

INTRODUCCIÓN

El Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Inicial y Nivel Primario ha sido construido sobre la base de un proceso participativo desarrollado durante el período 2006 - 2007. Ese proceso se inició con la voluntad política de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, más el impulso concreto dado por la Dirección de Educación Superior (DES). Como marco político y conceptual de todo el proceso, se produjo un documento base titulado Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB. Documento de discusión, que tuvo en cuenta estudios y experiencias precedentes acerca del tema.

El diseño y desarrollo del currículo constituye una práctica pedagógica y por ello social en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad, articulando idealidad y realidad social en tanto representación y concreción de un proyecto educativo.

El currículum es esencialmente un asunto político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas; por eso no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos. "El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce; el currículum nos produce" (cf. Tadeu da Silva, 1998).

El presente diseño para la formación de docentes de los Niveles Inicial y Primario vincula fundamentos conceptuales y experienciales en una configuración significativa, de carácter abierto,¹ que obra como punto de partida. Relaciona distintos conceptos cuya articulación constituye una configuración, matriz o postura epistémica respecto de la selección, la organización, la distribución y la transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social.

Los fundamentos en que se asienta este Diseño Curricular se constituyen a partir de la intersección de dos campos pedagógicos teórico - prácticos: el que corresponde al propio currículum y el del objeto de transformación del nivel, la formación de docentes.² Ambos términos cobran identidad en dicha articulación en tanto el currículum se convierte en propuesta formativa de docentes y la formación de docentes se enraíza, encauza y desenvuelve en aquel. Ambos están dinámicamente articulados y desbordan sus propias fronteras, por tratarse de manifestaciones y prácticas del campo sociocultural.

Si la educación pública fue una de las políticas culturales centrales en la etapa de la organización nacional y en los tiempos posteriores, hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos.

Para cumplir tales propósitos, desde su construcción y puesta en acto, este diseño posee potencialidad, no sólo para su internalización, sino para su recreación permanente, circunstancia que propicia la posibilidad de construir lineamientos prospectivos de manera continua, en una dialéctica constante entre el trabajo pedagógico y los contextos en los que el mismo se materializa. Esta dinámica implica un proceso que articula contextualización y especificación curricular, que lleva a niveles sucesivos o crecientes de especificación a medida del acercamiento a la relación pedagógica en el aula.

¹ Al hacer referencia al "carácter abierto", no se alude a la idea de apertura (flexibilidad, fragmentación y distribución escolar desigual de los bienes culturales) del neoliberalismo. El carácter abierto, en cambio, se asienta en la relación con el contexto de producción del diseño, en especial con los procesos de reflexión y discusión producidos en las instituciones de formación docente.

² No discutimos aquí si se trata de campos de la Pedagogía o estrictamente de la Didáctica. Por ejemplo, hay autores que se refieren a una "Pedagogía de la Formación Docente" (cf. Davini, 1995; Diker y Teriggi, 1997); otros, en cambio, se inclinan por "Didáctica para los Formadores de Formadores" o formadores de docentes (cf. Bentolilla, 2002). Respecto del campo del Currículum, tampoco corresponde discutir aquí su pertenencia o no a la Didáctica (cf. Barbosa Moreira, 1999).

Implicancia en la construcción participativa

La singularidad de la construcción del diseño curricular reside en la apertura de espacios de reflexión y producción en todos los Institutos Superiores de la Provincia que poseen Formación Docente, en cuanto al perfil de formación y acerca del diseño curricular vigente. Paralelamente se implementó una consulta pública referida a las expectativas de la sociedad organizada respecto de la formación de los y las docentes.³ Por otra parte, se realizaron talleres con directivos y docentes en ejercicio de los Niveles Inicial y Primario y con maestras orientadoras, quienes son las responsables de supervisar a las y los alumnos/as practicantes al momento de realizar sus prácticas en las escuelas, de diversos distritos de la Provincia. También se conformó un grupo de discusión con maestras jubiladas, en su mayoría con formación en las antiguas Escuelas Normales.

Las informaciones obtenidas fueron sistematizadas por la DES con dos metodologías diferentes. Para las reflexiones acerca del perfil, se trabajó tratando la información según los sustantivos, las adjetivaciones y los verbos que se expresaban en las diversas consultas. Eso permitió reconocer, al menos, cuáles eran las diversas denominaciones que se le daban a la docencia, los significados y las atribuciones de sentido que a ella se le otorgaban y las acciones deseables en el docente a formar. En cambio, para las sugerencias respecto del diseño curricular, las informaciones fueron tratadas con el método de comparación constante, tomando como "grupos" de sistematización a las informaciones sintetizadas y presentadas por cada Consejo Regional de Directores, y como "categorías" a los Espacios curriculares preexistentes (de la Fundamentación, la Especialización, la Orientación y la Práctica), además de abrirse una nueva "categoría" que le otorga espacialidad al eje transversal preexistente denominado "Formación ética, campo tecnológico y mundo contemporáneo".

El primer borrador, titulado **Hipótesis de Redefinición del Plan de Estudios de Formación Docente (Inicial y EPB)**, fue distribuido en los Institutos Superiores de Formación Docente en el mes de diciembre de 2006. Desde febrero y hasta fines de marzo del 2007 se abrieron espacios de discusión en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la Provincia, a la vez que se conformó una primera mesa de especialistas para delinear el primer borrador de contenidos mínimos por materia o área (contando con la presencia de más de 75 especialistas de todas las áreas curriculares: profesores de Institutos, capacitadores de la Dirección de Capacitación y especialistas universitarios. Además, se requirió la lectura crítica de una especialista en currículum, docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata, la profesora María Raquel Coscarelli. Paralelamente, el Director de Educación Superior y miembros del equipo técnico comenzaron a recorrer Institutos de la Provincia con el fin de participar en mesas de discusión con docentes de la Formación Docente.

Cabe destacar que se organizó una mesa especial para discutir los contenidos relativos a Jardín Maternal en el Nivel Inicial y, luego, para discutir el mismo Diseño Curricular. La mesa estuvo conformada con docentes de Institutos Superiores, representantes de las Direcciones de Nivel Inicial, de Educación Artística, de Educación Física y docentes universitarios.

Una vez sistematizadas las observaciones, las críticas y las propuestas al primer borrador, (a fines del mes de abril) se enviaron a los institutos tres documentos para continuar la discusión participativa: el segundo borrador, titulado **Borrador del Diseño Curricular de la Formación Docente**, el documento **La práctica en la formación docente**, que fuera presentado oportunamente en el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y el documento completo de sistematización. La consigna fue realizar las últimas observaciones tendientes a definir el Diseño Curricular de Formación Docente de Nivel Inicial y Primario definitivo. Como en la etapa anterior, se abrieron espacios de discusión en los Institutos Superiores que tienen Formación Docente e nivel Inicial y Primario, con el fin de realizar las observaciones definitivas.

³ El espíritu de este Marco General y del Diseño Curricular es el reconocimiento de la perspectiva intercultural y de género. A partir de aquí, cuando se hable de "los" docentes, alumnos/as, estudiantes, etc. o "todos", debe leerse "los y las", "todos y todas".

