

El conocimiento en la formación docente inicial para maestros de Educación Primaria de jóvenes y adultos

"Uno va aprendiendo con el otro, tenés teoría, poca práctica..."

Año
2019

Autora
Beinotti, Gloria Edith

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Beinotti, G. E. (2019). *El conocimiento en la formación docente inicial para maestros de Educación Primaria de jóvenes y adultos*. 1er Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, articulando diálogos políticos y académicos en Ciencias Sociales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

El conocimiento en la formación docente inicial para maestros de Educación Primaria de jóvenes y adultos. “Uno va aprendiendo con el otro, tenés teoría, poca práctica...”

Línea 7. Conocimiento y educación en el siglo XXI: Desafíos y contextos diversos. del 1º Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales

Beinotti, Gloria Edith

Dirección: Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichón – Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba. Av. Haya de la Torre Pabellón Agustín Tosco 1er. Piso, Ciudad Universitaria, X5000 Córdoba. gloriabeinotti@gmail.com

Palabras claves: EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS – FORMACION DOCENTE INICIAL - CONOCIMIENTOS

En este trabajo abordamos los primeros análisis y reflexiones en torno al lugar de los conocimientos para la enseñanza a jóvenes y adultos, que se construyen y circulan en la formación docente inicial (en adelante FDI) en un profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA)¹.

Se encuentra organizado en tres puntos. En primer término, se analizan los conocimientos prescriptos, para “aprender a enseñar” (Davini, 2002) a jóvenes y adultos, en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (en adelante

¹ El presente trabajo se enmarca en el proyecto de Doctorado en Ciencias de la Educación titulado La formación docente inicial de maestros de nivel primario de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y sujetos. Dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

El interrogante central del proyecto es: ¿Cuáles son y cómo se construyen las propuestas de formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria para la modalidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional hasta el año 2015, en Córdoba? Se abordan tres dimensiones: la política, la institucional y la de los sujetos.

Se llevó adelante un estudio de corte cualitativo, con un enfoque etnográfico. Tenemos presente que lo que sostienen las estudiantes del ISFD en el que se realizó el trabajo de campo quizás no sea lo que sostienen y construyen otros estudiantes del Profesorado de Educación Primaria. Siguiendo a Rockwell (2009), este trabajo no pretende formular generalizaciones.

LCN) y en el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba (en adelante DC, versión 2008). Y cómo en estas prescripciones se plantea la relación teoría – práctica, ya que es uno de los aspectos que las futuras docentes presentan como interpelante en su formación. En el segundo punto, se abordan los sentidos otorgados por las estudiantes² del profesorado a los conocimientos considerados como necesarios para ser maestras de jóvenes y adultos. Por último, se presentan las primeras reflexiones sobre los conocimientos que circulan en la FDI y la relación con el campo de la EPJA.

Los conocimientos en las prescripciones curriculares para la formación de maestros de jóvenes y adultos

Los LCN y el DC jurisdiccional prescriben los conocimientos que se consideran relevantes y necesarios para la formación de un futuro maestro de Educación Primaria. En primer término, presentaremos cómo se organizan estos conocimientos en ambos documentos y el lugar de la EPJA. Luego, nos centraremos en la relación entre estos conocimientos y las prácticas educativas propuestas en el marco de la formación; y la tensión entre estos conocimientos y prácticas en la orientación EPJA.

Los LNC constituyen prescripciones curriculares para la FDI a nivel nacional. Fueron aprobados por la Resolución 24 del Consejo Federal de Educación en el año 2007. Se definen, en el propio documento, como una “propuesta para la discusión” (punto 5) y al mismo tiempo como “el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares provinciales” (punto 14).

Presentan tres campos de conocimiento: Formación General, Formación Específica y Práctica Profesional.

El primero, el Campo de la Formación General, refiere a lo humanístico y “al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos” (punto 30). El propósito de los mismos es posibilitar el análisis de los diferentes contextos en los que se desarrolla el proceso educativo y las decisiones docentes en cuanto a la enseñanza. Estos marcos

² En otro trabajo se abordan los significados y miradas construidos por los directivos y profesores sobre los conocimientos necesarios para la formación de las maestras en el campo de la EPJA.

conceptuales posibilitarían analizar los contextos de la EPJA, aunque no se la enuncia, ni especifica.

El de la Formación Específica presenta como ejes a las disciplinas, las didácticas y “los sujetos del aprendizaje” (puntos 46 y 47). Los conocimientos referidos a los sujetos son centrales en la EPJA, como afirma Felipe Machín (2015) lo más importante de la educación de adultos “son los sujetos”, que se caracterizan por “la diversidad y la gran particularidad diferenciada” (p. 28). Sin embargo, en este documento se puntualiza que se debe “incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las infancias, adolescencias y diferencias sociales y culturales” (punto 51.1). No se incluye el análisis de los sujetos jóvenes y adultos.

