Dirección de Nivel Inicial *“y que desde las direcciones de niveles se realice la bajada de línea con respecto a la planificación, ya que las maestras no aceptaban el formato de unidades didácticas y proyectos integrados y exigían a las alumnas a realizar planificaciones paralelas”* ; en ese sentido la docente de practica Zulma Mansilla cuenta en detalle que la situación que:

“se generó cuando se confrontaba el formato de planificación (de la institución formadora y la institución asociada), teniendo en cuenta que la provincia en el nivel inicial, todavía tiene diseños de la Ley Federal (que data del año 1997) con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, mientras que desde la formación docente se trabaja con unidades didácticas, proyectos y

secuencias didácticas, además se les pedía a las alumnas que en el jardín planifiquen de una forma y para la profesora de practica otra y a mantener silencio ante dichas situaciones”. (Lic. Zulma Mansilla; Docente de Practica III)

Aquí resulta interesante advertir como para la resolución de un conflicto se apela al superior, en realidad el conflicto no se resuelve, pasa a ser latente, pero aún sin resolverse, lo importante es el uso o la apelación al superior para imponerle al otro mi mirada; eso clausura cualquier posibilidad de dialogo de cogestión de la práctica. Aquí subyace uno de los aprendizajes más poderosos de las practicantes¹⁴. Pasa por la obediencia a las jerarquías, a la autoridad que es quien se legitima en cada apelación.

Otro conflicto en línea con lo expresado más arriba, se relaciona con las denominadas “mimetizaciones”¹⁵ definida por la docente de práctica III *“como la excesiva decoración de las carpetas y los adornos que se les exigía a las alumnas para presentar las planificaciones”* planteando que no es un capricho la necesidad de diferenciar la planificación y *“que aquellas cosas que son planteada para docentes no pueden estar adornada como si fuesen para niños”* haciendo alusión a las demandas de las coformadoras para con las alumnas practicantes. Aquí se observa como la docente coincide con Gloria Edelstein. me animo a discrepar si este tipo de mimetizaciones generan un desvalor, en principio lo vincularía como un rasgo de pertenencia,

¹⁴ Y lo digo por conocimiento, no hay vez que no converse con las practicantes sobre sus vivencias en la práctica y no refieran a conflictos similares, donde sienten que tienen que mediar entre posiciones encontradas entre el docente de práctica y el coformador.

¹⁵ Al respecto Zulma Mansilla docente de practica III me invita a revisar el texto de Gloria Edelstein y Adela Coria “Imágenes e imaginación, la iniciación en la docencia” para referirse a la mimetización: en ese sentido las autoras dan cuenta de las “razones didácticas” que justifican la infantilización de los contenidos. “la naturalidad suele inscribirse frecuentemente en la forma de presentación de los trabajos teóricos o prácticos que los alumnos se empeñan en “adornar” como si fuera una propuesta atractiva y cuyos destinatarios reales parecieran ser niños. Las paredes de las aulas, ámbito cotidiano de la formación, terminan siendo en no pocos casos receptáculo de algunos de estos trabajos. Un supuesto subyacente en esta manera de construir lo didáctico para un cierto nivel del sistema educativo sería una particular visión de los sujetos del aprendizaje. La didactización de las aulas de primaria de primaria por ejemplo suele ser un efecto de esa experiencia profundamente socializadora en los procesos de formación docente. Los futuros docentes habrán de presentificar en la dramaticidad cotidiana del trabajo escolar. Esta característica se agregaría a la nota de secundarización señaladas en diversas investigaciones recientes como definitoria de un importante número instituciones del nivel superior. Especie de investidura, la mimetización, con las características del nivel para el que se forma en lugar de fortalecer las tendencias a una mayor cualificación profesional de la docencia. Producto de la formación, acentuaría visiones desvalorizantes muy instaladas en el imaginario social y que han llegado a arraigarse en los propios docentes.

es decir, la mimetización permite a quien la realiza pertenecer al grupo, al nivel para el cual se está formando, todo lo contrario, a desvalor; es justamente su alta valoración la que genera que esta sea posible. Si es comprensible que el docente de practica “desea” que no ocurriese pues trasladan una forma aprobada y valorada a otra institución con otros fines y valoraciones, Al fin y al cabo, cada institución crea su propia gramática.

En ese sentido la rectora amplía situaciones vividas a lo largo de la gestión referidas a la práctica profesional:

“En otras oportunidades nos encontramos con situaciones de claro maltrato por parte de las co-formadoras hacia nuestras alumnas, pedido por ejemplo de gastos importantes en materiales por parte de las residentes para días especiales como día de los jardines, de la primavera, día de la madre, etc.” (Lic. Lorena Luna Rectora ISPP 5 Sumampa)

Y como resolvieron la cuestión llamando al reglamento:

“(…) situación que también llevo a reuniones de carácter reglamentario en los jardines, con redacción de actas y lectura de deberes y obligaciones de cada una de las partes, y en algunos casos la separación de la alumna residente de la docente co-formadora, con cambio de sala, turno y hasta de institución”. (Lic. Lorena Luna Rectora ISPP 5 Sumampa)

Aquí se observa de nuevo la apelación al reglamento que se comentó más arriba, esta idea de que, al reglamento se apela ante la necesidad de resolver problemáticas o conflictos, algo así como decir llevémonos mejor, lleguemos a un acuerdo, sino se apela al reglamento. Eso, por un lado, también se recurre porque en los requerimientos anteriores resulto efectivo y eso duplica su efecto, ya que no fue necesario, además, invocar al superior, sino a la herramienta solamente.

Por último, los conflictos no solo se dan entre las instituciones que forman parte del campo de la práctica, también pueden surgir diferencias al interior de la institución formadora:

“Al inicio de la carrera (año 2010) con las aperturas naturales de los diferentes años, fuimos incursionando en las diferentes situaciones, en el aula nuestras alumnas tuvieron una docente con marcada presencia en su función, la cual

después de desempeñarse en 1 y 2 año, con la apertura del 3 año, renuncia a sus horas de los primeros años y toma practica III y IV. Luego vienen 2 docentes, que son maestras jardineras y toman las prácticas de 1 y 2 año, en sus inicios y hasta la fecha no se pudo organizar un trabajo armónico entre ellas, a tal punto que debimos armar grupos de whatsapp para volcar bibliografía utilizada debido a las denuncias cruzadas entre ellas del uso indebido de las mismas, a vacíos teóricos en otros casos y demás. Reuniones periódicas con la directora de carrera para mediar entre las docentes. El problema se acentúa cuando las profesoras de practica 1 y 2 toman horas de practica 4 y a partir de ese momento, la catedra es compartida entre 3 docentes". (Rectora Lorena Luna ISPP 5 Sumampa)

Cuestión que se resolvió en parte a partir de la intervención de las autoridades Institucionales;

"Desde rectoría se resuelve, separar por lugar de residencia el grupo de alumnas a cargo de cada una de las docentes, separando también las escuelas asociadas donde aplican sus clases de práctica, al igual que los coloquios de cierre de cada finalización del trayecto cursado. Y aun así hasta hoy siguen los roses profesionales entre las colegas". (Rectora Lorena Luna ISPP 5 Sumampa)

En otro orden, aparecen dos elementos emergentes en las declaraciones, la titulación docente, por un lado, pues la docente de práctica de mayor antigüedad es profesora y licenciada en psicopedagogía y las docentes "nuevas" son profesoras y licenciadas en nivel inicial, por lo tanto, aparecen visiones del nivel que por lo menos generan contrapuntos, y por otro lado, la territorialidad institucional, estas últimas docentes son además docentes del Nivel Inicial en jardines de la zona, donde se suscitaron algunos conflictos en los primeros años de la Práctica, por lo tanto sus visiones y sus prácticas son diferentes.

En la resolución del conflicto aparece el territorio como dispositivo organizador, por un lado, la docente de la localidad de Sumampa se hace cargo de la residencia de esta localidad (Sumampa) y los docentes que se incorporaron al plantel después, lo hacen en Ojo de Agua localidad distante a 30 km de la anterior, de donde además son oriundas, ambas ciudades localizadas al sur santiagueño. En ese sentido el territorio como dispositivo organizador ofrece la posibilidad de que no se crucen "unas con otras" y colisionen. Aquí la resolución fue muy

distinta a los conflictos externos, pues su apelación a la superioridad, pondría en evidencia a la propia autoridad, como incapaz de resolver el conflicto interno, por lo tanto, esa apelación estuvo ausente. De nuevo, no se resuelve el conflicto, se lo enfría. En la jerga institucional se lo estaría “freezando”.

Por último, solo para mencionar, aparece nuevamente, la disociación entre teoría y práctica, cuando se hace referencia a la aplicabilidad de las clases de la práctica profesional en las escuelas asociadas. Por más que se apele, desde algunas escalas del currículum a formas alternas, sino se trabaja en los niveles inferiores el abordaje de la Práctica, las nominalizaciones sedimentadas se seguirán usando y recreando en la gramática escolar.

8 LAS MICROEXPERIENCIAS REALIZADAS POR LES ESTUDIANTES DE NIVEL INICIAL EN EL CAMPO DE LA PRÁCTICA.

En esta sección del trabajo se recuperan los diarios de formación; recuperar significa volver a traer, hacer nuevamente visible por la razón que constituyen el primer documento que los estudiantes elaboran, parafraseando los objetivos del presente trabajo es la primera vez que *curricularizan*. Se pudo acceder a 11 diarios de formación de las alumnas practicantes del tercer año del profesorado de Nivel Inicial del ISPP 5 Sumampa durante el año 2018. Se identificaron dos momentos de realización de la Práctica III ese año, uno que inicia en junio y finaliza en julio, y otros sobre fines de septiembre finaliza en octubre. Los tópicos que se presentan son aquellos que desde la práctica III se encomendaron a los estudiantes y que también se presentaron en las páginas anteriores cuando se analizaron los proyectos cátedras. Si se hace necesario aclarar que la identificación y el análisis de los descriptores corre enteramente por el autor. Los descriptores apelan al modo que determinados tópicos o categorías que la docente señala que deben relevarse en los diagnósticos y que se encuentran expresados en la planificación de practica III.

8.1 LA MIRADA SOCIO COMUNITARIA PRESENTE EN LOS DIARIOS DE OBSERVACIÓN

Dicho esto cuando se habla de diagnóstico se está haciendo referencia a la necesidad de recolectar información útil para la toma de decisiones, en ese sentido, la información referida a los diagnósticos socio comunitarios, se centran en tópicos similares se trate de jardines de infantes de áreas urbanas o salas de jardín anexas en escuelas rurales, muchos de esos tópicos son parte de la solicitud de la cátedra, en donde las diferencias están dadas por la caracterización y especificidad que hacen de los diferentes escenarios en donde se desarrolla la observación, solo tres documentos analizados no presentan análisis sociocomunitario:

- Ubicar geográficamente el establecimiento educativo jardín o escuela:

“El jardín se encuentra ubicado en Sumampa, Dto. Quebrachos, Provincia de Santiago del Estero. En el Barrio Centro, calle Hipólito Irigoyen y Juan Felipe Ibarra S/N.” (Coria Andrea;2018, 2018 Jardín 130 Mis Pollitos, Ciudad de Sumampa)

“El Jardín n° 611 “Mis Titos de Amor” anexo a la escuela n°792 “Manuel José Victoria”, se encuentra situada en el paraje de Báez, departamento Villa Ojo de Agua en la provincia de Santiago del Estero. Ubicada a 25km de la ciudad de villa Ojo de Agua y a 230km de la capital provincial”. (Ponce Brenda; 2018 Jardín 611, Mis Titos de amor, Paraje Báez, Dto. Ojo de Agua)

- Describir las principales actividades económicas del lugar y los ingresos de las familias

“Su economía depende de las diferentes fuentes de trabajo, sus habitantes son empleados de instituciones públicas, privadas, comerciantes y también en su mayoría poseen sus propios micro-emprendimientos, otros son trabajadores golondrinas”. (Coria Andrea: 2018 Jardín 130 Mis Pollitos, Ciudad de Sumampa)

“En la zona viven unas 21 familias aproximadamente de donde provienen los alumnos que asisten a esta institución. Los hombres de la zona se caracterizan por ser trabajadores golondrinas, trabajar con ganado o por realizar trabajos de “changas” en el pueblo, además la mayoría de las madres percibe la asignación universal por hijo y en algunos casos jubilaciones, pensiones o planes municipales con los que deben cumplir trabajando determinadas horas en los lugares asignados”. (Bustamante Macarena;2018 Jardín 840, Paraje La Totorilla a 17 KM de Ojo de Agua)

- Datos poblacionales, que se obtienen de charlas informales e información censal.

“La cantidad de habitantes en la Sumampa en el último censo realizado en el 2010 es de 5.774, la población va en crecimiento y encontramos una diversidad cultural”. (Espíndola Melisa; 2018 Jardín 130 Mis Pollitos, Ciudad de Sumampa)

- Infraestructura y equipamiento social e institucional

“Camino de tierra, no presenta transporte público ya que es una zona rural; si es transitada en autos, motos, bicicletas, provisiones de agua en pozos o represas que son fabricadas por los mismos habitantes, también en tiempo de sequía donde no llueve y hay escases de agua para las personas y los animales el agua es llevada de la localidad vecina que es Sol de Julio y a la misma es

distribuida a los distintas casas, no presenta luz eléctrica; se utiliza los que es los motores para obtener la luz en la distinta casa y en la institución misma, este recurso funciona a través de combustible. Al ser un paraje rural el gas que se utiliza es embazado y también se utiliza el fuego para cocinar ya que es un lugar. presenta lo que sería las casas vecinales y una escuela primaria. No presenta un lugar de salud ni correo; estas instituciones se encuentran en sol de julio a 8klm de esta localidad que es el pueblo más cercano". (Ponce Melina:2018 Pozo del Garabato a 8km de Sol de julio, Dto. Ojo de Agua)

"Presenta varias instituciones tanto educativas como religiosas, deportivas, etc. como por ejemplo: cuenta con una Esc. Primaria N°982, Esc. de Comercio Gral. Martín Miguel de Güemes, Esc. Técnica N°9 Ingeniero Cesar Eusebio Iturre, el Profesorado ISSPP N°5, la Esc. de Capacitación N°3, Parroquia Nuestra señora de la Consolación, Correo Argentino, Policía Seccional 33, Hospital Distrital Dr. Shul Grau., polideportivo municipal, Club Atlético Sumampa, Club Unión Argentino, Bochín Club". (Coria Andrea: 2018 Jardín 130 Mis Pollitos, Ciudad de Sumampa)

"En cuanto a los servicio no cuentan con transporte público, muchos de los habitantes y docentes solo se manejan en vehículos particulares como en moto o en autos y muchos a dedos; si disponen de acceso a la electricidad legal y acceso de agua; no hay otro establecimiento lo único que hay es una capilla que se encuentra a unos metro de la institución, después no disponen de servicios como puesto sanitarios, destacamento policial". (Ponce Brenda; 2018 Jardín 611, Mis Titos de amor, Paraje Báez, Dto. Ojo de Agua)

- Problemática de la comunidad

"Pobreza, drogadicción, vivienda, salud, contaminación ambiental, Alcoholismo, violencia familiar, desocupación, vagancia, corrupción, Analfabetismo, discriminación etc". (Lobaiza Rocío jardín 111 Mi oso mimoso, Sol de Julio Dto. Ojo de Agua)

"Los problemas de la comunidad con respecto a la salud, pobreza, analfabetismo en el cual en esa zona el 80% solo tiene primaria completa".