Es necesario resaltar que este Diseño es la propuesta formativa para los docentes que se desempeñarán en los Niveles Inicial y Primario. Como tal, se adecua en sus aspectos generales a las modificaciones de los Diseños Curriculares de Educación Inicial y de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Pero no lo hace en una forma estática y cristalizada, sino que abre a la construcción en proceso de los posibles enriquecimientos mutuos que sean fruto de la producción de conocimientos generada en las articulaciones entre los diferentes Niveles del Sistema.

LOS HORIZONTES FORMATIVOS

La noción de **horizonte formativo** alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera "natural") y un sujeto deseado (siempre imposible). Como noción histórico-prospectiva, toma distancia de una mera enumeración de "competencias",⁴ así como de la idea de **perfil de formación**, en la medida en que pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias.

Por ello al proponerse horizontes formativos, el currículum posee efectos de sentido que son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares.

Es notable la fuerza que ha adquirido en las últimas décadas la idea que anuda al maestro/a con un **enseñante**. Mucho de este significado central se deriva de las concepciones más actuales acerca de la práctica docente provenientes de las tradiciones anglosajonas. Sin embargo, es fundamental diversificar el significado de la docencia en las sociedades latinoamericanas, habida cuenta de las tradiciones residuales,⁵ como así también de los desafíos contextuales y prospectivos.

Por eso se opta por hablar no sólo de un maestro/a **profesional de la enseñanza**, sino también de un maestro/a **pedagogo** y también **trabajador cultural** (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual. La regulación de su trabajo, entonces, no proviene sólo de las normativas estatutarias y/o educativas en general, ni de las prescripciones institucionales a su práctica, como así tampoco de los avances del conocimiento pedagógico o disciplinar, ni sólo de las innovaciones sobre las prácticas de la enseñanza, muchas veces diseñadas por el mercado editorial. También proviene de la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita. Esto cuestiona el divorcio entre el sujeto cultural, el docente que lleva adelante la práctica cotidiana en las escuelas, y el sujeto pensante, el pedagogo que piensa sobre la educación y la enseñanza, aún sin tener experiencia docente en la escuela.

⁴ Se toma distancia aquí de la idea invasiva de "competencias". La apuesta de la Formación Docente no va tanto en el sentido de la adaptación con las condiciones existentes de desarrollo de las prácticas y la creación y el desarrollo de competencias para un desempeño exitoso. Cabe recordar que la idea de "competencias" está ligada a la performatividad de un sistema social admitido y hegemónico que se reproduce a sí mismo, a través del desarrollo de competencias (cf. Lyotard, 1989).

⁵ La idea de "tradición residual" es tomada de Raymond Williams, quien pertenecía a la Escuela de Birmingham, Inglaterra. Este autor sostuvo que las tradiciones residuales son aquellas que, si bien surgieron en el pasado, continúan teniendo influencia significativa en las formas de pensar y en las prácticas del presente. Es decir, no son arcaicas (como piezas de museo) sino que se renuevan y resignifican en el movimiento cultural actual y en las prácticas cotidianas (cf. Williams, 1997). Por su parte, la idea de "tradición" es también tomada del pedagogo Saúl Taborda, como un elemento constitutivo de lo social, lo político y lo cultural. La tradición hecha memoria debe trabajar de modo dialéctico con la "revolución" en el movimiento histórico político y cultural. Sin tradición no hay verdadera revolución ni resignificación de la cultura, ya que nada se crea de la nada (cf. Taborda, 1951).

El docente es hacedor de cultura y tiene que ser hacedor del discurso sobre las culturas y la educación.

En el horizonte formativo se reconocen tres propósitos:

- el fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;
- la construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico;
- el posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura.

Sin embargo, debe resaltarse que el **núcleo fundante** de la formación docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. De este modo, se hace posible articular los dos ejes de la formación docente (cf. Davini, 2002): el de la enseñanza y el del contexto.⁶

La crisis ambiental demanda una educación contextualizada y comprometida con la calidad de vida de la población.⁷ Así, las tres dimensiones del horizonte formativo se ven atravesadas por una demanda y un compromiso que vincula ineludiblemente la práctica docente con la reflexión y la acción de transformación de las condiciones de vida.

La criticidad del mundo actual evidenciada de manera particular en la insustentabilidad ambiental del modelo social vigente y las formas de pensamiento que genera, hace necesario interpelar lo educativo, tensionando aún más la práctica docente, ampliando y complejizando sus horizontes formativos. De allí que sea necesario incorporar en forma explícita a la dimensión histórica y cultural, la dimensión territorial.

El maestro/a como profesional de la enseñanza

Indudablemente el maestro/a es un docente, es un enseñante. Como enseñante el maestro/a se encuentra experimentando una tensión entre:

- la idea dominante de "enseñanza" como transmisión y la noción de enseñanza como proceso de reconstrucción cultural y de la propia transmisión. En este sentido, la transmisión es un contacto con una herencia cultural, no ya un acto mecánico de control disciplinador, sino una experiencia de un acto en común de habilitación del otro para resignificar lo recibido;⁸
- la idea dominante de la "enseñanza" referenciada en el docente y la noción de múltiples espacios, circunstancias y sujetos referenciales que influyen en el proceso de aprendizaje, por lo cual no existe linealidad entre ambos procesos;
- la idea dominante de la "enseñanza" ligada al rol individual del docente en la cultura escolar y la noción de la enseñanza como un proceso compartido y social (cf. Coscarelli, 2007).

A la sobrecarga y el malestar en los docentes, debido a la persistencia de esas concepciones dominantes de la enseñanza, se suma la idea frecuentemente naturalizada y escolarizada de los saberes a ser enseñados. Esta situación requiere una resignificación del trabajo del maestro/a como **enseñante** en el sentido de una deconstrucción de los saberes disciplinares y socialmente significativos.

⁶ En este sentido, también es necesario asumir las diferencias entre práctica pedagógica y práctica docente (cf. Achilli, 2000). La primera alude a la práctica que se desenvuelve en el aula, caracterizada por la relación docente, alumno/a y conocimientos; en tanto la práctica docente, si bien se constituye a partir de los procesos fundantes del quehacer educativo, los rebasa al implicar "un conjunto de actividades e interacciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro/a o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas" (Achilli, 2000, p. 23).

⁷ La crisis ambiental actual cuestiona las bases conceptuales que han impulsado y legitimado el crecimiento económico capitalista, que desconocieron o pretendieron eludir desde sus inicios las leyes que rigen a la naturaleza. La cuestión ambiental problematiza las bases mismas de la producción; sus presupuestos teóricos, la validez de sus técnicas, la ética que las justifica, y muestra la necesidad de deconstruir el paradigma económico de la modernidad y construir una nueva racionalidad productiva, fundada en los límites de las leyes de la naturaleza, así como en los potenciales ecológicos y en la creatividad humana.

⁸ Véanse los trabajos actuales que replantean el sentido de la transmisión, entre otros, Nuñez (1999); Frigerio y Diker (2004). Respecto de enseñanza, cf. Camilloni y otras (2007).

Allí se asume y se resuelve la tensión entre la especificidad de la enseñanza y el contexto de la misma. Por eso es preciso remarcar la necesidad de no difuminación del núcleo fundante de la formación, que es la enseñanza, pero en su anclaje sociocultural.

El propósito político formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional). En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de cambio de la sociedad, la política y las culturas.

En este sentido, formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, es decir al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado.

