



La Plata, 7 de abril 2020

Dirección Provincial de Educación Superior

Dirección de Formación Docente Inicial

COMUNICACIÓN 5/20

Documento de trabajo: Orientaciones para la organización de la enseñanza en primer año. Hacer lugar a los que llegan.

A los/las Jefes/as Regionales

A los/las Jefes/as Distritales

A los/las Inspectores/as de Formación Docente Inicial

A los Equipos de Conducción de los ISFD/ ISFDyT

A los equipos docentes de los ISFD/SFDyT

La formación docente inicial es un momento fundante de la trayectoria formativa que prepara para el ejercicio profesional de enseñar. Los y las estudiantes ingresan a los ISFD y a los ISFDyT con deseos y aspiraciones de iniciar un proyecto formativo y un proyecto de vida. Ellos y ellas necesitan ser particularmente nombrados/as, porque están llegando y es necesario generar condiciones para alojarlos/as. Pero este año empieza distinto: pandemia, aislamiento y también nuevas redes de solidaridad y cuidado. ¿Cómo pensar la “recepción a las y los nuevos” en este contexto? ¿Podemos diseñar las mismas propuestas? Entendemos que, para sostener el derecho a la educación superior, necesitamos repensar este cuatrimestre. Esta comunicación da cuenta de eso.

En esta oportunidad nos acercamos con propuestas de organización de la enseñanza específicas para primer año que, entendemos, serán un aporte para hacer lugar a los que llegan. Por eso, en este documento encontrarán una **propuesta de organización por campos** con su respectivo encuadre normativo y sostén conceptual, una enunciación de problemas sobre los cuales seguiremos trabajando y un anexo con especificaciones por campos. Sugerimos, fundamentalmente,

1





que los y las estudiantes de primer año no tengan la exigencia de ingresar a una decena de espacios virtuales, sino a cuatro o cinco campos en los cuales encuentren propuestas articuladas de diferentes docentes y materias.

Consideramos que todas las acciones de enseñanza tienen en común algunas claves fundamentales: responsabilidad, comunicación, confianza

Responsabilidad con los procesos educativos, como formadores y como parte de un Estado que se puso a la cabeza del cuidado de todos y todas.

Comunicación para poner en común, compartir la carga, construir lazos, seguir haciendo lo común en las diferentes formas de presencia.

Confianza porque sabemos que todos y todas estamos trabajando para resolver, en conjunto, las cuestiones prioritarias que se nos van presentando; además, porque nuestro objetivo es inscribir nuestras tareas en el marco de las políticas de cuidado de mayor alcance.

A lo largo del año, seguiremos abordando muchos de los problemas que enunciamos porque entendemos que ofrecerán hilos para ir tejiendo modos de pensar y de “hacer escuela”; lo haremos mirando el conjunto de nuestros espacios de formación. Porque el sentido de la escuela como espacio público, su centralidad en la construcción política, social y cultural no se diluye en este tiempo. Muy por el contrario, entendemos que la crisis nos enseña a ponderar el rol del Estado y de lo público en la protección de los derechos fundamentales. Allí está, como siempre, aunque de otras formas, la institución escolar. Entendemos también que, esto que llamamos “contingencia”, no es solo un “paréntesis” o un “accidente” después del cual volveremos a pensar y a hacer de la misma manera. Necesitamos aprender y reaprender, leer lo que pasa y lo que nos pasa, y reinventar la tarea porque lo que irrumpe siempre nos transforma

Este es un documento de trabajo y, como tal, pretende ser de utilidad no solo ahora, ni todo a la vez, ni de manera forzada, ni desvalorizando la cantidad de iniciativas que ya están diseñando. Por ello, aunque quizás “lleguemos después” que ciertas decisiones ya iniciadas en los territorios e institutos, seguramente estamos a tiempo de hacer aportes a algunos/as docentes e instituciones. Proponemos ideas, caminos, puentes que nos servirán a todos y todas para seguir intercambiando en este momento y más adelante, cuando esta “contingencia” pase y los/as educadores/as continuemos con nuestra función de enseñanza, en clave de “pasaje”, de filiación histórica.





ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN PRIMER AÑO.