(Ponce Brenda; 2018 Jardín 611, Mis Titos de amor, Paraje Báez, Dto. Ojo de Agua)

- Dinámica sociocultural

“Festejos tradicionales como fiestas patrias y fiesta del día del niño que se realiza todos los años en su día correspondiente, también se lleva a cabo una fiesta patronal en honor al día del santo de esa localidad”. (Ponce Melina: 2018 Pozo del Garabato a 8km de Sol de julio, Dto. Ojo de Agua)

Antes de pasar al análisis de los descriptores señalo algunas ideas que se pueden advertir en los fragmentos seleccionados, primero no resulta claro como relevan la información, si se puede advertir que lo hacen al mismo tiempo que las observaciones, probablemente con entrevistas a las autoridades del jardín o escuela que visitan, segundo se insinúan algunos sesgos o prejuicios cuando se habla de las problemáticas de la comunidad, y tercero se observa cierta carencia conceptual cuando se habla de dinámica cultural, escasamente desarrollada y limitada a eventos sociales, dimensión que podría vincularse con la infraestructura social e institucional por ejemplo, y no se las problematiza. Si bien está claro que se forman para ser docentes y trabajar dentro del aula, sin embargo, no problematizar las representaciones que circulan en el imaginario social, implica habilitar a que sigan circulando y reproduciéndose como verdaderos, tanto fuera, como dentro de la escuela.

8.1.1 CATEGORIAS Y DESCRIPTORES PARA EL DIAGNOSTICO SOCIO-COMUNITARIO

El proyecto catedra presenta 7 tópicos o categorías la *“ubicación geográfica, conocimiento de la zona, instituciones, espacios libres, población, problemáticas, costumbres, etc.”*, en cambio a partir **del análisis de las categorías presentadas en los diarios de formación:** se identifican seis categorías: *ubicación geográfica, actividades económicas e ingresos, datos poblacionales, infraestructura y equipamiento, problemáticas de la comunidad y dinámica sociocultural.* Mientras la ubicación geográfica, las actividades económicas e ingresos e infraestructura y equipamiento hacen referencia a criterios más objetivados desde elementos físicos y materiales o por lo menos que se caracterizan desde ese lugar; los datos poblacionales, problemáticas de la comunidad y dinámica sociocultural hacen referencias a procesos sociales. Otra observación anidada con la anterior, es que las categorías “físicas” abundan en detalles

que las sociales carecen. Por último, siguiendo el criterio de selección para cada categoría, las categorías sociales están ausentes en la mayoría de los diarios de formación, dicho esto, la dimensión sociocultural, y datos censales presentes en esta selección son las únicas que aparecen en al menos uno de los relatos de los diarios de formación.

Descriptor para ubicación geográfica: nombre de la institución o dependencia, calle, barrio, ciudad, departamento y provincia; si la institución se ubica en la ruralidad paraje y distancia a la ciudad más cercana.

Descriptor para actividades económicas e ingresos: Activo: empleo que a su vez se divide en público, privado y cuenta propismo, trabajo golondrina, changas, cría de ganado, plan municipal con contraprestación. funciones pasivas; Asignación universal, jubilaciones y pensiones.

Descriptor para datos poblacionales: cantidad de habitantes.

Descriptor para infraestructura: caminos, transporte público y privado, provisión de agua, almacenamiento de agua, provisión de energía eléctrica, energía calórica, instalaciones(instituciones) sanitarias, policial postal, religiosas, deportivas y educativas.

Descriptor de problemáticas de la comunidad: Pobreza, drogadicción, vivienda, salud, contaminación ambiental, Alcoholismo, violencia familiar, desocupación, vagancia, corrupción, Analfabetismo, discriminación. Estrictamente no operan como descriptores, sino como conceptos generales sin mayor capacidad descriptiva, pero si altamente estereotipados.

Descriptor para la dimensión sociocultural: fiestas patrias y religiosas, festividades, efemérides.

8.2 EL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL EN LA MICRO-EXPERIENCIA

Como parte de la práctica profesional la segunda dimensión a observar en la microexperiencia, es la dimensión institucional. Entre las categorías en los diarios de formación se destacan:

- Edificio, estado, condiciones y equipamiento

“Cuenta con un espacios cerrados y abiertos: un patio con diversos juegos como hamacas, toboganes, sube y baja, calesitas, eso dentro de los espacios abiertos. En los espacios cerrados tienen una galería y un salón de usos

múltiples, allí tienen un escenario donde se llevan a cabo los diferentes actos patrios y/o eventos como cumpleaños, veladas artísticas, muestra de educación física, etc.” (Coria Andrea: 2018 Jardín N°130 Mis Pollitos, Ciudad de Sumampa)

- equipo directivo

“El equipo directivo está compuesto por una directora, una vice directora, dos celadoras, docentes de sala y una especial de música, también con el personal no docente que estaría compuesto por una ordenanza titular, una con contrato de locación del turno mañana y dos con planes municipales del turno tarde”.
(Roldan Dalma jardín N°20 Ositos Cariñosos Villa Ojo de Agua)

- Funcionamiento

“El jardín n°20 “ositos cariñosos es un jardín de primera categoría, como así también público donde cuentan con doble turno asisten aproximadamente 250 niños en tanto sala maternal como sala de 4 y 5 años el horario de dicho establecimiento por la mañana 9:00 hs a 11y 50 hs, y por la tarde de 14:00 hs A 17:00 horas”. (Barrera Reyna; jardín N°20 Ositos Cariñosos Villa Ojo de Agua)

- las familias

“Muchos de los padres de los niños participan en la asociación cooperadora, haciendo diferentes eventos como en los actos para recolectar dineros para así obtener fondos por cualquier incidente que surgen dentro de la institución”.
(Ponce Brenda; 2018 Jardín 611, Mis Titos de amor, Paraje Báez, Dto. Ojo de Agua)

- Perfil institucional:

“La institución cuenta con una Asociación Cooperadora conformada por los padres de los niños, tienen la finalidad de reunir fondos para solventar gastos de la institución”. (Coria Andrea: 2018 Jardín N°130 Mis Pollitos, Ciudad de Sumampa).

8.2.1 CATEGORIA Y DESCRIPTORES PARA EL DIAGNOSTICO INSTITUCIONAL

El proyecto catedra identificaba cinco categorías o elementos a indagar: “Características del jardín, organización escolar, composición del equipo directivo, cantidad de salas, características de las familias”. También en el **análisis del diagnóstico de la dimensión institucional** se identifican cinco categorías; edificio, estado, condiciones y equipamiento; equipo directivo, funcionamiento, características de la familia, perfil institucional. Más allá de las variaciones conceptuales, se encuentran similitudes, y se incorpora lo que algunas estudiantes denominan perfil institucional para dar cuenta de las asociaciones cooperadoras, que también se fusiona con la participación familiar en la vida escolar.

Por otra parte, para los estudios como los que plantea Lidia Fernández (1994: 35) y otros como Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti (1992:12) el abordar estas categorías, lo que se está haciendo es un repaso institucional parcial que no aborda los caracteres más estructurantes y significativos del funcionamiento de la institución, sino aquellos más visibles y manifiestos, como lo son sus componentes (Fernández, Lidia, 1994:35). La primera categoría describe los caracteres físicos que organizan el espacio; la segunda, las jerarquías y el ordenamiento de los actores en el espacio y la tercera; intrínsecamente ligado a los anteriores, es el que otorga funciones a los actores en la institución escolar. En los primeros dos abundan las descripciones y nombramientos, en cambio en el último el dato sobresaliente es el horario de entrada y de salida de los alumnos y la distribución de alumnos en las salas. No se consideran categorías como clima, cultura institucional, conflicto, imaginario, participación, liderazgo, comunicación, etc. salvo para hablar de la existencia de la asociación cooperadora. Un dato no menor sobre el uso de la palabra equipo para “nombrar” a los directivos, contemplando una hipótesis de sentido horizontal (de disolución) sobre las jerarquías; que por definición son verticales. Esta mirada parcial pone de manifiesto las dificultades que los estudiantes tienen para analizar otras dimensiones de lo educativo, a pesar de que la amplitud del campo de la práctica en los diseños curriculares intente abordar lo institucional desde el primer año, no logra descripciones más ricas y más densamente conceptualizadas.

Descriptores para Infraestructura y equipamiento: espacios abiertos y cerrados, usos habituales.

Descriptores para equipo directivo: directivos, personal docente (de sala o especial), personal no docente y contratados.

Descriptores para funcionamiento: horarios de entrada y de salida. distribución de los niños en salas por edad.

Descriptores para características de las familias: los padres; participación de las familias, grupo familiar

Descriptor que perfil institucional: contar con asociación cooperadora

8.3 EL DIAGNOSTICO ÁULICO EN LOS DIARIOS DE FORMACIÓN

Respecto al diagnóstico áulico abundan los detalles físicos y de distribución de los materiales por sobre otros aspectos formativos y didácticos.

- el espacio físico

“La sala es amplia, cuenta con 4 ventanas, dos dan al patio de la institución y dos dan al salón multiuso, cuenta con luz natural y artificial, aire acondicionado (frio-calor), cuenta con una decoración adecuada como banda numérica, abecedario, trabajos realizados por los niños, un pizarrón, 4 mesas y cada una tiene entre 6 y 8 sillas, adaptadas para los niños, la sala cuenta con baño propio dentro de la misma acorde a ellos, un armario conteniendo materiales de trabajo: tijeras, crayones, plasticola, temperas, hojas, colores, papeles de diversos colores y texturas, etc.”. (Pedraza Tamara; jardín municipal “Las arduillas” N°295 Villa Ojo de Agua)

“La sala naranja donde ingrese era amplia, con ventanas grandes y buena iluminación, tenían tres mesas, muchas sillitas adaptadas a los niños y un escritorio. Poseían aire acondicionado frio/calor y un ventilador de techo”. (Roldan Dalma, 2018 jardín N°20 Ositos Cariñosos Villa Ojo de Agua)

- la Ambientación de la sala

“Los materiales: traídos por la docente; Señuelos visuales: la asistencia es tomada con cartelito con cada uno de sus nombres y ubicadas en una pizarra que se encuentra a un costado de la pizarra central. Organización de los sectores: en la sala encontramos el rincón de juego, sectores de juego en patio

donde se encuentra una pequeña plaza compartidas por todos los niños”.
(Lobaiza Rocío, Jardín N° 111 Oso Mimoso Sol de Julio Dto. Ojo de Agua)

“(…) rincones totalmente equipados: el dormitorio, la cocina, de construcción, sector de camiones, etc.”. (Bustamante Macarena, 2018 Jardín 840, Paraje La Totorilla a 17 KM de Ojo de Agua)

- Sobre grupo de niños de la sala

“Durante los días que asistí pude observar el comportamiento de los niños, se caracterizan por ser participativos, aunque al principio fueron bastantes tímidos conmigo, pero por suerte eso cambio con el paso del tiempo. Prestan atención a las clases, aunque esto varía según los días, por ejemplo, los días lunes tienen más ganas de estar en los rincones utilizando los diversos juguetes”. (Bustamante Macarena, 2018 Jardín 840, Paraje La Totorilla a 17 KM de Ojo de Agua)

“Cantidad de niños: 25 chicos de 5 años. Algunos niños son más imperativos, otros más tímido. Es una cuestión de egocentrismo que al niño a veces les cuesta, interactúan más entre compañeros, expresan sus ideas de cómo piensa y tienen un vocabulario bastante claro. Muestran actitudes de respeto, compromiso ante las tareas. Motricidad: fina, gruesa, ordinaciones. Normas: incorporadas”. (Lobaiza Rocío, Jardín N° 111 Oso Mimoso Sol de Julio Dto. Ojo de Agua)

- La historia del niño; se puede observar en algunas microexperiencias un apartado denominado de esta manera pero que solo una estudiante desarrolló con datos precisos de cada uno de los integrantes del grupo de niños, otros lo completaron con datos generales del grupo y en el resto este ítem estaba vacío:

“David de 5 años, Cristian de 5 años, Thiago de 5 años, Abigail de 4 años, Anahí de 3 años. Valga aclarar que David y Cristian son primos, Thiago y Anahí hermanos y Abigail prima de los últimos dos. Teniendo en cuenta esto se entenderá el porqué de algunas actitudes de los pequeños al momento de

desarrollar actividades”. (Bustamante Macarena, 2018 Jardín 840, Paraje La Totorilla a 17 KM de Ojo de Agua)

- El juego, en algunos diarios los practicantes presentan como ítem de diagnóstico el uso y las características de los juegos que se desarrollan en la sala

*“Tipos de juegos: juegos de roles, juegos tradicionales, juegos de imitaciones
Los elemento que se utiliza: son los juguetes y otros elementos Característica del juego: disponibilidad corporal, reglado Lenguaje del juego: verbal, corporal, de roles y dramático, se interesan por los juegos verbales y dramáticos” (Ponce Melina:2018 Pozo del Garabato a 8km de Sol de Julio, Dto. Ojo de Agua)*

8.3.1 CATEGORÍAS Y DESCRIPTORES PARA EL DIAGNOSTICO AULICO

El proyecto catedra de Practica III identifica las siguientes categorías para el diagnóstico áulico: *“El espacio físico y equipamiento, ambiente: relaciones interindividuales, organización de sectores, producciones de los niños; grupos de niños, cantidad, edades, sexos, lenguaje, pronunciación, expresión, normas, actitudes, motivaciones, problemáticas, etc.” Relación de las propuestas con el juego trabajo, el juego centralizador, juego libre, talleres, etc. Preguntas problematizadoras del docente, comentarios del niño, formas de jugar, elementos que utilizan”*.

