

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Primaria

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora editorial

Prof. Mgter. Liliana Abrate

Coordinación pedagógica y supervisión editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Sofía López

Sol Eva Galán

Producción de contenido

Gonzalo Gutierrez

Mariana Tosolini

Guadalupe Montegro

Corrección de Estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez y Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC



2023

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

PRÓLOGO

La experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19 en los años 2020 y 2021 modificó, de manera inédita, las coordenadas para transitar y comprender lo propio de la educación. Dentro del sistema educativo, a fin de sostener los procesos pedagógicos, fue necesario introducir cambios drásticos e imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desarrollar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Para responder a las necesidades planteadas por el contexto, los/las docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, sus estrategias didácticas y modalidades de evaluación, así como los modos de vincularse y sus propios entornos de trabajo. Ineludiblemente, además, se vieron en la necesidad de incluir diversas herramientas para trabajar en la virtualidad como entorno. Asimismo, estudiantes y familias se encontraron ante un nuevo e inesperado desafío: aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

En una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse, en tiempos cada vez más acelerados, toda esa experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor. En este sentido, el nuevo e intempes- tivo encuentro con las tecnologías digitales supone la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo y su potencialidad formativa, e implica la necesidad de construir una mirada crítica sobre el acceso a la cultura digital en perspectiva de derecho.

Otro aprendizaje crucial que dejó el contexto de pandemia es la re- definición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo *en* y *con* la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar la configura- ción horaria, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pe- dagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias formati- vas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la educación presencial. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física a la que estaba habituada la comunidad educativa, se ensayaron diversos dis- positivos para habitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevos y valiosos modos de *hacer escuela*, sin necesidad que todo suce- da en el edificio escolar.

A partir de estos saberes acumulados y poniendo en valor las ex- periencias realizadas en las instituciones de formación docente de la pro- vincia de Córdoba, en 2021 la Dirección General de Educación Superior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Com- binada (ProFoDI-MC). Este se inicia como una experiencia piloto destina- da a cuatro instituciones, con la finalidad de brindar un acompañamiento durante el pasaje hacia esta nueva modalidad de trabajo –en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos–. En el año 2022, en el marco de la normativa jurisdiccional, se establece la implementación de esta mo- dalidad en todos los institutos superiores dependientes de la DGES para profundizar los procesos de democratización en el acceso, permanencia y egreso a las carreras de formación docente, considerando las necesida- des que presentan los diversos territorios de nuestra provincia.

Estas definiciones de la política educativa para la formación docen- te inicial buscan desplegar y potenciar experiencias formativas que com- binen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la presenciali- dad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este sentido,

la modalidad combinada plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos en relación con los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, abriendo la discusión sobre las formas de *hacer presencia* en los diversos entornos que se transitan durante el desarrollo de una propuesta formativa.

Si bien el lugar del/de la docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual –no sólo por las condiciones materiales y tecnológicas, sino también por la transformación estructural de sus formas de trabajo–, este/esta sigue siendo protagonista en las definiciones y diseños de situaciones de enseñanza, confirmando la centralidad de su tarea. Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las áreas del equipo técnico de la DGES y especialistas provenientes de las diversas disciplinas, emprenden la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos enmarcados en el contexto actual de modalidad combinada. La intención del programa es ofrecer a docentes de carreras de formación docente inicial algunos caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza inscriptas en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por *itinerario pedagógico-didáctico*?

Recurrimos a la metáfora de *itinerario* para ilustrar el sentido que quisiéramos asuman estos recorridos, que se ofrecen a los/las docentes como textos abiertos y flexibles para ser utilizados en la creación de propuestas de enseñanza en esta modalidad. Se trata de producciones que *se hacen lugar* entre el currículum y la enseñanza, y pueden orientar la elaboración de propuestas didácticas, colaborando en la re-territorialización del espacio-tiempo particular propio de la presencialidad y la virtualidad. Estas producciones ponen a disposición caminos posibles que articulan enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Constituyen trazados que pueden ser reescritos por cada docente –y en conjunto con sus colegas– en función de posicionamientos y decisiones propias, recuperando experiencias y saberes. Pueden resultar una oportunidad para visitar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas sugeridas en los diseños curriculares, incorporando saberes y experiencias que el contexto actual requiere para el Nivel Superior y los niveles para los cuales se forma.

Los itinerarios pedagógico-didácticos persiguen, principalmente, la finalidad de mantener abierto el canal de diálogo con docentes de la formación docente inicial y apuntan a la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada, teniendo en cuenta que estas, fundamentalmente, se definen en las aulas y se recrean en las instituciones junto a estudiantes y colegas. Estos recorridos, entonces, convocan a una escritura colectiva que puede dialogar, discutir y reconstruir saberes desde la experiencia historizada y los desafíos del futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Formato: Asignatura

Año: 3°




Carga horaria: 3 h cátedra

Campo de la formación: General



Régimen de cursado: Anual

Mapa de contenido

Encuadre

-  Marco orientador
-  Propósitos de la formación
-  Objetivos de enseñanza y aprendizaje

Orientaciones para la enseñanza

-  Evaluación
-  Sugerencias para la elaboración de propuestas:
 - Eje 1. La constitución del Sistema Educativo Argentino
 - Eje 2. La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación
 - Eje 3. La educación en la democracia y los cambios en las regulaciones

Marco orientador

En los *Diseños Curriculares para los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba [ME], 2015), la asignatura Historia y Política de la Educación Argentina se encuentra ubicada en el tercer año de la formación, dentro del Campo de la Formación General. Dicho documento señala que esta unidad curricular "se define por la organización y la enseñanza de marcos disciplinares. Brinda modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento" (ME, 2015, p. 20). En este caso, nos encontramos con dos campos disciplinares de referencia, la historia y la política, que son producto de tradiciones teóricas y metodológicas, con complejidades y especificidades propias. Estos campos, en conjunto, contribuyen a comprender los procesos y configuraciones particulares de nuestro sistema educativo, tanto nacional como provincial.

Sus aportes son relevantes para la formación docente, en tanto permiten interpretar la dimensión política de las prácticas, comprender los dispositivos que estructuran el trabajo de enseñar y contextualizar las decisiones pedagógico-didácticas asumidas cotidianamente. Su ubicación en el tercer año de la formación permite hacer asequible esta complejidad, a la vez que posibilita recuperar contenidos de otras unidades curriculares, tales como Pedagogía, Problemáticas Socioantropológicas de la Educación y Argentina en el Mundo Contemporáneo.

La perspectiva compartida en este itinerario asume que la historia de la educación es algo más que la organización cronológica de hechos, y que las políticas educativas no se reducen sólo a decisiones gubernamentales y normativas, sostenidas desde una lógica racional y unilateral. Por el contrario, la historia y la política posibilitan conocer y comprender hechos educativos, perspectivas pedagógicas, decisiones gubernamentales y normativas en el marco de procesos histórico-sociales atravesados por intereses, expectativas, disputas y acuerdos, en la escala de las prácticas educativas cotidianas y el gobierno de los sistemas educativos.

En esta propuesta, el posicionamiento respecto a las disciplinas que nutren la asignatura dialoga con interrogantes vinculados con su enseñanza en la modalidad combinada. Potencialmente, los entornos virtuales pueden generar dinámicas de innovación y mejora muy difíciles de conseguir en la presencialidad (Coll, 2009). Asimismo, se espera que faciliten el trabajo colaborativo, potencien la capacidad creativa de los/las estudiantes y posibiliten una apertura semiótica a las nuevas formas de procesar, transmitir y hacer circular la información y el conocimiento (Assinnato, 2015). Sin embargo, estos no son efectos indefectibles de la utilización de las tecnologías digitales, sino efectos potenciales que dependen del contexto de uso en el que se inscriben efectivamente, y en particular, de la finalidad que se persiga con

su incorporación. De acuerdo con César Coll (2009), las claves para comprender y valorar el impacto de las TIC sobre la enseñanza y el aprendizaje no se encuentran en sus características específicas, sino "en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC" (p. 115) y la modalidad combinada.

En este itinerario ofrecemos algunos interrogantes que nos desafían a reflexionar respecto de la producción de situaciones de enseñanza que potencien la mirada disciplinar propuesta, a partir de la combinación de escenarios de presencialidad y virtualidad. Compartimos primero un interrogante general que subyace y estructura lo planteado: en el marco de la modalidad combinada, ¿cómo es posible desarrollar una propuesta de enseñanza que promueva la apropiación de una concepción compleja y significativa de la historia y la política en la formación docente? Ensayamos aquí una aproximación a una posible respuesta, desplegando algunas inquietudes articuladas con dos ámbitos de interrogación pedagógico-didácticos:

◆ *¿Qué aporta este campo disciplinar a los/las futuros/futuras docentes?*

Qué conocimientos de este campo resultan relevantes para la formación docente?, ¿bajo qué criterios es posible su selección y organización? ¿Qué preguntas le hacemos a los procesos históricos y políticos para comprender las prácticas educativas actuales? ¿Con qué recursos contamos para la elaboración de una propuesta de enseñanza? A partir de su participación en las clases, ¿qué esperamos que los/las estudiantes puedan hacer, a futuro, a partir de su participación en las clases?

▼ *En la modalidad combinada, ¿qué mediaciones resultarían potentes en las situaciones de enseñanza de Historia y Política de la Educación Argentina?*

¿Cuáles son las potencialidades que identificamos en los escenarios presenciales y en los entornos virtuales?, ¿de qué manera combinamos –articulamos, coordinamos, ensamblamos– lo que sucede en los dos escenarios, para promover procesos de aprendizaje integrales? ¿Bajo qué condiciones la incorporación de tecnologías digitales puede aportar a la promoción de prácticas democratizadoras y a la generación de procesos de apropiación y construcción significativa de conocimientos?

Propósitos de la formación

En el *Diseño Curricular* (ME, 2015), para Historia y Política de la Educación Argentina se determinan dos amplios propósitos de formación:

- ▶ Conocer y contextualizar algunos de los procesos y debates fundamentales en la conformación y desarrollo del Sistema Educativo Argentino (p. 65).

- Conocer y analizar los aspectos centrales de las regulaciones del Sistema Educativo Nacional y Provincial (p. 65).

Esta unidad curricular se propone abordar la configuración del sistema educativo argentino en el marco del proceso de conformación, consolidación y expansión del Estado-Nación, los principales marcos normativos que lo posibilitaron y las relaciones (siempre inestables) entre discursos y prácticas pedagógicas dominantes y alternativas. Todo ello implica reconocer las diferentes políticas educativas producidas en el tiempo, así como sus principales marcos jurídicos, el surgimiento de experiencias pedagógicas alternativas, el análisis de las características asumidas por los movimientos reformistas, la creación de instituciones educativas nodales en los procesos de escolarización, la identificación de los principales actores educativos que incidieron en las políticas y las prácticas institucionales y de enseñanza, así como las relaciones con el campo intelectual.