“Hacer lugar a los que llegan”

“La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como ‘sujeto en el mundo’: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro” (Meirieu, 1998, p. 70)

Este documento está diseñado para acompañar el desarrollo curricular haciendo foco en “quienes llegan”, que lo hacen con sus historias de vida y, también, con una historia escolar previa construida por su paso por los niveles de escolaridad obligatorios. Proponemos, en esta instancia, recuperar esas vivencias escolares y ofrecer nuevas formas de acercamiento al conocimiento y la transmisión desde algunas claves que encontrarán en este documento: formación docente, currículum, organización de la enseñanza, construcción del rol docente. Todo ello, haciendo énfasis en los primeros años: recibir a los que llegan. Responsabilidad, autoridad, confianza, propuesta

Ustedes tienen saberes y recorridos con los que dan respuestas cotidianas a las exigencias del contexto. Reconociendo esto, aportamos orientaciones que se vinculan a cuestiones técnicas y recursos, pero también a otros textos, otras prácticas, otros caminos posibles que pueden servirles de referencia pedagógica.

1- PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN PRIMER AÑO

a) Situación de nuestros y nuestras estudiantes de primer año

Los y las estudiantes de primer año no ingresan únicamente a un nivel que les resulta nuevo; ingresan a una dinámica institucional que deben aprender. A ello, este año el contexto le suma una





imprevista complejidad: inician con una situación novedosa para la sociedad entera. Lo más evidente será que muchos/as conocerán a sus profesoras/es y autoridades en entornos virtuales, por lo que habrá que incorporar variadas formas de construir cercanía¹.

Es importante considerar, también, que un alto porcentaje de estudiantes que deciden ingresar a nuestros institutos son jóvenes. La juventud es uno de los colectivos más afectados por la desocupación, la informalidad y las restricciones de acceso a bienes materiales y simbólicos, que se agudizaron con las recientes políticas neoliberales. Un análisis similar se aplica a las mujeres².

Estas condiciones convierten a esta franja de estudiantes en, muy probablemente, el colectivo de mayor vulnerabilidad en términos pedagógicos.

Con la intención de facilitar este tránsito, tanto para estudiantes como para los docentes responsables de acompañar sus trayectorias, entendemos que espacios más integrados –que permitan mayor colaboración entre participantes–son una herramienta viable y efectiva a la hora de pensar la organización de la enseñanza. La bienvenida, además de los gestos cálidos y la dedicación por estar cerca, se experimenta también en esta tarea.

En complementación con lo anterior, toda forma de acercamiento con los/as estudiantes de primer año, toda invitación, toda vez que los/as nombramos, que les hacemos notar que estamos pendientes de sus necesidades más que del “cumplimiento de tareas”, cada pregunta acerca de cómo están viviendo este momento, son modos de enseñar el oficio educador³. Sabemos que la formación docente tiene la particularidad de hablarnos siempre de tres sujetos que se articulan en el proceso de construcción de significados sobre la docencia: docentes en formación, docentes formadores/as y futuros/as alumnos/as de los/as docentes en formación. En virtud de esta característica, el acompañamiento a nuestros/as docentes formadores/as va de la mano del acompañamiento que hacen de sus estudiantes; y este proceso, concebido integralmente, constituye una enseñanza y un aprendizaje que supera cualquier verbalización.

¹No olvidemos que, más allá de no explicitarlo en todo momento, la virtualidad y sus aspectos específicamente técnicos también nos atraviesan. Esta propuesta es valiosa en espacios presenciales y no presenciales, pero reconocemos que en este tiempo debe diseñarse concretamente atendiendo los requerimientos, condiciones y orientaciones de la virtualidad en la realidad de cada territorio e institución.

² Las cuestiones de género serán centrales en nuestro trabajo de construcción y desarrollo curricular, aunque aquí sólo se enuncien.

³ En este sentido, la palabra de un directivo contando brevemente “cómo es” un instituto de formación docente, o de un /una o varios/as profesores presentando el campo en el que participan, ya sea en un audio, un breve video o una foto con palabras, u otras formas que imaginen, ayuda a que el/la estudiante se sienta bienvenido/a.





b) La organización por campos

Como anticipamos más arriba, proponemos organizar la enseñanza de los primeros años por **campos**. De acuerdo con los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN), las materias se estructuran en tres: el “Campo de la Formación General”, el “Campo de la Formación Específica” y el “Campo de la Práctica Profesional”.

Les transcribimos un fragmento del Diseño Curricular para la Educación Superior, Primaria e Inicial de la Provincia de Buenos Aires acerca de los contenidos. Lo recuperamos aquí para el conjunto porque, entendemos, nos plantea algunas reflexiones:

Por su parte, los contenidos de las materias expresan los temas, saberes y nudos problemáticos que contribuyen a constituir los objetos de estudio y de prácticas. Los contenidos no son un “programa” neutro y naturalizado. Esta noción de los contenidos permite incorporar la dimensión político-cultural a los discursos y debates de la didáctica y el currículum. (...) En este sentido, los contenidos permiten articular las prácticas formativas no sólo con temas, problemáticas, experiencias y saberes específicos, sino que articulan las prácticas escolares con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas, mediante la creatividad metodológica en los procesos de elaboración y re-elaboración del currículum. Por otra parte, los contenidos incorporan diversos saberes sociales y procesos de formación subjetiva y de las identidades culturales y, a la vez, generan y provocan diferentes experiencias, derivaciones temáticas y comprensivas, prácticas creativas y significaciones que repercuten en los sujetos, en la enseñanza, en la institución y en la comunidad.