Del Análisis de las categorías en los diarios de formación se identifican como categorías el espacio físico, la ambientación de la sala, grupos de niños de la sala, la historia del niño y el juego. Los primeros responden a observaciones presentes en las otras dos dimensiones analizadas y hace referencia al espacio físico y sus componentes en relación a la función institucional, de hecho, se solapan en cuanto a los descriptores.

Las siguientes dos hacen referencia a la dimensión social de los actores que se despliegan en el espacio; solo aparece los sujetos objetos de la práctica es decir los niños y niñas. Por último, el juego, es el dispositivo lúdico didáctico del nivel inicial, es la herramienta por excelencia, (por lo menos en este ámbito formativo) en la formación docente del nivel inicial. En relación a las dimensiones presentadas en el proyecto catedra es el juego el único que emerge en el diagnóstico como elemento pedagógico didáctico; las demás categorías que hacen posible identificar la secuencia didáctica (preguntas problematizadoras, comentarios del niño, por

ejemplo) que aplica el docente en la sala emergen en la observación como veremos más adelante, pero llamativamente no se presentan en el diagnóstico.

Descriptor para espacio físico de la sala: tamaño, aberturas, iluminación acondicionamiento térmico, ventilación.

Descriptor para ambientación de la sala: organización por sectores o rincones señalética, material de enseñanza.

Descriptor para el grupo de niños en la sala: participación, trato con la practicante, atención al docente.

Descriptor para historia de los niños: edad y parentesco.

Descriptor para el juego: tipos de juego, elementos, características y lenguaje del juego.

8.4 LAS DIARIAS OBSERVACIONES EN LOS DIARIOS

Este apartado a diferencia de los anteriores, que detallan categorías presentadas de antemano por el espacio de practica III, rescata las descripciones realizadas por los estudiantes en la cotidiana labor áulica, desde una mirada pedagógica didáctica (Frigerio, G; Poggi. M; Tiramonti, G., 1993: 23) durante los 15 días hábiles que dura observación.

Como las observaciones constituyen el grueso de la micro-experiencia solo se presentan sucintamente algunas de las dimensiones del campo curricular, en especial las referidas a la dimensión institucional y áulica que emergen del análisis dado que el material puede ser abordado desde una variedad de conceptos ordenadores y descriptivos que exceden ampliamente la intencionalidad del estudio.

Se identificaron varias categorías que en algunos casos permiten diferentes análisis y abarcan los diferentes pares relacionales (Docente – Alumno; Docente – Practicante; Alumno – Practicante; Alumno – Alumno) del juego vincular (los roles, o relacionadas con el ejercicio del oficio) referidos a la organización de las actividades, por parte del docente co-formador, en la escuela sede u asociada; y por los modos en que algunos temas-contenidos son representados en el aula.

8.4.1 LA BIENVENIDA

Tal es la especificidad de la institución y tal es la operación de cierre que se cierne sobre ella que su entrada está cargada de sentimientos. El santuario es un recinto saturado de simbolismos, cuyos actores se encargan de actualizar permanentemente, son quienes autorizan la entrada; *“me dirigí a la dirección donde muy amablemente me recibió la señora directora quien me saludo y pregunto cómo me llamaba”* cuenta Natalia Sánchez al ingresar al Jardín N°130 Mis Pollitos, de la Ciudad de Sumampa y agrega *“la docente muy carismática con una sonrisa me dio la bienvenida”*. Amabilidad que exagera y retrata Andrea cuando dice *“me recibieron muy amablemente las señas y no solo eso dice, remarca que “en especial mi co-formadora”* que se encontraba a cargo de la dirección.

La autoridad autoriza a partir que se habita el vínculo en el espacio, y no hay mejor manera que habitarlo desde los gestos, así se presenta el primer encuentro, otorgándole a la autoridad un gesto *“excesivamente afectivo”*. La contracara es un *“manejo de nervios”*, no es casualidad que el primer día se viva como se vive; Andrea cuenta que estaba: *“llena de nervios y ansias por comenzar”* al jardín mis pollitos de Sumampa y para reforzar la señal hacia la autoridad llega *“al igual que las demás señas 15 minutos antes del horario habitual”*.

8.4.2 EL VIAJE

Es tan fuerte el reparo sobre la autoridad que el propio viaje (hasta llegar a la escuela) en donde los nervios emergen, y se dan en la puerta de entrada, no antes. Durante el viaje, que realizan algunas practicantes en áreas rurales, se hace con alguna *“seño”*: *“la docente me llevaba hasta la institución, mientras íbamos ella me iba comentando cómo serían los niños”*, cuenta Brenda sobre su *“viaje”* con la docente que sería su co-formadora al Paraje de Báez en el departamento Ojo de Agua y agrega *“pero también muy impaciente por conocer a los niños”*. Solo cuando llega cuenta como fue recibida, cuando el vínculo se venía gestando mucho antes, y donde *“todos fueron muy amables”*, en el jardín Mis Titos de Amor.

Una experiencia similar retrata Macarena, que viajaba con la docente de la sala de nivel inicial y la docente de nivel primario, personal único de la escuela, del jardín del paraje la Totorilla del departamento Ojo de Agua y como *“al llegar a la escuela sentía ansiedad de conocer a quiénes eran los alumnos que asistían allí”* y mientras abren la escuela le cuentan que *“desde hacía unas semanas los jardineros tenían clase en su local nuevo (separado de las primaria), pero “no*

pierden contacto pues se juntan en el comedor en los horarios del desayuno y almuerzo”, reforzando la rutina por transición del contrato fundacional.

8.4.3 EL DESAYUNO, EL ALMUERZO, LA HIGIENE Y LA ORACIÓN

Si hablamos de la dimensión institucional, de funciones que la constituyen y de lo que ocurre a diario en la instituciones, es necesario tomar en cuenta el vínculo cotidiano con la comunidad, un aspecto que no se lo analiza suficientemente y se relaciona con los componentes que se explicitan en el diagnóstico detallado más arriba, el decir *“buen día”* a todos los presentes, o *“dejar sus mochilas para volver con sus servilletas y tomar el desayuno”* como nos presenta Macarena del Jardín 840, en Paraje La Totorilla de Ojo de Agua, debe llamarnos la atención de las muchas especificidades que cada institución tiene, de las cosas que pasan sin dejar rastro aparente pero que constituyen su gramática específica.

Ligar el almuerzo con la higiene y la oración como nos plantea Reyna del jardín N°20 Ositos Cariñosos de Villa Ojo de Agua, nos habla de una cotidianeidad que trasunta la escuela y penetra la comunidad, esa que se transita y se intenta habitar sin mayor discusión o crítica. Tan importante es la práctica que, aunque no se encuentra en “el currículum” la oración se recita: *“Arriba las manos manos, abajo los codos codos, extendiendo los brazos brazos que el Señor bendice todo”* y se resuelve eficaz para disciplinar los cuerpos, todo, bajo la forma de un juego. El desayuno, el almuerzo, la higiene y la oración no son solo componentes, son constituyentes de la gramática escolar, desde siempre, desde su fundación.

8.5 LA ORGANIZACIÓN DE LA TAREA ESCOLAR: INICIO, DESARROLLO Y CIERRE

Inicio, desarrollo y cierre es un modo común de plantear la organización de la tarea escolar; en rigor de la secuencia didáctica. En algunos casos es interpretada tomando el total de las actividades escolares de la jornada, como es el caso de la mayoría de los diarios de formación y en otros casos como organización estricta de la actividad o tema central del día. De todas maneras, más allá de la diferenciación y sin entrar en el debate sobre las precisiones conceptuales, el uso de estos significantes apela a la introducción de tecnicismos (demasiados) vinculados a los modos de planificación, que a partir de las sucesivas reformas educativas y también de la abundante bibliografía que circula se fueron incorporando y sedimentando.

8.5.1 EN EL INICIO; LA ASISTENCIA, LA FECHA Y EL TIEMPO

Dentro de la dimensión pedagógico didáctica tenemos tres actividades que marcan el ritmo de la mayoría de las instituciones escolares que organizan el espacio y el tiempo; el espacio a partir de la asistencia o ausencia de los niños y niñas; el tiempo a partir de la fecha. Para esta última, se organizan recurriendo al abecedario y las series numéricas, es aquí donde se socializa el calendario apelando a conocimientos tradicionales del nivel primario, por ejemplo.

Roció nos cuenta como en el Jardín N° 111 Oso Mimoso de Sol de Julio la docente *“organiza con carteles”* y ensaya un primer principio diferenciador: *“ponía los cartelitos de las nenas por un lado y de los nenes por el otro y abajo del todo colocaba los que faltaban y hacia la suma”*. Si bien frecuentemente es incorporada como recurso pedagógico, hago foco en el fragmento, en tanto principio diferenciador de nenes y nenas, ausentes y presentes.

En el primer elemento queda claro el uso del género como principio organizador cuestión, que refuerza la naturalidad en la diferenciación identitaria entre varones y mujeres o *“nenes o nenas”*. El segundo, que hace alusión a presencia o ausencia de los alumnos, parece de menor valía, pero posee igual alcance diferenciador; para plantear sus alcances retomo un relato de años anteriores con una estudiante del ISPPº 5, la cual conversaba sobre su microexperiencia. Corría el año 2014, me hice cargo del espacio curricular de ética y deontología profesional del cuarto año y comenzaba a familiarizarme con los diarios de formación a partir de los relatos de mis estudiantes, una de ellas me explica que realizó la practica en Belgrano, paraje rural del departamento Quebrachos, Santiago del Estero, y me comentaba que la docente en las actividades de inicio, para referirse de la presencia/ausencia de alumnos diferenciaba guapos y vagos, guapos para presentes y vagos para los ausentes.

Un accionar que excede la diferencia y se instala como principio discriminatorio, dato que adquiere otro valor dado que en el paraje la población dependía del trabajo golondrina de los varones y por el mes de octubre, cuando se realizó la micro-experiencia, los hombres viajaban a la desflorada (de girasol y maíz en la provincia de Buenos Aires) y los hijos desde pequeños debían colaborar con la familia en el cuidado de las cabras, de ahí la ausencia en la escuela. Lo que hago notar es que un principio ordenador se constituye en diferenciador y genera representaciones positivas y negativas en los alumnos, además de desconocer y desmerecer el contexto.

Una digresión sobre el contexto (con-texto); diría que la propia conceptualización sugiere que se constituye como algo que rodea al texto y muchas veces es considerado de menor importancia, siendo que, como texto, el contexto, tiene facultades interpretativas importantes para comprender las trayectorias educativas y las dinámicas comunitarias e institucionales.

Por último, Macarena nos vuelve a ilustrar desde su descripción e interpretación “el tiempo”, entendido desde los factores meteorológicos: *“Al momento de caracterizar el clima dibujaron en el pizarrón nubes soplando por el viento que había ese día (animismo en sus palabras). Todos cantaron la canción al Señor Viento para que se vaya”* nótese como introduce desde su interpretación un concepto que ilustra la etapa de desarrollo cognitivo “animista” que identifica en los niños.

Y aquí hago otra salvedad mientras la escuela primaria busca adaptar al niño al esquema cognitivo siguiendo una cronología fija (de este ajuste depende que repita o no repita de grado), en el jardín lo que más se busca es identificar la etapa de desarrollo del niño, sin forzar hacia un esquema preestablecido de grados de desarrollo al cual el niño debe ajustarse.

8.5.2 EN EL DESARROLLO; EL TEMA CENTRAL Y LA TÉCNICA DOCENTE

A partir del análisis de los diarios de formación, siguiendo el esquema de trabajo esperable y construido por el docente en el desarrollo de la clase, aparecen dos ideas de saberes previos, (concepto introductorio de la clase muy usado, por cierto), una que hace hincapié en recuperar la cronología de las actividades previas y otra que hace foco en los saberes, Melina en Pozo del Garabato, departamento Ojo de Agua, nos cuenta en sus observaciones que:

“la seño empezó a hacer preguntas sobre que hicieron el fin de semana ya que el domingo fue el día del padre. Cada uno fue diciendo que le regaló y que hicieron; al terminar ese dialogo le presentó un libro donde contenía la historia del creador de la bandera”. Melina en Pozo del Garabato, 2018)

Para luego incorporar el concepto establecido y agregando: *“empezó a hacer indagación de saberes previos como nos habla Ausubel donde considera que la construcción de nuevos conocimientos se basa en lo que ya conoce con anterioridad”*.

Haciendo una relectura de la cita se puede decir que la identificación no es estricta al concepto, pero para nada se puede decir que el modo en que el docente lleva la clase no le

haya permitido trabajar el tema en cuestión. En concreto la práctica es mucho más compleja que los saberes que se intentan incorporar o trabajar.

Meliza en el jardín Mis Pollitos de Sumampa, cuenta que: *“Como estaban a días previos de conmemorar una fecha importante como el 20 de junio comenzó su clase con el día de la Bandera. Empezó a hablarles de la vida de Manuel Belgrano y como comenzó “indagando sus saberes previos” hace hincapié en la herramienta “con la ayuda de un rotafolio con la imagen de la misma (bandera) y les pregunto ¿Qué colores tiene? E introduce el concepto de “andamios” en rigor es el de andamiaje un concepto–técnica de uso tradicional en el ámbito de la educación propuesto por Vygotsky (1936) que permite la emergencia de la respuesta con ayuda “Y todos respondieron celeste, blanco y celeste para que el conocimiento en el niño se vaya construyendo”*. En este caso los saberes previos referidos a los colores de la bandera argentina fueron ligados por “andamiaje” (puente) e introducen un nuevo conocimiento sobre su creador Manuel Belgrano.

Siguiendo con la referencias históricas y la identificación de saberes previos como parte de las técnicas docentes, Cintia, que realizó su observación en Pozo del Garabato, a 8 km de Sol de Julio nos cuenta que la docente a la que observaba los hizo cantar una canción: *“antenas paradas, boca cerrada”*, luego les presentó a modo de cuento imágenes alusivas al 12 de octubre, sobre Cristóbal Colon sobre los indios y sobre cómo llegó a América: *“Mientras iba preguntando les iba activando los conocimientos previos de los niños”* además cuenta y describe una serie de preguntas que realizó la seño: *¿que son las vasijas?, ¿qué es lo que tenían los indios en la cabeza? ¿Cómo se vestían? ¿el color de estos indios eran igual que los nuestros?* También, les preguntó sobre su alimentación *“si ellos comían zapallos, papas, tomates, choclos o chocolates como estos indicitos, y luego les contó que todo lo que estos indios comían, eran cultivados por ellos mismos”*.