El sentido general que orienta este itinerario apunta a conocer e interpretar el desarrollo de las institucionalizaciones educativas formales públicas –estatales y privadas– y sus articulaciones con discursos y prácticas políticas y culturales más amplias, que permitan comprender tanto la configuración de los procesos de escolarización como las experiencias pedagógicas alternativas. En tal sentido, proponemos una mirada sobre la escolaridad y no sólo sobre el nivel de destino. Además de conformar un legado pedagógico necesario de preservar, su contribución a la formación docente consiste en posibilitar la comprensión del presente del sistema educativo en su conjunto. Es fundamental entenderlo no como el resultado de una sucesión de hechos objetivos, sino como la reactualización de relaciones y disputas (explícitas y/o implícitas) con herencias y disposiciones alojadas en tradiciones pedagógicas, estructuras escolares, experiencias educativas (formales y no formales), innovaciones y trayectorias particulares de los sujetos que intervienen (autoridades, docentes, estudiantes, etc.), interpretados desde diversas perspectivas analíticas.

De esta manera, consideramos que el aporte más significativo de este espacio curricular radica en, al menos, dos cuestiones: por una parte, pone a disposición de los/las futuros/futuras docentes las memorias pedagógicas locales y nacionales relativas a regulaciones educativas (leyes, decretos, resoluciones), modos de enseñar, opciones curriculares, organización de la escolaridad, cuestiones sobre las que se asientan los actuales procesos de escolarización, con sus continuidades, rupturas y cambios. Por otra parte, contribuye a desnaturalizar el presente, al proveer herramientas que permiten problematizar las construcciones políticas, ideológicas y pedagógicas que fueron configurando los procesos de escolarización y su incidencia en la formación de sujetos.

Objetivos de enseñanza y de aprendizaje

Para desplegar esta propuesta metodológica, destacamos dos aspectos que resultan nodales al interior de este campo disciplinar: en primer lugar, los *objetivos de enseñanza*, en diálogo con el principio de selección de la información, los conceptos y las periodizaciones a desarrollar. En segundo lugar, los *objetivos de aprendizaje*, es decir qué es lo que esperamos que los/las estudiantes puedan hacer con los saberes enseñados. Ambas cuestiones forman parte de construcciones didácticas que no se dan naturalmente.

Los objetivos de enseñanza y la pregunta por la selección de contenidos

La enseñanza de Historia y Política de la Educación Argentina moviliza información múltiple y diversa sobre fechas y acontecimientos, dimensiones y conceptos de análisis, reconocimiento de fuentes primarias y secundarias sobre las cuales se construyen interpretaciones e hipótesis de los procesos de escolarización estudiados, así como también y principalmente, el sentido político y pedagógico de su conocimiento en el marco de la formación docente y, en especial, para el sostenimiento de sus futuras prácticas de enseñanza. Resulta crucial, entonces, reflexionar sobre los objetivos de enseñanza, en tanto dialogan con el principio de selección curricular y, en conjunto, reflejan nuestras intencionalidades de formación, es decir, evidencian qué procuramos poner a disposición de los/las estudiantes sobre la historia y las políticas de nuestro sistema educativo.

En este sentido, el *Diseño Curricular* (ME, 2015) actúa como un primer organizador de aquello que debe ser ofrecido en la formación docente, a la vez que deja abiertas amplias zonas de definición para quienes enseñamos. En ambos documentos curriculares –de Nivel Inicial y Primario–, se presentan tres ejes mínimos de contenidos para esta asignatura:

- *La constitución del Sistema Educativo Argentino.*
- ◆ *La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación.*
- ▼ *La educación en la democracia y los cambios en las regulaciones.*
(ME, 2015, p.65)

Estos ejes concentran las nociones centrales de la unidad curricular, que son reorganizadas por las decisiones que los/las docentes asumen a partir de la construcción y/o selección de periodizaciones, escalas, nudos analíticos y enfoques históricos y políticos.

La selección de escalas y periodizaciones

Algunas periodizaciones construidas en producciones focalizadas sólo en ciertas provincias, han dado lugar a generalizaciones que invisibilizan las relaciones (de complementariedad y conflictividad) con lo sucedido en otras regiones del país, e incluso en ocasiones, al interior de áreas provinciales. Además, ciertos procesos se han desarrollado en temporalidades diferentes, según sean las provincias consideradas.

Estudiar y comprender la configuración de los procesos de escolarización en el sistema educativo argentino requiere articular lo nacional, lo provincial y lo regional. Posibilita, también, tomar distancia de ciertas generalizaciones en el análisis histórico y político de los procesos educativos que en cada provincia y en algunas regiones desarrollaron ciertas particularidades, necesarias de ser estudiadas y comprendidas, debido a que han configurado tradiciones pedagógicas y políticas que continúan incidiendo en las actuales dinámicas de escolarización.

Lo nacional y lo provincial, así como lo provincial y lo regional, no guardan entre sí relaciones de continuidad lógica, sino que, por el contrario, varían según los contextos históricos, asumiendo formas cooperativas y/o conflictivas según las tradiciones pedagógicas y las tramas de relaciones sociopolíticas en las que se asientan. La propuesta es superar la lógica de la antinomia nacional *versus* provincial, para abrir interrogantes sobre los modos particulares en que se ha producido dicha relación, identificando las principales políticas, normativas y prácticas promovidas a lo largo del tiempo, así como su incidencia –no siempre visible– en la actualidad. Esta perspectiva se asienta en considerar tanto la unidad de procesos, proyectos y prácticas en el sistema educativo argentino, como en comprender la diversidad de cada jurisdicción como expresión de la singularidad social, política y cultural. De acuerdo a lo señalado por Acevedo Rodrigo (2019):

Frente a la premisa de homogeneidad nacional, las historias subnacionales (que por simplificar en adelante llamaré simplemente "historia local") han mostrado heterogeneidad interna. La idea de un Estado nación que unilateralmente diseña e impone la escuela pública moderna se ve cuestionada al mostrarse la participación de una diversidad de actores, cuyas acciones y ámbitos pueden romper con las dicotomías habituales de Estado versus sociedad; público versus privado; nacional *versus* extranjero. (pp.104-105)

No resulta igual trabajar con una u otra periodización. Este asunto es central respecto de los propósitos de formación que establezcamos como docentes formadoras/formadores.

Aportes para profundizar

- Chartier, A. M. (2009). *¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?* *Anuario de la Educación*, 9, 15-38.
- Le Goff, J. (2016). *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?* Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, A. Mezzadra, F. y Veleza, C. (2013). Capítulo 1. El poder de la política educativa. *Caminos para la educación. Bases, esencias e ideas de la política educativa* (pp. 21-43). Granica.

Uno de los desafíos de esta asignatura es incorporar a Córdoba como una variable de análisis de los procesos históricos, políticos y pedagógicos. Su incorporación excede la cuestión localista y procura contribuir, desde una perspectiva regional, a ampliar la reflexión que, al otorgarle centralidad a Buenos Aires para explicar los procesos de escolarización en Argentina, produjo cierta subordinación de las historias provinciales a una historia nacional parcial, reducida y cerrada. En función de estas consideraciones, compartimos a continuación algunos interrogantes que permiten construir criterios de selección de contenidos a desarrollar en Historia de la Educación y la Política Educativa: ¿qué hitos marcan la configuración del sistema educativo nacional y provincial? ¿Cuáles han sido los modos en que se ha desplegado la relación entre nación y provincia, y entre la provincia y sus regiones? Respecto de otros de carácter nacional, ¿qué particularidades poseen los procesos de escolarización en la provincia de Córdoba?

Entendemos que, dentro del vasto campo que conforman estas disciplinas, estas preguntas pueden contribuir a la selección de contenidos relevantes para la formación docente, promoviendo interpretaciones que, sin omitir la relevancia del nivel nacional, jerarquicen los procesos provinciales y locales.

La elaboración de nudos analíticos

Resulta deseable reorganizar los ejes propuestos en el *Diseño Curricular* (ME, 2015) en torno a nudos analíticos que engloben algunas dinámicas y articulaciones particulares, procurando poner en relación cuestiones que han sido tradicionalmente abordadas en forma fragmentada, para superar la mirada acerca de que los contenidos prescriptos en el *Diseño Curricular* (ME, 2015) constituyen un listado de temas a desarrollar, con mayor o menor grado de profundidad. Este mapa de relaciones contribuye a describir, explicar y comprender, más profundamente, los procesos de escolarización y las prácticas educativas en periodizaciones de corta, mediana y larga duración. Asimismo, estas temáticas pueden configurarse como ejes transversales

en el desarrollo de toda la asignatura, o articular algunos contenidos o períodos en particular.

Optar por trabajar los temas propuestos sin otro organizador didáctico intermedio, es muy diferente a construir sub-ejes o nudos analíticos a partir de los cuales se vuelven relevantes determinados hechos. Estas opciones didácticas afectan la selección de información sobre la que se trabajará en la asignatura. Sin desconocer la centralidad de determinados acontecimientos (tales como la creación de colegios nacionales y escuelas normales, la promulgación de la Ley 1420, de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Nacional), es posible considerar que existen muchos otros que también pueden ingresar en la propuesta formativa. Entre ellos, podemos mencionar la incidencia del escolanovismo en los procesos de escolarización en Argentina y en Córdoba; las relaciones entre políticas, sindicatos docentes y pedagogía; el desarrollo de experiencias pedagógicas alternativas a los modelos y políticas dominantes.

En esta propuesta privilegiamos aquellas temáticas que resultan relevantes en los diferentes períodos considerados y que, además, pueden ser abordadas en clave regional. Entre las *temáticas comunes* a los diferentes períodos, cabe destacar:

- ✓ las tensiones vinculadas a la formación general y la formación para el trabajo;
- ✓ la extensión de la obligatoriedad escolar;
- ✓ las discusiones en torno a la incorporación de la religión en la enseñanza oficial;
- ✓ las divergencias entre enseñanza democrática y autoritaria;
- ✓ los debates sobre gratuidad en diferentes niveles educativos;
- ✓ los sentidos otorgados a la función del trabajo docente, los dispositivos de formación desplegados a tales fines, la feminización de la docencia;
- ✓ los modos de relación con los saberes escolares movilizados, su relación con la organización curricular y las disciplinas escolares;
- ✓ la gobernabilidad de los sistemas educativos, reconociendo las particulares y cambiantes articulaciones entre pedagogía, política y sindicatos docentes y características de modelos pedagógicos dominantes y alternativos.

Respecto de la elección de problemáticas de escala geográfico-histórica que posibilitan un *abordaje en clave regional*, cobra relevancia el papel de Córdoba en:

- ✓ las disputas ideológico-culturales nacionales por la incidencia del Nacionalismo Católico Cordobés;
- ✓ el movimiento reformista del 18 y sus efectos en Latinoamérica;
- ✓ el comunalismo de Saúl Taborda en debates político-culturales;
- ✓ las rearticulaciones discursivas divergentes del escolanovismo desde perspectivas ligadas al nacionalismo católico cordobés y el liberalismo político;
- ✓ las experiencias pedagógicas alternativas producidas durante la década del 40;
- ✓ las relaciones entre política, pedagogía y sindicatos docentes, entre las décadas del 20 y el 60.