Las instituciones, los equipos docentes, tienen la posibilidad de recrear los modos de articular sus saberes en torno a problemas e intereses que puedan *reunirlos*—y no pensarlos de manera individual— en el marco de cada disciplina. De este modo, se ponen los conocimientos disciplinares, las materias y las formaciones específicas al servicio de lo que, justamente, nos reúne hoy. Y esto, *lo que nos reúne hoy*, no está totalmente “dado”, sino que merece ser reflexionado y construido colectivamente por sujetos e instituciones concretas. La intención es que esta organización no reproduzca al interior de cada campo, ni entre ellos, la fragmentación que suele observarse en los procesos de formación





Los orientamos, en virtud de todo lo anterior, a diseñar una organización por campos que contemple los previstos por la Resolución CFE N°24/07 –"Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial"– que mencionamos al inicio de este apartado. Sugerimos, igualmente, un campo más en el cual puedan tomarse decisiones de enseñanza en torno a los contenidos transversales; y, también, incluir otros que resulten específicos para determinadas carreras, siempre que no excedan cinco campos y puedan acompañar la formación de rutinas semanales. Sabiendo que los diferentes diseños/carreras están estructurados con características propias, en el anexo podrán encontrar estas especificidades.

- [Campo de la Formación General](#)
- [Campo de la Formación Específica](#)
- [Campo de la Práctica](#)
- [Campo de Problemáticas Transversales 4](#)

**Para una mejor lectura de la propuesta, esta organización se desarrolla
en el anexo único de esta comunicación.**

2 - ¿QUÉ NECESITAMOS TENER EN CUENTA CON ESTA PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN POR CAMPOS? ¿SOBRE QUÉ CUESTIONES NOS INVITA A REFLEXIONAR?

Proponemos los siguientes ítems para compartir algunas reflexiones en este primer momento que, luego, se continúen a lo largo de nuestras conversaciones (a través de documentos de trabajo con canales de intercambio, espacios virtuales y toda forma de comunicación que podamos llevar adelante).

⁴Este campo, u otros que propongan, también pueden ofrecer o articular temas o problemas que sirvan para nuclear contenidos de diferentes disciplinas, por lo cual podrían atravesar otros campos en lugar de constituir uno diferente. Lo importante es que estos temas señalados como transversales no queden diluidos y sean abordados.





- **El trabajo docente compartido. La colaboración en tiempos de “cuidarnos en casa”.**

“Cada maestro con su librito” ha sido toda una definición de las representaciones del trabajo docente. Sin embargo, la historia de la educación en general y de la docencia en particular ha resistido, desafiado, tensionado, recreado, algunas veces reforzado, otras desmentidas, esta representación. Cuando asumimos que el trabajo es una relación social en la que producimos las condiciones materiales de nuestra vida, pero también en la que construimos nuestras identidades, es difícil pensarlo en soledad. Trabajar con el otro es una necesidad, un desafío y –¿por qué no decirlo? – todo un esfuerzo. Lo es cuando podemos caminar por las calles y las instituciones, lo es ahora que solo contamos con espacios virtuales.

Siempre hemos tenido oportunidades de construcción colectiva, en mayor o menor medida, con mayores o menores condicionantes, y así lo muestra la heterogeneidad de formas de trabajo de nuestras comunidades e instituciones. Hoy, en este mundo, también estamos poniendo en marcha todas las herramientas posibles para que el lazo no se rompa, para que el trabajo como relación social–y, en nuestro caso, relación social-cultural-educativa– se sostenga y se potencie. Cuando proponemos que los y las estudiantes de primer año no tengan la exigencia de ingresar a una decena de espacios virtuales, sino a cuatro o cinco campos en los que encuentren propuestas articuladas de diferentes docentes y materias, pensamos también en formas de trabajo docente. Cómo destacar efectivamente los saberes y fortalezas de cada profesor/a que confluye en un campo, cómo organizar las prioridades, cómo elegir problemas o temas que sirvan para reunir intereses y, en ese sentido, poner a disposición las disciplinas. Cómo decir y hacer lo que cada uno y una sabe, a la vez que permitimos la oportunidad de “teñirnos” con los recorridos de los otros. Muchos profesores/as tienen la experiencia de esto en los TAIN y en los cursos de ingreso. Los equipos de conducción y el conjunto de los docentes tienen la tarea de, en este marco de confianza y reconocimiento que hemos expresado desde el inicio, diseñar sus propuestas acordes a sus realidades, considerando siempre estas orientaciones.

