377.8
PTFD Tc
ej 2

Ministerio de Cultura y Educación

DIRECCION NACIONAL DE GESTION
DE PROGRAMAS Y PROYECTOS

PROGRAMA DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE

PTFD

Programa de Transformación
de la Formación Docente

PROFESORADO DE ENSEÑANZA BÁSICA

AREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA

TALLER: CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS Y CONTENIDOS ESCOLARES

Documento curricular

REIMPRESION

República Argentina
1994

PROFESORADO DE ENSEÑANZA BÁSICA

AREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA

TALLER: CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS Y CONTENIDOS ESCOLARES

Documento curricular

PRODUCCIÓN: GABRIELA DIKER
FLAVIA TERIGI

República Argentina
1994

INDICE

I. PRESENTACION DEL TALLER 1

II. OBJETIVOS DEL TALLER 1

III. FUNDAMENTACION DEL TALLER 1

Eje 1: la producción y divulgación del conocimiento científico 1

Eje 2: el conocimiento científico en el sistema educativo 3

Eje 3: la fabricación del contenido escolar 3

Eje 4: el uso escolar del conocimiento 4

Eje 5: los maestros y el conocimiento 5

Eje 6: los alumnos y el conocimiento 6

Consideraciones generales acerca de los seis ejes 6

Consideración final 7

IV. PROGRAMA DEL TALLER 7

V. ASPECTOS ORGANIZATIVOS 9

VI. RECOMENDACION FINAL 10

BIBLIOGRAFIA CITADA 11

ANEXO I. EJEMPLO DE PROGRAMACION POSIBLE, por Flavia Terigi.

ANEXO II. MATERIALES DE TRABAJO

I. PRESENTACION DEL TALLER:

La formación de grado de maestros de enseñanza básica prevé, en su nueva organización curricular, un área de formación especializada (en adelante, AFE) cuya finalidad es "capacitar a los futuros maestros para diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar estrategias de intervención para la enseñanza" de contenidos escolares a sujetos específicos que cursan el nivel primario de su escolaridad (DIKER y TERIGI, 1993:4).

La apertura del AFE se realiza a través del Taller de Conocimientos Disciplinarios y Contenidos Escolares, que aquí se presenta. De acuerdo con las prescripciones curriculares formuladas para el área, este Taller está "centrado en el análisis de los procesos de transposición de los conocimientos disciplinarios en contenidos curriculares que se operan en el *curriculum* de nivel primario, abre la problemática del segundo año, y presenta la trayectoria curricular propuesta para el año" (ibidem:10).

Este Taller se desarrollará durante tres semanas del mes de marzo de cada ciclo lectivo y estará destinado a todos los alumnos del Profesorado de Enseñanza Básica (PEB) de los institutos de formación docente que ingresan al AFE.

II. OBJETIVOS DEL TALLER:

El Taller responde a los siguientes objetivos:

1) analizar el contenido escolar como producto de un proceso de construcción didáctica a partir del conocimiento disciplinario;

2) analizar las prácticas específicas que se despliegan en la institución escolar en torno a los conocimientos disciplinarios y los contenidos escolares;

3) constituir un dispositivo conceptual adecuado para el tratamiento de las relaciones entre:
   * los contenidos de la enseñanza,
   * las condiciones de su apropiación,
   * los criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a estos contenidos;

4) presentar la trayectoria curricular del AFE, con especial atención al año en curso.

III. FUNDAMENTACION DEL TALLER:

De acuerdo con los objetivos expuestos, el Taller se propone trabajar sobre seis ejes:

Eje 1: la producción y divulgación del conocimiento científico.
Eje 2: el conocimiento científico en el sistema educativo.
Eje 3: la fabricación del contenido escolar.
Eje 4: el uso escolar del conocimiento.
Eje 5: los maestros y el conocimiento.
Eje 6: los alumnos y el conocimiento.

Cada una de estos ejes constituye una cuestión que debe tratarse si se aspira a dilucidar las relaciones entre conocimientos científicos y contenidos escolares. Nos detendremos brevemente en el análisis de cada una de ellos.

Eje 1: la producción y divulgación del conocimiento científico.

Sin pretender agotar aquí el problema de la demarcación entre el conocimiento científico y el que

no lo es, y sin introducirnos tampoco en un análisis exhaustivo de las prácticas de producción y divulgación del conocimiento científico (para ello véase Cullen, 1993), nos interesa retomar aquí el cuestionamiento de cuatro concepciones de sentido común acerca de la producción y divulgación del conocimiento científico. Estas concepciones han sido objeto de trabajo en el módulo "Conocimiento" del AFG, por lo cual no se espera agotarlas aquí, sino simplemente actualizar su discusión.

1.1. La primera idea a discutir es el carácter pretendidamente verdadero y por lo tanto estático del conocimiento científico, y su corolario acerca del carácter indefinidamente acumulativo de la construcción del conocimiento. Nos interesa en este sentido, retomar **el carácter provisorio del conocimiento científico** que se expresa en el "reemplazo del criterio de verificación por el de falsabilidad (Popper), o las posturas más contemporáneas que hablan de "programas de investigación" (con especial referencia a la historia, Lakatos), de paradigmas de normalidad (Kuhn), de fundamentación dialógico-argumentativa (Lorenzen, Apel, Habermas), e, incluso, del pensamiento "antimetódico" (Feyerabend) o del criterio de la incertidumbre y las paralogías (Lyotard)" (Cullen, 1993:17).

1.2. La segunda idea a discutir es la visión de la ciencia como un cuerpo indiviso de conocimientos y su corolario, el monismo metodológico. Nos interesa en este sentido retomar el **carácter disciplinario de la producción científica**, que supone definiciones específicas de los objetos de estudio propias de diferentes disciplinas, prácticas de producción diferenciadas, la existencia de comunidades científicas "productoras y validadoras del conocimiento científico" (Kuhn, 1978, citado en Cullen, 1993:26). La especificidad de la producción propia de cada disciplina es una idea con valor sustantivo en la apertura de la formación especializada: en ella, los alumnos trabajarán con al menos cuatro campos disciplinarios diferentes (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), con profesores formados por tanto en prácticas disciplinares diferentes, y por ello trabajar sobre la especificidad de los campos disciplinarios posibilitará una vinculación reflexiva con el conocimiento. Ciertas ideas hoy comunes entre los maestros (por ejemplo, que el método científico es uno, y es el propio de las Ciencias Duras como la Física –como si la Física misma no reconociera diferentes abordajes heurísticos–) tienen su anclaje en buena medida en una vinculación acrítica con el conocimiento, propiciada por unos procesos formativos poco atentos a mostrar las prácticas de producción y divulgación científicas propias de cada campo.