Por último, el campo de la Práctica Profesional hace referencia a los conocimientos necesarios para desempeñarse como docente. En el mismo, según lo establecido por estos lineamientos, se deben articular los aportes provenientes de los otros dos campos. Además, se considera que el encuentro entre las escuelas y los institutos de formación “implica(n) un desafío al trabajo con el conocimiento” (punto 65).

Es en este campo donde se esboza la relación teoría – práctica, plantea claramente la necesidad de superar la dicotomía y el aislamiento entre una y otra.

En cuanto al lugar de la EPJA y sus problemáticas, estos LCN explicitan que los profesorados en Educación Primaria podrán tener “orientaciones posibles”, entre ellas la de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (punto 116). Para el desarrollo de estas orientaciones en el proceso de formación docente inicial se sugiere la realización de “Módulos” escritos, integrados por “desarrollos teóricos, propuestas de trabajo, y de prácticas docentes en los contextos particulares” (punto 118).

Hasta aquí caben tres reflexiones. La primera, los conocimientos en la FDI relativos a la orientación en EPJA no se incluyen en las UC pertenecientes a los tres campos descriptos para la formación común de los futuros docentes de Educación Primaria, se incorporan a manera de un apartado. Otra, esta idea de “Módulos” visibiliza la necesidad de abordar cuestiones que son específicas y propias de la modalidad. Por último, estas especificidades de la EPJA abarcan desarrollos conceptuales, prácticas de enseñanza y contextos en los que se desarrollan estas prácticas.

Así, en los inicios de la transformación de la FDI, a través de la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación, se producen dos reconocimientos: uno, de las modalidades que conforman el Sistema Educativo según lo que establece la Ley de Educación Nacional en el Artículo 17. Y el segundo, de la necesidad de conocimientos específicos para la formación docente de los futuros maestros de jóvenes y adultos, aunque como posibilidad y con módulos en paralelo con el resto de las UC que conforman la estructura curricular de la FDI.

En el nivel jurisdiccional, en el año 2008 se aprobó la primera versión del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba. En el propio DC se explicita que “se enmarca en los lineamientos de la Política Nacional de Formación Docente vigente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06” (p. 8).

El proceso formativo se organiza en tres campos, no definidos como campos de conocimientos sino como campos de la formación: Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica, y el Campo de la Práctica Docente (p. 14).

El campo de la Formación General, brinda “marcos disciplinares y conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y asumir los desafíos que implica la profesión” (p. 15). Las UC de este campo se concentran en los primeros años de la formación.

El de la Formación Específica, tiene como eje a los “saberes sustantivos para ser enseñados” (p. 15) vinculado a lo disciplinar. Las UC se concentran en el segundo y tercer año. Desde el propio DC se desataca que las mismas se vinculan con los contenidos de la Propuesta Curricular Provincial de Nivel Primario.

Planteamos aquí una primera reflexión sobre el lugar de la EPJA. En el año 2008, momento de publicación del DC, se encontraba vigente la Propuesta Curricular Nivel Primario 1ª y 2ª Ciclo EGB del año 1997. El nivel primario comprendía de primero a sexto grado, abarcaba a niños de 6 a 11 años. Así, esta vinculación puntual entre la formación docente inicial y la Propuesta Curricular de Nivel Primario, daría cuenta que no se contempló una preparación específica de los futuros maestros que podrían desempeñarse en una escuela primaria de la EPJA.

El tercero de los campos de la Formación Docente, es el de la Práctica Docente que promueve una “aproximación al campo de la intervención profesional” (p. 16).

En lo referido al lugar de los conocimientos sobre la EPJA que se proponen en el DC, esta es una de las “recorridos formativos opcionales” (p. 20). Se prevé la elección de orientaciones dentro de los espacios de definición institucional (p. 20), en acuerdo a lo establecido por la Resolución 24/07 del CFE.

Para esta orientación se plantean tres seminarios: Seminario I: Problemáticas de la educación de jóvenes y adultos, Seminario II: La enseñanza en la EPJA, Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos y una cuarta UC: Trabajo de campo y Práctica Docente.

Los seminarios se definen, en el propio DC, como uno de los formatos curriculares posibles, organizado a partir de “un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes” (p. 19). Y el Trabajo de campo, como un recorte de la realidad. Ambos formatos, dan cuenta del lugar de los conocimientos en torno a la EPJA en el proceso de formación, como un recorte, lo que posibilitaría hacer foco en la especificidad de las prácticas educativas en la modalidad.