Los objetivos de aprendizaje: capacidades y competencias

Aquello que esperamos que los/las estudiantes puedan hacer con los saberes enseñados no se deriva linealmente de los objetivos de enseñanza, ni de la selección de contenidos que realicemos. En este sentido, es tan importante establecer los propósitos de enseñanza (en función de las demandas de los diseños curriculares y los acuerdos institucionales), como considerar los propósitos de aprendizaje, para que estos reflejen nuestras expectativas sobre los desempeños. No es lo mismo que, sobre determinado saber, se procure que los/las estudiantes reconozcan e identifiquen ciertas políticas o hechos históricos, a que puedan interpretarlos y construir conceptualizaciones en el marco del análisis de las problemáticas abordadas en el desarrollo de la asignatura.

En este sentido, adquiere relevancia la distinción analítica entre competencias y capacidades. Al respecto, Meirieu (1996) ha señalado que los saberes, conocimientos y representaciones refieren a *competencias*, mientras que el *saber hacer* remite a *capacidades*. Al mostrar la mutua relación entre ambos planos del aprendizaje, Meirieu (1996) afirma que “una competencia sólo puede expresarse mediante una capacidad y una capacidad nunca puede realizarse sobre el vacío; es solo mediante una operación artificial que podemos aislarlas” (p.143). En este marco, en diálogo con la selección de contenidos, resulta fundamental interrogarse sobre las competencias y capacidades que se procuran favorecer en el desarrollo de la asignatura, porque de ello se derivan modos particulares de relación con el saber: en algunos casos, más ligados al trabajo sobre hechos y acontecimientos; en otros, a la conceptualización de etapas, períodos y subperíodos, pero también al establecimiento de relaciones entre

escalas (lo nacional y lo provincial), o entre planos de análisis complementarios de lo político y lo pedagógico.

En la selección del enfoque y las categorías históricas y políticas sobre las cuales se organiza el tratamiento de los contenidos, se ponen en juego los sentidos que le damos al análisis de las políticas y prácticas educativas en la formación docente. Es en torno a las opciones teóricas y la selección de categorías que los/las estudiantes pueden aproximarse, de un modo u otro, a los contenidos puestos en juego, pero también, y fundamentalmente, reconocer los diferentes sentidos que se les otorgan: como algo a conocer del pasado o como una referencia para analizar los actuales procesos de escolarización.

En la concepción sobre la historia y la política de la educación que proponemos, cobra relevancia el reconocimiento de la *cultura material de la escuela*, en tanto posibilita una aproximación a la singularidad de ciertos procesos educativos y a las materialidades que los sostuvieron. En palabras de Escolano (2000):

Los elementos estructurantes de la realidad escolar –el tiempo y el espacio por supuesto, pero también los modos de organización pedagógica, los medios técnicos y los sistemas de disciplina y control– expresan las características más relevantes de la educación formal en los discursos –no siempre explícitos– que instituyen y en las prácticas –más visibles– que generan. En ellos se materializan las teorías y métodos de enseñanza, que se articulan como formas de la cultura escolar. (p.40)

Desde este enfoque, esperamos que los/las estudiantes reconozcan la materialidad de las prácticas escolares, así como sus complejas relaciones con los procesos que se producen en otras escalas. En el contexto actual, creemos oportuno preguntarse: ¿qué lecturas es posible realizar, desde esta asignatura, respecto de la materialidad de la experiencia escolar, en la transición del pizarrón a la cultura digital?

Aportes para profundizar

- **Aldana, A. y Tosolini, M.** (2021). *Fragmentos de la memoria escolar: el pasado-presente de la escuela argentina y colombiana en algunas fotografías*. *Historia de la Educación. Anuario*, 22(2), 148-165.
- **Dussel, I.** (2019). *La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico*. *Educar em Revista*, vol 35 (n°76), 13-29.
- **Escolano, B.** (2010). *Patrimonio material de la escuela e historia material*. *Revista Linhas do Programa de Pós-graduação em Educação*, 11(2), 13-28.
- **Escolano, B.** (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.

A partir de las consideraciones anteriores, respecto de nuestras propuestas de enseñanza, es posible formular los siguientes interrogantes: ¿qué competencias y qué capacidades promovemos?, ¿cómo se articulan las relaciones entre competencias y capacidades? Pensar acerca de esta relación nos invita, a su vez, a considerar diferentes opciones de trabajo didáctico.

Esta asignatura permite el despliegue de una diversidad de recursos que se ha visto potenciada por la expansión de las tecnologías digitales. Aunque resulte atractiva la posibilidad de poner a disposición de los/las estudiantes esta variedad de materiales, cabe tener presente que la exploración e incorporación de textos y producciones multimediales que pone a disposición Internet requiere de la mediación de los/las docentes, con el objetivo de fomentar la reflexión y comprensión crítica de la lectura de fuentes electrónicas (Cassany, 2012). Su exploración e incorporación debe realizarse en función de los propósitos formativos, a partir de actividades específicas que orienten a los/las estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

A continuación, destacamos algunos *recursos* que consideramos de particular relevancia para el tratamiento de los contenidos que se abordan en esta asignatura, atendiendo a su potencialidad en términos de desarrollo de competencias y capacidades:

► Textos académicos

Aportan categorías que contribuyen, por un lado, a conocer y comprender los procesos de configuración, consolidación y expansión del sistema educativo argentino en sus diferentes planos: político, pedagógico, cultural, económico, etc. Por el otro, estas categorías hacen referencia a las relaciones entre escalas: la del sistema educativo y la de las prácticas de enseñanza, con sus diferentes mediaciones institucionales (ministerios, equipos técnicos, cuerpos de supervisores/supervisoras, etc.). Estos recursos son los que más claramente dialogan con la construcción de competencias históricas y políticas.

▼ Textos fuentes

La incorporación de leyes, decretos, resoluciones, discursos, cartas personales, etc. posibilita reconocer las formas singulares en que lo pedagógico y lo político se han ido materializando a lo largo del tiempo. Estos documentos contribuyen al diálogo con lo propuesto en textos académicos. Se trata de un modo posible de sostener, de manera articulada, la formación de competencias y capacidades histórico-políticas. Entre las múltiples fuentes que es posible incorporar a la enseñanza, se destacan las siguientes: autobiografías, biografías, sentencias jurídicas, organigramas del Estado y el sistema educativo, informes gubernamentales, libros de textos escolares, libros de texto de historia y política educativa publicados décadas atrás,

revistas educativas, artículos periodísticos de distintos tiempos históricos, novelas, actas de debates parlamentarios, juegos, vestimenta, fotografías y/o planos de escuelas.

► Relevamientos estadísticos del sistema educativo provincial y nacional

Las producciones estadísticas y censales posibilitan analizar las tendencias del sistema educativo nacional y provincial e identificar continuidades y rupturas en la configuración, consolidación y expansión del sistema educativo provincial. La lectura de textos que hacen referencia a tendencias educativas fortalece la capacidad de análisis e interpretación crítica de la información, dialogando con la lectura de fuentes y textos académicos, y con lo que en ellos se encuentra presente y/o ausente.

Para explorar diferentes fuentes y relevamientos estadísticos, pueden consultarse las revistas *El Monitor de la Educación*, que fueron publicadas entre los años 1881 y 1976. Además, en la [Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros \(BNM\)](#) se encuentra disponible una amplia variedad de documentos: las actas y el boletín de resoluciones del Consejo Nacional de Educación, el boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, publicaciones periódicas de la historia de la educación.

▼ Documentales históricos y políticos

Argentina cuenta con una importante cantidad de documentales, de alta calidad, sobre diferentes períodos históricos, pero también sobre diferentes temáticas educativas. Estas piezas audiovisuales representan un aporte significativo a la promoción de otros modos de lectura y estudio que, en diálogo con textos académicos, fuentes y relevamientos estadísticos, contribuyen a una mirada integral, compleja y crítica de los procesos históricos y políticos de nuestro sistema educativo.

◆ Objetos de la cultura material de la escuela

Los edificios escolares, cuadernos, boletines de calificaciones, útiles escolares, vestimentas, fotografías, libros de textos y otros objetos atesorados por los sujetos, como así también las narrativas y memorias sobre la escolaridad de los/las estudiantes y de sus familiares, dan cuenta de modos particulares de pensar y ejercer la educación como una práctica social compleja. Al mismo tiempo, posibilitan articular esas experiencias con procesos sociales, políticos y culturales más amplios, ya que en los objetos quedan grabados los testimonios de una tradición pedagógica, de ciertas políticas educativas y de determinado contexto político y cultural.

Los distintos recursos previamente mencionados pueden ser recuperados en diversas integraciones, en función de los objetivos que nos propongamos. A la vez,

interesa destacar que estas inserciones pueden potenciarse con la posibilidad de producir materiales didácticos hipermediales, que combinen hipertexto y lenguaje multimedia. La riqueza de estos materiales radica en que, al contar con una estructura compleja, abierta e incompleta, permiten "entrar y salir de ellos para construir el sentido buscado y ofrecer relaciones o articulaciones potenciales, no siempre explícitas, que los y las estudiantes deben activar y reponer a partir de ciertas orientaciones desplegadas en el propio recurso" (Marés, 2021, p.105).

Orientaciones para la enseñanza

Uno de los principales desafíos para producir situaciones de enseñanza bajo la modalidad combinada consiste en garantizar la integralidad del proceso, aún cuando algunas actividades se desarrollen en el espacio físico de la institución y otras en el entorno digital. Es importante no perder de vista que en esta modalidad formativa los momentos presenciales y no presenciales deben planificarse como un *continuum*, donde lo que sucede en cada uno se ensambla de manera armónica (Maggio, 2011).

Respecto de la selección de herramientas tecnológicas, deberíamos tener presente que cada una trae incorporada en su estructura ciertos usos posibles, priorizando algunas prácticas y operaciones antes que otras. Las posibilidades no son infinitas, sino que abarcan un cierto espectro de experiencias (Dussel, 2010). Es necesario, entonces, considerar las capacidades, competencias y formas de uso que es posible desarrollar con las tecnologías que integramos.

A continuación, destacamos algunas de las estrategias metodológicas de enseñanza que consideramos relevantes en este campo de conocimiento. En todos los casos, resulta necesario preguntarse en qué entorno (virtual o presencial) conviene incorporar las distintas actividades previstas para el desarrollo de las estrategias, así como qué aportes pueden facilitar las diferentes tecnologías.

Comparación

La comparación, metodológicamente, posibilita reconocer congruencias e incongruencias, complementariedades y antinomias, continuidades y discontinuidades. Su elaboración requiere construir condiciones de validez sobre aquello que se compara. Los análisis surgidos de prácticas comparativas contribuyen a tamizar ciertas afirmaciones y/o puntos de vista, así como a desnaturalizar representaciones sobre determinados aspectos de escolarización. También posibilitan reconocer transformaciones en el tiempo operadas en diferentes planos de la escolaridad, como las tasas de acceso y egreso, los contenidos al interior del currículum, las formas de evaluación, etc. Por ejemplo, es posible comparar análisis de determinados acontecimientos producidos desde marcos teóricos diferentes y/o aquellos que se hagan sobre cierta situación educativa, a partir del desglose de discursos antagónicos.