- **Campo de la práctica como vertebrador de la formación.**

Con relación a este espacio, en primer lugar, insistiremos con el concepto de que es un asunto clave de política educativa territorial, tal como la normativa jurisdiccional lo prevé. Esto significa que la responsabilidad referida a la formación docente, vertebrada en el concepto de co-formación entre





el nivel Superior y las instituciones de los otros niveles y modalidades, solo puede concretarse con el involucramiento institucional. No alcanza con que los docentes se comuniquen voluntariamente entre sí, aunque sabemos que fue y es una práctica habitual. Necesitamos seguir trabajando, en el nivel central y en los territorios, para que esto ocurra en el marco de un proyecto territorial en el cual, desde las jefaturas, los equipos supervisivos y las conducciones institucionales, se generen las condiciones necesarias para que la co-formación se cumpla.

En un contexto de clases o encuentros virtuales, esta responsabilidad nos mueve a pensar cómo, en cada región, distrito, área, se pueden diseñar los diferentes componentes del campo de la práctica⁵; especialmente, las actividades en terreno.

- **El valor de los TAIN como espacios de articulación entre docentes, estudiantes y contenidos.**⁶

Más allá de que no todos los diseños curriculares contemplan estos espacios, su presencia en algunas carreras nos invita a pensar la integración entre actores institucionales y problemas relevantes que se van definiendo conjuntamente. En los casos en que sí se contemplan, es interesante tomarlos como una oportunidad valiosa que merece ser constantemente revisada y fortalecida, en este contexto y como aprendizaje a futuro. Por ello, hacemos una puntualización en la presente comunicación.

- **“Vida cotidiana” y espacios de formación.**

En los orígenes de las instituciones de formación (antes aún de los “sistemas educativos”), había consenso en entender que estas debían mantenerse separadas del “mundo real”—de allí el concepto de “claustro”—. La idea central, acorde con el pensamiento dominante, era que debía mantenerse distancia con el objeto de conocimiento. Posteriormente, otras filosofías y pedagogías plantearon diferentes relaciones entre conocimiento y “realidades”, entre procesos de formación y vida, entre sujetos y legado cultural. Hoy, en tiempos de aislamiento preventivo (o de “cercanías sin contacto físico”, como podríamos llamar a este momento de cuidado social), la palabra “claustro”

⁵ Se refiere a componentes que se detallan en los diseños curriculares de 2007 a 2009, aunque haya otras variantes, porque ayudan a pensar ese campo.

⁶ Vale la misma aclaración: aunque no todos los diseños curriculares los contemplan, ayudan a pensar el trabajo integrado.





asume otros sentidos. Dentro de nuestras propias casas hacemos un esfuerzo inusual para mantenernos vinculados/as con una realidad que transcurre por fuera mientras nos atraviesa (los “adentro” y “afuera” son, también, muy diversos, desiguales y complejos). La “vida cotidiana” tal como la entendíamos se ha sacudido. Traemos unas palabras para seguir pensando esta cuestión:

El concepto de “vida cotidiana” delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades heterogéneas, emprendidas y articuladas por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como “cotidianas” sólo con referencia a esos sujetos, así se circunscriben a “pequeños mundos” cuyos horizontes se definen diferencialmente de acuerdo a la experiencia directa y a la historia de vida de cada sujeto. Como categoría analítica, lo cotidiano se distingue de lo no cotidiano en un mismo plano de realidad concreta: lo que es cotidiano para una persona no es siempre cotidiano para otros. En un mundo de diversidad, como el escolar, se empiezan a distinguir así las múltiples realidades concretas que diversos sujetos pueden identificar y vivir como “escuela”, se empieza a comprender que la escuelas es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive.⁷

Lo cotidiano, entonces, está impregnado de contenido histórico.

¿Qué experiencias de “lo cotidiano” estamos atravesando? ¿De qué manera estos nuevos “adentro y afuera” nos reúnen o, al contrario, profundizan diferencias y desigualdades? ¿De qué modos inusuales nos construyen la vida cotidiana los medios de comunicación, la virtualidad, las mediaciones múltiples con que tratamos de resolver la cercanía? ¿Cómo abordamos el hecho ineludible de la ruptura de nuestras rutinas con la necesidad de reconstituir cierta estabilidad de tiempos, espacios y relaciones?