Más allá de identificar la técnica docente se hace necesario problematizar el contenido, la amplitud del currículum avanzó en identificar otros elementos constitutivos al margen de los contenidos, pero el imaginario docente en este caso, poco avanzó en problematizar los sentidos que históricamente el 12 de octubre hoy pone en tensión. Si en cambio se advierte dos conceptos que ponen al contexto cercano en el centro, una, es la primera pregunta ¿que son las vasijas? y dos, sobre la alimentación, la zona es rica en yacimientos arqueológicos, por la proliferación de enterramientos indígenas en urnas de arcilla cocida y también es una zona

en donde la actividad principal es la agropecuaria ligando la efeméride con una interpretación particular del contexto.

8.5.3 EL CIERRE

El cierre; casi siempre es una actividad, que desarrollan los niños una vez que el docente desarrolló un tema, una manera de rendir cuenta del trabajo, pero también de que se interpretó la consigna, ¿que queda después de todo lo dicho? Meliza del Jardín Mis Pollitos de Sumampa nos comenta *“Una vez finalizado (la seño) entregó a cada uno de los niños una hoja impresa con el dibujo de la Bandera donde realizaron collage con temperas y crayones”*.

Andrea que desarrolló su práctica en Jardín Mis Pollitos de Sumampa, nos cuenta: *“la seño les repartió los trabajos que habían realizado el día anterior para que los terminaran, se trataban de la huellita de su mano en una hoja”*. Visto así le permite al docente establecer una secuencia planificada y ordenada de las acciones, frente los padres, frente a los demás docentes, frente a los otros.

En cambio Natalia, también del Jardín Mis Pollitos de Sumampa, nos muestra múltiples cierres y aperturas, su diario de formación marca un primer inicio: *“se realizaron los saludos cotidianos, nos enganamos en el tren y nos dirigíamos a la sala”*, después de la primera actividad sobre la primavera donde dibujan *“los alumnos se higienizan sus manos y preparan las mesas para el desayuno, seguidamente realizan una oración”*, luego pasan al patio a jugar para volver a la sala al momento de relajación donde se les lee un cuento *“la cenicienta”*.

8.6 EL JUEGO

Una herramienta, que parece no serlo y que para el nivel inicial se vuelve importante; es el juego, ya se advirtió en los diagnósticos la importancia que tiene y como aparece también en las observaciones, ya no solo como herramienta docente, sino también dilucidando diferentes formas de representación. Macarena en su estadía en el paraje La Totorilla departamento Ojo de Agua describe como los niños reproducen la división social del trabajo familiar frente a la cría de cabritos, principal actividad económica, al caracterizar algunos de los roles *“en el otro rincón los niños hablan en secreto para organizarse para ir a la casa del vecino a robar un chivo y traerlo en el camión”*, roles que representan el conflicto en el juego.

Otras variantes sobre el juego tal vez la más visibilizada es aquella que la vincula con el tiempo libre; Brenda en el jardín Mis Titos de Amor en Báez departamento Ojo de Agua, aprovecha la oportunidad para interactuar con los niños *en el recreo: “Cuando salimos unas de las niñas me agarró la mano para llevarme a donde estaban los juegos, esto no me lo esperaba por ser mi primer día; en ese momento se me fueron todos esos nervios que tenía”,* optando por un rol de cuidado *“mientras los observaba a todos que no se cayeran ya que sería muy feo que me suceda en el primer día”.*

En cambio, Natalia en el Jardín Mis Pollitos de Sumampa, describe en varias observaciones, diferentes modalidades de uso del juego; en el patio (juego libre) *“Señala Daniel Calmels, los juegos de sostén se identifican con los nombres de hamaca, caballito, babucha, avioncito, etc. el niño realiza acciones tomando el suelo como espacio de apoyo y valiéndose de su auto sostén”.* Además, identifica y utiliza explícitamente los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) para destacar la importancia del juego: *“a través del Juego dramático se busca propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, brindando un ámbito confiable para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros”.* De los NAP también registra *“los Juegos de Construcción que permiten el reconocimiento de que los objetos están contruidos con distintos materiales”.*

También incorpora otra definición de autor *“para Daniel Calmels, los juegos de persecución pueden analizarse a partir de diferenciar tres protagonistas principales: 1) un perseguidor, 2) un perseguido, y 3) un refugio”.*

Finalmente toma a uno de los referentes del constructivismo como Jean Piaget para caracterizar dos aspectos del juego que se estimula en el jardín como: *“el juego simbólico que se forma mediante la imitación, el niño reproduce escenas de la vida real. Y agrega “el juego de reglas de carácter social que se realiza mediante reglas que todos los jugadores deben respetar. Esto hace necesaria la cooperación y la competencia”.*

A esta altura muchas de las definiciones que se utilizan respecto al juego bien pueden ser explicadas a partir de otras conceptualizaciones, de ahí la riqueza y la densidad de las observaciones tamizadas por diferentes marcos de interpretación, más de allá de los propuestos aquí.

8.7 LA VIOLENCIA

Un tópico que es escasamente abordado, que en muchas ocasiones resulta invisibilizado en la vida escolar, que se constituye un regulador social de las relaciones, es la violencia; en los diarios de formación solo dos estudiantes la mencionan; Andrea nos cuenta de una situación en el jardín Mis Pollitos de Sumampa: *“en donde un niño tomó de los cabellos a su compañerita, tuve que intervenir en esa situación al no encontrarse su seño”*; comienza la observación diciendo que *“La jornada comenzó muy bulliciosa”* y destaca el comentario de un niño que decía: *- ¡A las nenas no se les pega!* Declarándose sorprendida y felicitándolo por el comentario. Más allá que toda violencia es repudiable no deja de haber matices que la autorizan, por ejemplo, el aceptar *“que solo a las mujeres no se les pega”* y no aclarar que es al conjunto de los compañeros. Por lo demás también la idea de bullicio ya es indicativa de cómo es entendida, en la institución escolar, la violencia, asociada al ruido y al desorden.

Volviendo a la asociación de violencia y género, otra de las practicantes Cintia presencia y caracteriza un taller en el Jardín de Infantes 883 de Pozo de Garabato sobre la aplicación de la LEY N° 27.234 que busca “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” con el objetivo de que los alumnos, las alumnas y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género”. en donde *“se convocó al destierro de la violencia”* al que *“solo debían asistir las mamas”* usando como tópico conceptual una representación similar a la observación que describió Andrea y se expuso en el párrafo anterior, en donde: *“Hicieron pasar al frente de todos a una niña e hizo unas preguntas a sus compañeros entre ellas, ¿qué te gusta de ella? ¿Cómo es como persona?, hazle una cara graciosa ¿le pegarías?* En donde un alumno de la escuela primaria contestó: *“No le pegarías a una mujer porque es una mujer, mi madre me enseño eso”*. De nuevo parece que ciertas formas de violencia si se autorizan y otras no. Sin entrar en el meollo de la ley y si en las actitudes, saberes y prácticas que del taller surgieron, es interesante destacar que esta idea de erradicar la violencia contra la mujer está asociada a la idea de debilidad, una forma de caracterizar al ser mujer, pero también asociada a la madre, pues es a quien se convoca al evento y a quien se menciona en la respuesta.

8.8 LOS GÉNEROS

Cuando en el presente trabajo se presentó el apartado como parte de los diagnósticos sobre la sala, todos mencionaron los rincones con los juegos que son de presencia habitual en los jardines, aunque no abundan en las descripciones, son en los rincones donde se desarrollan muchas de las actividades en las que las representaciones diferenciales del género emergen. Macarena en el paraje la Totorilla cuenta una de las situaciones que observó en relación a las interacciones entre los niños fuera de la intervención de la maestra: *“jugaban en el rincón del dormitorio”* y uno de ellos *“con una espada de juguete dirige el juego y les dice a las niñas que están con unos muñecos que él va a ser el papá que llega cansado de hacer mamar los cabritos”*. No solo dirige el juego reclama para sí el mando de la familia” y lo justifica con el trabajo fuera de la casa, el cuidado de los cabritos.

Brenda en cambio hace notar su opinión sobre lo que observa a la hora del almuerzo en el paraje de Báez: *“Note que el mismo niño que tenía una visión de géneros más reservada no quería que se sienten con él las mujeres porque decían que en esa mesa solo se sentaban los hombres”* y comenta la intervención de la docente que hizo sentar igual a las niñas. Aunque la observación que hace posteriormente solo pone de manifiesto conceptualizaciones sobre el desarrollo del niño al caracterizarlo desde *“el egocentrismo”*.

El caso de Cintia presenta otra forma más naturalizada del vínculo del jardín con la familia, en la página anterior comentábamos del taller de violencia de género en Pozo del Garabato, pues bien, la alusión hace hincapié al día anterior donde la docente del curso les comunica a los niños: *“También les comunicó que mañana martes no tenían que venir al jardín porque había taller, solo debían asistir las mamas”*, a lo cual uno de los niños le pidió que lo anotara en el cuaderno sino su madre lo traía igual. Sobre este punto se me presentan dos observaciones una, el vínculo desde la escuela es solo con la madre/mujer y la otra, el taller de género es solo para ellas como se mencionó más arriba. Hay una idea o representación instituida, pero también una práctica instituyente de la diferencia.

9 LA UNIDAD DIDÁCTICA

La unidad didáctica se constituye en la dimensión micro del planeamiento, forma parte del denominado “módulo”, dimensión meso del planeamiento y del “trayecto”, dimensión macro de la planificación áulica, además constituye el insumo del plan de cada clase. En el ideal de la planificación siempre es conveniente que la unidad pueda articularse con el plan mayor pues su ejecución es proveedora de saberes y conocimientos de utilidad a otros trayectos, además de los propios que se explicitan en su realización. Las fuentes son sumamente diversas, las constituyen el diseño curricular, los libros de textos, los materiales didácticos producidos por organismos y agencias, los materiales didácticos diseñados el propio docente, las sugerencias de otros docentes y directivos los libros especializados y manuales; los diarios y revistas, etc.

Por Unidad Didáctica se entiende a una particular estructuración de actividades y contenidos que resulta de transformar un recorte de la realidad en objeto de estudio. La unidad didáctica se organiza a partir de abordaje de contextos significativos para los niños y su selección obedece a la intencionalidad educativa del docente. Vincula problemáticas del orden de las ciencias de la naturaleza como de las ciencias sociales, así como a las posibles interrelaciones que entre estos elementos se producen.

Técnicamente, se constituye en una selección, particular por su forma de organización, de actividades para el **inicio, para el desarrollo** (en las que se incluyen los juegos – trabajo), para el **cierre y la evaluación** de aprendizajes que plantea el docente a partir de “problemas” a resolver en el aula.

“Esta tarea implica por parte del docente fijar de antemano para qué y porqué se elige un recorte, qué es lo que se quiere enseñar, a través de qué acciones y con qué materiales”. (Dirección de Cultura y Educación, Gobierno de la provincia de Buenos Aires 2005 pág. 77).

9.1 LA ESTRUCTURA DE LA UNIDAD, PRIMERA PLANIFICACIÓN DE LAS PRACTICANTES

A continuación, se presenta la estructura de la unidad didáctica identificada en los diarios de formación analizados, junto a un esquema conceptual sobre la información que cada ítem releva:

| | |
|------------------------------------|---|
| TÍTULO | Debe inferir el tema a trabajar |
| FUNDAMENTACIÓN | Se adelanta información sobre la pertinencia, los propósitos y objetivos generales de la unidad. |
| RED DE CONTENIDOS | En la red es posible visibilizar las relaciones o aportes de las diferentes áreas de conocimientos que aportan la construcción o convergen al tema. |
| PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS | Permiten la apertura y tratamiento del tema, una guía orientativa que van situando al problema en el centro del trabajo áulico. |
| AFIRMACIONES | Constituyen posibles respuestas a las preguntas problematizadoras, que se establecen de antemano. |
| OBJETIVOS | Se pueden encontrar expresados de manera general, específica, como actividades, propósitos o capacidades a fortalecer, etc. |
| ACTIVIDADES | Acciones específicas planificadas. |
| CRONOGRAMA | Expresión de las actividades en la línea de tiempo |
| EVALUACION | Mediante observación directa de los niños y niñas, teniendo en cuenta participación y respuestas dadas a las actividades. |
| AUTOEVALUACIÓN | registro la mirada sobre sí mismo a modo de autocrítica. |
| MATERIALES | Elementos necesarios para el desarrollo de las actividades |

9.1.1 UNA PRIMERA CARACTERIZACIÓN A PARTIR DEL TÍTULO

De los 11 diarios de formación relevados solo 5 presentan Unidades didácticas¹⁶, lo cual permitió, aun dando cuenta de las faltantes, como se presentó más arriba identificar la estructura del texto presente. En este apartado trabajaremos sobre las titulaciones que se presentan:

¹⁶ En la indagación de las ausencias, se pudo averiguar que en algunos casos no se presentaron y entregaron y cuando fue posible consultar a las estudiantes manifestaron no encontrarlos, y en otros estaban en proceso de reformulación.

“El cumpleaños de mi sala” (Lobaiza Rocío, Día 1 Jardín N° 111 Oso Mimoso Sol de Julio Dto. Ojo de Agua)

“Un paseo por la independencia” (Espíndola Meliza, 2018 Jardín N°130 Mis Pollitos, Ciudad de Sumampa)

“*La familia*” (Lescano, Cintia; 2018, Jardín de Infantes 883 Pozo de Garabato a 8km de Sol de julio, Dto. Ojo de Agua)

“*Caminito a ser libres e independientes*” (Barrera Reyna, 2018 jardín N°20 Ositos Cariñosos Villa Ojo de Agua)

“*Juguemos a ser libres*” (Ponce Brenda, 2018, Jardín 611, Mis Titos de amor, Paraje Báez, departamento Ojo de Agua)

Salvo por la primera “el cumpleaños de mi sala” las demás toman como referencia para su elaboración las denominadas efemérides; en este caso están presentes, la independencia, en aquellas que realizaron la microexperiencia en los meses de otoño invierno y la familia para aquellas que lo realizaron en primavera. Como se pudo advertir en las observaciones este modo de producción del currículum y su definición es parte de la toma de decisiones institucionales. Y cuando se usa el concepto efemérides es necesario tener en cuenta una amplia gama de celebraciones y conmemoraciones locales, regionales y nacionales.

Sin embargo, todas hacen referencia “a la fecha” como un organizador simbólico de las actividades, pues el cumpleaños también es “una efeméride”, una manera de ancla simbólica de sentido para el sujeto, es también una forma de empardar la subjetividad, la pertenencia grupal con la idea patria y de nación.

Por otra parte, también conviene destacar la importancia, que como documento tiene el calendario escolar, en el compacto curricular rara vez es mencionado (concretamente solo en el diseño curricular) pero se constituye en el organizador del tiempo y es el que establece hitos y mojones que ordenan la actividad escolar, y las efemérides son parte de esta estructura.