En la constitución del sistema educativo argentino se pueden abordar textos fuentes (como las leyes 1420 y 1426 y los debates parlamentarios), junto con textos académicos que analicen los sentidos de esos discursos en el marco de las condiciones de producción histórico-sociales del Estado oligárquico-liberal. De ese modo, es posible abordar diferentes escalas, identificando la unidad del proyecto nacional y la diversidad de expresiones que este presenta en las distintas provincias. Estos análisis pueden articularse con propuestas de la unidad curricular Argentina en el Mundo Contemporáneo, que los/las estudiantes cursaron en el primer año de la carrera.

Algunas herramientas digitales, como los murales, pueden ser de utilidad para que los/las estudiantes asienten allí sus producciones y compartan los elementos que van identificando sobre los procesos analizados. La utilidad de este tipo de opciones radica en que pueden ser re-elaborados en distintos momentos, de manera colaborativa.

Por su parte, la comparación en términos temporales, se puede articular con estrategias como la que presentamos a continuación:

▼ Trabajo colaborativo con líneas de tiempo

Las líneas de tiempo se pueden realizar a medida que se desarrolla el programa, utilizando aplicaciones libres. Para su construcción, es importante que los/las estudiantes se puedan organizar en grupos, dividiéndose según las dimensiones que se quieran considerar en ellas: político-institucional, político-educativa, pedagógico-didáctica, económica, cultural, etc., así como otros núcleos analíticos construidos.

Es posible, además, elaborar recursos gráficos que articulen la historia de procesos más amplios de la dinámica social y educativa con la historia de la escolarización de cada sujeto, a partir de narrativas propias o de terceros. Por ejemplo, en el abordaje de la educación al momento de la recuperación de la democracia, se puede consignar información de normativas, orientaciones de la política, proyectos políticos, pero también historizaciones e hitos significativos de la vida de los sujetos. Los objetos de la cultura material de la escuela constituyen un aporte significativo en este tipo de estrategias, pueden favorecer la producción de muestras a la manera de un museo (tanto virtuales como presenciales, o bajo modalidades mixtas), en las que se recupera el nivel local de los procesos de escolarización analizados. Dinámicas de este tipo abren diálogos con los contenidos desarrollados previamente en la unidad curricular Pedagogía, como por ejemplo, con el análisis de la reconocida experiencia museística de Rosario Vera Peñaloza (Linares, 2012). La diversidad de lenguajes y producciones (imágenes, videos, audios, textos) que pueden incorporarse permite apelar a distintas vías de entrada a las temáticas abordadas.

◆ Dinámicas de estudio grupales

Organizadas en torno a la selección de textos comunes de estudio y fuentes históricas sobre temas particulares, las dinámicas de estudio en grupo contribuyen a generar instancias de trabajo, intercambio y debate sobre lo común y lo particular, en diferentes períodos históricos. Para ello, se sugiere generar espacios (virtuales y presenciales) en los que los/las estudiantes dialoguen en torno a un objeto determinado. Es posible realizar exposiciones parciales entre compañeros/compañeras y considerar interpretaciones alternativas a las de quien escucha, complejizando así la lectura y estudio de los textos. Se puede, además, favorecer la práctica de la escucha y la oralidad. Cabe destacar que la dinámica grupal requiere de preguntas u orientaciones ofrecidas por el/la docente, para que estas permitan organizar la actividad del grupo.

Por ejemplo, en la apuesta por complejizar la mirada sobre los procesos históricos y políticos de la escolarización, adquiere relevancia la profundización del significado de la categoría "actividad", analizando por qué constituyó un concepto central en el surgimiento de propuestas pedagógicas alternativas al normalismo en la primera mitad del siglo XX, y los modos en que estas se articularon en diferentes proyectos políticos (en Córdoba, entre representantes del nacionalismo católico cordobés y liberales).

▲ Entrevistas grupales a actores educativos

El intercambio con actores asentados en diferentes posiciones –docentes, equipos directivos, supervisores/supervisoras, equipos técnicos, ex-estudiantes– posibilita reconstruir sus experiencias, transformándolas en objeto de análisis en consonancia con otras fuentes como normativas, regulaciones y textos académicos. Esto contribuye a complejizar la mirada sobre los procesos de escolarización, permitiendo a los/las estudiantes reconocer la pluralidad de interpretaciones que sobre ellos circulan y la relevancia que adquiere la articulación de diferentes puntos de vista para su interpretación, siempre abierta, siempre provisoria. En pos de ello, la digitalización de audios y audiovisuales hace posible que se compartan las producciones y se potencie el trabajo. Asimismo, las posibilidades de edición permiten realizar propuestas en las que los/las estudiantes puedan intervenir, generando nuevas producciones en función de distintos proyectos e intereses. Por ejemplo, es factible imaginar la construcción de un repositorio para que quede a disposición de nuevas cohortes y enriquezca la información sobre la historia de la educación local e institucional.

▼ Prácticas de registro

Enseñar a registrar lo trabajado en clase, así como los textos y fuentes analizadas, es una cuestión central en esta asignatura. Por ejemplo, podrían compartirse cada tres o cuatro clases las formas de registro de lo desarrollado: ¿se diseñaron

registros de los conceptos construidos en cada clase?, ¿bajo qué formato (red conceptual, esquemas y/o gráficos, cuadros comparativos, cuadros sinópticos, líneas de tiempo, enunciados)?, ¿son similares o diferentes las formas de registro?, ¿cuáles posibilitan que una tercera persona pueda comprender mejor lo que se ha trabajado? Dinámicas de este tipo, posibilitan, indirectamente, reflexionar acerca de la construcción de registros realizados por otros/otras, que en el contexto de la formación son sus compañeros/compañeros, pero que en el futuro serán sus estudiantes.

Además, se pueden explorar formas de registro de los distintos textos bibliográficos o fuentes históricas abordadas en la asignatura. Estos textos tendrán formas diferentes según se trate de materiales académicos y/o de normativas y fuentes. En estas últimas, por ejemplo, es posible proponer la elaboración de fichas la elaboración de fichas técnicas como una capacidad significativa a promover en la formación docente, en tanto posibilita volver las veces que sea necesario a ciertos textos, pero también reconocer indicadores de fiabilidad de los documentos que se van codificando. Asimismo, las carpetas y documentos compartidos constituyen tecnologías accesibles, que facilitan la socialización, intercambio y producción colaborativa.

► Foros de discusión en el aula virtual

Pueden organizarse en torno a temas o ejes temáticos recurrentes en la asignatura, donde sea factible asumir diferentes posicionamientos en torno a un acontecimiento. De este modo, los foros pueden constituirse en un organizador permanente de intercambios entre estudiantes y docentes, para compartir interrogantes, materiales y reflexiones sobre las dimensiones abordadas. Pueden resultar, además, un buen ejercicio de argumentación política y pedagógica. A modo de ejemplo se podría organizar un debate en torno a los sentidos de educar las infancias en los orígenes del sistema educativo, reflejando los posicionamientos de los grupos anarquistas, socialistas, católicos, etc. El desafío en este tipo de actividades apunta a producir consignas y permite que los/las estudiantes ejerciten el rol de moderador/moderadora, de manera que puedan participar y realizar intercambios.

► Elaboración de *podcast* y audiovisuales

Este tipo de producciones posee un doble valor: por un lado, compromete a los/las estudiantes en la realización de un tipo de actividad que requiere de la selección y organización de conceptos, ideas, informaciones y materiales; por otro, puede ser compartida con estudiantes de otros cursos, otros actores institucionales e incluso de la localidad. Se trata de un hacer que posibilita la integración de saberes, promoviendo la construcción de una lógica colaborativa entre compañeros/compañeras, y con otros/otras estudiantes que se encuentran cursando los primeros años y/o el último. Favorece, también, experiencias significativas en torno a la elaboración de materiales didácticos.

El trabajo con fuentes e informes estadísticos constituye una base para la realización de audios y/o videos que aborden crónicas pedagógicas y/o interpretaciones puntuales sobre temas específicos, que se socialicen en espacios significativos, como por ejemplo los actos escolares. El uso de código QR facilita que los actores institucionales puedan acceder, en distintos momentos, a esas producciones realizadas por los/las estudiantes.

Aportes para profundizar

- **Marés, L.** (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas*. Educar. Argentina. Ministerio de Educación.

Evaluación

La diversidad de materiales de estudio que pueden integrarse a Historia y Política de la Educación Argentina habilita la construcción de una perspectiva formativa de la evaluación que hace foco en la regulación de los aprendizajes (Perrenoud, 2009). En la modalidad combinada, la validez de la evaluación instala como problema la pregunta acerca de las transformaciones epistemológicas que las mediaciones tecnológicas provocan en los modos de producción y circulación de los conocimientos, en tanto no se trata de mediaciones meramente instrumentales, sino que la tecnología remite a nuevos modos de percepción y comprensión de nuestro mundo (Roldán, 2016). La reflexión no se reduce al diseño de los instrumentos de evaluación, sino que abarca la concepción del conocimiento que se expresa en toda la propuesta de enseñanza. De esta manera, la preocupación apunta a establecer continuidades entre el modo en que se desarrollan las estrategias de enseñanza, con su implícita concepción de conocimiento, y las estrategias evaluativas.

Algunas estrategias evaluativas no subordinadas a la lógica de la acreditación que se pueden ofrecer son las siguientes:

La autoevaluación

Es posible promover el desarrollo, a lo largo del cursado, de hipótesis interpretativas sobre ciertos procesos, períodos y/o acontecimientos que deben reformularse a medida que se trabaje con distintos materiales. Así, por ejemplo, a partir de la lectura de un fragmento de la Ley 1420, se puede solicitar la elaboración de hipótesis individuales sobre la concepción de docente que en ella aparece, así como del papel del Estado en el sostenimiento de la educación pública. Posteriormente, a partir de la lectura de una selección de intervenciones del debate parlamentario en torno a la sanción de dicha ley, es factible pedir que hagan una revisión de la hipótesis. Un nuevo pedido de reformulación de la hipótesis inicial se puede producir con la lectura de

un material teórico que analice la Ley 1420 y su relación con la posterior Ley Lainez. A través de este ejercicio, se alienta la revisión crítica de los saberes en el marco del propio proceso formativo, sin que este se subordine a la preocupación por la acreditación.