Para conversar sobre el problema de “lo cotidiano” y sobre la necesidad de alguna estructuración diaria /semanal, proponemos dos cuestiones fundamentales:

- Intentar reconstruir, en todo momento, algún tipo de organización cotidiana, que no será (ni puede serlo) la misma que teníamos antes. Se trata de construir nuevas rutinas que nos ayuden tanto a sobrellevar el aislamiento como a generar tiempos de análisis sobre lo que

⁷Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana De Educación*, (12). <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>. Las autoras recuperan el concepto de vida cotidiana de Agnes Heller.





nos está pasando; porque, como ya dijimos, no podemos atravesar esta crisis sin transformaciones. En términos de los campos que proponemos, pensemos en una distribución semanal, simple, viable y efectiva que pueda ser organizadora de rutinas. También, tomando la experiencia de nuestros cuentos viajeros⁸ y de otras iniciativas que se van ensayando, buscar caminos a través del arte, como puede ser (tal como muchos/as vienen haciendo) hacer circular relatos en determinados horarios por WhatsApp, elaborar viñetas para compartir en determinados momentos de la semana o compartir canciones vinculadas a ciertas fechas. No solo “bajar contenidos”, sino proponer criterios de búsqueda, socializar producciones propias, debatir sobre la pertinencia de materiales o la validez de sus afirmaciones, entre otras cosas. Potenciar los gustos de docentes y estudiantes. Conocernos, reconocernos y enseñarnos.

- En esa línea, construir, a partir de conversaciones con otros –pares, colegas, familia–, los nudos problemáticos, los temas de interés y las necesidades que nos permitan reunir y hacer confluir, nuestras trayectorias, conocimientos, formas de sentir y de pensar. Hay “títulos” o interrogantes que pueden operar como vertebradores de las disciplinas que convergen en un campo. Sabemos que en algunos de los campos será más fácil de visualizar y en otros llevará más tiempo; lo iremos haciendo al ritmo que como equipo institucional podamos lograr.
- **La evaluación como problema inherente a la enseñanza y no como obstáculo**

No es la intención de este texto elaborar un tratado acerca de la evaluación, tema sobre el cual se ha hablado mucho y se continuará hablando por su enorme influencia en los procesos educativos. Lo que pretendemos recordar, hacer presente con especial énfasis, es que la evaluación no es–no debe ser– un obstaculizador de la trayectoria de estudiantes ni la preocupación predominante para docentes⁹. La evaluación debe sostenerse como problema, como interrogante, como desafío, porque es parte de la propuesta de enseñanza. La función irrenunciable de la evaluación es brindarnos información acerca del proceso pedagógico que desarrollamos (por ello, es sistemática, es formativa y es necesaria). Lo traducimos en preguntas: ¿qué relaciones pudimos establecer con los/as estudiantes?, ¿de qué modo podemos hacer que ellos y ellas conozcan el

⁸ “Cuentos que viajan”, proyecto conjunto Dirección de Nivel Superior y Dirección de Nivel Inicial

⁹ Léase que en esta oportunidad la reflexión es sobre la evaluación, no sobre otros conceptos y prácticas fuertemente asociados, como la calificación (sin desconocer el peso de la misma en el sistema educativo). En esta asociación de conceptos, la preocupación por las calificaciones (y las valoraciones que conllevan) suele ser un elemento que obstaculiza apropiarnos de las posibilidades que supone la evaluación como parte del proceso formativo.





proceso de aprendizaje que construyen?, ¿qué herramientas son apropiadas para que podamos saber si aquello que nos propusimos enseñar está siendo aprendido?, ¿tenemos puentes para que los/as estudiantes nos pregunten sin preocuparse por “decir lo correcto”?, ¿de qué maneras, si pensamos la enseñanza en equipo, podemos construir evaluaciones coordinadas, compartidas y fértiles en términos de relevancia para los sujetos curriculares involucrados?

En estos momentos, necesitamos que todos y todas vuelvan a poner en el centro lo importante, en el marco de las urgencias.

Para finalizar este encuentro a través de la palabra escrita, invitamos a que nos hagan llegar sus ideas, preguntas, dificultades, sugerencias para que, de ese modo, los próximos momentos de esta conversación incluyan algunas de sus voces en relación a la propuesta.