1.3. La tercera idea que nos interesa discutir refiere a la imagen de una comunidad científica produciendo e interactuando en torno a la producción de conocimientos, pretendidamente al margen de las condiciones políticas, económicas y sociales del contexto en que actúa. Nos interesa en este sentido que se retome la discusión acerca del **carácter social del conocimiento científico**, como práctica situada históricamente y, en tanto tal, atravesada por las condiciones económicas, políticas y culturales propias del período de que se trate.[1]

1.4. Finalmente, interesa discutir la pretensión de que el conocimiento científico sea difundido entre la población tal como es producido. Desde luego, no se discute la intención de lograr lo que algunos autores llaman una "alfabetización científica" de la población (por ejemplo Gómez de Sarría, Zorzenón y Ducuing-Bloise, 1993). Pero sí advertir sobre el **requisito de trascodificación que se presenta ante la intención de comunicar a grandes sectores de la población los saberes científico-tecnológicos.** En efecto, en su recorrido desde su producción hasta su recepción en los distintos sectores de la comunidad, el conocimiento científico es objeto de operaciones de trascodificación que resultan ineludibles en tanto "el conocimiento científico propiamente dicho está producido por **científicos**, comunicado en lenguaje **científico**, y sólo puede ser comprendido por **científicos** de la misma rama de la investigación. Esta afirmación vale tanto para el conocimiento producido por la llamada ciencia pura en laboratorios de investigación estrictamente científicos, como para el producido por las actividades de desarrollo e investigación de las empresas. Ambos están en lenguaje inaccesible para el público en general, aunque los intereses que motivan la difusión de uno o de otro puedan ser, y de hecho son, diferentes. Estos conocimientos se publican en revistas especializadas que circulan dentro de la comunidad científica y, por lo común, el público en general no tiene acceso a ellos" (ibidem:6. Negrillas en el original).

La primera operación de trascodificación corresponde al divulgador científico profesional. "Este conoce los códigos de comunicación científicos y técnicos, y puede traducir del lenguaje científico a un lenguaje comprensible para un público con educación corriente" (ibidem:7).

---

[1] Para ampliar este punto recomendamos la lectura de Cullen, 1993, páginas 7 a 13.

Eje 2: el conocimiento científico en el sistema educativo.

En este eje nos interesa destacar el papel del sistema educativo en relación con la distribución del conocimiento científico a toda la población. Con respecto a este papel, "en los últimos años se ha formulado muy frecuentemente que el sistema educativo está "vaciado de contenidos socialmente significativos". Esta frase circula hoy de boca en boca como parte del diagnóstico de la situación educativa argentina. En cierto sentido significa que esos contenidos se han ido alejando de sus fuentes, por eso también se dice que se han "enajenado", hecho ajenos; o que se han construido "objetos patológicos de aprendizaje", creados y recreados al interior del sistema educativo, sin vinculación con la realidad ni con la producción científica" (Braslavsky, 1993:15).

En relación con este diagnóstico es importante insistir en "la responsabilidad estratégica de la escuela en la distribución educativa del preciado bien social que es el conocimiento" (Cullen, 1993:1). En tal sentido cabe recordar que la especificidad de la institución escolar en relación con otras instituciones radica precisamente en un mandato social centrado en la **transmisión de saberes** (Frigerio y Poggi, 1993:6-11).

"Justamente es la escuela (y todo el sistema educativo) la institución social orientada a esta tarea de distribución y circulación de conocimiento en forma sistemática. La responsabilidad de los estados radica en asegurar, para todos, los "tiempos de aprendizaje", y poner a disposición de todos el "trabajo acumulado" de la información y la tecnología, indispensables para la producción de nuevos conocimientos y para la apropiación de los ya dados" (Cullen, 1993:9).

Ahora bien, **garantizar la disponibilidad del saber acumulado, requiere** no solamente un conjunto organizado de instituciones donde la enseñanza sea posible, sino también **la intermediación de procesos de trascodificación del conocimiento científico a fin de hacerlo accesible a profesores, maestros y alumnos.** "En general no es posible el acceso directo a los trabajos producidos por científicos para los docentes de nivel primario y para la mayoría de los de nivel medio" (Gómez de Sarría, Zorzenón y Ducuing-Bloise, 1993:9). El contacto de los maestros con el conocimiento científico se realiza a través de materiales de divulgación. "Los docentes, que pertenecen al sector escolarizado, y que conocen el lenguaje de la comunidad en la que actúan, están en condiciones de retraducir el mensaje producido por el divulgador científico y proyectarlo a los sectores mayoritarios de la población" (ibidem:7).

Ahora bien, para que el contenido escolar no resulte "enajenado" de sus fuentes, resulta indispensable que en este proceso de traducciones se conserve la referencia al conocimiento científico original. No se trata de crear un objeto nuevo, sin vinculación alguna con el saber disciplinario, sino más bien, poner en otros códigos la producción científica, con el fin de garantizar su comunicabilidad.

Eje 3: la fabricación del contenido escolar.

Las consideraciones anteriores abren camino a la idea de la realización de una **operación pedagógica** (Cullen, 1993:32) con la finalidad de hacer comunicable el conocimiento en el ámbito escolar. Esta operación pedagógica consiste en "la transformación de los aspectos disciplinares de la ciencia en objetivos y contenidos didácticos" (Cullen, 1993:32), "en transformar la lógica de los saberes científicos, en una lógica de saberes escolares, donde entran en juego las variables propias del sistema educativo" (ibidem:32).

La literatura refiere a esta operación como un proceso de "fabricación" del contenido escolar a partir de los saberes disciplinarios (ARSAC, 1992). Que el conocimiento escolar es una fabricación constituye el aporte fundamental de las investigaciones francesas en torno a lo que se ha llamado la "transposición didáctica" (Chevallard, 1985).

La teoría de la transposición didáctica emergió en el campo educativo en un momento particular. Se intentaba explicar el fracaso de la introducción de la llamada Matemática Moderna en la escuela, aún cuando era el conocimiento disciplinario más actualizado de que podía disponerse en aquel momento. El fracaso aludía a que se constataba una distancia sistemática entre el saber erudito y el saber enseñando em las escuelas. Lo que el concepto de transposición didáctica intentó aportar a la discusión es la idea de que esa distancia, lejos de ser un desvío, era completamente esperable en tanto **el conocimiento erudito no tiene otro modo de existencia escolar que no sea a través de su transposición en contenidos curriculares.**

"La infidelidad del saber enseñado al saber erudito se traduce en los hechos por una originalidad respecto del saber erudito, originalidad cuyos rasgos estructurales se explican precisamente por la naturaleza de las limitaciones que pesan sobre el saber enseñado. Esta originalidad supone un trabajo de fabricación del saber enseñado a partir del saber erudito. Es este trabajo de fabricación lo que constituye por definición la transposición didáctica" (Arsac, 1992:3)

Las limitaciones que pesan sobre el saber enseñado convierten a este proceso de transposición, ya no en una modalidad indeseable del funcionamiento escolar del conocimiento, sino en el proceso curricular por excelencia.

El **trabajo docente que garantice a la vez la conservación de la referencia al saber científico y la comunicabilidad del saber a ser enseñado**, requiere un trabajo específico sobre el proceso de transposición que ya ha tenido lugar en el curriculum y sobre el cual él mismo agrega nuevas especificaciones.