Por último, desarrollaremos un primer análisis de la relación teoría - práctica y puntualmente con prácticas educativas con jóvenes y adultos.

Esta relación se constituye como un eje fundamental en el Campo de la Práctica Docente.

El espacio privilegiado para poner en juego la misma es el Taller Integrador (en adelante TI), entendido y valorado como “una modalidad particular... al interior del Campo de la Práctica Docente” (p. 19), que procura recuperar los desarrollos teóricos y conceptuales del propio campo de la Práctica Docente y de los otros campos de formación (p. 17).

Una de las finalidades educativas específicas de este espacio institucional es: “La jerarquización de la relación teoría – práctica como búsqueda de complementariedades que permitan la interpretación y comprensión de los problemas identificados” (p. 17). Subrayamos la idea de “complementariedad” entre la teoría y la práctica, la cual permitiría analizar las diversas problemáticas que se plantean en una práctica educativa. Ni la teoría ni la práctica serían suficientes para comprender un problema, se necesitan ambas, la cuales se complementan para la interpretación y la comprensión.

Según el DC, lo “deseable” es la realización de “dos Talleres Integradores cuatrimestrales, con temáticas - problemáticas definidas por los propios participantes” (p. 18). Sin embargo, el propio Diseño propone un eje para cada uno de los años de cursado: “Contextos y Prácticas Educativas” (Primer año), “Escuelas, Historias Documentadas y Cotidianeidad” (Segundo año), “El Aula, Espacio del Aprender y del Enseñar” (Tercer año) y “Recrear las Prácticas Docentes” (Cuarto año).

Todos estos ejes son importantes para analizar y reflexionar sobre las prácticas educativas con jóvenes y adultos, pero entre las UC establecidas para integrar los TI no está prevista la participación de ninguna de las cuatro UC que conforman la orientación.

Otro formato curricular es el Trabajo de Campo, que procura poner en juego la teoría con la realidad. Su objetivo es: “la recolección y el análisis de información sustantiva, que contribuya a ampliar y profundizar el conocimiento teórico sobre un recorte de la realidad del campo educativo al que se desea conocer.” (p. 20). Puntualmente en cuanto a la EPJA, destacamos esta puesta en relación entre el conocimiento teórico y la realidad, porque este acercamiento a la “realidad” de las escuelas primarias de jóvenes y adultos es desafiante para las estudiantes del profesorado.

Aparecen así, dos tipos de relaciones con el conocimiento teórico, una con la práctica docente, y otra con la realidad. Ambas relaciones se constituyen en puntos neurálgicos para la formación de los futuros docentes de jóvenes y adultos.

La conjunción de las características prescriptas para la orientación de la formación docente inicial en EPJA, como una opción institucional, en la que prevalecen los formatos curriculares de seminarios y trabajo de campo; sumado a que estas unidades no se incorporan a los TI, abona la ida del paralelismo de la formación específica para la modalidad EPJA, en consonancia con los LCN.

Los conocimientos y la “práctica” en la escuela primaria de jóvenes y adultos según las miradas de las futuras maestras

A continuación, se abordan las miradas de las estudiantes de un profesorado de Educación Primaria con orientación en EPJA, sobre los conocimientos considerados como necesarios para ser maestras de jóvenes y adultos.

Las estudiantes reconocen haber leído textos específicos y estrechamente relacionados con la Educación de Jóvenes y Adultos en los seminarios de la orientación. Estas lecturas les permiten acercarse a alguna de las problemática del campo como las características de

los sujetos, sus necesidades, la dimensión política de la EPJA, pero cuando concurren a una escuela primaria de jóvenes y adultos, la realidad de los sujetos que asisten a la mismas las impacta, “les llama la atención”³ y los textos analizados no son suficientes para entender esa realidad.

Una estudiante de tercer año del profesorado sostenía:

Leímos... eh... bueno una que me quedó muy, muy grabada, la de Ramonita Bustamante, que bueno... sí también me... me... me llamó la atención pero es como que cuando vos lo lees, lo lees, lo entendés, bárbaro, pero cuando vos vas a la práctica y lo ves, o sea... vos ves que... que quizás hay muchos derechos que no se les respetan, ves sus ganas de ellos, ellos saben que hay algo que está dando vueltas pero no saben bien cómo hacer para para conseguirlo...⁴

La misma estudiante, también reconoce que estas lecturas “teóricas” no aportan los conocimientos necesarios para planificar y enseñar a jóvenes y adultos, reconocen una falta de formación específica para enseñar en la modalidad.