El maestro/a como pedagogo

Como **pedagogo**, el maestro/a se encuentra hoy atravesado por la antigua dicotomía entre **tekné** (el hacer calculable y ciertamente ordenado) y **poiesis** (la creación estética y la producción de un mundo o un orden posible, distinto al existente). Dicho de otro modo, ha ganado terreno la idea del maestro/a regido por una racionalidad pedagógica eminentemente instrumental (calculadora, ordenada, dirigida por la previsibilidad). Se trata de incorporar, como horizonte formativo, la racionalidad pedagógica comunicativa (para seguir las ideas de J. Habermas) centrada en la intersubjetividad y la problematización. Un tipo de racionalidad que no deja en manos únicamente de los especialistas en educación la producción y la reproducción del discurso pedagógico, sino que asume el desafío de articular con su acción la reflexión enriqueciendo el campo de la reflexión teórica en su propia práctica, a través de la problematización que realiza en comunicación con otros. Retomando luego su propia práctica, la teoría y la práctica educativas, en una suerte de espiral dialéctica permanente.

Por otra parte, la complejidad actual asedia los modelos pedagógicos demasiado "rationales" o abstractos.⁹ Pero "la complejidad es el desafío, no la respuesta" como dice E. Morin.¹⁰ Por ello, solo una pedagogía basada en el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la incerteza pueden viabilizar la re-unión entre **tekné** y **poiesis**, des-instrumentalizando la racionalidad pedagógica y dotándola de nuevos instrumentos.

Se trata de incorporar como horizonte formativo las nuevas, otras, formas de experiencia y los nuevos, otros, lenguajes, no siempre estrictamente "pedagógicos", en la formación de la subjetividad del maestro/a, resignificando el carácter artístico de la educación; incorporando como horizontes formativos la sensibilidad, la creatividad y la comprensión "estética" de su práctica y del proceso educativo, junto con las condiciones necesarias para recuperar la alegría en el ejercicio del trabajo educativo.

⁹ Referir a "complejidad", no es sólo por la actualidad; es también por el posicionamiento complejo, que requiere de múltiples perspectivas teóricas y prácticas, y de la necesidad de ser situado temporal y espacialmente. No debe entenderse como un concepto omnisciente ni una postura hiperracional. La noción de complejidad es compatible (en términos de racionalidad) con la idea de racionalidad restringida, limitada, situacional, vinculada con la racionalidad práctica aristotélica. Tiene que ver con los fines concretos que se pretenden en situaciones particulares aplicables a la deliberación, la elección y la selección en la acción, y no está exenta de principios compartidos que orientan las prácticas sin normalizarlas (cf. Gimeno Sacristán, 1998: 74-ss.).

¹⁰ No es que la complejidad sea lo esencial del mundo, sino que "la esencia es inconcebible, supone la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible". Para Morin la idea fundamental de complejidad remite a "una dialógica orden/desorden/organización, [pero] la complejidad no es un fundamento, es un principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo" (cf. Morin, 1996).

El maestro/a como trabajador de la cultura

La consideración de la amplitud, la complejidad y el sentido de la **práctica docente** incluye un posicionamiento social y el reconocimiento de la dimensión política de la docencia. En este sentido es que consideramos al maestro/a como trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura. Las ideas tradicionales han presentado a la cultura como una "cosa" frecuentemente acabada y como un elemento/insumo factible de ser enseñado. Sin embargo, más que nunca resulta necesario repensar en la actualidad el carácter político-cultural de la escuela y el rol del docente como trabajador de la cultura. Para ello es necesario que el maestro/a pueda reconocer e interactuar con otros espacios y otros trabajadores de la cultura, atendiendo a que la cultura no es algo cosificado o muerto, sino que está en constante dinamismo y recreación. No es "la" cultura sino "las" culturas. De igual modo, es imprescindible hacerlo desde una percepción crítica de las tensiones entre diversidad y hegemonía cultural.¹¹

Retomando y resignificando tradiciones residuales en las que la educación pública fue una de las políticas culturales centrales, hoy el maestro/a es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y de la educación pública como una política cultural inclusiva, pero que reconoce las diferencias, muchas veces fraguadas en historias de relaciones desiguales, y la interculturalidad más allá de las narrativas del multiculturalismo con el fin de no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni sólo de otros espacios de la sociedad.

La interculturalidad implica, ante todo, reconocimiento del "otro", de otro saber, otra experiencia, otra vivencia. Esto conlleva una revisión de las construcciones culturales acerca de la relación entre cultura y naturaleza. El maestro/a en tanto tal, ha de problematizar y reconceptualizar esta relación a partir del ambiente como concepto complejo y estructurante.¹² Ha de ser agente de una pedagogía de la diversidad, recuperando y reinstaurando la diversidad de miradas, que permita repensar la relación y que promueva integración más que inclusión.

Otras especificaciones sobre los horizontes formativos

Complementariamente con los propósitos enunciados y con referencia a los horizontes formativos, se piensa que:

- es necesario proponer trayectorias formativas en las que se aporte a dos construcciones:
 - la del posicionamiento docente en la comunidad,¹³ en el campo y el sistema educativo, en la institución escolar y en el trabajo educativo áulico concreto, situado en sus expresiones singulares, y

¹¹ Es necesario aquí abrir los debates acerca de la diversidad como una suerte de "concepto estelar", que suele obturar la percepción de las relaciones entre diferencias culturales e historias de desigualdad social (cf. McLaren, 1993).

¹² El concepto matriz que estructura la modalidad Educación Ambiental es el de ambiente, definido como: "la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioeconómicos, susceptibles de provocar efectos sobre los seres vivos y las actividades humanas" (Brailovsky y Foguelman, 1991). Podemos decir también que "el ambiente no es la ecología, sino el campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura, de lo material y lo simbólico, de la complejidad del ser y del pensamiento; es un saber sobre las estrategias de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscripto en las formas dominantes de conocimiento" (Leff, 2004).

¹³ Se utiliza aquí la idea de posicionamiento docente con el fin de diferenciarla de la de "posición" docente. Según Michel Foucault, son los espacios (como en este caso, el escolar) los que otorgan posiciones fijas y permiten la circulación en un ordenamiento y sujeción de los cuerpos (cf. Foucault, 1993). Como lo señalara Anthony Giddens, tradicionalmente el concepto de posición social se ha asociado al de rol, tanto en la versión parsoniana o en la visión teatral de I. Goffman. Ambas propenden a destacar el carácter de "dado" del rol, donde el guión está escrito, el escenario está montado y los actores se desempeñan lo mejor que pueden en los papeles preparados para ellos (cf. Giddens, 1995). Es decir, el actor es un "depositario" de esa posición. En el caso de la docencia, es importante estimar los condicionamientos estructurales que constituyen la "posición" del docente. El docente puede ser definido por los papeles que cumple y por la práctica asignada a su posición; en este sentido, debe contribuir al buen funcionamiento del sistema educativo, según el criterio de la reproducción y la utilidad social. Pero es imprescindible percibir, a la vez, el carácter activo de la docencia; el posicionamiento que el docente construye en la institución y en el sistema escolar. En esta línea, va configurando su posicionamiento en la medida en que se inserta en situaciones sociales y educativas a las que trata de transformar, y en tanto que -contra el determinismo y el individualismo- busca ser sujeto activo y crítico, procura la subjetivación, y así extender su autonomía (cf. Touraine, 1994).