En este Taller nos interesa iniciar ese trabajo potenciando el valor del concepto de transposición didáctica para analizar cuatro procesos que se verifican en la relación conocimiento-contenido (Terigi, 1994):

1. la reelaboración de los contenidos disciplinarios que de hecho realiza todo curriculum. Nos referimos tanto a la selección de saberes que se opera en un curriculum en relación con la extensión de los campos disciplinarios de referencia, como a la reorganización del conocimiento que tiene lugar cuando se adopta una organización curricular determinada para esos saberes seleccionados (agrupación por áreas/disciplinas/temas, secuenciación según finalidades educativas diversas, conservación de contenidos en relativo "desuso" en la comunidad científica, pero útiles a los fines de facilitar el aprendizaje, etc);

2. la creación de objetos de conocimiento de naturaleza enteramente didáctica, que cumplen la finalidad de facilitar el aprendizaje de otros contenidos a los que sí puede reconocérseles referencia en el campo disciplinario;

3. la sustitución patológica de objetos;

4. la contratransposición didáctica, o creación de un supuesto saber erudito que sirve de referencia al contenido escolar (por ejemplo, la geometría descriptiva).

En este eje, interesa trabajar sobre dos materiales que intervienen fuertemente en la fabricación del contenido escolar:

* el curriculum, en sus diversos niveles de especificación,
* los libros de texto.[2]

Eje 4: el uso escolar del conocimiento.

El conocimiento constituye el eje estructurador de las prácticas que tienen lugar en el ámbito escolar. Por eso es necesario reconstruir, a partir de la cotidianeidad escolar, lo que sucede con el conocimiento en este contexto particular. La tarea no es sencilla ya que es posible abordar el uso del conocimiento desde muy diferentes perspectivas. El conocimiento es objeto de distintos procesos que se dan en la escuela, como son la transmisión, la socialización, la reproducción, etc (Rockwell, 1986). Dentro de cada proceso sucede algo distinto con el conocimiento, y por lo tanto es necesario analizarlo de manera diferente. Sostenemos que una mirada centrada en el uso del conocimiento en la escuela constituye un eje insoslayable de abordaje de la temática.

"Los conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones. En primer lugar, son un recorte de un reordenamiento particular de la realidad, fruto de varias mediaciones institucionales que se llevan a cabo mediante una serie de decisiones y discriminaciones,

---

[2] Acerca de los diseños curriculares, de los distintos niveles de especificación del curriculum, y de los materiales curriculares, véase el módulo "Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum", del AFG.

sobre un conjunto específico de conocimientos pretendidamente científicos, de lo que la escuela debe transmitir, i.e. de aquéllos conocimientos incluídos en los planes y programas. Estas decisiones instituyen una definición del conocimiento legítimo. Además cada maestro por medio de una determinada lógica de interacción presenta al conocimiento de un modo singular. El aula misma constituye una instancia de definición del conocimiento, ya que además de ser el espacio concreto donde ocurre la síntesis particular de las mediaciones de las formas del conocimiento, prescribe en su diseño las posibilidades y limitaciones de las relaciones con el conocimiento." (Edwards, 1992:38).

En relación con las prácticas escolares sobre el conocimiento, nos interesa trabajar las diferentes formas que asume el conocimiento en la escuela. Fundamentalmente trabajaríamos sobre tres ideas:

1. la distinción entre conocimiento escolar legítimo y conocimiento no escolarizable. Al respecto, es de interés trabajar la noción de curriculum nulo, entendido como "las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual" (Eisner, citado en Flinders et al, 1986:3).

2. las formas del conocimiento escolar. Varias categorizaciones son posibles; aquí sugerimos trabajar las categorías de conocimiento tópico, conocimiento como operación y conocimiento situacional (Edwards, 1992).

3. la transformación de la forma en contenido: "La forma tiene significados que se agregan al "contenido" transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. Por ejemplo: la secuencia y orden de los contenidos, el rito del dato, el control de la transmisión, la demanda de respuesta textual, la posición física requerida para responder, etc., no son sólo formas vacías, sino son en sí mismas un mensaje que altera y resignifica, como veremos, los contenidos" (Edwards, 1992:38).

Eje 5: los maestros y el conocimiento.

Actualmente circulan por lo menos dos imágenes acerca de la relación maestros-conocimiento. Según la primera el maestro es el portador del conocimiento que debe transmitir a sus alumnos. La relación del maestro con el conocimiento es, en este caso, de posesión: el maestro tiene el saber porque lo adquirió alguna vez en el curso de su formación. Además la posesión es completa: el maestro sabe todo lo que es necesario saber, por lo tanto, como tal, ni estudia ni aprende. Está desvalorizada la imagen del maestro que debe estudiar para saber.

Según la otra imagen, el maestro, por el contrario, no sabe nada, o cada vez sabe menos. "Maestros eran los de antes", es la expresión más frecuente que remite a esta imagen, que es la contracara de la anterior. También aquí la relación es de posesión, sólo que la posesión es nula. No adquirió ese saber en el curso de su formación y no tiene la disposición de adquirirlo durante su ejercicio: no sabe, no lee, no le interesa el saber.

Quienes han indagado las prácticas reales de los maestros, ponen el acento en la peculiaridad de la relación que los maestros sí tienen con el saber. Se habla de "configuraciones específicas" de esta relación (Rockwell, 1992) determinadas en buena medida por las características del trabajo docente. Rockwell, por ejemplo, muestra "cómo las condiciones materiales de un trabajo condicionan el uso de la lengua escrita" (p.47) "Las prácticas de lectura dependen de las distintas relaciones con la palabra escrita que se dan en diferentes condiciones del trabajo profesional. Si comparamos al magisterio con otras de las llamadas "semiprofesiones" o profesiones, tal vez la apreciación se relativice. Es probable que los maestros lean más que los ingenieros, las enfermeras o los contadores, aunque esto requiere un estudio comparativo. Sin embargo, en el trabajo docente hay una relación con el libro muy distinta de la que mantiene el académico" (p. 45).

En este taller proponemos analizar las prácticas de los maestros en relación con el conocimiento con tres finalidades: 1) conocer un aspecto específico de lo que va a ser su práctica profesional futura; 2) relativizar las dos imágenes que expusimos al inicio, visualizando las prácticas docentes acerca del conocimiento como determinadas por las condiciones materiales de su trabajo y 3) discriminar aquellas prácticas que son parte sustancial del trabajo como maestro, de las que son resultado de un contexto burocrático que obstaculiza, en lugar de propiciar una relación más fértil con el saber.