Los equipos supervisivos, en el proceso de acompañar su puesta en marcha, pueden recoger las voces que surjan y hacerlas llegar por los canales que pusimos a disposición. Desde nuestras direcciones y subdirecciones también estaremos cerca de los institutos como parte de nuestra responsabilidad de sostener el lazo

“Esta autoridad (si tomamos la doble responsabilidad, según Arendt) se convierte en garante, a la vez, del pasado y de lo que está por venir. Hace entrar en el hábitat común (la escuela, la cultura, el mundo en común), al decir: ‘esto es precioso’, ‘sostenemos esto otro’, ‘ustedes podrán servir para esto pero con tal precaución’. Pero también dice: ‘sabíamos que ustedes iban a venir’, ‘vemos que están cansados’ (o, por el contrario, llenos de un ardor impaciente) o ‘que están cubiertos por el polvo de un largo viaje, tal vez heridos’. Los anfitriones inventivos presentan los lugares, dicen las reglas, pero las dicen a ese ser que está ahí, que ellos ven, que están en el umbral, y ellos se toman el tiempo de los umbrales y de los pasajes.” Cornú, L., 2008, pp. 139-140.

Saludos afectuosos

Equipo Dirección de Formación Docente Inicial





ANEXO

Algunas especificaciones para la organización de la enseñanza.

En este anexo, proponemos una serie de orientaciones para organizar la enseñanza considerando los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de las distintas carreras. Si bien se estructuran de manera diferente, comparten la organización de las materias en torno a espacios formativos o campos de conocimiento. A su interior, proponen una integración de los espacios curriculares alrededor de temas, problemas o preguntas centrales.

Sabemos que la idea de “campo” no está conceptualizada ni entendida de la misma manera en los diseños. Por ello, nos parece oportuno retomar la concepción de “campo” explicitada en los diseños curriculares para los niveles de Educación Primaria y Educación Inicial y para las modalidades de Educación Física y Educación Especial. Elegimos esta definición por la fuerza que tiene para pensar la enseñanza en el marco de las consideraciones previas formuladas en este documento.

Los campos curriculares son pensados como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta.

(...)

El campo es una totalidad estructurada de elementos resultante de una práctica articuladora. De tal modo que pensar el campo curricular, no como una estructura estática, sino como una práctica de articulación, significa comprender que esa práctica articuladora establece una relación tal entre los elementos del campo que la identidad de cada uno de ellos resulta modificada en virtud de la articulación.¹⁰

Esta concepción de campo nos resulta potente para pensar una organización de la enseñanza que propicie prácticas de articulación entre los profesores de las materias que conforman un campo de conocimiento. Exige decisiones colectivas para seleccionar y organizar los contenidos y para plantear relaciones posibles en su tratamiento, de modo que puedan favorecer a quienes inician su proceso formativo con mejores condiciones para la apropiación de conocimientos y el trabajo reflexivo.

Proponemos, a continuación, algunas precisiones en este sentido:

Campo de la Formación General

Es importante considerar que los diseños de Educación Primaria, Inicial y de las modalidades de Educación Física y Educación Especial –actualizados en los años 2008 y 2009– definen en sus especificaciones que el “Campo de la Formación General” incluye el campo de Actualización Formativa junto con el de Fundamentación en el primer año de las carreras.¹¹

¹⁰Diseño Curricular de Educación Inicial y Primaria.

¹¹ De acuerdo con los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) recomendados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), el “Campo de la Formación General” comprende los campos de Actualización Formativa y de la





En este caso, es necesario contemplar la relevancia y características que tiene la inclusión del Campo de la Actualización Formativa. Este plantea, como principal propósito, resolver las tensiones entre las condiciones de la generalidad de los ingresantes y el recorrido de la formación, y las materias adoptan la modalidad de taller orientadas por la pregunta: **¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la Formación Docente?**

Sugerimos incluir este campo en la organización de las aulas virtuales por su importancia para el reconocimiento de las trayectorias educativas de quienes ingresan a las carreras. Sería deseable que la selección de contenidos, al interior de cada uno de los talleres, favorezca la vinculación entre estos espacios en virtud de la necesidad de contribuir a la formación de estudiantes.

Destacamos la importancia de desarrollar una propuesta vinculada a **la comprensión y producción de textos, a la comunicación y al pensamiento crítico**. Ante las condiciones particulares e inéditas en las que los/as estudiantes inician este año su proceso formativo, esta propuesta podría retomar los trabajos y actividades iniciados durante el curso inicial: realizar devoluciones, proponer reescrituras, complejizar las producciones para mejorarlas, entre otras posibilidades

En igual sentido, y tomando las finalidades del campo de la fundamentación, recuperamos la pregunta que orienta el tratamiento de los contenidos: **¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual y en la sociedad latinoamericana y argentina?** Sugerimos continuar con el trabajo comenzado durante el curso inicial sobre cuestiones relacionadas con la docencia y la elección profesional.