- la de la recuperación del sentido de la docencia en nuestras sociedades en crisis y en contextos de transformaciones culturales continuas;
- si la educación pública, desde la época fundacional del sistema educativo argentino y en los tiempos posteriores de fuerte pregnancia homogeneizadora, fue la forma predominante de política cultural, necesitamos recuperar el papel político-cultural de la educación pública en la actualidad. Para ello, debemos reconocer otros polos desde los cuales se producen políticas culturales (en el mismo sentido, o no, que el de la educación pública) y proponer unas trayectorias formativas en las que el docente incorpore de modo crítico y reflexivo saberes y actitudes que le permitan actuar educativamente, y con sentido político-cultural, en los nuevos contextos;
- en su formación básica, el docente tiene no sólo que conocer lo que va a enseñar y cómo enseñarlo, sino reconocer a quién se lo va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas y los contextos y polos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y se forma, reconociendo a su vez el carácter ético-político y sociocultural de su profesión;
- un docente en formación tiene que habilitarse para:
 - "leer" la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales;
 - formarse para comprender su situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo;
 - experimentar un nuevo modo de trabajo colectivo y en colaboración
 - el diseño propicia, desde el espacio de integración y construcción interdisciplinaria de cada año, la profundización - la articulación práctica - teoría (praxis).

LOS SUJETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente se ve atravesada por una complejidad particular en tanto que contiene en su seno distintos sujetos que se articulan en el proceso de construcción de significados en torno a ella. En relación con las dimensiones de significación, es posible identificar tres tipos de sujetos: los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos/as de los docentes en formación.

La actualidad demanda la constitución de hombres y mujeres para vivir en una sociedad en la que los saberes, su distribución y circulación han cambiado, donde las percepciones, las representaciones sociales y las prácticas cotidianas se ven también transformadas por la mediación de novedosos equipamientos culturales, y en donde el conocimiento adquiere un valor estratégico, anclado en y condicionado por los profundos cambios estructurales que enmarcaron este proceso.

En este sentido, la crisis social, ambiental y económica estructural ha calado hondo en la totalidad del tejido social,¹⁴ en donde la educación no ha quedado exenta. Se ha modificado no sólo el acto educativo, sino fundamentalmente los intereses y las ponderaciones axiológicas que la sociedad hace sobre su aporte. En este complejo entramado de relaciones cambiantes y contradictorias es en el que se construyen, simultáneamente a estos procesos, los campos simbólicos y significativos de los diversos actores sociales.

En la confluencia de distintos campos de significación se hace imprescindible reconocer las grietas producidas por las diferencias de pensamiento, creencias o sentimientos. La "identidad" habla más de las múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben, que de una estructura cristalizada,¹⁵ permanente de costumbres y modos de ser (cf. Remedi, 2004). La consideración de esos diferentes sujetos implica pensar un **diseño curricular intercultural**, que necesita partir del reconocimiento

¹⁴ La degradación ambiental es, efectivamente, un síntoma y un símbolo de esta crisis social y económica estructural, entendida como crisis de una civilización, la nuestra, marcada por el predominio de la tecnología destructiva sobre la naturaleza.

¹⁵ Cuando se habla de "identidad", en singular, también hacemos referencia a un concepto en el que debe enfatizarse el carácter relacional y el carácter múltiple de las identidades.

de la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias. Es en esa heterogeneidad cultural y social que se pueden identificar visiones, temas, conceptos y proposiciones relacionados a las identidades culturales en las cuales los diferentes sujetos se reconocen.

Pensar un diseño curricular que reconozca el carácter intercultural de toda situación educativa implica una innovación/transformación pedagógica y curricular que parta "(...) no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos" (Walsh, 2001). Esto implica una perspectiva intercultural en educación que está orientada a explorar y reconocer, tanto en las comunidades como en las escuelas, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales y las relaciones que existen entre ellos. En este sentido, se propone promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad.

A su vez, reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad.

Una formación basada en una perspectiva intercultural debería, en primera instancia, cuestionar los supuestos que mantienen la creencia en una uniformidad lingüística como negación de otras lenguas, una integración cultural ingenua, una cultura común basada en la tensión entre imposición y tolerancia, una uniformidad evolutiva y un alumnado asexuado. La idea de "crisol de razas" en la Argentina ha sedimentado un imaginario docente basado en la armonía, el encuentro y la salvación de la diferencia en pos de la "identidad territorial", encubriendo los puntos de vista y los conflictos entre los diferentes grupos sociales y culturales.

Este punto de partida significa promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes formadores y en formación, orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible:

- reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales;
- desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas;
- adquirir una habilidades para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos/as;
- elaborar y cuestionar sus preconceptos y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etcétera, del alumnado;
- reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía;
- problematizar los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares;
- saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etcétera, más adecuados en función de lo intercultural;
- saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y la jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista;
- desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y los grupos que sufren discriminación;
- reforzar el papel de las prácticas en escuelas como el punto más importante para la adquisición de experiencia contrastada, de recursos y motivación, desarrollándola en instituciones educativas con diversidad de presencias.

Los docentes en formación

Los estudiantes que aspiran a ser docentes poseen ya una **biografía escolar** que los condiciona en su proceso de formación como docentes. A lo largo de esa biografía han internalizado un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a la docencia. La institución escolar ha nutrido y configurado el imaginario docente, instituyendo en ellas y ellos significaciones que tienden generalmente a la reproducción de la escuela tal como es y que quedan marcadas en los docentes en formación. En la experiencia escolar previa, la relación docente-alumno/a también ha sido productiva en cuanto a la fijación de determinadas prácticas, lugares, posicionamientos y significaciones sobre la docencia. Cada docente en formación se va constituyendo con relación a sus "identificaciones formadoras"; se ha identificado con algún o algunos docentes, y ha negado o rechazado la imagen y la forma de desempeñar la docencia de otros. Esto permite observar cómo el **habitus** resulta de la inscripción en el cuerpo del docente de un discurso sobre la práctica docente, que desemboca en una implicación en la "naturalidad" de su rol (cf. Huergo, 1997).

También el imaginario docente suele superponer a los hechos una imagen deseada, que frecuentemente es la imagen que se expresa en el discurso. Esa imagen es la que hace que difiera el modo de verse el docente en formación, de reflejarse y de concebirse, con respecto al modo de ser cotidiano, muchas veces inscripto en ciertos lemas o en ciertas actuaciones rituales,¹⁶ que se experimentan como naturales, y en rutinas más o menos estables que caracterizan la práctica escolar.

Por su parte, los docentes en formación participan en otros espacios sociales que inciden en su formación subjetiva, en sus modos de "leer y escribir" la experiencia, la vida y el mundo. Estos espacios sociales emergentes, como resultante de la crisis y el desborde de las instituciones modernas, resultan formadores de sujetos y productores de sentidos y de saberes, aunque de manera muchas veces transitoria; es decir, devienen educativos. Esto contribuye a percibir esas instancias de formación de sujetos y producción de sentidos y saberes como abiertas y como referencias relativas (cf. Morawicki y Huergo, 2003). De modo que pensar el campo cultural en que se forman los alumnos/as de Formación Docente significa comprenderlo como complejo, múltiple y conflictivo, como el campo de articulación de diferentes y sucesivas interpelaciones con los reconocimientos subjetivos que ellas provocan. Esto implica considerar la significación que hoy adquieren los espacios referenciales en la formación. También, y por tratarse de jóvenes en general, los alumnos/as de Formación Docente son sujetos de una "cultura prefigurativa", es decir, una cultura en la que los pares frecuentemente son referentes más significativos que los adultos (padres, maestro/a, etcétera) en el proceso formativo, y donde crece a producción y la lectura/recepción hipertextual (cf. Martín-Barbero, 1997).