♦ La co-evaluación

El trabajo en torno a un mismo tema/período, desde distintas fuentes, habilita intercambios entre estudiantes, que presentan efectos formativos y evaluativos. En este sentido, y dándole continuidad al ejemplo anterior, es posible pensar que, a partir de uno o más textos académicos, analicen la institucionalización de la instrucción primaria en Argentina. Algunos grupos pueden trabajar en la lectura de la Ley 1420, otros con una selección de intervenciones del debate parlamentario y otros con estadísticas educativas. En la puesta en común de estas interpretaciones, explicaciones e hipótesis, serán los mismos grupos los que estén en condiciones de identificar límites de afirmaciones realizadas por sus compañeros/compañeras en función de las fuentes utilizadas, ampliar análisis a partir de la recuperación de las fuentes con las que se ha trabajado, reconocer la debilidad de algunas interpretaciones realizadas, identificar vacíos y/o contradicciones entre estudios históricos y políticos a partir de la lectura de fuentes. Propuestas de este tipo adquieren mayor significatividad en la medida en que las producciones de los/las estudiantes, así como los planteos resultantes de las instancias de debate grupal, se sistematicen en documentos compartidos en línea, transformándose así en un nuevo insumo de estudio. De esta manera, esta tecnología digital facilita el reconocimiento de versiones múltiples del saber y de los hechos de la realidad, potenciando la controversia y el debate, a la vez que la expresión y colaboración entre estudiantes en la producción de conocimiento (Roldán, 2016).

▼ La evaluación docente

La perspectiva didáctica compartida en este itinerario promueve una mirada sobre los aprendizajes que articula la preocupación por las competencias y las capacidades. Es decir, por una parte, focaliza en el dominio de conceptos, el reconocimiento de hechos, acontecimientos históricos y los diferentes sentidos que coexisten en cada período y entre los períodos analizados. Por otra parte, da lugar a la mirada sobre las capacidades que construyen los/las estudiantes al analizar y reflexionar sobre documentos históricos, legislaciones educativas y materialidades escolares, en tanto objetos que constituyen nuestras memorias pedagógicas, contribuyendo en la desnaturalización y comprensión de algunas coordenadas de los actuales procesos de escolarización. En este sentido, adquiere relevancia considerar los modos en que enunciamos aquello que deben saber los/las estudiantes. Independientemente de la

modalidad evaluativa (individual, grupal, presencial, con trabajo a desarrollar, escrita u oral), lo central es qué y cómo les solicitamos que puedan referirse a algún aspecto y/o proceso histórico-político. Antes que responder a preguntas cerradas y organizadas por categorías dicotómicas, es preferible solicitarles que argumenten, describan, formulen hipótesis en relación con determinados hechos o conceptos, porque esta modalidad de trabajo hace posible que aprecien mejor los saberes y modos de pensamiento que van construyendo.

Así, retomando el ejemplo sobre el abordaje de la Ley 1420, se puede solicitar una descripción de sus principales componentes para reflexionar sobre lo que sostienen sectores liberales y católicos. Las respuestas de los/las estudiantes darán cuenta de la apropiación de información y de su adecuada clasificación en torno a las categorías propuestas. A la vez, estas respuestas nos dejarán ciertos interrogantes sobre la comprensión de las dinámicas políticas y pedagógicas puestas en juego. Por ello, si nos interesa promover modos de relación más complejos con el saber, podemos elaborar actividades diferentes, que sustituyan demandas puntuales como las antes señaladas y/o se complementen con ellas. Se les podría solicitar a los/las estudiantes la realización de dos análisis de la Ley 1420: el primero, organizado en función de los intereses, propuestas y planteos de sectores católicos y, el segundo, de sectores liberales. Posteriormente, podría proponerse la elaboración de una hipótesis sobre las razones por las cuales, frente a la Ley 1420, se presentan algunas posiciones coincidentes y otras divergentes entre ambos sectores. Es factible considerar su sanción en el período oligárquico-liberal que, entre otras cosas, se caracterizó por ser liberal en lo económico –promoviendo la inserción del país en la economía mundial– y conservador en lo cultural, así como en lo relativo a la construcción del orden social.

En una solicitud de este tipo, es posible reconocer: el dominio que se tiene de la información, la comprensión de cómo esta se inserta en una trama de relaciones y posiciones entre sectores políticos antagónicos, el trabajo con un procedimiento específico, "la comparación", y la argumentación de un punto de vista personal sobre dicho proceso. En dinámicas de examen oral, la re-pregunta, la construcción de interpretaciones alternativas a las desarrolladas por los/las estudiantes y el pedido de reformulación de la exposición en otros términos, son modos que contribuyen también a movilizar y visibilizar formas complejas de trabajo con los saberes históricos y políticos.

► La construcción de rúbricas

Es un instrumento de evaluación que puede acompañar las estrategias anteriormente expuestas, a la vez que habilitar la sistematización de un conjunto de criterios, expectativas y niveles de logro, marcando los que se espera realicen los/las estudiantes en la asignatura. Si bien usualmente las elabora el/la docente, es posible

construirlas con los/las estudiantes para que conozcan el desarrollo de sus propios procesos de aprendizaje. Por ejemplo, en la elaboración de una rúbrica para el análisis de una normativa, pueden considerarse la identificación de las dimensiones de análisis propuestas (el lugar del Estado, la concepción de educación), la contextualización del documento (la fecha de producción, país y/o provincia, actores que intervinieron), la utilización de conceptos pertinentes, etc.

Existen algunas herramientas digitales que facilitan la elaboración colaborativa de rúbricas: *For all Rubrics*, *RubiStar*, *CoRubric*, *Google Classroom*, *G-Suite* o *Moodle* (Marés, 2021).

Aportes para profundizar

- Marés, L. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas*. Educar. Argentina. Ministerio de Educación.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica Docente*. Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Meirieu, P. (1992). En *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Octaedro.

Sugerencias para la elaboración de propuestas: ejes de contenidos y materiales educativos

A continuación, tomando como referencia los ejes de contenidos propuestos por el *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria* (ME, 2015) y las consideraciones presentadas anteriormente, ofrecemos algunas sugerencias para elaborar propuestas que procuren reorganizar los ejes temáticos planteados en el documento curricular en núcleos analíticos, incorporando recursos bibliográficos, fuentes y audiovisuales relevantes para la propuesta de enseñanza.

Se sugiere la utilización de una variedad de materiales: libros de texto, artículos académicos, fuentes, audiovisuales y *podcast*. Algunos de ellos pueden destinarse a la bibliografía de estudiantes, otros pueden considerarse como complementarios a los establecidos para el estudio común, pero también hay materiales que, debido a su complejidad y extensión, pueden ser referencias solo para docentes.

Entendemos que no es posible trabajar durante un año académico con el conjunto de materiales que sugerimos, sin embargo, los ponemos a disposición para que pueda ampliarse el abanico de referencias con las cuales sea posible organizar propuestas de enseñanza.

Eje 1. La constitución del Sistema Educativo Argentino

La educación en la colonia y los orígenes del sistema educativo escolar. La consolidación de un proyecto nacional de educación en el marco del Estado oligárquico-liberal. Sarmiento y la Educación Popular. Primer Congreso Pedagógico Nacional. La organización del Sistema Educativo Nacional: La Ley 1420, la Ley Lainez y la Ley Avellaneda. Las corrientes del normalismo. Las disputas y acuerdos con la Iglesia y la configuración de un sistema privado de educación. (*Diseño Curricular, ME, 2015, p. 65*)

Para el desarrollo de este eje de contenidos, como propósitos formativos se sugiere promover que los/las estudiantes:

- ✓ Reconozcan etapas, características y conflictos en la configuración del sistema educativo argentino y los modelos pedagógicos fundantes de la escolaridad argentina.
- ✓ Analicen los marcos normativos que edificaron la escolaridad argentina.
- ✓ Identifiquen nudos de relaciones entre política, educación y pedagogía, en la configuración del sistema educativo argentino y cordobés.
- ✓ Se familiaricen con el análisis de fuentes históricas diversas, como modo de acercamiento a la investigación histórica.
- ✓ Desarrollen prácticas de reflexión y análisis crítico de los problemas abordados en el marco de un espacio de enseñanza-aprendizaje que propicie el debate democrático y pluralista.

Perspectiva de trabajo y apertura a otros temas

En este primer eje, se privilegia el estudio de la configuración, consolidación y expansión del sistema educativo argentino, mediante el análisis de políticas, discursos, experiencias educativas y sus vínculos con las dinámicas histórico-sociales. Nos interesa considerar, en particular, su institucionalización en el marco del proceso de conformación del Estado nacional. Es allí donde se inauguran sentidos y funciones vinculados con el valor del conocimiento, el mérito, el esfuerzo y el progreso, que se expresan en el presente con diversos grados de preponderancia. Dentro de este amplio eje, pueden abordarse las siguientes temáticas:

- A. La conformación de instituciones escolares y tradiciones pedagógicas, reflejadas en la creación de colegios nacionales (antecedentes del actual sistema de escolarización secundario); el Sistema de Instrucción Pública

Centralizado Estatal (SIPCE); la implementación del normalismo como modelo pedagógico fundante de la matriz escolar argentina y en dicho marco, la coexistencia de un modelo de escolaridad obligatorio, común y homogeneizante (con profundas desigualdades internas) con un modelo de escolarización secundaria selectivo.

- B.** La expansión del sistema universitario, las transformaciones de su función y los sentidos en pugna que, en torno a ella, se han producido en el tiempo (siendo un hito, la Reforma del 18) y las articulaciones poco visibles y exploradas, entre las que se cuentan las experiencias pedagógicas alternativas y su incorporación a dinámicas estatales. La producción de alternativas pedagógicas, en especial las producidas a fines del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX.
- C.** La elaboración de marcos normativos nacionales y provinciales que han regulado y regulan la organización de la escolaridad, con diferente grado de fuerza.
- D.** El rol de los/las intelectuales que participaron en la conformación del sistema educativo, los discursos que desplegaron, sus articulaciones con procesos políticos, culturales, pedagógicos, económicos y su incidencia en la configuración de circuitos educativos diferenciados, así como en la producción de roles, funciones y posibilidades económicas desiguales (las relaciones de sexo, clases y diferencias raciales).