Por otra parte, nos interesa aclarar que la relación que tiene que tener el maestro con el conocimiento no es análoga a la que mantiene un científico o un académico, sino que la fertilidad de esta relación depende de que se construya su especificidad: la mediación entre el saber científico y el saber a ser enseñado. "Si el docente no ha aprendido él mismo a mediar sus propios saberes con los saberes disciplinares, difícilmente va a cumplir este rol de mediador, por más que los programas de enseñanza lo planteen correctamente. No basta saber mucho de un área de conocimiento (aunque es indispensable), hay que saber operar "pedagógicamente" con esos saberes". La **operación pedagógica** consiste en "la transformación de los aspectos disciplinares de la ciencia en objetivos y contenidos didácticos. En cierto sentido, éste es el gran desafío de la profesión docente. El docente, en cuanto tal, no es un científico (aunque pueda serlo, y aunque el científico pueda también ser docente). Su manejo del conocimiento tiene que ver con lo enseñable y lo aprendible, según las áreas del conocimiento, los niveles educativos y las mismas instituciones escolares donde le toca actuar" (Cullen, 1993:32).

Eje 6: los alumnos y el conocimiento.

Este es probablemente el eje con el que se tiene mayor familiaridad. La relación de los alumnos con el conocimiento ha sido una preocupación central de la investigación acerca de la enseñanza, y la abundancia de investigaciones y estudios sobre el particular nos exime de tratar exhaustivamente este punto. Sólo nos interesa sugerir que se destine parte del tiempo del taller a considerar las características de la vinculación de los alumnos con el conocimiento, y ello destacando al menos dos cuestiones:

1. que, lejos de consistir en una incorporación o copia de un objeto exterior, que se internaliza inmodificado, el proceso de conocimiento constituye una relación de apropiación en la cual los saberes previos y las hipótesis originales de los alumnos juegan un papel crucial. Conocer este papel es indispensable para avanzar en la construcción de estrategias de intervención que saquen provecho de este instrumental con el que los alumnos abordan el conocimiento;

2. que, en esa relación de apropiación, resulta central lo que las características del objeto aportan a la construcción. En este sentido, los sistemas de conocimiento de los niños (y de los adultos) no son unos esquemas vacíos, construidos al margen de la realidad: adquieren rasgos específicos según la naturaleza del objeto de conocimiento de que se trate (Castorina, 1991).[3]

Consideraciones generales acerca de los seis ejes:

Para el tratamiento de cada una de estas ideas/ eje, el área de formación general (AFG) ha suministrado a los alumnos numerosas herramientas analíticas. Este Taller no se propone introducir nuevos conceptos, sino que alienta una rigurosa recuperación de aquéllos trabajados en los seis módulos del AFG. En tal sentido, el Taller asume una modalidad similar a la que tienen, en el AFG, los Talleres de Integración: como éstos, se centra "en el proceso de integración de saberes disciplinares" (MELE, 1993:2), "tejiendo una trama conceptual con mayor alcance comprensivo sobre un determinado campo de estudio o acción" (ibidem:2/3).

Sin embargo, la integración a que se aspira en el Taller de Conocimientos Disciplinarios y Contenidos Escolares tiene un matiz específico con respecto a los Talleres de Integración del AFG: tiene un objeto definido de trabajo, que son las relaciones entre conocimientos disciplinarios y contenidos escolares. Otro elemento específico de este Taller reside en que esta relación será analizada con quienes son, en el Instituto Formador, los expertos en los diversos campos disciplinarios; esto es, con los profesores del AFE.

Consideración final:

Cabe recordar que este Taller constituye el inicio de la formación especializada, y que por lo tanto no pretende agotar la relación conocimiento/ contenido en ninguna de las áreas disciplinarias en que se estructura la formación especializada de los alumnos. Esto nos permite, a quienes tendremos a cargo la planificación, conducción y evaluación del Taller, plantearnos menos exigencias en cuanto a la *profundidad*

[3] Para ampliar todo el eje, véase el módulo "Aprendizaje" del AFG.

en el tratamiento de las temáticas, y poner más el énfasis en el planteamiento *exhaustivo* de todos los ejes planteados para el Taller.[4]

También interesa insistir en que este Taller retoma los elementos conceptuales del AFG, a la que en modo alguno sustituye. Simplemente, como hemos dicho, se alienta una rigurosa recuperación de los conceptos trabajados en los seis módulos del AFG.

IV. PROGRAMA DEL TALLER:

Para la programación del taller se sugiere convertir a cada idea/ eje en objeto de trabajo en una etapa específica. Esto implica programar seis etapas de análisis, más una etapa de apertura, otra de presentación de la trayectoria curricular del AFE, y una final de evaluación.

Para cada una de las seis etapas de análisis, se sugiere un recorrido similar, en función del siguiente procedimiento:

1. recuperación de los conceptos pertinentes trabajados en el AFG: por medio de exposiciones a cargo de los alumnos, individualmente o por grupos;
2. realización de las actividades específicas de la etapa;
3. sistematización final de los conceptos trabajados en la etapa en un marco conceptual adecuado para el análisis del eje.

El Taller constará, si se sigue la sugerencia anterior, de las siguientes etapas:[5]

1) Apertura del Taller:

Constituye la etapa inicial del Taller, destinada a que los participantes entren en conocimiento mutuo y a presentar el plan de trabajo previsto. Proponemos desarrollar:

1.1. una presentación exhaustiva del plan de trabajo del Taller, a fin de que el Equipo Docente informe a los participantes del desarrollo previsto y los resultados que se espera alcanzar;

1.2. una discusión pormenorizada del procedimiento propuesto para las seis etapas de análisis, y una asignación anticipada de las exposiciones a los diferentes alumnos o grupos de alumnos.

2) <u>Eje 1</u>: la producción y divulgación del conocimiento científico.

<u>Conceptos a trabajar</u>:

1. carácter provisorio del conocimiento científico
2. carácter disciplinario de la producción científica
3. carácter social del conocimiento científico
4. requisito de trascodificación que se presenta ante la intención de comunicar a grandes sectores de la población los saberes científico- tecnológicos

---

[4] Nótese que no estamos diciendo que estas cuestiones no deban tratarse en profundidad, sino que estamos recomendando postergar el tratamiento profundo de las mismas para el desarrollo del AFE durante el año, privilegiándose en cambio en este Taller un análisis multiperspectivo y totalizador de la relación conocimiento/ contenido.

[5] En un Anexo de este Documento presentamos el desarrollo de un ejemplo de planificación posible para cada etapa del Taller. Invitamos al Equipo a cargo del Taller a hacer uso de este ejemplo, modificándolo con completa libertad si lo creen necesario. Nos interesa recibir sus sugerencias, comentarios y observaciones críticas.

3) Eje 2: el conocimiento científico en el sistema educativo.

Conceptos a trabajar:

1. papel estratégico del sistema educativo en la distribución de saberes a toda la población,
2. requisitos para la comunicabilidad escolar del saber.

4) Eje 3: la fabricación del contenido escolar.

Conceptos a trabajar:

1. reelaboración de los contenidos disciplinarios que tiene lugar en el curriculum
   1.1. selección de saberes
   1.2. reorganización del conocimiento según diferentes organizaciones curriculares
2. creación de objetos de conocimiento de naturaleza enteramente didáctica
3. sustitución patológica de objetos
4. contratransposición didáctica

5) Eje 4: el uso escolar del conocimiento.