Un alto porcentaje de los alumnos/as que aspiran a ser docentes, son jóvenes. Por lo que, necesariamente, este Diseño Curricular que los tiene como sujetos, constituye también una política de juventud.

Los y las adolescentes y jóvenes constituyen los grupos más afectados por los procesos de globalización que transformaron de modo radical la trama institucional moderna. Ellos y ellas también ponen en evidencia una de las caras de la nueva desigualdad que se desenvuelve en la tensión entre una enorme ampliación y diversificación del mercado de bienes materiales y simbólicos y una persistente restricción a su acceso, ya que son los mismos jóvenes uno de los sectores más fuertemente afectados por la crisis de trabajo y las transformaciones económicas. Estos procesos afectan también a quienes cursan carreras docentes. Así, podemos ver a los jóvenes de los barrios populares no sólo excluidos del mercado de trabajo o participando de ofertas precarias, sino, también, frecuentemente desprovistos de protecciones sociales.

Junto con estos procesos, los jóvenes están siendo formados en categorías de experiencia que otras generaciones no compartieron en razón de haber sido socializadas en un contexto tecnológico di-

¹⁶ Los lemas pedagógicos son corrientes en la cultura escolar, como por ejemplo: "proceso enseñanza -aprendizaje", "docente investigador" y muchos otros, constituyen una "expresión concentrada de la cultura que, como los refranes y proverbios, emplean metáforas e implican juicios de valor". Consisten en esquemas prácticos de pensamiento y acción (cf. Camilloni y otros, 2007: 46).

ferente. Ellos viven en espacios que ofrecen Internet como una fuerte marca generacional. Por otro lado, a la par que se consolida la emergencia de múltiples configuraciones familiares, los grupos de pares tienen un papel crecientemente significativo y funcionan como un soporte socio-afectivo cada vez más relevante en la vida de los jóvenes. Esos lazos fuertemente territorializados entre los jóvenes urbanos se ven fortalecidos de tal forma que son frecuentemente designados con el término de "tribus", con la que muchos docentes intentan dar nombre a diversas formas de agrupamiento juvenil. Así, un rasgo saliente de este proceso está en la relevancia que adquieren las relaciones sociales de los jóvenes entre sí frente al fuerte avance de la industria cultural y de la influencia de los medios de información y comunicación en el mercado global, en el curso de las transformaciones del mundo familiar y del declive, como así la desagregación del mundo de los trabajadores urbanos.¹⁷

Estas profundas transformaciones configuran el escenario en el cual se desarrolla el debate acerca de las llamadas "nuevas juventudes", nominación que intenta dar cuenta de que existen muchas formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a la condición juvenil. La condición juvenil y la juventud se refieren a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman conjuntos de significados de identidad y diferencia, inscriptos en redes y estructuras de poder.

En la actualidad, coexisten diversos paradigmas con respecto a la concepción de la juventud por parte de los adultos, que también coexisten en las instituciones de formación docente (cf. Krauskopf, 2003a). Tales paradigmas pueden clasificarse en: **tradicionales**, **transicionales** y **avanzados**.

En la concepción **tradicional**, la juventud se concibe como una etapa preparatoria, de transición entre la niñez y la adultez. De esta forma los jóvenes son vistos como "niños/as/as grandes" o "adultos en formación" por lo cual este paradigma no tiene propuestas para la etapa juvenil en sí misma. Desde esta concepción se considera a los jóvenes como carentes de madurez social e inexpertos y, por lo tanto, prolonga su dependencia infantil frente a los adultos. En este sentido, el alumno/a de la formación docente es considerado como "un ser incompleto" (cf. Birgin y Pineau, 1999). Hay una mirada adultocéntrica del alumno/a y son tratados como niños/as/as a quienes hay que guiar. En esta línea, y por muchos años, la plena participación de los alumnos/as fue desestimada dentro de las instituciones formadoras.

El paradigma que entiende a la juventud como un período **transicional** presenta a los jóvenes como "un problema" y a la juventud como una "edad problema". Esta concepción estigmatizante tiene como contracara una postura ideológica: se sitúa en los propios jóvenes las causas de los problemas de la sociedad y la educación, soslayando la necesidad de una modificación de las condiciones contextuales de las que éstos forman parte. Esta concepción se profundiza en el caso de los jóvenes pobres que aparecen, y son tratados, como una amenaza para la sociedad. Están permanentemente "bajo sospecha". En las instituciones de Formación Docente, muchas veces los alumnos/as son vistos como "un problema" que nada tiene que ver con la propia institución. Las causas del desinterés, el abandono, el fracaso escolar, se sitúan en el propio alumno/a desechando así la idea de introducir cambios en el contexto institucional que es donde el alumno/a fracasa, al que abandona y del que es excluido.

Por último, un enfoque **avanzado** señala a la juventud como una etapa del desarrollo humano y a las/los jóvenes como actores principales y estratégicos de la renovación permanente y necesaria de las sociedades. En esta concepción, el joven no se concibe como en estado de transición hacia la adultez y que requiere del monitoreo de los adultos, ni tampoco como un problema a resolver, sino como un ser humano en desarrollo y con plenos derechos ciudadanos. "Naciones Unidas reconoce que las personas en la fase juvenil constituyen un recurso inmenso y desconocido en bien de todas las sociedades. A menudo proveen el ingreso principal de sus familias, trabajan tempranamente y en condiciones azarosas, superan la adversidad, aportan entusiasmo y creatividad" (Krauskopf, 2003b).

¹⁷ Junto con ello, la recreación y la diversión aparecen como elementos constitutivos de la singularidad de la condición juvenil de todos los sectores sociales, siendo en torno de esas actividades que, sobre todo, se desenvuelven las relaciones de sociabilidad y la búsqueda de nuevas referencias en la estructuración de identidades tanto individuales como colectivas.

El joven docente en formación no es mirado, en este Diseño Curricular, desde sus incompletitudes, sino desde sus potencialidades. Se lo concibe como activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho. De ahí que se sostiene la necesidad de reconocer la peculiaridad de sus culturas, siempre en tensión entre posicionamientos de resistencia u oposición y de conformismo frente a la hegemonía cultural. Desde allí se hace imprescindible contribuir a su autonomía, a su integración social crítica, al pleno desarrollo de sus potencialidades, otorgándole protagonismo a través de una activa participación rupal y comunitaria.

La propuesta curricular que se presenta contempla dos dimensiones: de contenidos y de estrategias didácticas. Respecto de los contenidos, se incluye el tratamiento de las culturas juveniles, como un aporte a las necesidades identitarias de los jóvenes. En cuanto a las estrategias, se propone la implementación de clases con amplia participación del alumno/a en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, incorporando el trabajo y la discusión grupal, la elaboración de proyectos, la presentación de propuestas y la acción educativa.