... me... me encantaría dar clases en adultos, pero siento, como te decía hace un ratito, que no tengo las herramientas para hacerlo. Teoría leí...

Las dificultades para planificar la enseñanza en una escuela primaria de jóvenes y adultos, se tensionan con la enseñanza en una escuela para niños, significada como “la primaria”:

... quizás si vos me das un tema ahora eh... para la primaria eh... te hago una clase en dos segundos, tengo la... no sé... facilidad, puedo planificar, se me ocurren muchas cosas, pero me dieron de actividad en el seminario hacer una planificación de jóvenes y adultos y me... me trabé mucho, no... no... no fue lo mismo, y ahí fue cuando me di cuenta de que no estaba tan preparada.

³ Un primer análisis de las miradas de las estudiantes sobre los sujetos jóvenes y adultos se presentó en las Jornadas "Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos". Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 25 y 26 de octubre de 2016.

⁴ Entrevista estudiante de tercer año del Profesorado en Educación Primaria con orientación en EPJA. 19 de octubre de 2015.

Las palabras de la estudiante visibilizan cuestiones centrales para la formación docente inicial de la orientación en EPJA y los conocimientos que se construyen en la misma. Por un lado, la diferencia entre planificar para enseñar a niños y para jóvenes y adultos. Esta diferenciación⁵ es un conocimiento que se construye en la FDI. Construcción que recupera los conocimientos abordados en el Seminario II: La enseñanza en la EPJA pero que se tensionan fuertemente cuando debe plasmarse en una planificación específica para enseñar a los jóvenes y adultos. Otro conocimiento que circula, también propuesto en el Seminario II, es sobre “los saberes previos” (p. 149) de los sujetos de la modalidad y “el trabajo” con los mismos. Sin embargo, diseñar propuestas de enseñanza que los recuperen y pongan en tensión con los contenidos escolares prescritos en la Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario - Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se constituye en una dificultad para la estudiante del profesorado.

La estudiante también reconoce que en la EPJA es necesario planificar actividades diferenciadas teniendo en cuenta los conocimientos de los sujetos jóvenes y adultos:

... no se me ocurrió tan rápido lo que tenía que hacer, me... quizás sea por la cuestión de los plurigrados, el tema de pensar un contenido y tener que... que buscar actividades diferenciadas pero que hable sobre el mismo... trabajar sobre el mismo... no sé si estuve una semana más o menos para planificar

Lo referido al “plurigrado” es un contenido de la UC Didáctica General (p. 105), forma parte del Campo de la Formación General, y se cursa en el segundo año del profesorado. En el Seminario II de la orientación, que también se cursa en segundo año, se hace referencia al “espacio multigrado” y a continuación de los “saberes de los alumnos” (p. 149). Esto da cuenta del paralelismo y simultaneidad entre dos UC, una de la formación general para la educación común y otra correspondiente a la formación específica para la modalidad EPJA que se desarrolla en los seminarios de la orientación.

En cuando a la relación teoría – práctica, tanto lo abordado en Didáctica General como en el Seminario II, no le es suficiente a la estudiante para planificar su práctica con jóvenes y adultos. No se daría una relación de complementariedad entre teoría y práctica como se plantea en el DC, sino que habría una teoría que es insuficiente para desarrollar

⁵ La diferencia entre la planificación para la enseñanza a niños y a jóvenes y adultos aparece con frecuencia en las palabras de la estudiante.

la práctica en una escuela primaria para jóvenes y adultos. Práctica que requeriría, siguiendo a Davini (2015) “capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos...” (p. 29) para la cual la futura maestra no se siente preparada.

Sin embargo, circulan y se construyen conocimientos relevantes en la FDI con orientación en EPJA, entre los cuales podemos esbozar: la enseñanza en escuelas primaria de jóvenes y adultos requiere una planificar actividades diferenciadas, enseñar en espacios “multigrados” es desafiante, requiere como sostiene Santos Casaña, “especificidad didáctica” (2011, p. 11).

A manera de primeras reflexiones

La incorporación de las modalidades en la Ley de Educación Nacional como “aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales” y tienen “el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación” (Artículo 17), implicó la incorporación de las mismas en la formación docente inicial como orientaciones, posibles, opcionales. Una de estas orientaciones de la FDI es la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Esta incorporación es un hecho relevante para dar visibilidad a la misma y su importancia para la formación de los futuros maestros. Se otorga un lugar a la EPJA y sus problemáticas, en contraposición al Plan Nacional 916/71, Plan Nacional MEB y Plan Provincial 2001 según lo analizado por Brumat y Ominetti (2007).