Conceptos a trabajar:

1. distinción entre conocimiento escolar legítimo y conocimiento no escolarizable,
2. formas del conocimiento escolar:
   - conocimiento tópico,
   - conocimiento como operación,
   - conocimiento situacional,
3. la transformación de la forma en contenido.

6) Eje 5: los maestros y el conocimiento.

Conceptos a trabajar:

1. configuraciones específicas de la relación maestro/ conocimiento:
   - configuraciones pertinentes al rol,
   - deformaciones burocráticas de la relación maestro/ conocimiento.

7) Eje 6: los alumnos y el conocimiento.

Conceptos a trabajar:

1. construcción del conocimiento
2. aportes específicos del objeto de conocimiento a los procesos constructivos de los alumnos.

8) Presentación de la trayectoria curricular del AFE.

Esta etapa se destina a la presentación del tratamiento curricular de la relación conocimiento/ contenido que propone el AFE. Se trata de una etapa sumamente importante para que los alumnos se apropien de la lógica que subyace a la trayectoria curricular que van a comenzar. El Equipo Docente del Taller (que incluye, como se ha dicho, a los docentes de los seis módulos del 2do. año del AFE) presenta los seis módulos iniciales, en particular refiriendo a las temáticas, a las modalidades de trabajo propuestas para ellos, y a la peculiar articulación entre:

* los contenidos de la enseñanza,
* las condiciones de su apropiación,

* los criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a estos contenidos,

propia de su propuesta docente.[6]

Al final de esta etapa, los alumnos deben haberse formado una idea tan clara como sea posible de la formación que recibirán en los seis módulos iniciales del área, y de la pertinencia de esa formación en relación con la finalidad de diseñar, poner en práctica, ajustar y evaluar estrategias de intervención para la enseñanza de contenidos específicos.

9) Evaluación y cierre del Taller:

Se trata de la etapa final del Taller, destinada a evaluar el mismo desde diversos ángulos:

- la pertinencia del Taller como entrada a la formación especializada,[7]
- el proceso personal vivido en el Taller,
- el proceso grupal,
- los aportes conceptuales realizados por el AFG y pro este Taller a la construcción de un marco comprensivo de la relación conocimiento/ contenido,
- los aspectos organizativos,
- sugerencias en función de la revisión de la planificación del Taller y de la introducción de ajustes en la propuesta de los módulos del AFE.

Desde luego, el Equipo puede incluir otros aspectos que le interese evaluar en esta etapa.

V. ASPECTOS ORGANIZATIVOS:

Equipo Docente:

* Coordinación del taller: Jefe del Departamento de Grado.
* Docentes participantes: docentes a cargo de los seis módulos del área de formación especializada, es decir:
  - Enseñanza de la Lengua,
  - Enseñanza de la Matemática,
  - Enseñanza de las Ciencias Sociales,
  - Enseñanza de las Ciencias Naturales,
  - Alfabetización,
  - Sistema de numeración.
* Docentes invitados: todos los docentes del instituto que deseen participar del taller.[8]

---

[6] Sólo durante 1994, y en atención a que no se ha avanzado en el planteamiento de la propuesta curricular para su módulo, puede eximirse al profesor del módulo "Sistema de numeración" de tomar parte activa en esta actividad. Desde luego, si le interesa participar y está en condiciones de hacerlo, tanto mejor.

[7] Considerando que el Programa de Transformación de la Formación Docente encara la etapa de implementación de la propuesta curricular, resulta crítico acompañar esta fase de implementación con actividades de evaluación en proceso que permitan introducir ajustes en el diseño, tanto sobre la marcha como en el futuro. Por lo tanto, este ángulo de evaluación del Taller suscita un enorme interés. Son las instituciones las más indicadas para estimar la pertinencia de la propuesta de Taller que aquí presentamos, y para proponer todas las modificaciones que permitan un mayor ajuste del Taller al propósito de abrir la formación especializada para el que fue diseñado.

[8] En el caso de los docentes que participen voluntariamente del taller, encomendamos planificar con cuidado los momentos en que se incluirán, a fin de que su presencia pueda ser provechosa tanto para el docente mismo como para los alumnos.

Participantes: todos los ingresantes al AFE del PEB, sin discriminación de comisiones para la conformación de eventuales grupos de trabajo.[9]

Duración: 3 (tres) semanas, durante el mes de marzo.

Carga horaria: la carga horaria semanal será de al menos 15 (quince) horas. Del total de horas que se acumularán durante las cuatro semanas, al menos 3Ø (treinta) serán presenciales, y al menos 15 (quince) serán destinadas a actividades no presenciales. La proporción en que las horas presenciales y no presenciales se distribuyen durante las cuatro semanas puede variar de acuerdo con la naturaleza de las tareas a cumplir en cada etapa.. La distribución queda sujeta a la planificación que organice el Equipo Docente del taller.

Modalidades de trabajo: los alumnos participarán en actividades presenciales y no presenciales. Entre las primeras, se organizarán grupos de discusión, seminarios, actividades individuales, y todo tipo de tarea que el Equipo Docente decida incluir en la planificación. Entre las segundas, se organizarán observaciones en instituciones escolares, entrevistas a docentes y directivos, actividades de relevamiento de información, y todo tipo de tarea que el Equipo Docente acuerde con las instituciones receptoras.

VI. RECOMENDACION FINAL:

No queremos cerrar este Documento sin enfatizar que la planificación que aquí se ha presentado constituye una propuesta entre varias posibles. Cada Equipo Docente debe evaluar esta propuesta e introducir los ajustes que estime convenientes, llegando inclusive a formular una propuesta alternativa, superadora de los problemas que pueda presentar ésta.

En función de las pautas que hemos presentado, cada Institución organizará el Taller, disponiendo tiempos, seleccionando actividades, preparando materiales, estableciendo modalidades de estructuración de grupos de trabajo, etc.. Entendemos que son las instituciones las que deben dar al Taller su concretización final bajo la forma de una planificación, puesto que son los actores institucionales los que conocen las posibilidades y límites de su institución para llevar adelante una propuesta de este tipo. En tal sentido, un "modelo único" al que los institutos deban acomodarse parece poco adecuado si lo que se pretende es organizar un taller cuya concreción sea posible.

En cualquier caso, al diseñar esas propuestas deberá cuidarse que el Taller siga respondiendo al marco propuesto en este documento, a fin de que constituya el tipo de experiencia formativa que se pretende.

---

[9] En diversas ocasiones hemos insistido acerca del interés que reviste que los alumnos conformen grupos de trabajo en permanente rotación. En tal sentido, el sistema de comisiones (conformación de grupos *ad hoc* para cada asignatura) nos parece preferible al de divisiones o secciones (estables para diferentes asignaturas). Aún en el caso de los institutos que no hayan montado un sistema de cursado de módulos por comisión, los Talleres son buenas oportunidades para conformar grupos diferentes de trabajo, y sugerimos que se los aproveche para tal fin.