| Contenidos curriculares | Materiales sugeridos |
|--|--|
| <p>La educación en la colonia y los orígenes del sistema educativo escolar</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ayroló, V. (2010). Sociedad, Iglesia y Educación en Córdoba durante la primera mitad del siglo XIX. En S. Roitenburd y J. Abratte (Comp.), <i>Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos</i>. Editorial Brujas. • Bustamante Vismara, J. (2016). <i>Construcción estatal y desarrollo escolar. (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820-1850)</i>. <i>Historia de la Educación. Anuario</i>, 17(1), 9-26. • Bustamante Vismara, J. (2020). <i>La educación elemental y el mercado de libros en la obra de Marcos Sastre a mediados del siglo XIX</i>. <i>Anuario IEHS</i>, 35(1). • Gelmi, E. (2010). La Transición de los tiempos de la colonia a la génesis del país. Prácticas y propuestas educativas: El salón literario de la Generación del 37. <p><i>Textos Fuentes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Belgrano, M. (2011). <i>Escritos sobre educación. Selección de textos</i>. Unipe. |

| | |
|---|---|
| <p>La educación en la colonia y los orígenes del sistema educativo escolar</p> | <p><i>Audiovisuales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Canal Encuentro y TVP. (s.f.). <i>Ver la Historia. El restaurador (1835-1852)</i> [Serie de televisión]. • Canal Encuentro. (2012). XIX: <i>Los proyectos de Nación: La generación del 37</i> [Serie de televisión]. |
| <p>La consolidación de un proyecto nacional de educación en el marco del Estado oligárquico-liberal</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Botana, N. (1979). Introducción y Los orígenes del Régimen del Ochenta. En <i>El orden conservador, la política argentina entre 1880-1916</i> (pp. 27-55). Editorial Sudamericana. • Oszlak, O. (1990). La organización nacional y la construcción del Estado. En <i>La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional</i> (pp. 44-94). Editorial de Belgrano. <p><i>Audiovisuales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Canal Encuentro. (2012). <i>Horizontes Ciencias Sociales: El Proyecto Educativo en la Argentina del 80</i> [Serie de televisión]. |
| <p>Sarmiento y la Educación Popular</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Oelsner, V. (2007). La búsqueda de modelos educativos en el extranjero: condicionantes de las distintas preferencias. El debate entre Pizarro y Sarmiento en Argentina en 1881. <i>Historia de la Educación Argentina. Anuario</i>, (8), 79-103. • Pinkasz, D. (1993). Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires. En A. Puiggrós (Dir.), <i>Historia de la Educación Argentina. Tomo IV</i>. Editorial Galerna. • Puiggrós, A. (1999). <i>Qué pasó en la Educación Argentina. De la Conquista hasta el Menemismo</i>. Kapeluz. • Roitenburd, S. (2000). Sarmiento. Educación Popular. En <i>Nacionalismo Católico. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo. Córdoba (1862-1943)</i> (pp. 55-61). Ferreyra Ediciones. <p><i>Textos Fuentes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alberdi, J. B. (2017). <i>La educación no es la instrucción</i>. En <i>Bases. Puntos de partida para la organización política de la República Argentina</i>. Biblioteca del Congreso de la Nación. • Sarmiento, D. F. (1915). <i>Influencia de la Instrucción primaria en las costumbres y en la Moral Pública</i>. En <i>Educación Común, Obras Completas</i> (pp. 26-43). Mariano Moreno. • Sarmiento, D. F. (1915). <i>Influencia de la Instrucción primaria en la industria y en el desarrollo general de la prosperidad nacional</i>. En <i>Educación Común, Obras Completas</i> (pp. 44-72). Mariano Moreno. • Sarmiento, D. F. (1915). <i>Introducción. Instrucción Pública</i>. En <i>Educación Popular. Obras Completas</i> (pp. 33-51). Mariano Moreno. • Sarmiento, D. F. (1915). <i>Capítulo I. De la renta</i>. En <i>Educación Popular. Obras Completas</i> (pp. 52-87). Mariano Moreno. • Sarmiento, D. F. (1915). <i>Capítulo III. La educación de las mujeres</i>. En <i>Educación Popular. Obras Completas</i> (pp. 121-175). Mariano Moreno. |

| | |
|---|--|
| <p>Sarmiento y la Educación Popular</p> | <p><i>Audiovisuales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Canal Encuentro. (2012). <i>XIX: Los proyectos de Nación: Sarmiento y Alberdi</i> [Serie de televisión]. |
| <p>Primer Congreso Pedagógico Nacional. La organización del Sistema Educativo Nacional: La Ley 1420, la Ley Lainez y la Ley Avellaneda. Las corrientes del normalismo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Carena, S. (2009). <i>Acontecimientos que acompañaron la fundación de la Escuela Alejandro Carbó. Homenaje a sus 125 años de creación. Revista Diálogos Pedagógicos</i>, 7(14), 88-100. • Cornejo, J. N. (2006). <i>Apuntes sobre la historia de la enseñanza de la ciencia y la tecnología en la escuela argentina (1880-2000). Historia de la Educación. Anuario</i>, 7, 155-181. • Dussel, I. (1997). <i>Capítulo I. La hegemonía del currículum humanista. En Currículum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)</i> (pp. 19-50). Oficinas de Publicaciones del CBC-UBA. FLACSO. • Dussel, I. (1997). <i>Capítulo II. El normalismo en la escuela media. En Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)</i> (pp. 51-82). Oficinas de Publicaciones del CBC-UBA. FLACSO. • Gánzer, Y. (2021). <i>La misión de educar. La trayectoria inicial del profesor normalista Sebastián Vera. Río Cuarto 1886-1888</i>. En E. Rebolledo y G. Lamelas (Comp.), <i>Tramas en la historia de la educación desde Córdoba</i> (pp. 167-184). CLACSO. • Gánzer, Y. (2021). <i>Profesor Sebastián Vera: redes políticas y estrategias para una educación normalista municipal (Río Cuarto 1881-1886)</i>. <i>Revista Cronía</i>, 51-62. • Lamelas, G. (2021). <i>Condiciones materiales y simbólicas del trabajo de enseñar (Córdoba, Argentina; 1880-1910)</i>. En E. Rebolledo y G. Lamelas (Comp.), <i>Tramas en la historia de la educación desde Córdoba. Textos y fuentes para aprender y enseñar</i> (pp. 149-166). CLACSO. • Pineau, P. (2005). <i>Del Otro lado del muro: representaciones del afuera escolar en la matriz pedagógica argentina. Historia de la Educación. Anuario</i>, 6, 119-128. • Puiggrós, A. (1990). <i>Heredando al sujeto Sarmientino. Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino</i>. En A. Puiggrós (Dir.), <i>Historia de la Educación en la Argentina</i>. Tomo I. Galerna. • Rebolledo Fica, E. (2021). <i>Protestantes, liberales y masones en la producción y difusión del conocimiento de la "ciencia moderna" El Observatorio Astronómico de Córdoba</i>. En E. Rebolledo y G. Lamelas (Comp.), <i>Tramas en la historia de la educación desde Córdoba. Textos y fuentes para aprender y enseñar</i> (pp. 125-148). CLACSO. • Schoo, S. (2014). <i>Los Colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: Incidencias y variaciones locales (1863-1888)</i>. <i>SAHE, Anuario</i>, 15(2). • Vera de Flachs, M. C. (2020). <i>La vida de dos maestras normalistas en Córdoba y su influencia en la educación argentina. Trayectorias Humanas Transcontinentales</i>, (8), 9-29. <p><i>Textos Fuentes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Campobassi, J. S. (1934). <i>Ley 1420</i>. Consejo Nacional de Educación. Debate Parlamentario de la Ley 1420. Tomo I y II. 1934. Ediciones Gure. |

| | |
|---|---|
| <p>Primer Congreso Pedagógico Nacional. La organización del Sistema Educativo Nacional: La Ley 1420, la Ley Lainez y la Ley Avellaneda. Las corrientes del normalismo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Decreto 5447. (1863, 14 de marzo). <i>Creación del Colegio Nacional Bartolomé Mitre</i>. Departamento de Instrucción Pública. Buenos Aires. • Jacques, A. (1945). Escritos. <i>Estudio Preliminar y compilación de Juan Mantovani</i>. Estrada Ángel y Cia. <p><i>Audiovisuales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Canal Encuentro. (2013). <i>Especial: Ley 1420, el derecho a la educación común</i>. [Video]. Portal Educar. • Canal Encuentro. (s.f.). <i>Historia de las Leyes Educativas en Argentina</i>. [Video]. YouTube. • Vatteone, A. (Director). (1943). <i>Juvenilia</i> [Película]. Estudios San Miguel. |
| <p>Las disputas y acuerdos con la Iglesia y la configuración de un sistema privado de educación</p> | <p><i>Audiovisuales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Guevara, R. (2020). <i>Inicios de la educación privada en Argentina</i>. [Video]. YouTube. |
| <p>El lugar de las mujeres en la escolarización argentina</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Mancini, E. y Caballero, M. (Comp.). (2020). <i>Maestras argentinas. Entre mandatos y transgresiones</i>. Centro Cultural de La Toma Ediciones, Asociación Civil Inconsciente Colectivo y Cooperativa de pensamiento Margarito Tereré. • Roitenburd, S. (2009). <i>Sarmiento: entre Juana Manso y las maestras de los EEUU</i>. <i>Antítesis</i>, 2(3), 39-66. |

Eje 2. La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación

Críticas al Sistema Educativo Nacional. El surgimiento de propuestas alternativas. Movimientos reformistas. Los inicios del gremialismo docente. La Reforma Universitaria del 18. Saúl Taborda y Antonio Sobral: la reforma educativa en Córdoba.

La relación educación y trabajo. Las escuelas técnicas y la universidad obrera. Desarrollismo y educación. La disputa entre la educación laica y libre. El Estatuto del Docente.

La formación de maestros en el Nivel Superior.

El autoritarismo educativo en los golpes militares. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias.

(*Diseño Curricular, ME, 2015, p. 65*)

Para el desarrollo de este eje de contenidos, como propósitos formativos se sugiere promover que los/las estudiantes:

- ✓ Reconozcan líneas de continuidad, ruptura, significaciones y resignificaciones de políticas, discursos, modelos y prácticas pedagógicas en Argentina y Córdoba.
- ✓ Analicen el desarrollo de experiencias pedagógicas alternativas a los modelos dominantes.
- ✓ Comprendan las relaciones entre políticas educativas, sindicalismo docente y pedagogía.
- ✓ Conozcan la expansión del sistema de formación de maestros en el Nivel Superior en Argentina y Córdoba.
- ✓ Reconstruyan las principales características políticas y pedagógicas de la educación en tiempos de Dictadura.
- ✓ Se familiaricen con el análisis de fuentes históricas diversas, como modo de acercamiento a la investigación histórica.

Perspectiva de trabajo y apertura a otros temas

En este segundo eje, se agrupan contenidos relativos al desarrollo y expansión del sistema educativo, desde la última etapa del Estado oligárquico-liberal hasta la crisis del Estado benefactor. Interesa reconocer continuidades y rupturas con el momento fundante, a partir de la reconstrucción de diversos sentidos que fueron asumiendo los distintos niveles del sistema y sus articulaciones con los proyectos políticos. Los contenidos propuestos por el *Diseño Curricular* (ME, 2015) habilitan un conjunto de subtemas relevantes para la formación docente; entre ellos, algunos procesos que adquieren relevancia:

- A.** Las propuestas de reforma al sistema educativo y la emergencia de alternativas pedagógicas en Argentina y Córdoba, durante la primera mitad del siglo XX.
- B.** Las articulaciones y conflictividades entre la Reforma Universitaria del 18, intelectuales, movimientos escolanovistas y alternativas pedagógicas en Argentina y Córdoba.
- C.** La dimensión pedagógica de la conflictividad entre el nacionalismo católico cordobés y el liberalismo democrático.
- D.** La configuración del sindicalismo docente en Argentina y Córdoba, su estructuración y consolidación en torno a los estatutos docentes.