Sobre la fundamentación, como se presentan en el esquema, todas versan sobre cuestiones relacionadas a propósitos objetivos o sobre la pertinencia de la propuesta, en ese sentido no agregan mayores elementos al documento, es casi una formalidad. En cambio, es posible advertir en la estructura dos esquemas relativamente independientes por un lado el esquema

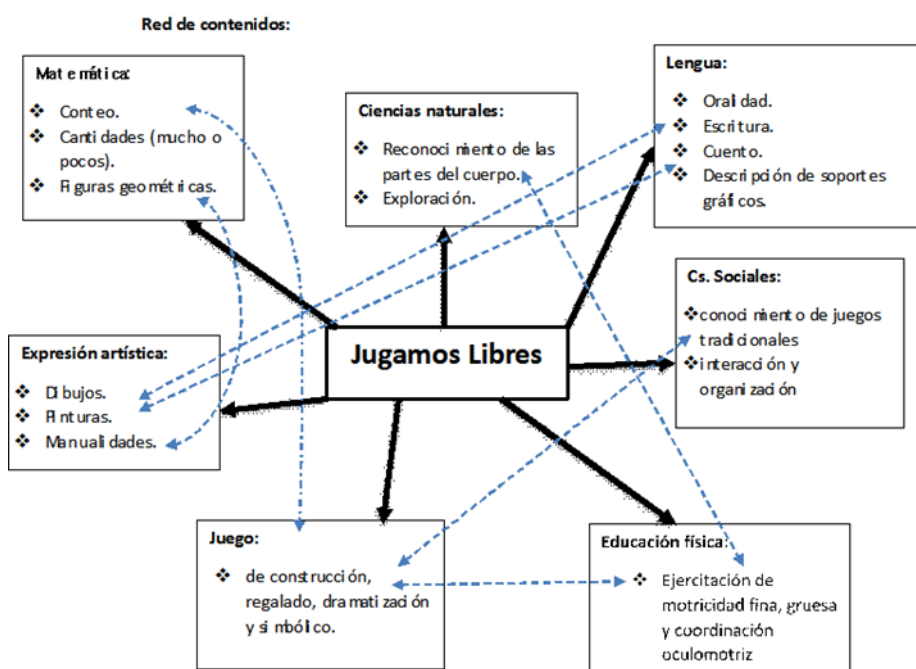
1: la red de contenidos- preguntas problematizadoras-afirmaciones y por otro el esquema 2: objetivos-actividades-cronograma.

9.1.2 ESQUEMA 1: RED DE CONTENIDOS, PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS, AFIRMACIONES

Antes de comenzar y a los efectos de analizar los documentos tomaremos algunos fragmentos que a mi criterio mejor expresan la idea que se quiere transmitir, por lo tanto, la selección será bien intencionada.

9.1.2.1 RED DE CONTENIDOS

En el esquema 1 se ensaya en primer lugar, una red conceptual que permite imaginar los aportes de diferentes áreas de conocimientos, desde las cuatro áreas tradicionales; lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza (naturales) y otras vinculadas como, la plástica, expresión corporal el juego la educación física etc.



(Ponce Brenda; 2018, Jardín 611, Mis Titos de amor, Paraje Báez, Dto. Ojo de Agua)

En este sentido una de las cuestiones consultadas a la docente de práctica es que documentos tomaban para armar la red de contenidos, a lo cual planteó que el documento principal de

consulta son los NAP, los núcleos de aprendizajes prioritarios. Ahora bien, cuando se analizó el documento del año 2004 se advierte que no prescribe contenidos o temas a trabajar como lo hacen otros documentos curriculares, sino que establece sentidos formativos, por lo tanto, en la red no se advierten contenidos como tal, sino que aparecen reformulados los sentidos establecidos en los NAP. Cuestión que es posible visualizar en la dinámica de las observaciones que siguen las recomendaciones de los NAP; como la indagación de los saberes previos y la importancia del juego como dispositivo lúdico didáctico entre otros.

9.1.2.2 PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS Y AFIRMACIONES SIGNIFICATIVAS

Siguiendo el análisis del esquema, en el segundo y tercer apartado tenemos las preguntas y las afirmaciones, una forma interesante de ir dando cuenta modo de anticipación de preguntas y respuestas que la practicante se realiza e intentará realizar para ir orientando la actividad. En ese juego las preguntas ofician de problematizadoras y las afirmaciones son respuestas significativas, pues presentan un problema de conocimiento, pero la idea de problematizar y de significativizar a mi juicio lo que plantea es el grado de apertura de conocimiento, están muy en línea con el aprendizaje basado en problemas y/o proyectos que no piensa tanto en los contenidos como modo de tematización que se limita a las áreas de conocimiento veamos la secuencia problema-afirmación que presenta Brenda;

Preguntas

¿Qué son los derechos?

¿Cuánto derechos hay? ¿Cómo se llaman?

¿Por qué tener un documento de identidad?

¿Por qué debemos jugar y no trabajar?

¿Qué son los juegos tradicionales?

¿Qué es la expresión corporal?

¿Qué es la motricidad fina?

¿Qué es la coordinación óculo-motriz?

(Ponce Brenda; 2018, Jardín 611, Mis Titos de amor, Paraje Báez, departamento Ojo de Agua)

Afirmaciones

- Los derechos son un conjunto de normas jurídicas que protegen a las personas hasta cierta edad. Todos y cada uno de los derechos son irrenunciables por lo que ninguna persona puede vulnerarlo o desconocerlos bajo ninguna circunstancia.

- Los derechos de los niños son diez. Ellos se llaman: Derechos a ser niño. Derecho a crecer en libertad. Derecho a la identidad. Derecho a la salud. Derecho a cuidados especial. Derecho a tener una vivienda digna. Derecho a la familia. Derecho a la educación. Derecho a no ser discriminado. Derecho a no ser abandonados y maltratos.

- El DNI es uno de los objetos que normalmente nos acompaña todo el día. Es el único instrumento fiable de identificación contiene información actualizada tanto: los principales datos del ciudadano como su domicilio, su estado civil, su fotografía, su firma y sus huellas digitales.

- EL derecho a jugar es uno de lo más importante porque permite al niño divertirse, mientras juega los niños desarrollan sus capacidades cerebrales. Jugar con juguetes de construcción cuando somos niños ayuda aprender mejor la matemática y las disciplinas científicas y tecnológicas cuando crecemos, además favorece el desarrollo del vocabulario espacial.

- Los juegos tradicionales son aquellos que perduran en el tiempo y se transmiten de generación a generación, aunque algunos puedan presentar diferencias basadas en los originales.

-La expresión corporal es como la persona puede expresarse utilizando como medio su cuerpo.

-La motricidad fina es el desarrollo motor de los diversos movimientos que requieren precisión, y es en la etapa de la niñez donde se la comienza a controlar.

-La coordinación óculo- motriz es cuando se utiliza el cuerpo para realizar diversos movimientos en coordinación con la visión para realizarlos con mayor precisión.

(Ponce Brenda, 2018, Jardín 611, Mis Titos de amor, Paraje Báez, departamento Ojo de Agua)

En relación a las preguntas y después al tono de las afirmaciones Brenda introduce la idea del derecho (asociada a la idea de libertad, si se toma en cuenta la red conceptual) primero centrándose en los derechos de los niños pasando por la importancia del juego y el desarrollo de la motricidad y la expresión corporal. Una primera lectura permite suponer que en la relación de ideas asocia el derecho a la libertad con las posibilidades de expresión corporal y desarrollo integral del niño, prima una mirada que asocia libertad o independencia con movimiento del sujeto educativo. Idea que no solo expresa Brenda, también Reyna que trabajo la independencia observó la misma idea:

“empecé indagando sobre que es la independencia para ellos, algunos me contestaron que independiente era ponerse la mochila solos, ir al baño solo y yo les explique que también era así pero que Había otro significado de la independencia, es la historia que les estoy por contar”. (Barrera Reyna;2018 jardín N°20 Ositos Cariñosos Villa Ojo de Agua)

Esta apropiación creadora de las ideas o asociación libre de ideas (en realidad si retomamos los dichos de Eliseo Verón expresan el concepto de semiosis), en realidad pone de manifiesto conceptos o procesos que priman en la formación y como estas ideas se juegan en el marco de las efemérides o el calendario escolar, que la institución asociada propone como eje de las actividades.

9.1.3 ESQUEMA 2: OBJETIVOS-ACTIVIDADES-CRONOGRAMA

En el esquema siguiente, que hemos denominado esquema dos encontramos conceptos identificables con la secuencia lógica de la planificación, el método más conocido como Marco Lógico: se identifican tres componentes Objetivos-Actividades-cronograma. Se podría incorporar a los materiales como ítems, pero no está suficientemente desarrollado en los diarios. Tomaremos un ejemplo que mejor exprese el sentido del esquema.

9.1.3.1 OBJETIVOS

- ✓ *Acercarse al conocimiento de los hechos acontecidos el 9 de julio de 1816.*
- ✓ *Construir sentimientos de amor a la patria.*

(Barrera Reyna, 2018 jardín N°20 Ositos Cariñosos Villa Ojo de Agua)

9.1.3.2 ACTIVIDADES

“ACTIVIDADES DE INICIO: caracterización del tiempo, asistencia conteo de la serie numérica.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO: Indagación de saberes previos, historia de cómo se declaró la independencia, mediante maqueta (casita de Tucumán), trabajar con romper cabeza de la casita de Tucumán.

ACTIVIDADES DE CIERRE: trabajito en sus carpetas, a través de un rompe cabeza de la casita de Tucumán para que ellos peguen las partes que le falta”.

(Barrera Reyna,2018 jardín N°20 Ositos Cariñosos Villa Ojo de Agua)

9.1.3.3 CRONOGRAMA

| DIA 1) | DIA 2) | DIA 3) | DIA 4) | DIA 5) |
|--|---|--|---|---|
| <p>INICIO: ingreso de los niños, tomar asistencia, caracterización del tiempo.</p> <p>DESARROLLO: preguntar si alguien quiere contar algo sobre lo que hizo el fin de semana contar sobre la temática que vamos a trabajar durante la semana, indagar saberes previos.</p> <p>CIERRE: tiempo libre para el juego.</p> | <p>INICIO: ingreso, saludo, asistencia.</p> <p>DESARROLLO: contarles sobre lo que paso el 9 de julio mediante un rotafolio de imágenes.</p> <p>CIERRE: higiene y almuerzo.</p> | <p>INICIO: saludo, tomar asistencia, caracterizar el tiempo.</p> <p>DESARROLLO: contarles un cuento de la independencia.</p> <p>CIERRE: trabajo en sus carpetas del cuento, higiene y almuerzo.</p> | <p>INICIO: día de mi clase, ingreso saludo, caracterización del tiempo, asistencia.</p> <p>DESARROLLO: narración de la independencia mediante una maqueta de la casa de Tucumán.</p> <p>CIERRE: trabajo en sus carpetas de un rompe cabezas de la casa de Tucumán, juego tradicional la escondida.</p> | <p>INICIO: ingreso, saludo.</p> <p>DESARROLLO: dramatización de la independencia con diferentes roles que van a cumplir los niños.</p> <p>CIERRE: tiempo de juego en los rincones.</p> |

(Barrera Reyna;2018 jardín N°20 Ositos Cariñosos Villa Ojo de Agua)

Lo primero que podemos mencionar es la presencia de sentidos formativos presentes en los NAP como serie numérica, saberes previos, coordinación motriz, etc. El segundo punto destacar el enfoque con el que la practicante instala la fecha conmemorativa, lo hace desde la iconografía clásica *“la casita de Tucumán”* o la dramatización sobre la declaración de la independencia.

Por último, aclarar que el cronograma hace especial hincapié en planificar una semana de actividades para seleccionar una el último día de la microexperiencia, a partir del conocimiento

que la practicante tiene del grupo clase con acuerdo de la co-formadora y la docente de Practica III.

9.2 ¿QUÉ QUEDA AFUERA DE LOS ESQUEMAS PROPUESTOS?

En primer lugar, los esquemas no son taxativos, ¿qué quiero decir con esto? Que en las unidades propuestas aparecen otros ítems, los que se expresan en los esquemas permiten plantear la presencia de modos diferentes, o al menos que admiten distinguir dos tipos de planeamiento, cada uno con lógicas propias de sentido, se expresan solo con fines descriptivos que incluso pueden tener cierta utilidad para el análisis y podrían ser reelaborados, uno con un sentido más crítico y otro más clásico de la planificación. En este sentido, existe una larga tradición en relación a los marcos de planificación en educación que está muy bien expresada en los textos de Inés Aguerrondo; que analiza las racionalidades subyacentes en la planificación.

Respecto a los ítems que quedan “afuera” (afuera de este modo de esquematización) aparecen la fundamentación/ justificación, y la evaluación/ autoevaluación. Sobre los primeros dos puntos son ítems de necesaria presencia en cualquier texto de planificación.

Respecto a la evaluación, solo dos de las unidades didácticas la presentan; Cintia Lezcano, cuyo tema es la Familia, la referencia teniendo en cuenta “la participación de los niños y las respuestas dadas”; siguiendo por “la interpretación de consignas y dificultades que se presenten en las actividades”, en cambio, Dalma Roldan, al trabajar la independencia como núcleo temático, se centra en “Si han aprendido y conocido lo que ha sucedido en esa fecha” compartiendo con Cintia “Si han podido realizar sin ninguna dificultad las distintas actividades”

Las demás practicantes hablan de autoevaluación para dar cuenta de una apreciación personal del trabajo realizado en toda la microexperiencia. Este último punto resulta significativo para el trabajo del espacio curricular pues se constituye en parte de la gramática experiencial de la micro que luego se socializa en la clase. Veamos:

“Para concluir con este proceso de autoevaluación quisiera destacar que para mí tuvo un resultado positivo porque logre de que los niños disfrutaran, aunque sea un ratito, no disponía de mucho tiempo, pero el que tuve pude disfrutarlo e interactuar con ellos y logra obtener otra visión como futura docente, lo cual es un rol muy importante y además lograr incorporar el manejo de diferentes

recursos ya que son las herramientas más importante dentro de un ámbito educativo". (Ponce Brenda; 2018, Jardín 611, Mis Titos de amor, Paraje Báez, departamento Ojo de Agua)

Destaco dos ideas: la de utilidad pues la práctica permite incorporar recursos formativos y la otra, como a ésta se asocia la idea del disfrute en el jardín, que imagino, tal vez equivocadamente, se pierde a lo largo de las trayectorias educativas, un concepto que pone en el centro la idea del juego como dispositivo pedagógico, sin perder su impronta original asociada al goce y el disfrute; no solo de la niñez, sino también del docente que habita el vínculo.