BIBLIOGRAFIA CITADA

APPLE, Michael W. (1989).
"Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación".
Barcelona, Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia.

ARSAC, Gilbert (1992).
"L'evolution d'une théorie en Didactique: l'exemple de la transposition didactique". En: Recherches en Didactiques des Mathématiques, Vol. 12, n° 1, pp. 7-32.
Traducción de Bernardo Capdevielle y Lía Varela. Por encargo del Programa de Transformación de la Formación Docente de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina, octubre de 1993.

BAQUERO, Ricardo (1993).
"Aprendizaje".
Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Profesorado de Enseñanza Inicial y Básica. Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente.
Buenos Aires.

BECHER, Tony (1993).
"Las disciplinas y la identidad de los académicos".
En: Universidad futura.
México, abril de 1993.
Pp. 555/ 72.

BRASLAVSKY, Cecilia (1993).
"Sistema educativo. Aportes para una enseñanza consciente acerca del Sistema Educativo Argentino".
Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Profesorado de Enseñanza Inicial y Básica. Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente.
Buenos Aires.

CASTORINA, José Antonio (1989).
"La construcción del conocimiento en el niño pequeño".
Disertación realizada en el Seminario "Iniciación al conocimiento físico y tecnológico en el Nivel Inicial".
Buenos Aires, 6 y 7 de noviembre de 1989.
Proyecto Multinacional para la Educación Inicial y Básica en América Latina. Programa de Educación Inicial. Serie III Documentos.
Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia/ OEA.

CHEVALLARD, Yves (1991).
"La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné".
France, La Penseé Sauvage.

CULLEN, Carlos (1993).
"Conocimiento. Aportes para la enseñanza del tema".
Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Profesorado de Enseñanza Inicial y Básica. Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente.
Buenos Aires.

DAVINI, María Cristina (1993).
"Enseñanza".
Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Profesorado de Enseñanza Inicial y Básica. Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente.
Buenos Aires.

DIKER, Gabriela (1993).
"Acerca de la diversidad del trabajo académico. Una crítica a los sistemas nacionales de evaluación de la calidad".
En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año II, n° 3, diciembre de 1993. Pp. 39/ 46.

DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1993).
"Formación inicial de profesores de enseñanza básica: saberes del área de formación especializada. Documento curricular".
Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Profesorado de Enseñanza Básica. Serie Documentos Curriculares.
Buenos Aires, noviembre de 1993.

EDWARDS, Verónica (1992).
"Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico".
Tesis de maestría presentada en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE/ CINVESTAV/ IPN) de México.
México DF, DIE/ CINVESTAV/ IPN.

FLINDERS, David J.; NODDINGS, Nel y THORNTON, Stephen J. (1986).
"The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications".
En: Curriculum Inquiriy, volume 16, number 1, Spring 1986. Pp. 33/ 42.
Traducción de Noemí Rozenblat. Por encargo del Programa de Transformación de la Formación Docente de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina, noviembre de 1993.

FRIGERIO, Graciela y POGGI, Margarita (1993).
"Institución escolar. Aportes para la reflexión y para su abordaje en la formación docente".
Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Profesorado de Enseñanza Inicial y Básica. Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente.
Buenos Aires.

GOODSON, Ivor y DOWBIGGIN, Ian (1993).
"Cuerpos dóciles. Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza".
En: BALL, Stephen (comp.): "Foucault y la educación. Disciplinas y saber".
Madrid, Morata.

GOMEZ de SARRIA, Elsa; ZORZENON, Alejandra y DUCUING- BLOISE, Marta (1993).
"El docente como divulgador científico".
Documento de apoyo Convenio Ministerio de Cultura y Educación/ Mutual Ciencia para todos.
Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

MELE, Marcelo (1993).
"Taller de integración".
Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Profesorado de Enseñanza Inicial y Básica. Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente.
Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION (1992).
"Análisis y compatibilización de los currículos de nivel primario. Hacia la unidad del sistema educativo".
Buenos Aires.

RELA, Agustín (1993).
"Física 4".
Informe producido para la Comisión de Lineamientos Curriculares Básicos Comunes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
Material de circulación interna.
Buenos Aires, setiembre de 1993.

ROCKWELL, Elsie (1992).
"Los usos magisteriales de la lengua escrita".
En: Nueva Antropología, Vol. XII, n° 42, pp. 43/ 55.
México, julio de 1992.

ROCKWELL, Elsie (1986).
"Los usos escolares de la lengua escrita".
En FERREIRO, Emilia y GOMEZ PALACIO, Margarita (comps.): "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura".
Octava edición.
Buenos Aires, Siglo XXI.

TERIGI, Flavia Z. (1994).
"Sobre el contenido escolar".
Mimeo.
Buenos Aires.

TERIGI, Flavia (1993).
"Diseño, desarrollo y evaluación del *curriculum*".
Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Profesorado de Enseñanza Inicial y Básica. Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente.
Buenos Aires.

WEISSMANN, Hilda (1989).
"Actividades de conocimiento físico en el Nivel Inicial".
Disertación realizada en el Seminario "Iniciación al conocimiento físico y tecnológico en el Nivel Inicial".
Buenos Aires, 6 y 7 de noviembre de 1989.
Proyecto Multinacional para la Educación Inicial y Básica en América Latina. Programa de Educación Inicial. Serie III Documentos.
Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia/ OEA.

ANEXO I.
EJEMPLO DE PROGRAMACION POSIBLE.

Lic. Flavia Z. Terigi
Buenos Aires, marzo de 1994.

1) APERTURA DEL TALLER:

1.1. Presentación exhaustiva del plan de trabajo del Taller.

1.2. Discusión pormenorizada del procedimiento propuesto para las seis etapas de análisis, y asignación anticipada de las exposiciones a los diferentes alumnos o grupos de alumnos.

2) EJE 1: LA PRODUCCION Y DIVULGACION DEL CONOCIMIENTO CIENTIFICO.

Conceptos a trabajar:

1. carácter provisorio del conocimiento científico
2. carácter disciplinario de la producción científica
3. carácter social del conocimiento científico
4. requisito de trascodificación que se presenta ante la intención de comunicar a grandes sectores de la población los saberes científico- tecnológicos

Actividades sugeridas:

1. Recuperación de los elementos del AFG pertinentes para el trabajo sobre los conceptos que preceden;

2. Comentario grupal de texto:

* Material n° 1: DIKER, 1993 (fragmento).