Los docentes formadores

Los docentes formadores son sujetos de la Institución de Formación Docente. La **institucionalidad** que los configura es una dimensión que comprende aspectos que dan cuenta del poder de regulación social (comunitario, grupal, organizacional) sobre el comportamiento individual (cf. Fernández, 1994). La institucionalidad es una constricción de la experiencia docente que se concreta bajo las formas de políticas, leyes, normas, pautas explícitas o implícitas y otras formas de regulación de los comportamientos sociales, como los sistemas de expectativas mutuas, la presión de uniformidad, etcétera.

Las instituciones no sólo son, como sostenía René Loureau, las formas sociales visibles en cuanto están dotadas de una organización jurídica y/o material para realizar su finalidad, como los Institutos de Formación Docente. Ellas son y se fabrican a partir de la invisibilidad de una urdimbre simbólica, de un magma de significaciones imaginarias que autoriza su visualización. La institucionalidad es la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado, y es el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales. La institucionalidad, como un lenguaje, ordena y otorga sentidos y significación al flujo de experiencias, expectativas y sensaciones singulares.

Por su parte, los docentes formadores son los agentes de una **gramática** (cf. Tyack y Cuban, 2001). Esa gramática es cultural y alude al conjunto de tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por diversos actores; los modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia organizada; las reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la acción específica de la institución, produciendo una lectura y resignificación de lo nuevo. Pero también esa gramática incluye las formas de resistencia, de estratagema y las tácticas que burlan ciertos dispositivos y regulaciones, y que se refiguran a lo largo del tiempo y la experiencia acumulada. Desde esa "gramática institucional" se hace posible entender cómo se aplican y adaptan los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas o interpelaciones son introducidas más o menos rápidamente a la vida institucional; cómo otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo; cómo puede generarse el cambio y cómo este último, en definitiva, es una combinación de continuidades y rupturas.

Los docentes formadores constituyen un colectivo heterogéneo cuya singularidad constitutiva varía según las instituciones donde desarrollan su trabajo profesional. La condición de formadores de formadores es la clave de comprensión del "nudo problemático" (cf. Batallán, 2007: 177) de su trabajo docente. La identidad del trabajo de los formadores de docentes se construye sobre la base de:

- las significaciones y los valores acerca de la actividad provenientes de las articulaciones entre las tradiciones disciplinares a las que pertenecen, los ámbitos en que se fue gestando su propia formación, como así también las características de su carrera docente;

- las atribuciones y significados otorgados a su labor provenientes de las diversas normativas del Estado que regulan su desempeño y sus resignificaciones en las prácticas concretas;
- las interpretaciones y las relaciones cotidianas entre los docentes y la comunidad institucional y social con la que interactúan y procesan trayectorias personales y grupales y normativas institucionales.

Corresponde señalar las distintas vertientes de tradiciones disciplinares que coexisten en la formación de docentes. Aspectos pedagógicos, culturales y políticos de estas herencias se articulan en los contextos particulares. Sus modos peculiares de comprender y desarrollar el currículum –no siempre concordantes– tienen centralmente su raíz en campos disciplinares específicos (Historia, Sociología, Matemática, Ciencias Naturales, Lengua, etcétera) y secundariamente en el campo pedagógico tanto con énfasis en las didácticas general como especiales. La cuestión se complejiza porque al interior de dichos campos los enfoques acerca del trabajo de formación suelen ser divergentes.

Sin desconocer su condición conflictiva, la heterogeneidad, lejos de ser un obstáculo –como toda expresión de diversidad– habilita el enriquecimiento productivo de la institución y sus sujetos. El proyecto de formación, incluidas sus luchas y la búsqueda de consensos siempre provisorios, abre el deseo y la posibilidad de un espacio de colaboración.

Los futuros alumnos/as de los docentes en formación

El concepto de "infancia" es una construcción histórica que se ha ido configurando en un proceso que tiene como punto de partida a la modernidad y que llega hasta nuestros días. En la modernidad es donde la infancia comenzó a ser caracterizada y diferenciada del adulto y esta caracterización se centró en su estado de "incompletud", "lo que la convirtió en la etapa educativa por excelencia".¹⁸

También la escuela es un producto de la modernidad y este nacimiento simultáneo no es casual: la escuela surgió para "dominar y encauzar la naturaleza infantil".¹⁹ De esta forma, ella se constituyó en la institución encargada de disciplinar, socializar y "completar" a los infantes y aparece la figura de "alumno/a". La escuela construyó un modelo de lo que es un "buen alumno/a", un "buen compañero", un "buen niño/a", todos ellos ligados a la obediencia y la sumisión al adulto.

La representación de infancia construida desde la escuela de la modernidad nos presenta un niño/a como un ser inmaduro y subordinado a los adultos, a quien es necesario tutelar. En consecuencia, sus pensamientos, opiniones, ideas, inquietudes no resultan relevantes. El docente ocupa el lugar del "que sabe y enseña" y el niño/a y la niña el del "que no sabe y aprende". Por eso la obediencia, la atención y el buen comportamiento tuvieron un lugar de privilegio en la escuela.

Esta visión de la infancia, que aún perdura en muchos docentes, encorseta al niño/a en un modelo donde no tienen cabida la multiplicidad de formas de ser niño o niña. Una mirada a los cuadros que pueden verse en los museos, nos muestra que siempre hubo diferentes maneras de ser infante: pueden verse niñas y niños nobles, aristócratas, burgueses, pordioseros, campesinos, obreros. En nuestro país, también existe y existió esta diversidad.

Esta pluralidad de modos de ser infante ha puesto en crisis el discurso y las representaciones sobre la infancia, quiebra el modelo de incompletud, de dependencia y sumisión frente al adulto. Pone en crisis, también, cuestiones referidas al enseñar y el aprender en la escuela, al modelo del docente como portador del saber y del niño y la niña como depositarios del mismo. La escuela ya no es el único ámbito en el cual se pueden adquirir conocimientos, hay medios no escolares de acceder a la información como lo son, por ejemplo, los medios de comunicación.

¹⁸ Pineau, Pablo, "¿Por qué triunfó la escuela?", en Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, La escuela como máquina de enseñar. Buenos Aires, Paidós, 2001.

¹⁹ *Ibidem*.

Ha caído la ilusión de una niña y un niño genérico y homogéneo para dar paso a una multiplicidad de modos de ser infante. Esta nueva concepción requiere de una escuela en la que tengan cabida lo que los niños y las niñas traen "de afuera" y las culturas extraescolares. Requiere de un docente que resigne su posición de portador de un saber "indiscutido" y reconozca y valore los saberes que portan sus alumnos/as infantes.

Por otra parte, los niños/as, futuros alumnos/as de los docentes en formación, son interpelados constantemente por múltiples discursos. Centralmente son sujetos de una cultura mediática y se alfabetizan desde una situación cultural de tecnicidad, que ha hecho posible hablar de **alfabetizaciones posmodernas** o múltiples (cf. McLaren, 1994). Múltiples espacios sociales, equipamientos mediático-tecnológicos y textos culturales generan disposiciones subjetivas y variadas lecturas de la experiencia, de la vida y del mundo que los rodea. Esto produce, a su vez, una transformación en la sensibilidad, en las formas de percepción, en las expectativas, en los intereses, en la memoria, en las formas de atención, etcétera. Cuestión que hace evidente una distancia entre la cultura escolar y la cultura mediática (cf. Huergo, 2000).