CONCLUSIONES, PENSAR LA PRACTICA PROFESIONAL EN CLAVE TERRITORIAL

Hemos llegado a un final posible, provisorio, pues el camino abre nuevas picadas. Para pensar ese proceso se retoman algunos conceptos presentados en el marco conceptual, sobre el final del apartado proponía como un abordaje posible del currículum, hacerlo desde el concepto de campo más que el de proceso, si bien es posible reconocer cierta linealidad en la propuesta presentada; ésta es propia de los modos de presentación, más que del propio ámbito de desarrollo curricular.

El concepto de campo se aproxima a la idea de territorios, territorios de las prácticas (en plural), en algún sentido insondables, y con insondables me refiero a la idea de que son desconocidos entre sí, para la variedad de actores que hemos identificados, porque la práctica, en cierto sentido, opera con relativo aislamiento de otros niveles o escalas.

Siguiendo los pasos de Flavia Terigi cuando presenta la noción de hipótesis de especificación lo hace de algún modo para salvar el “desfase” entre lo pensado (en un territorio) y lo efectivamente realizado (en otra variedad de territorios), en cambio la idea de *territorio* incorpora la idea de poder y con ella los intereses, los acuerdos, las negociaciones, el conflicto y las tensiones.

En las secciones dedicadas al marco normativo el conflicto es difícil de advertir, por dos motivos, por un lado, al tratarse de objetivaciones, en ellas solo se expresan aquellos aspectos “acordados” y por otro, estos “acuerdos” aparecen por fuera de los actores que lo han hecho posible. Solo es identificable el pasaje de la normativa de un nivel a otro y los saltos en los significantes para dar cuenta de la especificación del discurso curricular.

A medida que nos acercamos a la institución podemos recontextualizar y dar sentido a las objetivaciones, pues en esas instancias, es que emergen, además de las objetivaciones, las voces de los actores hablando de sus prácticas.

Al emerger esa mirada, es posible visualizar como operan en el territorio de la práctica profesional, léase instituto formador y escuela asociada o instituto sede, las autorizaciones. En efecto ya la denominación imaginada o pensada, en otra escala, establece sentidos y lugares para autorizar la práctica profesional, que limitan el rol de la institución de nivel inicial, al otorgarle, en el mejor de los casos la idea de ser socio y en el peor solo ser sede, a modo de depositario del practicante.

En este sentido, hemos presentado ese primer conflicto que surgió de la realización de las microexperiencias, sobre los modos diferenciales de planificar; una forma para el instituto y otra para el jardín. Hemos abordado con detalle también las planificaciones de los docentes a cargo de la práctica profesional, en cada año de la formación y observado las diferencias entre como planifican los diferentes docentes de la práctica y como emergen, al mismo tiempo, conceptos comunes que tienen que ver con “los acuerdos internos” que surgieron a partir de ese otro conflicto que se dio al interior del instituto, entre los propios docentes del campo de la práctica.

Es por ello que los conflictos y los modos de resolución relocalizan y rearmen el mapa de los territorios a partir de las diferentes fragmentaciones, entre ellas el aula. Incluso el modo de resolución que se da a partir de las apelaciones a autoridades superiores, invocando al reglamento, o incluso con el otorgamiento de puntaje como premio por ser co-formador, reinstalan la autoridad, pero de modo jerárquico, no a partir de espacios de diálogo y participación que enriquecerían la formación. Diálogos que emergieron posteriormente a partir de los talleres que en los sucesivos proyectos de trabajo institucional se desarrollaron.

En el modo en que se aprehende la autoridad, detallado en los relatos de los diarios de formación de las practicantes, también advierten modos jerárquicos de autorización, cuando las practicantes destacan “ampliamente” los modos que adopta la bienvenida por parte de la autoridad de la escuela, en el primer día de la microexperiencia, destacando como contrapartida el nerviosismo propio.

Este modo de gestión de la autoridad a menudo entendido como un des-valor al ser reducido al “vínculo afectivo” (Segundo estudio nacional sobre las prácticas en la formación docente inicial, 2019: 235), las descripciones de los diarios abundan en el sentido del apoyo y acompañamiento de los co-formadores hacia las practicantes, es también una forma de autorización que frente al desconocimiento de las reglas institucionales permiten la gestión del acceso a la escuela.

Otra manera de pensar los territorios, es hacerlo en referencia al espacio simbolizado. En efecto la construcción de un afuera y un adentro que se puede señalar en las categorías y descriptores, con los que se elaboran los diarios de formación, referidas al diagnóstico comunitario, institucional y áulico muestran cómo se crean y recrean ambas esferas; y cómo a

medida que se aproximan al aula, la amplitud y el registro aumentan, construyen el territorio de sus prácticas estableciendo al aula como ámbito propio.

¿Ahora qué efectos tienen estas territorialidades sobre el currículum? Comencemos por tomar una de sus tantas definiciones, aquella que plantea que en currículum expresa la mirada y los intereses y deseos de los sectores hegemónicos de la sociedad, que se enunció en los inicios del abordaje teórico, en este sentido argumentamos como el Estado no era un mero árbitro, sino que desde sus diferentes esferas se convertía en actor protagónico en la definición.

El recorrido propuesto muestra como en cada nivel que hemos analizados no solo aparecen miradas hegemónicas sobre el currículum, sino también como en cada conceptualización aparecen nuevos actores que pugnan por la definición de algunos de sus elementos, lo cual nos acerca a una mirada de la “cultura local” con suficiente capacidad para definir acciones en la escuela. Y eso queda expresado en la importancia del rezo o la oración en algunas de las experiencias analizadas. Situación que complejiza la idea de hegemonía, tanto si se piensa, en grupos dominantes o del propio Estado como actores con capacidad de expresión en ese territorio. En todo caso la “dimensión micro social” merece más atención respecto a la emergencia de actores con capacidad en la definición de políticas curriculares que a menudo no se registran.

De igual manera las escalas más altas de definición curricular, deberían ser analizadas dentro de la escala áulica, con mayor detalle dando cuenta de las disputas que la originaron. Si pensamos en la sanción de una ley de educación, por ejemplo, tener en cuenta ¿qué cambios se planteaban como necesarios en los nuevos contextos? ¿Qué aspectos se cumplieron y cuales no de la norma anterior? ¿Qué ideas aparecen respondiendo a esos cambios? ¿Quiénes las expresan con mayor ahínco? etc.

Estas preguntas a modo ilustrativo permitirían no dar por sentadas sus expresiones en los niveles micro. En los detalles de la planificación de la práctica no aparecen, como parte del recorrido, salvo por el diseño y alguna normativa específica como los N.A.P, requieren por ello mayores análisis de la normativa que permiten dar cuenta de cómo se llegó a elaborar la misma. Si bien los diseños curriculares expresan o tienen espacios como normativa o legislación escolar, un análisis de sus implicancias curriculares no los haría parecer tan lejanos y tan teóricos sus postulados. En definitiva, poder expresar elementos, en la formación

docente, que den cuenta que cada escala pasa por los mismos filtros, negociaciones, tensiones, conflictos como los que se atraviesan en la propia formación en la práctica profesional.

En esta línea se puede esbozar que la hipótesis de especificación que plantea Terigi, si bien nos permite jerarquizar la mirada de los que se hace en el aula, **no anula** las disoluciones y afirmaciones curriculares. Pues bien, en cada recontextualización hay aspectos que se dejan de lado o que tiene un “tratamiento más superficial” y otros aspectos que son afirmados y profundizados.

La presencia de los NAP en las planificaciones de las practicantes evidencia una suerte de validación en tanto documento curricular, por sobre otros documentos, y eso obedece a una decisión del docente de práctica. Expresa un posicionamiento discursivo sobre el oficio de enseñar bastante claro aun cuando además de expresar lineamientos que ordenan la práctica también se convierten en contenidos de las redes conceptuales de las unidades didácticas de las practicantes.

En también dable preguntarse por la dimensión cultural del currículum en los territorios. Más allá de la elección que el docente haga por los NAP por ejemplo, aquí subyace otra observación que excede a la docente de práctica III, y que en el análisis de las planificaciones docente se evidencia, es la gran presencia e influencia de autores en la bibliografía provistas por el Ministerio de Educación de la Nación en diferentes períodos, autores que en algún momento trabajaron para diferentes dependencias del estado nacional o de provincias como Buenos Aires o la Ciudad de Buenos Aires. Mirada que se refuerza por la procedencia de las editoriales.

En este caso la mirada se posa en definir, con el tamiz del territorio, si esta es una mirada nacional o es una mirada centralista o es, en todo caso, una mirada centralista que se arroja en lo nacional como modo de legitimar su presencia. En este sentido Feldfeber y Gluz (2012:48) abordan claramente la cuestión cuando definen a las jurisdicciones según su capacidad de intervenir en las adecuaciones curriculares, situando a las provincias del norte como meras “reproductoras” de la normativa nacional.

En el mismo sentido, se puede leer, por ejemplo, el modo en que las efemérides y su tratamiento se “normalizan” en la escuela y adquieren una relevancia importante en la tematización escolar, para referirse a José de San Martín, Manuel Belgrano o al 12 de octubre;

o a las representaciones que se tienen sobre el género, frente al tratamiento de la ley 27.501, o incluso la importancia de rezar para resaltar la influencia religiosa en la escuela, como marcos culturales de mayor envergadura que se re/presentan en cada territorio, con nulo sentido crítico.

Por último, y en relación a la tematización también, coincido con el Segundo estudio nacional sobre el campo de las prácticas en la formación inicial(2019: 236) del INFOD, cuando se refiere a la organización de la práctica como un campo, que en su estructuración hace emerger mayor preocupación por las herramientas del oficio docente que por los contenidos¹⁷. En efecto el análisis de los diarios de observación descansa su atención más en las herramientas para el ejercicio de la docencia; que en lo que se enseña y el valor cultural que puedan tener.

Esta mayor instrumentalización tiene consecuencias formativas, pues se privilegia el saber técnico por sobre el valor de lo que se trasmite culturalmente. Sus efectos se pueden advertir en la tematización de las unidades didácticas o el tratamiento de las efemérides y también en las cuestiones vinculadas al género, por ejemplo. Advierto que toda la riqueza instrumental se pierde por no abordar críticamente aquello que se enseña, aquello que se muestra como conocimiento válido al otro, en el proceso de enseñanza. Este énfasis en el cómo y no en el que se enseña me invita a nuevas interrogaciones ¿ocurre en los demás campos de la formación? ¿Porque si la práctica se constituye en un campo integrador no los aborda? ¿Porque si se da por sentado que es el campo de formación específica el que tiene que nutrir los procesos de la práctica, no se ven reflejados en las construcciones didácticas y en los análisis de las observaciones?

Cabe aclarar que esta observación no solo la hago en relación a los diarios de los practicantes, también se advierte como el conocimiento que se enseña ocupa un lugar menor en las planificaciones docentes analizadas, en el diseño curricular jurisdiccional para el campo estudiado, incluso se advierte también en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Las posibles respuestas exceden las pretensiones de este estudio, aunque abre nuevas interrogantes en el campo del currículum.

Si en cambio destaco como reflexión, la mayor capacidad que a menudo tienen los actores, en las escalas micro, sobre la definición del currículum, quizás, es posible y estrictamente

¹⁷ Es toda una definición curricular.

necesario si se pretende una educación igualitaria y transformadora, explorar un abordaje “territorial” que problematice aquello que se enseña.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ALVARADO, L; GARCÍA, M (2008) Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 9, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 187-202. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. ISSN: 1317-5815.

BAZAN, M.D y De Anquin, A. (2015) Intercultural educational experiences. On the challenges to education in Argentina's northwestern border/Experiencias pedagógicas interculturales. Sobre los desafíos a la educación en la frontera noroeste de Argentina/. Journal of Latinos in Education. Nueva York: Routledge Taylor & Francis group. issn 1534-8431. eissn 1532-771X.

BAZAN, M.D. (comp). (2011) "Exploraciones de Fronteras. Esbozos pedagógicos interculturales". Salta: Editorial Hanne. pág. 237. isbn 978-987-1578-64-1

BERSTEIN, B. (1990): La estructura del discurso pedagógico. Editorial Morata. Madrid.

BOLOSTOTSKY, Z. et al. (2015) "Diseño Jurisdiccional Profesorado en Nivel Inicial". Dirección General de Nivel Superior Santiago del Estero.

BONAL, X. (1998) "Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas". Editorial Paidós. Barcelona.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2008). "Una invitación a la sociología reflexiva. siglo XXI Editores. Argentina

CUCCI; M. R. (2015). Currículum. Escuela para la innovación educativa. UNSE. Documento de trabajo para la Licenciatura en nivel Primario. Santiago del Estero.

DAVINI, M. C. (1995). La formación Docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires. Paidós.

DAVINI, M. C. (1998). El currículum en la formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires. Miño y Dávila.

DAVINI, M. C. (2008). Acerca de la práctica docente y su formación. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente.

FERNÁNDEZ, L. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones

críticas. Paidós. Bs. As.

GALLART, A. (2006), La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional. Editorial STELLA.

GUBER, R. (2001), La etnografía, método, campo y reflexividad. Editorial NORMA.

HISSE, María (2009). Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

KAPLAN, C. (1992) Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Aique, colección didáctica.

KAPLAN, C. (1997) La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila editores.

LEAL, M et al. (2019). Estudio nacional 2017-2018. El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones. INFoD. Instituto Nacional de Formación Docente. Argentina.

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Boletín oficial. Argentina

MALAJOVICH, A. (2006) Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana. Editorial Siglo XXI

MORÍN, E. (2001) Pensamiento complejo. (Documento en línea). Recuperado de <http://www.multiversidadreal.org/folleto.asp>

RESOLUCIÓN 1438 (2011). 2Modelo de convenio específico de prácticas docentes. Dirección General de Nivel Superior”. Ministerio de Educación de Santiago del Estero.

RESOLUCION 225 (2004) “Aprendizajes Prioritarios para el nivel Inicial y 1º ciclo de la EGB/Primaria”. NAP. Consejo Federal de Cultura y Educación. Argentina.

RESOLUCIÓN 24 (2007). “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Consejo Federal de Educación. Argentina.

RESOLUCIÓN 30 (2008). “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” y “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo

Profesional. Consejo Federal de Educación. Argentina.

RESOLUCIÓN 337 (2018). "Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial". Consejo Federal de Educación. Argentina.