- E. Las transformaciones educativas durante el peronismo, tanto en relación a las oscilaciones de la enseñanza de la religión, como respecto de la creación de escuelas técnicas y la universidad obrera, y del establecimiento de la gratuidad universitaria.
- F. La educación durante la Revolución Libertadora. La Reforma Constitucional de 1957. La lucha por la educación laica o libre. Autoritarismo y tecnocracia: el golpe de Estado de 1966. Transformaciones políticas, educativas y sindicales en Córdoba.
- G. Los debates en torno al modelo de escolarización necesario en un contexto de crecimiento industrial durante el desarrollismo; la crisis circular de la democracia con los sucesivos golpes de Estado y proscripciones, haciendo foco en lo ocurrido durante el período 1976-1983; las transformaciones del aparato productivo y nuevas demandas educativas; el desarrollismo pedagógico.
- H. La educación durante la Dictadura. Principales tendencias de la política educativa en los gobiernos militares: disciplinamiento, discriminación y burocratización del sistema. Análisis de discursos y experiencias de opresión y resistencia como parte del desafío de construir memorias pedagógicas.
- I. Los principales debates sobre la función de la escolaridad con el retorno a la democracia en 1983.

| Contenidos curriculares | Materiales sugeridos |
|---|---|
| <p>Críticas al sistema educativo nacional. El surgimiento de propuestas alternativas. Movimientos reformistas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Alvarado, M. (2020). <i>Educadoras que hicieron escuela</i>. Ministerio de Educación de la Nación. • Artieda, T., Liva, Y., Almiron, S. y Nazar, A. (2015). <i>Educación para la infancia indígena en la reducción Napalpí (Chaco, Argentina. 1911-1936)</i>. <i>Revista Anthropologica</i>, 33(35). • Banegas, A., Bartolomé, O y Moyano, E. (2021). <i>Museos y formación docente. Revisitando la historia del Museo Escolar de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla</i>. En E. Rebolledo y G. Lamelas (Comp.), <i>Tramas en la historia de la educación desde Córdoba</i> (pp. 203-216). CLACSO. • Carli, S. (1993). Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930). En A. Puiggrós (Dir.), <i>Historia de Educación Argentina</i>. Tomo IV. Galerna. • Dussel, I. (1997). <i>Capítulo IV. Víctor Mercante y el psicologismo autoritario en la Reforma Saavedra Lamas</i>. En <i>Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)</i> (pp. 104-122). Oficinas de Publicaciones del CBC-UBA. FLACSO. |

Críticas al sistema educativo nacional. El surgimiento de propuestas alternativas. Movimientos reformistas

- Dussel, I. (1997). Capítulo V. Ernesto Nelson y el liberalismo democratizante. En *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)* (pp. 123-148). Oficinas de Publicaciones del CBC-UBA. FLACSO.
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de la Educación*, 2(3), 25-45.
- Fiorucci, F. (2016). País Afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920). *Historia de la Educación. Anuario*, 17(2), 120-137.
- Gvirtz, S. (1997). "El concepto de Actividad" en la propuesta didáctica del Movimiento de Escuela Nueva en Argentina. *Historia de la Educación. Anuario*, (1), 85-108.
- Lionetti, L. (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Cuadernos de Historia* (34), 31-52.
- Lionetti, L. (2007). La configuración de la ciudadanía republicana en el discurso escolar. Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX. *Historia de la Educación Argentina. Anuario*, 8, 125-159.
- Puiggrós A. (1992). La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. En *Historia de la Educación Argentina. Tomo III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Galerna.
- Rebolledo, E. (2010). Los protestantes liberales en el debate político-educativo de principios del siglo XX. *Sociedad y religión*, 28(50).
- Southwell, M. (2015). Raquel Camaña: pedagogía social, moral y sensibilidad en el comienzo del siglo XX. En *Historia de la Educación. Anuario*, 16(2), 109-124. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10683/pr.10683.pdf
- Suasnabar, C. (2018). Francisco Berra y la primera cátedra de Ciencia de la Educación: los orígenes del pensamiento pedagógico entre el naturalismo y el positivismo. *Historia de la Educación. Anuario*, 19(1), 4-23.
- Tatiana, Z. (2021). Las demandas de formación técnica durante la industrialización por sustitución de importaciones (ISI) entre 1930 y 1955. En Rebolledo, E. y Lamelas, G. (Comp.), *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba. Textos y fuentes para aprender y enseñar* (pp. 271-286). CLACSO.
- Ziperovich, R. (1992). Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930. En A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación Argentina Tomo III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Galerna.

Textos Fuentes

- Braña Pajares (1909). *Doce diálogos y comedias patriótico-infantiles. Ensayo didáctico*. Editorial Martín García.
- Mercante, V. (1918). *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. UNIPE.
- Saavedra Lamas, C. (1916). *Reformas Orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos (mensaje y proyecto de ley)*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Nelson, E. (1915). <i>Plan de reforma de la enseñanza secundaria</i>. Mentruyt. • “El 17 de octubre”. Selección de discursos del General Perón. (1946). El Monitor de la Educación. <p>Audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Piazza, M. (Director). (1991). <i>La escuela de la Señorita Olga</i>. [Documental] |
| <p>La Reforma Universitaria del 18. Saúl Taborda y Antonio Sobral: la reforma educativa en Córdoba</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Aguiar, L. (1994). El radicalismo y la reforma universitaria. ¿Orígenes míticos de las clases medias en Córdoba? <i>Anuario CEA</i>. • Roitenburd, S. y Foglino, A. (2005). Democracia, laicismo y escuela nueva en Córdoba: el debate en torno a los proyectos de ley de instrucción primaria durante los años 30. <i>En Tradiciones pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas</i>. Editorial Brujas. • Vidal, G. (2005). Catolicismo, Educación y Asociacionismo docente en Córdoba, 1925-1930. <i>Revista Contextos</i>. (V y VI)6 y 7. <p>Textos Fuentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debate Parlamentario Proyecto Ley de Educación (1930). <i>Diario de sesiones Cámara de Diputados</i>. Legislatura de la provincia de Córdoba (Fragmentos). • Sobral, A. y Vieira Mendez, L. (1949). <i>La Escuela Normal Superior de Córdoba (1942-1946)</i>. Editorial AMSAFE. • Sobral, A. (1930). <i>Proyecto de Instrucción Primaria</i>. Diario de sesiones Cámara de Diputados. Legislatura de la Provincia de Córdoba. • Taborda, S. (1918). <i>Reflexiones sobre el ideal político de América</i>. Córdoba. • Travadelo, D. (1997). <i>Luz Vieira Méndez, la pasión de educar</i>. Editorial AMSAFE. <p>Audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área de Tecnología Educativa (2016). <i>La escuela era una fiesta. Política y alternativa pedagógica en la experiencia fundacional de la ENS de Córdoba</i>. [Video]. Vimeo. |
| <p>Los inicios del gremialismo docente. El Estatuto del Docente</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Alvarado, M. (2016). El alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista. <i>Historia de la Educación</i>. Anuario, 17 (2). • Gutiérrez, G. (2018). Regulaciones del trabajo docente y desafíos para las organizaciones sindicales en la provincia de Córdoba, durante la segunda mitad del siglo XX. En A. Ascolani y J. Gindin (Comp.), <i>Sindicalismo docente en Argentina y Brasil. Procesos históricos del siglo XX</i>. Laborde Editor. • Gutiérrez, G. (2010). Sindicatos docentes. Educación y política en la provincia de Córdoba (1930-1960). En S. Roitenburd y J. Abratte (Comp.), <i>Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos</i>. Editorial Brujas <p>Textos Fuentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ley 1910/E/5. (1957, 24 de septiembre). Estatuto del Docente Primario y Preprimario. <p>Audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fernández, S. (2022). <i>Clase 3. Sindicalismo docente</i> [Video]. YouTube. |

| | |
|---|---|
| <p>La relación educación y trabajo. Las escuelas técnicas y la universidad obrera</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Bernetti, J. L. y Puiggrós, A. (1993). Los discursos de los docentes y la organización del campo técnico profesional. En A. Puiggrós (Dir.), <i>Historia de la Educación Argentina. Tomo V</i> (pp. 187-235). • Carli, S. (2002). Capítulo VII. Los niños entre los derechos y la política. Peronismo, pedagogía y transformaciones sociales (1945-1955). En <i>Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la Historia de la Educación Argentina</i> (pp. 255-316). Editorial Miño y Dávila. • Garcés, L. (1993). San Juan: de Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular. En A. Puiggrós (Dir.), <i>Historia de la educación en la Argentina. Tomo IV</i> (pp. 393-443). • Tcach, C. (1991). Un peronismo periférico. A. La configuración del peronismo mediterráneo. B. El duelo peronismo-laborismo. En <i>Sabatinismo y Peronismo, Partidos Políticos en Córdoba. 1943-1955</i> (pp. 91-130). Sudamericana. • Zancov, T. (2010). La relación educación y trabajo. Las escuelas técnicas y la Universidad Obrera. En S. Roitenburd y L. Abratte (Comp.), <i>Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos</i> (pp. 233-242). Editorial Brujas. <p>Textos Fuentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ley n.º 13229 de 1948. Por la cual se establece la <i>Creación de la Universidad Obrera Nacional</i>. Congreso de la Nación Argentina. • Decreto n.º 2164 de 1952. Por el cual se establecieron los <i>Planes de estudios para las Escuelas Industriales dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica del Ministerio de Educación de la Nación</i>. Dirección General de Enseñanza Técnica- Ministerio de Educación de la Nación. <p>Audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canal Encuentro (s.f.). <i>Historia de la Educación Técnica en Argentina</i>. • Canal Encuentro (s.f.). <i>Ver la historia/1943-1955. El peronismo (Capítulo 8)</i>. [Video] |
| <p>Desarrollismo y educación</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Roitenburd, S., Foglino, A., y Abratte, J. (2005). <i>Los Centros Educativos de Nivel Secundario de la DINEA. Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos</i>. Editorial Brujas. <p>Audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Camiletti, S. (2012). <i>Historia Argentina 1960-1983 (Línea del tiempo)</i> [Video] YouTube. |
| <p>La disputa entre la educación laica y libre</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Roitenburd, S. (1997). <i>Entre Córdoba y la Nación: una identidad excluyente para el control de las transgresiones</i>. En A. Puiggrós, E. Ossana y D. Pinkasz <i>La Educación en las provincias (1945-1985)</i> (pp. 51-95). Galerna. <p>Textos Fuentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Constitución de la Nación Argentina (2014)</i>. Ediciones Infojus. |