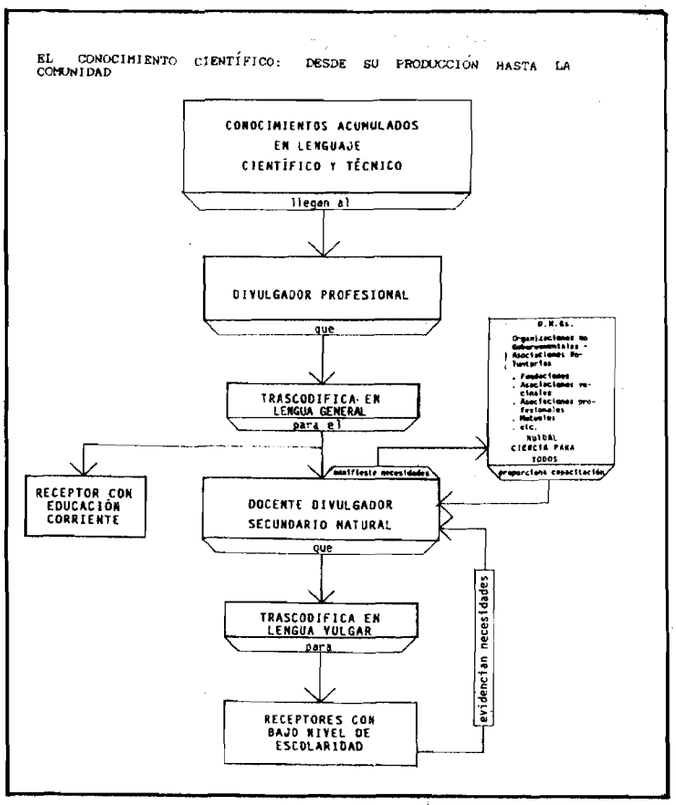
Interesa trabajar sobre la idea de la especificidad de la producción y difusión de saberes en cada campo disciplinario, introduciendo con ello la actividad siguiente.
Bibliografía de referencia para el profesor: BECHER (1993) (material n° 14).

3. Cada profesor a cargo de un módulo del segundo año expondrá la estructura de su disciplina de referencia (Matemática, Ciencias Naturales, Lengua, Ciencias Sociales) con especial atención a las siguientes categorías:

- campo problemático,
- extensión temática,
- paradigmas dominantes y/o en conflicto,
- modos típicos de indagación,
- modos típicos de difusión de resultados;

4. Trabajo integrador, tendiente a captar la especificidad de cada disciplina por comparación con las otras;

5. Comentario grupal de diagrama:



(Tomado de GOMEZ de SARRIA, ZORZENON y DUCUING- BLOISE, 1993:5)

Interesa reconstruir las fases de producción y divulgación del conocimiento científico.

6. Comentario grupal de texto:

* Material n° 2: GOMEZ de SARRIA, ZORZENON y DUCUING- BLOISE (1993:5-7).

Interesa focalizar en el problema de la divulgación del conocimiento científico, y en los procesos de trascodificación que ésta supone. Aquí es central el concepto de comunicabilidad.

7. Análisis de materiales de circulación entre los científicos.

* Material n° 3: SINCLAIR, Anne y SINCLAIR, Hermine (s/f).

Este material es sustituible por cualquier otro análogo; se incluye sólo a modo de ejemplo. Se trata de proponer a los alumnos un trabajo de análisis de los códigos específicos de los trabajos que producen los científicos para otros científicos. En particular, interesa analizar el tipo de discurso, la práctica de formular referencias bibliográficas, la estructura propia de un informe de investigación, etc.

8. Análisis de materiales de divulgación científica.

No será difícil para los institutos obtener dos o tres ejemplares de revistas de divulgación científica ("Conocer y saber", "Muy interesante", "Conozca Más", por citar algunas), y alguna enciclopedia temática. En ocasiones, es posible que en las bibliotecas personales de los profesores existan buenos materiales de divulgación. Resulta de enorme interés analizar esos materiales. Si pudieran "cruzarse" materiales (ej.: un artículo de revista, un artículo de una enciclopedia sobre el mismo tema) podría trabajarse sobre el conocimiento disciplinario en cuanto tal (que aportará el profesor del área correspondiente), y sobre los procesos de traducción propios de cada uno de los materiales. No estará de más detectar

énfasis habituales en el tratamiento de algunos temas, errores, inconsistencias, recurrencias, etc.[10]

Se podría complementar este trabajo proponiendo a los alumnos la preparación de un material destinado a divulgar entre el público letrado el trabajo analizado en la actividad 7. En caso de optarse por esta actividad, interesa focalizar en la recuperación de los códigos específicos de la producción de divulgación, y en chequear la fidelidad al conocimiento disciplinario de referencia.

9. Sistematización final de los conceptos trabajados en la etapa en un marco conceptual adecuado para el análisis del eje.

3) EJE 2: EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

Conceptos a trabajar:

1. papel estratégico del sistema educativo en la distribución de saberes a toda la población,
2. requisitos para la comunicabilidad escolar del saber.

Actividades sugeridas:

1. Recuperación de los elementos del AFG pertinentes para el trabajo sobre los conceptos que preceden;

2. Discusión grupal sobre la inclusión de connocimientos científicos en la escuela

* Material n° 4: RELA, 1993 (fragmento).

Interesa retomar la discusión acerca de la necesidad de actualización de los contenidos curriculares a medida que se generan innovaciones tecnológicas y se producen cambios conceptuales en las disciplinas. Este texto es un fragmento de un informe producido por un reputado físico argentino al que se consultó sobre los contenidos curriculares correspondientes al área de Física. El autor formula recomendaciones para la exclusión de algunos temas de los programas de Física, para la inclusión de temas nuevos, y argumenta en este fragmento acerca de la necesidad de conservar un contenido "erróneo".

3. Lectura sugerida:

* Material n° 2 (consultar nuevamente): GOMEZ de SARRIA, ZORZENON y DUCUING- BLOISE (1993:8-9).

4. Sistematización final de los conceptos trabajados en la etapa en un marco conceptual adecuado para el análisis del eje.

---

[10] Es importante insistir en la centralidad de la preparación de los futuros docentes para analizar revistas, libros, artículos periodísticos, libros de divulgación, etc., en tanto serán materiales de permanente consulta a futuro. Desde luego, la capacitación para este análisis sólo comenzará aquí, siendo insustituible para su profundización el trabajo en los seis módulos del AFE.

4) EJE 3: LA FABRICACIÓN DEL CONTENIDO ESCOLAR.

Conceptos a trabajar:

1. reelaboración de los contenidos disciplinarios que tiene lugar en el curriculum
   1.1. selección de saberes
   1.2. reorganización del conocimiento según diferentes organizaciones curriculares
2. creación de objetos de conocimiento de naturaleza enteramente didáctica
3. sustitución patológica de objetos
4. contratransposición didáctica

Actividades sugeridas:

1. recuperación de los elementos del AFG pertinentes para el trabajo sobre los conceptos que preceden;

2. Análisis de los currículos como resultado de procesos de reelaboración de contenidos disciplinarios.

   * Material n° 5: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION (1991) (fragmento).