RESOLUCIÓN MINISTERIAL 322 (2013) "Reglamento para el campo de las prácticas profesionales para las carreras profesorado de educación inicial y profesorado de educación primaria". Ministerio de Educación de la provincia de Santiago del Estero.

ROCKWELL, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

SAN MARTÍN, L (2006) Representaciones sociales y proceso identitario de jóvenes migrantes que provienen de otras provincias y estudian en la UNSE. ACILBUPER Revista de Cs. Sociales de Santiago del Estero - Argentina – recuperado en: [www.acilbuper.com.ar.-](http://www.acilbuper.com.ar.-http://acilbuper.webcindario.com/)
<http://acilbuper.webcindario.com/> http://acilbuper2.webcindario.com/tesis_leandro_san_martin.pdf

SCHARAGRODSKY P.; SOUTHWELL, M.: El cuerpo en la escuela. Programa de Capacitación Multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Disponible en: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>.

STEIMAN, J (2007). Mas Didáctica en la Educación Superior. Miño y Dávila/UNSAM editores.

TEDESCO, J. C Y PARRA, M. (1981). "Escuela y marginalidad urbana" en Revista Colombiana de Educación.

TEDESCO, J. C. (1983). El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982 Buenos Aires: FLACSO.

TEDESCO, J. C. (1995). El nuevo pacto educativo. Buenos Aires. Editorial del Solar.

TENTI, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Siglo XXI Editores.

TERIGI, F (1999). Currículum, itinerarios para aprehender el territorio. Editorial Santillana.

TORRES SANTOMÉ, J. (1998). "Las razones del currículum integrado", en Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid: Morata

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord). (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa, Barcelona.

VERÓN, E. (1993). La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona Editorial Gedisa.

VERON, E. (2004). Fragmento de un tejido. Editorial Gedisa. Barcelona.

WANSIDLER, G (2005). Algunas consideraciones a tener en cuenta en la construcción y desarrollo de las practica profesionalizantes. Ministerio de Educación. Instituto de Nacional de Formación Docente.

ANEXO

Los sentidos de los aprendizajes que se presentan en los nap

- Propiciar la conformación de identidad personal y colectiva, promoviendo el reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personal, familiar, local, provincial, regional y nacional.
- Promover el conocimiento y respeto de valores y normas para la formación de actitudes en relación con la confianza en sí mismo, en los otros, la autonomía, la solidaridad, la cooperación, amistad, trabajo compartido, etc.
- Propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, brindando un ámbito confiable que ofrezca oportunidades para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros y que promueva el conocimiento del mundo cultural.
- Alentar el juego como contenido cultural de valor, incentivando su presencia en las actividades cotidianas.
- Asegurar la enseñanza de conocimientos significativos que amplíen sus saberes y aumenten el placer por conocer.
- Promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles.
- Reconocer el valor de la diversidad de las lenguas y culturas indígenas y otras expresiones particulares de las infancias pertenecientes a espacios sociales rurales y urbanos.
- Favorecer la indagación del ambiente promoviendo el conocimiento y organización de la realidad.
- Iniciarse en la identificación de problemas ambientales que afectan la vida cotidiana.
- Promover la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del ambiente.
- Integrar a las familias en la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo y articular con la comunidad para potenciar el logro de los objetivos educativos.
- Articular intra-ciclos y con el Nivel siguiente conociendo y compatibilizando las estrategias pedagógicas y didácticas.

**FINALIDADES Y CONTENIDOS EN EL DISEÑO CURRICULAR DE LOS ESPACIOS DE
LA PRACTICA PROFESIONAL**

PRACTICA I: LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Finalidades formativas:

- Comprender la complejidad que asumen las prácticas docentes en relación con las condiciones estructurales más amplias en las que se inscriben.
- Aproximarse al análisis institucional reconociendo las particularidades de las escuelas, destacando su singularidad y su naturaleza histórica y social.
- Identificar, en contextos situados, las principales problemáticas socio-culturales que atraviesan las instituciones escolares actuales.
- Comprender la existencia de dinámicas manifiestas y latentes propias del funcionamiento de las escuelas.
- Iniciarse en el manejo de herramientas de investigación educativa para conocer, analizar e interpretar la realidad institucional en sus múltiples dimensiones.

Contenidos

Instituciones y organizaciones Las instituciones escolares y otras organizaciones que llevan adelante propuestas educativas más allá de la escuela, particularidades, actores, dinámicas, y modos de organización y gestión. Lo simbólico y su importancia en la construcción de las subjetividades e identidades.

Claves de análisis de instituciones escolares: lectura micro-política: relaciones de poder, conflicto y negociación.

Lo instituido y lo instituyente. La cultura escolar, costumbres, mitos, representaciones sociales acerca de la escuela y de la Formación docente. Las trayectorias escolares La norma, y la autoridad pedagógica como estructurantes de la vida institucional Los dispositivos y las prácticas disciplinarias institucionales, los vínculos con la familia y los acuerdos de convivencia.

Aportes para la investigación: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro. El registro etnográfico, biografías, registros narrativos, registros fotográficos, videos, etc.

PRACTICA II CURRÍCULUM, SUJETOS Y CONTEXTOS

Finalidades formativas

- Manejar conceptualizaciones teóricas básicas sobre el campo del currículum.
- Analizar documentos curriculares de distintos niveles de definición: nacional, jurisdiccional, institucional y de aula.
- Conocer especialmente el diseño curricular del nivel e interpretar las concepciones teóricas que lo fundamentan. Y el lugar que en él ocupa la disciplina.
- Reconocer las diversas formas de relación con el conocimiento y los complejos significados del contenido escolar.
- Comprender, desde la práctica, las influencias que ejerce el currículum en la vida institucional y en el aula.
- Comparar los modelos de formación observados en situaciones de práctica con los modelos vigentes en el instituto formador y los propios, avanzando en el análisis reflexivo y en la construcción de criterios didácticos superadores.
- Tomar conciencia de que las prácticas tienen una dimensión teórica implícita que las sustenta y que orientan los procesos de Enseñanza aprendizaje.
- Asumir procesos de observación participante en las clases y utilizar herramientas sistemáticas de indagación e interpretación relativas al currículum y la enseñanza.
- Propiciar la producción de informes académicos (relatos, informes interpretativos, memorias, entre otros) que den cuenta de las experiencias desarrolladas en torno al trabajo en el instituto formador y con las escuelas asociadas.

Contenidos

El currículum como prescripción, como campo de prácticas y como objeto de análisis y aprendizaje. Los documentos curriculares y su papel regulador de las prácticas: el currículum

jurisdiccional del nivel, y los PCI; proyectos de área y disciplinares de los docentes de las escuelas asociadas; Niveles de coherencia y complejidad

Criterios para el análisis de supuestos subyacentes en materiales curriculares (guías didácticas, libros de texto; softwares educativos, entre otros).

La enseñanza entendida como currículum en acción: tensiones con el currículum prescripto. El papel mediador de los docentes, los alumnos y los contextos de la enseñanza y del aprendizaje.

El currículo de Nivel Inicial, criterios y teorías que lo organizan. Marcos epistemológicos. Coherencia con la puesta en práctica en las escuelas asociadas.

El desarrollo curricular de Nivel Inicial: qué, cómo y propósitos de lo que se enseña. Los sujetos de las prácticas. Construcción del rol docente Trayectorias docentes en escuelas y contextos diferentes. Tradiciones docentes y modelos curriculares vigentes la constitución de las representaciones del rol a partir de los modelos curriculares.

Las consignas de trabajo en el aula como reguladoras de las tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje. Criterios para identificar y elaborar consignas didácticas orientadas a la comprensión y uso práctico de los contenidos.

Aportes para la investigación: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro. El registro etnográfico, biografías, registros narrativos, registros fotográficos, videos, etc. Las trayectorias escolares.

PRACTICA III: PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y GESTIÓN DE MICRO-EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA

Finalidades formativas

- Comprender y analizar críticamente la clase considerando la edad y características del pensamiento de los alumnos y los múltiples factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente.

- Diseñar, desarrollar y evaluar micro-experiencias de enseñanza en contextos específicos; de modo rotativo, en todas las áreas del currículo, en aquellos jardines de infantes que trabajen por área, o la posibilidad de trabajar en diferentes momentos de la jornada (período de iniciación, juego, trabajo, momento musical, narración, momento de juego al aire libre, juego

dirigido, juego en los rincones de la sala, descanso, despedida) con la elaboración de materiales de enseñanza que incluyan la utilización de TIC disponibles en las micro-experiencias.

- Comprender, desde su propia práctica, los alcances del rol docente y las condiciones reales de trabajo en las salas de 3, 4 y 5 años.
- Afianzar habilidades para tomar decisiones relativas a la organización y gestión de la clase desde criterios fundamentados.
- Desarrollar las estrategias comunicativas y de coordinación de grupos de aprendizaje.
- Asumir la participación y construcción colaborativa de reflexiones sobre la práctica y la elaboración compartida de diseños didácticos alternativos.
- Tomar conciencia de las características del pensamiento práctico que va construyendo y de los modelos pedagógico-didácticos en que se sustenta, desde una perspectiva de reflexión-acción.

Contenidos

Recuperación de los siguientes contenidos:

Componentes y procesos propios del diseño de la enseñanza:

Objetivos y sentidos de la enseñanza. Criterios para definir objetivos orientados tanto hacia el manejo de contenidos como de estrategias, para aprenderlos y utilizarlos de manera comprensiva.

Contenidos curriculares: criterios lógicos, psicológicos y axiológicos para realizar recortes, seleccionar contenidos y organizarlos de manera significativa.

Metodología didáctica: principios de procedimiento para una mediación pedagógica de corte constructivista. Selección/re-creación de técnicas de enseñanza.

Diseño de estrategias didácticas con sus consignas de trabajo. Selección, producción y análisis de: materiales curriculares e instrumentos de evaluación en función de criterios dados. Elaboración de proyectos de aula en el marco de micro-experiencias de enseñanza, según especificidades disciplinares, niveles y contextos específicos.

El pensamiento práctico del profesor como mediador entre teorías y prácticas, planificación y acción. Procesos de reflexión antes, durante y después de la acción.

PRACTICA IV RESIDENCIA Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.

Finalidades

- Establecer vinculaciones entre la formación del instituto formador y la experiencia laboral de los jardines de infantes de la residencia donde se insertan los futuros docentes.
- Configurar el rol docente a partir del efecto socializador de la práctica y de la integración de los saberes científicos.
- Analizar factores intervinientes en el diseño de propuestas didácticas y su puesta en práctica para producir toma de decisiones coherentes, fortaleciendo la reflexión acción.
- Desarrollar un saber hacer práctico que incluya modelos de intervención didáctica innovadores fundamentados desde un modelo integrador.
- Asumir la responsabilidad propia del desempeño del rol docente: como sujeto social, que comprenda su campo de intervención.
- Favorecer procesos de reflexividad que promuevan tomas de decisiones fundadas respecto a las prácticas de residencia y procesos de reconstrucción crítica de las propias experiencias.
- Generar trabajo colectivo y comprometido con la propuesta cultural del contexto de trabajo.
- Comprender la práctica educativa como lugar para comprender y producir conocimientos.
- Construir un espacio institucionalizado y curricular que favorezca la construcción del pensamiento práctico en todas sus dimensiones.

Contenidos

En esta etapa se integrarán los contenidos aprendidos a lo largo de toda la carrera, tanto en la Formación General como en la Formación Especializada, seleccionando y organizando los marcos teóricos pertinentes para grados y alumnos en contextos situados. Para ello será importante recuperar:

- Marcos teóricos de la enseñanza y el aprendizaje.
- Saberes disciplinares.
- Diseño de la enseñanza. Organización del trabajo en los jardines de infantes asociados.
- Diagnóstico institucional.

- La organización del trabajo en la sala de 3, 4 y 5 años
- El diseño de proyectos de unidad y áulicos: selección y organización de estrategias didácticas y de evaluación; organización de actividades previas a la enseñanza.
- Actividades extracurriculares, organización de actos escolares, talleres con los padres y actividades de recreación. Participación en proyectos específicos, y en propuestas que figuren en calendarios escolares del año por ejemplo: muestra dinámica de juegos, feria de la ciencia, trabajo con contenidos transversales relacionados con la salud y el cuidado del medio ambiente, problemáticas socio-culturales, etc. Organización de otras actividades que resultaren de las necesidades planteadas desde la práctica misma y que hacen a la construcción del rol docente.



-Promover acciones tendientes al fortalecimiento de las escuelas asociadas como instituciones co-formadoras.

El Criterio de Selección y Distribución de las Escuelas Asociadas será el siguiente:

La cantidad de escuelas con las que el Instituto Formador trabaje en redes sistemáticas y articuladas dependerá de su matrícula, en términos cualitativos, estas escuelas deberán responder a un conjunto de variadas características: urbanas, periurbanas o rurales, de localización céntrica o periféricas, etc.

Las instituciones educativas deberán ser seleccionadas, en la medida de las posibilidades fácticas que permitan las condiciones del medio, atendiendo básicamente a los siguientes criterios:

- a) Instituciones educativas con población estudiantil proveniente de distintos sectores sociales, económicos y culturales.
- b) Diversidad de características institucionales, de culturas institucionales, de estilos de conducción y de proyectos educativos institucionales

Todo ello proporcionará a los alumnos de los IFD variadas opciones formativas.

Este Convenio Marco tiene el espíritu de garantizar que las tareas y funciones de los docentes de los IFD y de las escuelas de Nivel Primario e Inicial y de los alumnos de los Institutos de Formación Docente se rijan según:

- a) Los reglamentos vigentes.
- b) los requisitos necesarios para la cobertura del Seguro Escolar y ART.

El presente Acta Acuerdo constituye un marco general a partir del cual las instituciones elaboraran sus propios acuerdos inter-institucionales.

Así mismo el Acta Acuerdo deberá ser revisado anualmente para verificar su éxito y avance, de igual modo los acuerdos institucionales, a partir de la revisión y el intercambio de información de las actividades realizadas en el marco del mismo.



Las partes involucradas acuerdan realizar actividades de apoyo mutuo para mejorar las prácticas pedagógicas de los alumnos de los IFD y enriquecer el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. Con tal propósito las instituciones deberán vincular a los alumnos y los catedráticos de los IFD de gestión Pública Estatal y Pública Privada y docentes de los Niveles Primario e Inicial con el fin de implementar la realización de proyectos que, sin menoscabo de las necesidades prioritarias de cada institución, permitan, mediante acuerdos específicos:

- a) Realizar Ateneos con la participación de Directivos, docentes de los IFD y de las Escuela/s Asociada/s y alumnos para tratar problemática escolar.
- b) Propiciar la participación de los alumnos en actividades formativas (académicas, culturales, deportivas, sociales y comunitarias) para una mejor inserción de los alumnos de los IFD en las escuelas asociadas.
- c) Favorecer acciones para que los IFD y las Escuelas Asociadas cumplan con los objetivos propios de sus instituciones y elaboren los informes y evaluaciones que se deriven del cumplimiento de las prácticas que presten durante el período designado para tal fin.