| | |
|---|--|
| <p>La formación de maestros en el Nivel Superior</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Aguiar, L. (2010). La terciarización de la formación de maestros. Entre Córdoba y la Nación (1967/1970). Una lectura histórico-política. En S. Roitenburd y J. Abratte (Comp.), <i>Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos</i> (pp. 243-264). Editorial Brujas. • De Luca, R. (2007). <i>La formación docente y el proceso de reforma educativa durante la Revolución Argentina. (1966-1973)</i>. <i>Historia de la Educación Argentina. Anuario</i>, (8). • Rodríguez, L. y Petiti, E. (2021). <i>Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)</i>. Teseo. |
| <p>El autoritarismo educativo en los golpes militares</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cavarozzi, M. (1996). El fracaso de la "semidemocracia" y sus legados. En <i>Autoritarismo y democracia: la transición del Estado al mercado en la Argentina (1955-1996)</i> (s/d). Ariel. • Gutiérrez, G. y Beltramino, L. (2016). Enseñar lo ocurrido durante la última dictadura cívico militar (1976-1983), una responsabilidad escolar y un derecho educativo. En <i>La Escuela Construye Memorias. A 40 años del golpe de eso si se habla</i>. ICIEC-UEPC. • Pineau, P. (2006). El impacto de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En <i>El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)</i> Editorial Colihue. • Puiggrós, A. (Dir.). (1997). <i>Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)</i>. Editorial Galerna. • Quiroga H. y Tcach, C. (2006). <i>Argentina 1976-2006 Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia</i>. Editorial Homo Sapiens. Universidad Nacional del Litoral. • Southwell, M. (2002). Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios. <i>Cuaderno de Pedagogía</i>. • Southwell, M. (2002). La reforma educativa argentina y sus mitos. <i>Revista Digital UMBRAL</i>, 2000 (8). • Tedesco, J. Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). <i>Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina</i>. En <i>El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1983</i>. FLACSO. • Tosolini, M. (2021). <i>La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción en Córdoba (1973-1975)</i>. En E. Rebolledo y G. Lamelas (Comp.), <i>Tramas en la historia de la educación desde Córdoba. Textos y fuentes para aprender y enseñar</i> (pp. 99-115). CLACSO. <p>Textos Fuentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argentina. Ministerio De Cultura y Educación (1977). <i>Subversión en el ámbito educativo: Conozcamos a nuestro enemigo</i>. • Argentina. Ministerio De Cultura y Educación (2008). <i>Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año 1973</i>. <p>Audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canal Encuentro (s.f.). <i>La conspiración permanente</i> [Video]. • Canal Encuentro (s.f.). <i>Historia de un país. La noche de los bastones largos</i> [Video]. • CTERA (2001). <i>Maestros del viento</i> [Video]. Vimeo. |

| | |
|--|--|
| <p>La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Abratte, J. (2010). Las reformas educativas de los 80 y los 90 en la provincia de Córdoba. Entre el imaginario democrático y el neoliberal. En S. Roitenburd y J. Abratte (Comp.), <i>Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos</i>. Editorial Brujas. • Gutiérrez, G. y Uanini, M. (2015). Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013). <i>Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE)</i>, 2(2). <p><i>Textos Fuentes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Debates Parlamentarios de la Ley General de Educación 8113/91</i> (fragmentos). • Ley 24195 (1993, 14 de abril). <i>Ley Federal de Educación</i>. Congreso de la Nación Argentina. • Ley 26206 (2006, 14 de diciembre). <i>Ley de Educación Nacional</i>. Congreso de la Nación Argentina. • <i>Congreso Pedagógico. Informe Final de la Asamblea Nacional</i>. (1988, 27 de febrero a 6 de marzo). Eudeba. |
|--|--|

Eje 3. La educación en la democracia y los cambios en las regulaciones

Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1984. Ley Provincial de Educación 8113. Las reformas educativas en los años 90: Reconfiguración del Sistema Educativo Nacional. Ley de Transferencia. Ley Federal de Educación. El papel de los organismos internacionales.

Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación 26206. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. Modalidades de la educación. La Ley de Educación Técnico Profesional. Nueva Ley de Educación Provincial 9870/11. Extensión de la obligatoriedad. (*Diseño Curricular, ME, 2015, p. 66*)

Para el desarrollo de este eje de contenidos, como propósitos formativos se sugiere promover que los/las estudiantes:

- ✓ Reconozcan las características de las transformaciones del sistema educativo nacional y provincial desde el retorno de la democracia a la actualidad, sus continuidades y sus rupturas.
- ✓ Identifiquen los aspectos recurrentes y novedosos sobre los que se ha estructurado el debate pedagógico durante las últimas décadas.
- ✓ Analicen las tendencias pedagógicas dominantes y aquellas emergentes, desde el retorno de la democracia a la actualidad.

- ✓ Desarrollen prácticas de reflexión y análisis crítico de los problemas abordados, en el marco de un espacio de enseñanza-aprendizaje que propicie el debate democrático y pluralista.

Perspectiva de trabajo y apertura a otros temas

En este tercer eje, se agrupan contenidos relativos al retorno a la democracia, el agotamiento de la matriz estadocéntrica y sus efectos económicos, políticos y sociales, la apertura de un nuevo ciclo de debates pedagógicos y reformas educativas nacionales y provinciales. También se incluye el retorno de tensiones en la relación entre la nación y las provincias en el marco de políticas neoliberales y las alternativas organizadas en torno al principio de la educación como un derecho. En este marco, los contenidos propuestos por el *Diseño Curricular* (ME, 2015) habilitan un conjunto de subtemas relevantes para la formación docente, como por ejemplo algunos procesos que adquieren relevancia:

- A. Recuperación democrática y reformas educativas. La democracia incipiente: del encantamiento al desencanto. El Congreso Pedagógico Nacional. La Reforma Educativa en Córdoba. Ley General de Educación N° 8113/91.
- B. Discurso educacional y tendencias en el sistema educativo provincial de Córdoba, entre las décadas del 80 y 90.
- C. Principales problemas del sistema educativo argentino: segmentación, diferenciación y desarticulación; sus vínculos con el proceso de democratización educativa.
- D. Actualización de una relación históricamente conflictiva: las relaciones entre la nación y las provincias en el campo educativo. La transferencia. La Ley Federal de Educación y la Reforma Educativa Nacional. El discurso educativo de la Transformación Cualitativa de Córdoba y los sentidos del cambio. Reconfiguración institucional y discurso educativo.

| Contenidos | Materiales |
|--|--|
| Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1984 | <ul style="list-style-type: none"> • Braslavsky, C. (1985). <i>La discriminación educativa en Argentina</i>. Miño y Dávila. • De Lella, C. y Krotsch, P. (1989). <i>Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas</i>. Sudamericana. • Southwell, M. (2007). Con la democracia se come, se cura y se educa. En A. Camou, M. Tortti y A. Viguera (Coord.), <i>La Argentina democrática: Los años y los libros</i> (pp. 307-335). Prometeo. |

| | |
|---|---|
| <p>Ley Provincial de Educación 8113</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Abratte, J. (2008). <i>Hegemonía, Reformas y Discurso Educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999)</i> [Tesis de Doctorado. FLACSO]. <p><i>Textos Fuentes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ley 8113 (1991, 20 de noviembre). <i>Ley Provincial de Educación, Córdoba.</i> |
| <p>Las reformas educativas en los años 90: reconfiguración del Sistema Educativo Nacional. Ley de Transferencia. Ley Federal de Educación. El papel de los organismos internacionales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Feldfeber, M. (2010). <i>Las políticas de formación docente. Voces en el Fénix</i>, [s. l.], 3. • Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). <i>Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90. Contradicciones y tendencias de "nuevo signo"</i>. <i>Educação & Sociedade</i>, 32(115), 339-356. • Feldfeber, M. y Ivanier, A. (2003). <i>La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente</i>. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>, 8(18), 412-445. • Filmus, D. (1997). <i>La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto</i>. [Ponencia]. <i>Coloquio Regional Sobre Descentralización</i>, San José, Costa Rica. • Krawczyk, N.; Vieira, V. (2007). <i>Homogeneidad y heterogeneidad: un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México</i>. <i>Estudios Pedagógicos</i>, 33(2), 59-80. • Maturo, Y. y Bocchio, M. C. (2021). <i>¿El retorno de las políticas de desconcentración? Mutaciones en el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP)</i>. Córdoba, Argentina. <i>Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>, 29(113), 934-952. • Miranda, E. M., Senen González, S. y Lamfri, N. Z. (2003). <i>Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa: nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba</i>. Editorial Brujas. • Rodríguez, L. G. (2017). <i>Cambiamos: la política educativa del macrismo</i>. <i>Question. Revista especializada en periodismo y comunicación</i>, 1(53), 89-108. • Tiramonti, G. (2004). <i>Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo</i>. En Novaro, M. y V. Palermo (Comp.), <i>La historia reciente: Argentina en democracia</i> (pp. 223-238). Edhasa. |
| <p>Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación: la Ley Nacional de Educación N° 26.206</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Avila, O. S., Castro, A., Martino, A. y Romera, L. R. (2012). <i>Mundos de niñez y adolescencia condiciones, atravesamientos e intervenciones en la producción social de la experiencia subjetiva</i>. <i>Cuadernos De Educación</i>, 6(6), 271-286. • Castro, A. (2008). <i>Gestión y política: dos modos de organizar y gobernar las escuelas</i>. <i>Revista Páginas</i>, 10(6), 31-46. • Castro, A. M. (2012). <i>Adultos y niños en una experiencia educativa: posiciones, cambios y preguntas</i>. <i>Cuadernos De Educación</i>, (8), 177-192. |

| | |
|--|---|
| <p>La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. Modalidades de la educación. La ley de Educación Técnico-Profesional. Nueva Ley de Educación Provincial 9870/11. Extensión de la obligatoriedad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Filmus, D. (2017). La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. En <i>Educación para el Mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo</i> (pp. 23-74). Octubre editorial. • Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. <i>Análisis</i>, (16). • Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). <i>Espacios en blanco. Serie indagaciones</i>, 30(2), 247-262. |
|--|---|

Bibliografía

- Acevedo Rodrigo, A. (2019). Lo local, lo global y el persistente Leviatán. Las escalas en la historia de la educación. N. Arata y P. Pineau (Coord.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Latinoam%C3%A9rica%20la%20educaci%C3%B3n%20y%20su%20historia.pdf>
- Assinnato, G. (2015). El modelo de educación combinado en la formación de formadores. *Question 1*(46), 270-284.
- Cassany, D. (2012). La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red. D. Goldin et al. (Coord.), *Las TIC en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Océano.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. OEI- Fundación Santillana, pp. 111-126. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/latic2.pdf>
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XL, 142-178. <https://perfileseducativos.unam.mx/iisuepe/index.php/perfiles/article/view/59182>

- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Documento Básico VI Foro Latinoamericano de Educación. Santillana. <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/dussel-quevedo.pdf>
- Maggio, M. (2020, 28 de julio). *Diálogos en cuarentena*. Mariana Maggio. Universidad Pedagógica Nacional, Educ.ar S.E, Seguimos Educando y Ministerio de Educación de la Nación. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sF500MT2vIA>
- Linares, M. C. (2012). *Educar con los objetos. Museos pedagógicos en la historia de la educación argentina (1880-2009)*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Luján]. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/366>
- Odetti, V. (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En J. M. García; M. Báez Sus (Comps.), *Educación y tecnologías en perspectiva*. FLACSO. <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/19>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.

Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Vicegobernador

Walter Mario Grahovac

Ministro de Educación

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Jorge Jaimez

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa

Directora General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Edgardo Atilio Carandino

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