   Se propone analizar los listados de contenidos curriculares por área (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales). Los profesores a cargo de los módulos del segundo año trabajarán la relación conocimientos disciplinarios/ contenidos escolares, en particular atendiendo a:
   1.1. selección de saberes (¿qué conocimientos constituyen la extensión de la disciplina y están presentes en el curriculum? ¿Cuáles no? Las que están presentes, ¿de qué manera lo están)
   1.2. reorganización del conocimiento según diferentes organizaciones curriculares (los ejes organizadores del curriculum, ¿son los de la disciplina? Si no lo son, ¿cuáles son? ¿Deben ser los de la disciplina? Si no lo son, ¿qué resguardos deben tomarse para salvaguardar la referencia con el saber experto?
   1.3. creación de objetos de conocimiento de naturaleza enteramente didáctica (¿hay contenidos curriculares sin referencia en el saber disciplinario? Si los hay, ¿de dónde salen? ¿Por qué se incluyen?

3. Comentario grupal de texto: discutir el siguiente fragmento:

> "¿*Cómo* se dispone en las escuelas de este conocimiento "legítimo"? En gran medida, a través de algo a lo que hasta ahora hemos prestado demasiada poca atención: el libro de texto. Nos guste o no, en la mayor parte de las escuelas norteamericanas el curriculum no se define a través de cursos de estudio o de programas sugeridos, sino a través de un artefacto particular, el texto estandarizado y específico para el nivel de un grado determinado, en matemáticas, lectura, estudios sociales, ciencia (cuando se enseña), etc. El impacto que esto tiene sobre las relaciones sociales del aula también es inmenso. Por ejemplo, se estima que el 75 por ciento del tiempo que los estudiantes elementales secundarios pasan en el aula, y el 90 por ciento del tiempo que dedican a los deberes, está ocupado por materiales de texto. No obstante, aun dado el carácter ubicuo de los textos, éstos son una de las cosas que menos conocemos. A pesar de que el texto domina los currículos del nivel elemental, del secundario e incluso del universitario, es muy poca la atención crítica que se ha prestado a las fuentes ideológicas, políticas y económicas de su producción, distribución y recepción" (APPLE, 1989:91).
>
> ..."es el libro de texto el que establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de muchos países de todo el mundo, y ... es también el que muchas veces define cuál es la auténtica cultura de élite y quien legitima qué es lo que debe transmitirse" (Apple, 1989:87).

4. Análisis de diferentes manuales de nivel primario.

   Trabajen con los índices de dos manuales diferentes correspondientes a un mismo grado de la escuela primaria. Sigan el siguiente procedimiento:

   1) Lean los índices detenidamente.
   2) Comparen la organización temática de los dos manuales con el diseño curricular del grado al que corresponden.
   3) Seleccionen algún tema que sea tratado de modo similar. Luego seleccionen otro que aparezca tratado de modo diferente. Comparen ambos temas y sus tratamientos con el diseño curricular del grado. Analicen todo en relación con el saber disciplinario de referencia.

6. Comentario grupal de texto: SERAFINI, Gabriel: "Las inquietudes del Sr. K sobre la rigurosidad de los contenidos escolares" (en WEISSMANN, Hilda (comp.) (1993), "Didáctica de las Ciencias Naturales".

INV 020072
SIG 377.8
UM PTFD tc
ej 2

ANEXO II.
MATERIALES DE TRABAJO.

Selección: Flavia Z. TERIGI.

MATERIAL N° 1:

DIKER, Gabriela (1993).
"Acerca de la diversidad del trabajo académico. Una crítica a los sistemas nacionales de evaluación de la calidad" (fragmento).
En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año II, n° 3, diciembre de 1993.

MATERIAL N° 2:

GOMEZ de SARRIA, Elsa; ZORZENON, Alejandra y DUCUING- BLOISE, Marta (1993).
"El docente como divulgador científico".
Documento de apoyo Convenio Ministerio de Cultura y Educación/ Mutual Ciencia para todos.
Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

MATERIAL N° 3:

SINCLAIR, Anne y SINCLAIR, Hermine (s/f).
"Las interpretaciones de los niños preescolares sobre los números escritos".
Universidad de Ginebra, Suiza.
Traducción: Flavia Terigi.

MATERIAL N° 4:

RELA, Agustín (1993).
"Física 4".
Informe producido para la Comisión de Lineamientos Curriculares Básicos Comunes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
Material de circulación interna.
Buenos Aires, setiembre de 1993.

MATERIAL N° 5:

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION (1992).
"Análisis y compatibilización de los currículos de nivel primario. Hacia la unidad del sistema educativo".
Buenos Aires.

MATERIAL N° 6:

ARSAC, Gilbert (1992).
"L'evolution d'une théorie en Didactique: l'exemple de la transposition didactique". En: Recherches en Didactiques des Mathématiques, Vol. 12, n° 1, pp. 7-32.
Traducción de Bernardo Capdevielle y Lía Varela. Por encargo del Programa de Transformación de la Formación Docente de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina, octubre de 1993.

MATERIAL N° 7:

GOODSON, Ivor y DOWBIGGIN, Ian (1993).
"Cuerpos dóciles. Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza".
En: BALL, Stephen (comp.): "Foucault y la educación. Disciplinas y saber".
Madrid, Morata.

MATERIAL N° 8:

ROCKWELL, Elsie (1986).
"Los usos escolares de la lengua escrita".
En FERREIRO, Emilia y GOMEZ PALACIO, Margarita (comps.): "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura".
Octava edición.
Buenos Aires, Siglo XXI.

MATERIAL N° 9:

WEISSMANN, Hilda (1989).
"Actividades de conocimiento físico en el Nivel Inicial" (fragmento 1).
Disertación realizada en el Seminario "Iniciación al conocimiento físico y tecnológico en el Nivel Inicial".
Buenos Aires, 6 y 7 de noviembre de 1989.
Proyecto Multinacional para la Educación Inicial y Básica en América Latina. Programa de Educación Inicial. Serie III Documentos.
Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia/ OEA.

MATERIAL N° 10:

EDWARDS, Verónica (1992).
"Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico" (fragmento).
Tesis de maestría presentada en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE/ CINVESTAV/ IPN) de México.
México DF, DIE/ CINVESTAV/ IPN.

MATERIAL N° 11:

WEISSMANN, Hilda (1989).
"Actividades de conocimiento físico en el Nivel Inicial" (fragmento 2).
Disertación realizada en el Seminario "Iniciación al conocimiento físico y tecnológico en el Nivel Inicial".
Buenos Aires, 6 y 7 de noviembre de 1989.
Proyecto Multinacional para la Educación Inicial y Básica en América Latina. Programa de Educación Inicial. Serie III Documentos.
Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia/ OEA.

MATERIAL N° 12:

ROCKWELL, Elsie (1992).
"Los usos magisteriales de la lengua escrita".
En: Nueva Antropología, Vol. XII, n° 42, pp. 43/ 55.
México, julio de 1992.

MATERIAL N° 13:

Situación de aula: "El caso KEVIN".
Registro: Flavia Terigi.
Buenos Aires, 1987.

MATERIAL N° 14:

BECHER, Tony (1993).
"Las disciplinas y la identidad de los académicos".
En: Universidad futura.
México, abril de 1993.
Pp. 555/ 72.