Las Direcciones de Nivel de Gestión Pública Estatal y Pública Privada comprometidas en el presente acuerdo involucra a:

- La totalidad de los IFD de las respectivas gestiones- públicas y privadas- que ofrezcan las carreras de Profesorado de Educación Primaria e Inicial de la Provincia de Santiago del Estero.
- La totalidad de las Escuelas de Nivel Primario e Inicial de gestión pública estatal y pública privada de la citada provincia.

Las responsabilidades básicas de los participantes del presente convenio son las que se enuncian a continuación:

De los Analistas Principales Técnicos Superior, Equipo Técnico y Supervisores de los Niveles Primario e Inicial.

- Informar y asesorar a los directores de las instituciones de sus respectivos niveles acerca de los compromisos asumidos entre las respectivas Direcciones de Nivel respecto de su condición de Escuela Asociada y de Institutos Formadores de Docentes.
- Mantener reuniones periódicas entre las Supervisiones de los distintos niveles a los efectos de llevar a cabo evaluaciones conjuntas sobre la marcha de los acuerdos en lo administrativo y en lo pedagógico.
- Gestionar los ajustes que fueran necesarios acerca de la ejecución del Acuerdo Inter-institucional con el propósito de ofrecer a los alumnos de los IFD de las mejores condiciones para su formación.
- Asesorar a los Rectores y profesores del Campo de la Práctica en la reglamentación, acuerdos, seguimiento de las tareas propias del Campo de Formación.
- Garantizar el cumplimiento del Artículo 5° de la Resolución 30/07 del CFE.



- Aproximación diagnóstica institucional.
- El diagnóstico áulico.
- El diseño de la intervención didáctica: práctica intensiva en el aula.

Los vínculos entre las Direcciones de Nivel consistirán en:

Desde los Institutos de Formación Docente sus Tareas serán:

- a) Integrar a la Escuela Asociada al Proyecto de Práctica a través de reuniones informativas con personal directivos, docentes, autoridades del Consejo Gral. de Educación y del Servicio Provincial de Enseñanza Privada.
- b) Jerarquizar al Docente co-formador como integrantes del Equipo de Práctica, que aporta significativamente al proyecto formativo de los futuros docentes.
- c) Proponer jornada de capacitación para el personal docente de las Escuela/s Asociada/s por los profesores del IFD , en función de las demandas y necesidades requeridas por la/s Escuela/s..
- d) Invitar a los docentes de las Escuelas Asociadas para participar en los talleres de reflexión y ateneos con los alumnos en el IFD.
- e) Generar dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares de los alumnos de la/s Escuela/s Asociada/s por parte de los alumnos de la práctica en especial a los niños/as con sobreedad y en condiciones de vulnerabilidad educativa garantizar su escolaridad
- f) Comunicar la información recogida y producida por los alumnos del IFD al concluir cada una de las etapas de trabajo.

Desde la Escuela Asociada sus Tareas serán:

- a) Participar activamente en el Proyecto de Práctica, respetando las etapas o instancias de trabajo acordadas .
- b) Permitir el acceso a la documentación necesaria escrita de la institución como ser (PEI, PCI, reglamento, u otro tipo de documento que sean útil para la Práctica).
- c) Insertar a los/as alumnos/as del Profesorado en la dinámica institucional y , según el año de cursada, en la práctica áulica con disponibilidad de los Docentes para responder a las consultas y necesidades de los alumnos, directamente vinculadas a la organización del trabajo áulico y la vida institucional.
- d) Sugerir y acordar temáticas en cada año y ciclo.
- e) Respetar, una vez establecida las áreas y temas para cada año, las propuesta de diseños, acordadas para cada una de las etapas, ya que la programación de las " Enseñanzas de....", o "La Didáctica de....", está supeditada a dicho acuerdo.



a las escuelas como fuente reveladora de problemáticas -manifiestas o latentes- que son constitutivas de la práctica docente

Práctica II: Realización de diversas tareas en el ámbito de las Escuelas Asociadas, que posibiliten a los futuros docentes conocer y analizar los documentos curriculares presentes en la institución (N.A.P. , Diseño Curricular Jurisdiccional Resolución 1040/09, PEI, PCI, Planificaciones Docentes, etc.)

Práctica III: Realización de observaciones no participantes y registros de las mismas; elaboración de diagnósticos de la institución y de las dinámicas de aulas y grupos determinados, etc. Elaboración grupal e individual de diseños y consignas de trabajo orientadas hacia un área o disciplina del currículum del nivel, Desarrollo y puesta en práctica de propuesta de micro-experiencias en un área o disciplina (ayudantías/observaciones participativas en clase, acompañamiento en la trayectoria de niños/as con sobriedad o en condiciones de vulnerabilidad educativa). Elaboración de materiales de enseñanza que incluyan la utilización de TICs disponibles en las micro-experiencias de enseñanza.

Residencia y Sistematización de Experiencias:

Se entiende por Residencia al período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales. Implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: la Institución Formadora y las Escuelas Asociadas.

Se significa la Residencia, desde una visión que remite al aula contextualizada en relación a lo institucional y lo social más amplio, por entender las prácticas docentes como prácticas sociales situadas.

En la Residencia se propone asumir una posición de reflexividad, entendida como reconstrucción crítica de la propia experiencia, individual y colectiva, poniendo en tensión la situación, los sujetos y los supuestos implicados en las decisiones y acciones. De ahí la recuperación del concepto de profesionalidad ampliada, que concibe al docente como agente curricular significativo; un docente que conoce, que tiene un saber y se define respecto al qué, cómo, por qué de las prácticas en las que participa.

La Residencia se organiza en la modalidad de taller, estructurado en instancias teóricas prácticas interdependientes las que estarán a cargo del profesor de residencia, de los profesores de las distintas áreas (cuando corresponda) y del docente orientador (docente del aula). Dichas instancias se desarrollarán en escuelas de diferentes características y contextos y en el instituto formador. El alumno residente asumirá sistemática y gradualmente tareas de enseñanza en la Escuela Asociada.

Las mismas implican acciones de:

-Diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de las prácticas en por lo menos dos escuelas asociadas diferentes, según el nivel y modalidad del sistema-según corresponda-, rotando en diferentes salas, grados o cursos en las áreas curriculares y/o disciplinas. La inserción de las tareas en el aula se realizará en una secuencia progresiva en diferentes etapas, destacando que cada una de ellas implica el desarrollo de momentos integrados, a saber:



realizaran sus Prácticas (alumnos practicantes, que cursan Práctica I, II, III y realizan sus diferentes actividades y tareas en las mismas, en función de los lineamientos curriculares correspondientes a cada una) y Residencia (residente, alumnos que se encuentran desarrollando el taller de residencia con práctica intensiva), que integran las redes de trabajo interinstitucional, conjuntamente con el instituto formador y otras organizaciones sociales y comunitarias.

Según la Resolución 24/07 del CFE, las mismas deberán responder a un conjunto de características: urbanas, periurbanas o rurales, de localización céntrica o periféricas, de diversa dotación de recursos, de contextos socio-culturales diferentes, propiciando el tratamiento de las diferencias y el enriquecimiento de las experiencias docentes. Es de fundamental importancia que, a lo largo de su trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos.

De las Prácticas de la Formación Docente.:

El campo de la Práctica constituye un eje integrador en los Diseños Curriculares de la Educación Primaria y Educación Inicial y vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales. Por lo tanto "apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos" (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Resolución N° 24/07, C.F.E. Resolución 1040/09. Diseños Curriculares provinciales para los profesorados de Nivel Primario y profesorados de Nivel Inicial)

Se considera este trayecto de práctica como un continuo que se inicia en el 1er. Año de la carrera y culmina con la Residencia en 4to. Año.

En los tres primeros años se realizan actividades de campo (observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefigurada en el aula del Instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, micro-clases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminado en la Residencia pedagógica integral.

La necesaria articulación teoría y práctica y el reconocimiento de la validez e importancia de los saberes prácticos construidos por los docentes en el ejercicio de la profesión, constituyen los fundamentos de la consideración de las escuelas como asociadas en la formación docente y a los docentes como co-formadores de los alumnos de los IFD.

El Campo de la Práctica tendrá la siguiente organización:

Práctica I: Trabajo de campo orientado al conocimiento contextualizado de las Escuelas Asociadas y sus ámbitos comunitarios, utilizando metodologías sistemáticas de observación y registro. Reconocer



ANEXO I

ACTA ACUERDO

El presente convenio marco se celebra en la ciudad de Santiago del Estero a los días del mes de del año.....entre las Direcciones de Gestión Pública Estatal de los Niveles Superior, Primario e Inicial y la Dirección de Gestión Pública Privado (SPEP) para regular las acciones a seguir por los IES teniendo en cuenta que el desarrollo efectivo del campo de la práctica de los futuros docentes requiere de dispositivos institucionales y condiciones a nivel del Sistema Educativo.

Las partes involucradas en este convenio marco son :

Por la Dirección General de Nivel Superior de Gestión Pública Estatal dependiente del Consejo Gral. De Educación y Ministerio de Educación la Lic. Analía Valentini Cristina.

Por la Dirección General de Nivel Primario de Gestión Pública Estatal dependiente del Consejo Gral. de Educación y Ministerio de Educación la Lic.

Por la Dirección General de Nivel Inicial de Gestión Pública Estatal dependiente del Consejo Gral. De Educación y Ministerio de Educación la Lic.....

Por la Dirección General del Servicio Provincial Educativo Privado (SPEP) de Gestión Pública Privada con sus respectivos Niveles Superior, Primario e Inicial dependiente del Ministerio de Educación Dra.

Los Objetivos Generales del Convenio Marco son:

- Fortalecer el trabajo cooperativo entre las Direcciones Generales de Nivel en términos de mutuos beneficios.
- Favorecer el cumplimiento de las exigencias curriculares y los propósitos formativos que orientan el Campo de la Práctica
- Regular las relaciones interinstitucionales entre las Direcciones de Nivel Superior, Primario, Inicial y SPEP.
- Construir sólidas redes de formación entre Institutos de Educación Superior y Escuelas Asociadas de Nivel Primario e Inicial para impulsar el desarrollo de organizaciones dinámicas y abiertas, como ambientes de formación y aprendizaje articulados en distintos contextos sociales, educativos y académicos, acorde a las nuevas tendencias pedagógicas y organizacionales.

Eseuelas Asociadas:

Se considera asociada a la escuela de Nivel Primario o Inicial, que participe en el proceso de formación docente, en calidad de co-formadores. En estas instituciones los futuros docentes



ANEXO II

MODELO DE CONVENIO ESPECÍFICO DE PRÁCTICAS DOCENTES DE ESTUDIANTES DE IES EN ESCUELAS ASOCIADAS

Entre el Instituto de Enseñanza Superior, representado en este acto por el señor/señora..... DNI N°..... en su carácter de director/directora de la institución educativa con domicilio legal en calle..... N°..... Tel..... de la localidad de por una parte, y el Centro Educativo en adelante la Escuela Asociada, representada en este acto por el señor/señora en su carácter de director/directora..... DNI N°..... en su carácter de..... con domicilio en..... calle..... N°..... Tel..... de la localidad de....., se conviene en celebrar el presente Convenio de Prácticas Docentes el que queda sujeto a las siguientes cláusulas y condiciones:

PRIMERA: la Escuela Asociada acepta la propuesta de la Institución Educativa de permitir que el/los practicantes realicen las Prácticas Docentes dentro de sus instalaciones con domicilio en calle..... N°..... Tel..... de la localidad de..... y conforme con la modalidad de la Escuela Asociada.....

SEGUNDA: Las Prácticas Docentes tendrán una duración de..... días, a realizarse en los meses de, conviniendo entre las partes que la jornada de Práctica en la Escuela Asociada será de..... hs. a hs.....

TERCERA: el/los Practicante/s deberán cumplir con las directivas de la Escuela Asociada, debiendo respetar las mismas durante el horario en que se desarrollen las Prácticas, adecuándose al cumplimiento de los horarios en que funcione la Escuela Asociada y el control fijado para los mismos.....

CUARTA: las prácticas a desarrollar por el/los estudiantes no generará ninguna relación de dependencia ni laboral ni jurídica entre el Practicante y la Escuela Asociada más allá de los objetivos estipulados por el presente Convenio. Todas las actividades de práctica, conforme a lo previsto curricularmente, deben considerarse incluidas en la protección que el Estado brinda a los estudiantes que concurren a Institutos de Enseñanza Superior de Gestión Estatal.....

QUINTA: en función del proceso educativo las partes podrán rescindir el presente Convenio con causas debidamente justificadas que conlleven perjuicio para los procesos de enseñanza-aprendizaje, explicando y comunicando fehacientemente a las otras, los motivos de su medida y sin que ninguna tenga derecho a reclamo alguno, no sin antes haber agotado todas las instancias para que esto no se produzca.....



SEXTA: El presente Convenio con sus cláusulas y condiciones se celebra para la realización de las Prácticas Docentes correspondientes a las Unidades Curriculares Práctica Docente I, Práctica Docente II, Práctica Docente III y Práctica Docente IV (según corresponda) de los Institutos de Enseñanza Superior.....

SEPTIMA: no se podrán formalizar Contratos de Trabajo entre la Escuela Asociada y el Practicante mientras dure la vigencia de la presente Práctica Docente.....

OCTAVA: el seguimiento y evaluación de la Práctica Docente estará a cargo del Instituto de Enseñanza Superior, a través del Profesor de Práctica Docente..... DNI N°..... o quien lo pudiere reemplazar por una nueva designación, teniendo a cargo verificar el cumplimiento del presente Convenio.....

NOVENA: el docente Co-Formador..... DNI N°....., acompañará a los practicantes en las diferentes instancias de la Práctica, manteniendo la comunicación con el Profesor de Práctica Docente, cumplimentando todo lo estipulado en el Anexo I de la presente Resolución y del Reglamento del Campo de Práctica.....

DÉCIMA: en el Anexo del presente Convenio se incluye el listado de practicantes del Instituto de Enseñanza Superior y de los docentes orientadores de la Escuela Asociada.....

En prueba de conformidad, las partes firman tres ejemplares de un mismo tenor y a un solo efecto en la localidad de..... a los..... días de..... dos mil