Pensamos una propuesta colaborativa de las disciplinas del campo –Filosofía, Pedagogía y Didáctica– que posibilite el reconocimiento de los procesos educativos y su complejidad en Argentina y América Latina. En el caso del Profesorado de Educación Primaria, ampliada desde los contenidos de Análisis del Mundo Contemporáneo.

En los profesorados de Educación Secundaria, el Espacio de la Fundamentación –o Campo de la Formación General, según las carreras– se orienta a favorecer **la comprensión de los fundamentos de la profesión**. Pensar hoy la formación docente para la escuela Secundaria no puede hacerse en forma disociada de los desafíos y transformaciones del nivel: la nueva escuela Secundaria se presenta con ofertas diversificadas, con mayor participación de los y las estudiantes y con otros modos de enseñar y aprender.

Una posibilidad para organizar una propuesta de enseñanza articulada de las materias del campo es trabajar con las biografías escolares. El/la estudiante inicia su trayectoria formativa con ideas construidas acerca del “ser profesor de escuela Secundaria”; los conceptos y referentes teóricos de las disciplinas posibilitan el reconocimiento y la problematización de esas ideas.

Entendemos que en esta etapa no es necesario comenzar el tratamiento de los contenidos de las materias de manera fragmentada, sino pensar en propuestas que interpelen las representaciones que se tienen sobre la docencia y que se proyecten hacia la construcción de un posicionamiento

Fundamentación; el “Campo de la Formación Específica”, los Campos de la Subjetividad y las Culturas y de los Saberes a Enseñar; por último, el “Campo de la Práctica Profesional” corresponde al Campo de la Práctica Docente.





crítico. Algunas preguntas que orientan este campo: ¿qué significado adquiere la docencia hoy?, ¿qué es enseñar hoy en y para una escuela inclusiva?, ¿qué significa formar(se) para enseñar y, así, garantizar el derecho a aprender?, ¿cómo construir un vínculo igualitario entre la escuela y la comunidad en la que se inserta?

Campo de la Formación Específica

La formación específica deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o para las disciplinas de enseñanza que forma. Siguiendo los lineamientos curriculares de la Formación Docente Inicial, este campo curricular incluye los contenidos relativos a las disciplinas específicas de enseñanza, las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares y a los sujetos de aprendizaje correspondiente a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos).

Atendiendo a la inmensa heterogeneidad de situaciones que derivan de los diseños curriculares, niveles de enseñanza y modalidades, nos orientamos a recuperar la finalidad de este campo y sugerimos adecuar las propuestas para organizar la enseñanza de las materias de primer año considerando, centralmente, que la especificidad está dada por la disciplina que se enseña (en Educación Secundaria, Educación Física), o por varias disciplinas (en el caso de Inicial y Primaria), y por los sujetos a los que se dirige.

En las carreras que tienen diseños curriculares actualizados en el 2008 y/o 2009, las preguntas propuestas para el campo de la subjetividad y las culturas y para el campo de los saberes a enseñar resultan claves para la selección de contenidos que puedan orientar una propuesta acorde a las condiciones en las que los/as estudiantes están iniciando la carrera.

Campo de la subjetividad y las culturas: ¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?

Campo de los saberes a enseñar: ¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?

En los profesorado de Educación Secundaria, la especificidad está dada por lo disciplinar. Sabemos que los estudiantes ingresan al nivel Superior con experiencias educativas muy diversas respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina; los conocimientos construidos en el nivel Secundario “se tensionan” con los conocimientos que requiere la carrera en la que se han inscripto.

La organización de la enseñanza para este campo apunta a trabajar en forma colaborativa para identificar los saberes que se consideran centrales. Podría darse continuidad al tratamiento de los contenidos definidos como prioritarios en el curso inicial antes de comenzar con las materias de manera fragmentada; es necesario pensar estrategias y modos de acompañamiento a los/as estudiantes para que no abandonen la carrera.

Campo de la Práctica Docente

El campo de la práctica constituye un espacio curricular singular, ya que se desarrolla en la institución formadora y en los espacios socioeducativos y/o en las escuelas asociadas. En este contexto, es necesario pensar otras lógicas de intervención, plantear nuevas formas de favorecer la “experiencia”





de inserción en el campo sociocultural o en las instituciones educativas. Esa “experiencia” que realiza el estudiante en primer año, necesariamente estará mediada por la tecnología –que posibilita abordarla con los recursos que ofrece–.