La multiplicación y la densificación cotidiana de las tecnologías comunicativas y de la información generan nuevos lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan. Esto hace reconocible entre los niños/as y los jóvenes, diversas empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, y nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. Se trata de una **experiencia cultural nueva**, o como Walter Benjamin lo llamó, un nuevo sensorium, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el sensorium de los adultos (cf. Martín-Barbero, 2002).

Todo esto no significa desconocer que frente a un contexto cada vez más globalizado, se corrobora el avance de los procesos de exclusión urbana que afectan y condicionan la constitución de niñas y niños como sujetos de derecho. Ante estos mecanismos de exclusión, la escuela puede recuperar las múltiples articulaciones entre educación y pobreza y producir condiciones de inclusión para quienes habitan en los bordes. Reconocer los contextos de pobreza contribuye a comprender y develar las relaciones de desigualdad en las que estos sujetos pugnan por ser incluidos, reconocidos y nominados (cf. Redondo, 2004).

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE TRANSFORMACIÓN

La **práctica docente** no es decidida individualmente, no es una práctica deliberada, sino una **experiencia social internalizada**, una **internalización de estructuras sociales**. Es un hacer social que implica una "experiencia práctica", que es la "aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente" (Edelstein, 1995: 25).

Uno de los principales propósitos de la Formación Docente es considerar la práctica docente como un **objeto de transformación**.²⁰ Un **objeto de transformación** puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él (cf. Pansza, 1990: 55). En esta línea, es preciso considerar la configuración de cuatro tipos de prácticas:

- las prácticas decadentes: aquellas que surgieron y fueron significativas en otros períodos históricos, y que han perdido sentido en la actualidad;
- las prácticas dominantes: las que conforman la cultura escolar actual y que contribuyen a sostener el significado hegemónico de la escuela y la docencia, así como a reproducir la gramática escolar;

²⁰ Si bien hay producción local sobre el tema curricular, resultan insuficientes los debates al respecto y la recuperación de variadas experiencias del medio y de Latinoamérica. Se recurre a la valoración crítica de este concepto, "objetos de transformación", trabajado en México, considerando que permite pensar desde otro lugar nuestras opciones, sin descartar otros aportes.

- las prácticas emergentes: surgidas en los procesos más actuales vinculados a la docencia y la escuela que, aunque innovadoras, pueden significar una ampliación de la hegemonía o estar orientadas a una transformación;
- las prácticas transformadoras: que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente.

Cabe señalar que también pueden tener significado transformador en los contextos actuales, prácticas pedagógicas aparentemente decadentes que, sin embargo, deben ser rescatadas como residuales.

Considerar la práctica docente como un objeto de transformación requiere un continuo y difícil proceso de **autosocioanálisis**, donde se pase de la fluctuación a la articulación entre la práctica docente como objeto y la subjetivación de la práctica docente. Pareciera que la única manera de pensar la práctica docente como **objeto de transformación**, fuera hacerlo poniendo énfasis en el **sujeto de transformación**, que compromete, que implica en ello la **identidad docente**, y que a la vez lo hace en una suerte de **desimplicación** del sujeto docente de la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina. Es decir: pensar y trabajar la práctica docente en el marco de la dialéctica **sujeción (o sujeción)/subjetivación**. Subjetivación para la cual es necesario experimentar un proceso de desnaturalización de la práctica docente.²¹ Este proceso de trabajo y pensamiento se produce a partir de la reflexión compleja entre los formadores y con los estudiantes docentes en formación.

LOS SABERES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La autoridad pedagógica del docente se sostiene en dos elementos interrelacionados: los saberes que domina para ser enseñados y la legitimación social de su rol. Frecuentemente aparece en el discurso social la idea de que el docente "no sabe lo que tiene que enseñar" y eso mella su autoridad pedagógica (además de la vivencia de que los padres, por ejemplo, suelen posicionarse como aliados de sus hijos y no como aliados de los docentes, como fue en épocas anteriores). Este es uno de los factores por los cuales la actividad educativa escolar es cuestionada y pierde en cierto modo su sentido social. La Formación Docente debe apuntar al fortalecimiento del saber del docente y ofrecer algunos elementos para la reconstrucción de su autoridad social o su legitimación en nuestras sociedades conflictivas y complejas.

Los "saberes" que se poseen y transmiten, en todo caso, pueden mediar en la educación ciudadana crítica, de autonomía y en la producción de un imaginario de posibilidad. O, al contrario, pueden ser utilizados para fortalecer la desigualdad cultural, para excluir diversos modos de lenguaje, identidades socioculturales, sistemas de significado y experiencias culturales, y para invalidar otras formas de capital simbólico. El saber y el conocimiento están íntimamente relacionados con el poder; pueden alentar la contestación y la transformación o favorecer el control social y el conformismo.

Para que los saberes a transmitir adquieran sentido social, antes que adecuarse y estructurarse frecuentemente de forma rígida, técnica, inmanente y desconociendo su carácter de "normal" (en el sentido de T. Kuhn) según la lógica interna de las ciencias y las disciplinas, deben reorganizarse de acuerdo con la interpelación que el mundo actual, los campos de significación y las nuevas condiciones sociales les provocan, y atendiendo a los intereses políticos de formación de una sociedad y una ciudadanía democrática y crítica.

²¹ La des-naturalización que se propone implica un difícil proceso de "auto-objetivación"; algo similar a lo planteado por G. Edelstein acerca de los procesos de autosocioanálisis (metodología propuesta por Pierre Bourdieu) y la consecuente progresiva reconstrucción de las prácticas (cf. Edelstein, 1995: 29-35). Es algo así como la tarea de un etnógrafo, pero no frente a tierras exóticas, sino frente a sí mismo en su propia tierra, donde la interacción no es provocada, sino cotidiana, y la implicación en las relaciones sociales no es prevista, sino encarnada. Allí donde hay una práctica encarnada, más que un compromiso decidido, hay un compromiso de hecho con el campo de la docencia, del que a veces no se quiere saber.

Un campo de saber instituido no resiste si se cierra y se cristaliza en su propia estabilidad y su equilibrio, tendientes a su preservación. Las fuerzas operantes, complejidades y contradicciones hacen posible que ese campo experimente las tensiones, cuestionamientos, dinamismos y modificaciones provenientes de las fuerzas socioculturales instituyentes. El diálogo cultural (entendido en su sentido conflictivo y constructivo) entre los campos de saber y sus contextos, no puede quedar desligado de las cuestiones de poder²².

Muchas perspectivas en la teoría y en la práctica educativas, han considerado a la cultura y a los saberes como algo "cosificado", configurando una pedagogía que Paulo Freire llamó "bancaria" (Freire, 1973), que puede resumirse en los procesos de transmisión o imposición de saberes o contenidos. En estas posiciones, las cuestiones concernientes a qué conocimientos o saberes son más valiosos o significativos es soslayada, de modo que interesa más "*la ignorancia para reproducir la historia en lugar de aprender a cómo hacerla*", ocultando sus intereses "*detrás del manto de la ilustración y el conocimiento académico*" (Giroux, 1993: 186).