Sin embargo, esta incorporación, tanto a nivel nacional como en la jurisdicción de la provincia de Córdoba, se resuelve a través de módulos y seminarios, respectivamente. Se configura un “paralelismo” entre las UC comunes a toda la FDI y los seminarios de la orientación EPJA.

El lugar de las UC para la orientación en la estructura curricular, plantea una nueva tensión en la FDI a las seis planteadas en la década de los '90 por Davini (1995)⁶, entre

⁶ María Cristina Davini en el texto *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* plantea las siguientes tensiones para la formación docente inicial: lo objetivo y lo subjetivo; entre las teorías y la práctica; entre el pensamiento y la acción; el individuo y el grupo; la reflexión y la buena receta; los docentes y los estudiantes son adultos y trabajadores.

la generalidad de la formación docente inicial para profesores de Educación Primaria y la especificidad de la orientación EPJA.

Las futuras maestras se sienten interpeladas por las “amplias y complejas trayectorias de vida” (Campero, 2015, p.8) de los sujetos jóvenes y adultos, los conocimientos construidos por estos y al mismo tiempo por lo que “no saben”, y por el desafío que implican las prácticas educativas en la EPJA. Consideran que la “teoría” estudiada en las diferentes UC, “no alcanza” para enseñar a los sujetos de la modalidad ni entender la realidad.

En esta orientación de la FDI se profundiza una de las tensiones clásicas de la FDI entre “las teorías y la práctica”, y a la vez se reconfigura entre teoría, realidad y práctica.

Siguiendo a Lorenzatti (2011) quien, al analizar un proceso de formación continua con maestros de jóvenes y adultos, sostiene que se trató de una “cadena de adultos en formación” (p. 9), podríamos decir que en un proceso de formación docente inicial para futuros maestros de jóvenes y adultos se constituye otra cadena, de interpelaciones entre la “realidad” de la educación de jóvenes y adultos que desafía las prácticas de enseñanza y estas a la formación de los futuros maestros.

Bibliografía

Brumat M. R. y Ominetti L. (2007). Educación de Jóvenes y Adultos y Formación Docente. Debates, políticas y acciones. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 44/1. p.p. 1 – 13. Recuperado de

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2022Brumat.pdf>

Campero Cuenca, C. (2015). Y ahora ¿dónde estamos? Una aproximación a la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. En *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, N° 42. Septiembre – Diciembre 2015. p.p. 3 – 11.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. (1° ed.). Buenos Aires : Paidós.

_____ et al. (2002). *De aprendices a maestros : enseñar y aprender a enseñar*. (1° Edición). Buenos Aires : Papers Editores.

_____ (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. (1ª Edición). Buenos Aires: Paidós

Lorenzatti, M. del C. (2011). *Estudiantes, maestros y profesores: adultos en procesos formativos*. Fundación Santillana. Recuperado de

<http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/seminarios/Estudiantes,%20maestros%20y%20profesores%20adultos%20en%20procesos%20formativos.pdf>

_____ (2011). *La enseñanza de la lengua escrita en una escuela primaria de jóvenes y adultos en Argentina*. Recuperado de [https://www.academia.edu/5382395/Maria del Carmen Lorenzatti La ense%C3%B1anza de la lengua escrita en una escuela primaria de j%C3%B3venes y adultos en Argentina](https://www.academia.edu/5382395/Maria_del_Carmen_Lorenzatti_La_ense%C3%B1anza_de_la_lengua_escrita_en_una_escuela primaria_de_j%C3%B3venes_y_adultos_en_Argentina)

Machín, F. (2015). La educación de adultos en Uruguay y la formación de educadores. En Lorenzatti, M. del C. y Ligorria, V. (Comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural : aportes para la formación de futuros maestros : cuaderno de trabajo*. Río Cuarto : UniRio Editora.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. (1ª Edición). Buenos Aires : Paidós.

Saleme de Borunichon, M. (2009). *Decires*. (2ª Edición). Unquillo : Narvaja Editor.

Santos Casaña, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas la escuela rural. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 15, N° 2, p. p. 71 – 91.

Documentos

Dirección General de Educación Superior. (2008). *Diseño Curricular Profesorado de Educación Primaria*. Córdoba : Ministerio de Educación.

Dirección de Planificación y Estrategias Educativas. (1997). *Propuesta Curricular Nivel Primario 1º y 2º Ciclo EGB. Versión preliminar*. Córdoba : Ministerio de Educación y Cultura.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario. EPJA (2008).

Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ley de Educación Nacional. Ley N° 26206 (2006).