Los diseños curriculares para la formación de profesores de Educación Inicial y Primaria y para las modalidades de Educación Física y Especial plantean como propósitos **el reconocimiento y la interpretación de lo educativo en un sentido ampliado**, es decir, como educativo-social y no restringido a lo escolar. En este sentido, el taller integrador interdisciplinario (TAIN) especifica el eje de primer año: “Ciudad educadora”.

El eje del TAIN nos interpela hoy, más que nunca, a percibir y reconocer que la educación se halla descentrada de la escuela y que constituye un campo más amplio que lo escolar: ¿De qué modo plantear el vínculo entre la ciudad y la educación cuando no es posible la inserción en esos espacios? ¿Con qué recursos? ¿Cuáles son esos espacios que forman subjetividades y construyen ciudadanía? ¿Qué desafíos y oportunidades nos presentan a los educadores y las educadoras los medios de comunicación? ¿Qué referentes teóricos contribuyen a reconocer y repensar este vínculo?

Por otra parte, los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria plantean, en el espacio/campo de primer año, el primer acercamiento de los/as estudiantes a instituciones educativas de nivel Secundario. Si bien los diseños vigentes presentan diferencias en sus estructuras y marcos conceptuales, resulta oportuno pensar una propuesta común que recupere la **centralidad de la institución y el trabajo docente** como ejes.

Durante los últimos años, los y las docentes del campo de la práctica han realizado un proceso de actualización de las especificaciones curriculares, principalmente por la necesidad de considerar las características y demandas del nivel para el que se forma–en este caso, la escuela Secundaria obligatoria, que interpela el carácter históricamente selectivo del nivel–.

En este sentido, sugerimos planificar una secuencia de actividades con la finalidad de propiciar un acercamiento a las instituciones que brindan Educación Secundaria a través de una variedad de recursos: digitales (videos, fragmentos de películas), relatos (autobiografía y biografías de educadores, relatos de experiencias), documentos (fotografías, circulares educativas, libros de textos).

Por otra parte, es importante considerar en la selección de estos recursos que la Educación Secundaria, en nuestra jurisdicción, se contextualiza en un complejo escenario educativo. Existen ofertas de gestión estatal y privada. Educación común, técnica, agraria, artística y de adultos y en diversos contextos: ámbito urbano, rural, de islas, en contextos de encierro, en hospitales y en domicilio.

Los diseños curriculares proponen trabajar las herramientas de investigación cualitativa para el reconocimiento y comprensión de estos diversos escenarios; por lo cual, podrían proponerse instrumentos para la observación, la elaboración de entrevistas y la producción de registros como modo de acercamiento a la cotidianeidad de la escuela Secundaria.

Campo: temas transversales

Desde la Dirección Provincial de Educación Superior, nos proponemos acompañar el desarrollo curricular con documentos y materiales que aborden algunas problemáticas que consideramos





transversales. En este sentido, enviamos hace unos días comunicaciones con propuestas para trabajar las conmemoraciones del 24 de marzo –"Día de la memoria, por la verdad y por la justicia"– y 2 de abril –"Día del veterano y los caídos en la guerra de Malvinas"–.

Pensamos que es viable este espacio virtual en el que las instituciones puedan disponer de recursos y propuestas para abordar otros temas transversales; entre ellos, la Educación Sexual Integral y las problemáticas de género, la Educación Ambiental, la educación a distancia (no solo virtualidad) y otros que se vayan definiendo en las instituciones formadoras. Las problemáticas de género – ahora atravesadas, además, por las condiciones generadas a partir de la pandemia– son un tema crucial a conocer, discutir, involucrarse, formar y formarnos. Desde nuestra Dirección proponemos su abordaje prioritario.

*Para poder acompañar los procesos de desarrollo curricular de nuestros institutos, y dar respuestas específicas, les solicitamos que inspectores/as y directivos realicen sus preguntas, comentarios, propuestas, al mail que ya conocen de la Dirección de Formación Docente Inicial, con el asunto "**Para Subdirección de Desarrollo Curricular**". A la brevedad les comunicaremos diferentes formas de intercambio sobre estos temas, especialmente para seguir conversando acerca del primer año. Gracias.*





BIBLIOGRAFÍA Y NORMATIVA CITADA

Cornú, L. (2008) “Lugares y formas de lo común”, en Frigerio, G. y Diker, G. Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires. Del estante editorial.

Meireu. P. (1998) *Frankenstein educador*. Leartes Psicopedagogía. Barcelona.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. “La escuela: relato de un proceso de constricción inconcluso”, en “Educación en América latina. Los modelos teóricos y la realidad social”. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983.

Ministerio de Educación de la Nación (2007). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Consejo Federal de Educación. Res. 24/07

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Diseños Curriculares de Educación Superior.

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/>

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/default.cfm>