Los saberes han sido construidos histórica y socialmente, poseen un sentido social-histórico. Hay una cuestión relacionada con la descalificación que ha sufrido el saber docente en los últimos años. El maestro de principios del siglo XX era eficaz porque había una sociedad que pensaba que lo era, creía que su palabra era valiosa. Su papel social estaba legitimado. Más recientemente, la promoción de algunas ideas de capacitación que partieron de la descalificación de los saberes acumulados y operando por una lógica de reemplazos de saberes existentes por otros nuevos, sumada a la desconexión de sectores docentes de los campos del conocimiento sistematizado y de las producciones culturales, han contribuido a acentuar formas de desautorización de la palabra y la posición docentes. Volver a autorizar la palabra docente a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el conocimiento y la cultura, es uno de los modos más democratizadores de ocupar la asimetría, y el poder, la autoridad y la transmisión que la práctica docente conlleva. Esto implica promover el establecimiento de un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque problematizar más que normalizar (cf. Southwell, 2004)²³.

²² Cabe aquí recordar no sólo las relaciones entre saber y poder analizadas por Michel Foucault, entre otros, sino también traer la descripción de Pierre Bourdieu de los campos, en los que se pone en juego un capital que se torna simbólico en la medida en que es oficialmente reconocido (legalizado y legitimado). Un campo es un ámbito en el que se desarrolla una lucha entre lo que el autor llama fuerzas de la ortodoxia y fuerzas de la herejía (cf. Bourdieu, 1990).

²³ La educación ambiental que, según algunos autores, en el contexto de nuestra época equivale simplemente a educación, es un buen ejemplo de la relación entre saber y poder. Tras la disputa se oculta mucho más que una moda educativa, se opera una lucha de poder por hacer de la educación ambiental una herramienta legitimadora del orden mental vigente vs. una educación ambiental mentalmente liberadora.

1° Año Primaria

Campo de Actualización Formativa					
Taller de lectura, escritura y oralidad (64)		Taller de pensamiento lógico matemático (64)		Taller de definición institucional (64)	
Campo de la Práctica Docente					
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad (32)		Campo de los Saberes a Enseñar	
	Psicología del desarrollo y el aprendizaje I (64)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Ciudad educadora</i> (32)			Corporeidad y motricidad (32) Arte y educación (64)
		<i>Herramientas:</i> Educación social y estrategias de educación popular (32)			
Filosofía (64)	Didáctica general (64)	Pedagogía (64)	Análisis del mundo contemporáneo (32)		
Campo de la Fundamentación					

Total de horas: 672 hs.

2° Año Primaria

Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: En instituciones educativas (distintos ámbitos: urbano, suburbano, rural) (64)	Educación artística (64) Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I (64)	Campo de los Saberes a Enseñar
	Psicología del desarrollo y el aprendizaje II (64) Psicología social e institucional (32) Cultura, comunicación y educación (32)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Espacio escolar y realidad educativa</i> (32)	Didáctica de las Ciencias Sociales I (64) Didáctica de las Ciencias Naturales I (64) Didáctica de la Matemática I (64)	
		<i>Herramientas:</i> Aproximación y análisis cualitativo institucional (32)		
	Teorías sociopolíticas y educación (64)		Didáctica y currículum de Nivel Primario (64)	
Campo de la Fundamentación				

Total de horas: 704 hs.

3° Año Primaria

Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: En el aula, en el nivel de formación (128)	Educación Física escolar (64) Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II (64)	Campo de los Saberes a Enseñar
	Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria (32) Medios audiovisuales, TIC's y educación (32)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Relación educativa</i> (32)	Didáctica de las Ciencias Sociales II (64) Didáctica de las Ciencias Naturales II (64)	
		<i>Herramientas:</i> Investigación en y para la acción educativa (32)	Didáctica de la Matemática II (64)	
Historia y prospectiva de la educación (64)		Políticas, legislación y administración del trabajo escolar (64)		
Campo de la Fundamentación				

Total de horas: 704 hs.

4º Año Primaria

Campo de la Práctica Docente				
		Práctica en terreno: En el aula, en el nivel de formación (256)	Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Lite- ratura (64)	
Campo de la Subjeti- vidad y las Culturas	Pedagogía crítica de las diferencias (32)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Posicionamiento docente</i> (32)	Ateneo de Ciencias Sociales (64) Ateneo de Ciencias Naturales (64) Ateneo de Matemática (64)	Campo de los Saberes a Enseñar
Reflexión filosófica de la educación (32)		Dimensión ético-política de la praxis docente (32)		
Campo de la Fundamentación				

Total de horas: 640 hs.

Trayectos Formativos Opcionales
<p>Espacios de definición institucional (160) (En estas horas se considera el Taller propedéutico de opción y definición institucional)</p>

Título: PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Carga horaria total: 2816 horas

Para el cálculo de los Módulos semanales debe dividirse el número total de horas por 32. Así, a 32 horas corresponde 1 Módulo semanal; a 64 horas: 2 Módulos, etcétera.

CORRELATIVIDADES

2° AÑO	
Psicología del Desarrollo y el aprendizaje II	Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje I
Psicología social e institucional	_____
Cultura, comunicación y educación	_____
Educación artística	_____
Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura	Taller de Lectura, Escritura y Oralidad
Didáctica de las Ciencias Sociales I	_____
Didáctica de las Ciencias Naturales I	_____
Didáctica de la Matemática I	_____
Teorías sociopolíticas y Educación	_____
Didáctica y Curriculum del Nivel Primario	Didáctica General
Campo de la Práctica Docente II	Campo de la Práctica Docente
3° AÑO	
Configuraciones culturales del sujeto educativo de primaria	_____
Medios audiovisuales, TIC's y educación	_____
Educación Física Escolar	_____
Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II	Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I
Didáctica de las Ciencias Sociales II	Didáctica de las Ciencias Sociales I
Didáctica de las Ciencias Naturales II	Didáctica de las Ciencias Naturales I
Didáctica de la Matemática II	Didáctica de la Matemática I
Historia y Prospectiva de la Educación	Pedagogía
Políticas, Legislación y Administración del Trabajo Escolar	Teoría Sociopolíticas y Educación
Campo de la Práctica Docente III	Campo de la Práctica Docente II Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I Didáctica de las Ciencias Naturales I Didáctica de las Ciencias Sociales I Didáctica de la Matemática I Didáctica y Curriculum del Nivel Primario
4° AÑO	
Pedagogía crítica de las Diferencias	_____
Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura	Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II

Ateneo de Ciencias Sociales	Didáctica de las Ciencias Sociales II
Ateneo de Ciencias Naturales	Didáctica de las Ciencias Naturales II
Ateneo de Matemática	Didáctica de la Matemática II
Reflexión Filosófica de la Educación	Campo de la Práctica Docente III
Dimensión ético política de la Praxis Docente	Campo de la Práctica Docente III
Campo de la Práctica Docente IV	Campo de la Práctica Docente III Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II Didáctica de las Ciencias Sociales II Didáctica de las Ciencias Naturales II Didáctica de la Matemática II

OBSERVACIONES: El Campo de Actualización Formativa será acreditado por Promoción sin examen final.

Para cursar 3er Año, el alumno/a deberá tener aprobadas las materias de 1er Año.

Para cursar 4º Año deberá tener aprobado 1º y 2º Año.