

ISBN 978-950-33-1740-2

**María del Carmen Lorenzatti
Verónica Ligorria
(Comps.)**

Jóvenes y adultos urbanos y rurales.

Sujetos, políticas y prácticas



Jóvenes y adultos urbanos y rurales.

Sujetos, políticas y prácticas

María del Carmen Lorenzatti

Verónica Ligorria

(Comps.)

**Colecciones
del CIFYH**



Jóvenes y adultos urbanos y rurales. Sujetos, políticas y prácticas / Eva Mara Petiti... [et al.]; compilación de María del Carmen Lorenzatti; Verónica Ligorria. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1740-2

1. Acceso a la Educación. 2. Educación Rural. 3. Adultos Jóvenes. I. Petiti, Eva Mara. II. Lorenzatti, María del Carmen, comp. III. Ligorria, Verónica, comp.

CDD 370.91734

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella

Diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



La formación docente inicial con orientación en EPJA. Recorte de contenidos y construcción de conocimientos

Gloria Edith Beinotti*

Introducción

Este artículo tiene como propósito profundizar y focalizar en los contenidos prescriptos por las políticas educativas de la provincia de Córdoba y en los conocimientos que construyen las estudiantes que cursan un Profesorado en Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA)¹. A partir del análisis de las políticas educativas desarrolladas y los conocimientos construidos por los sujetos de la formación, se enuncian algunos núcleos que posibilitarían profundizar en la formación docente específica en EPJA.

La Ley de Educación Nacional (N°2626/06) y la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (N° 9870/10) otorgan un lugar propio y visible a la modalidad EPJA y a la formación docente. Sin embargo, a nivel jurisdiccional, en el transcurso de los años, la política educativa otorgó “primacía a ciertas acciones” (Ball citado en Miranda, 2011, p. 105) que implicaron una multiplicidad de recortes de los contenidos prescriptos para la formación docente inicial (en adelante FDI) con orientación en EPJA y se produce una relegación de la misma. A su vez, los sujetos de la formación, a partir de determinadas condiciones institucionales construyen nuevos conocimientos sobre la EPJA ya que son sujetos activos, enteros e históricos (Achilli, 2005, 2009; Ezpeleta, 1992 y Rockwell, 1987, 2005, 2009)

1 Este trabajo recupera y avanza sobre los temas abordados en la tesis de doctorado titulada “Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la formación docente inicial de Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, dirigida por la Dra. María del Carmen Lorenzatti.

* Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon.
gloriabeinotti@gmail.com

El proceso formativo orientado se constituye en un espacio y un tiempo en el cual se construyen diversos conocimientos en torno a la modalidad: las características distintivas de las escuelas, los sujetos, sus conocimientos y la enseñanza.

En esta investigación doctoral se realizaron seis (6) entrevistas a estudiantes de segundo, tercero y cuarto año del profesorado (dos de cada año). Con el objetivo de profundizar el análisis, se volvió a entrevistar a una de las estudiantes al año siguiente, cuando ya estaba cursando el tercer año de su proceso formativo. Las edades de las futuras docentes oscilaban entre los 20 y 29 años. Para el análisis, se ordenaron las entrevistas a las estudiantes según el año que estaban cursando con el objetivo de analizar, en una primera instancia, las miradas que tenían sobre los jóvenes y adultos y la escuela primaria de la modalidad. De esta manera se pudo establecer algunas primeras relaciones con las unidades curriculares de la formación básica y de la orientación; a partir de estas categorías emergentes, con el uso de hojas de cálculo (Kalman y Rendon, 2016) se complejizó y profundizó el análisis y las relaciones entre las diversas categorías. Por ejemplo, la categoría “prácticas” se desagregó en otra que se denominó “secuencia institucional para la intervención en la EPJA”². Muchas de las primeras categorías demandaron un esfuerzo de reconceptualización, para lo cual fue necesario retomar o ampliar el estudio de los desarrollos conceptuales. Además, a veces lo consignado en una categoría no “alcanzaba” para profundizar el análisis de la misma. Esto requirió volver a los registros originales y tener en cuenta las dudas, repeticiones, el orden de las interacciones en cada entrevista, reunión de profesores o de observación de clases. De esta manera, la categoría se “reconstruyó”.

También fue necesario establecer relaciones entre categorías, por ejemplo, los significados construidos por las estudiantes del profesorado se entramaron con las decisiones institucionales y su escolaridad previa al profesorado. Así, lo que, en un primer momento, fueron categorías, de cierta manera aisladas, fue dando lugar a una construcción analítica que permitiera dar cuenta de relaciones y tensiones en la formación docente inicial con orientación en EPJA.

2 Si bien en el presente artículo no se profundiza en la misma, se retoman aquellas decisiones institucionales que la conforman y son consideradas centrales para esta secuencia formativa.

Los contenidos de la FDI con orientación en EPJA: multiplicidad de recortes

En la provincia de Córdoba entre los años 2008 y 2015 se pusieron en juego numerosas decisiones en relación con la FDI con orientación en EPJA que produjeron una multiplicidad de recortes en torno a la formación específica.

El Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria (en adelante DCPEP) permite a las instituciones formadoras “delinear recorridos formativos” (versión 2008, p. 20 y versión 2014, p. 21), siendo la EPJA una de las posibilidades enumeradas. El término “opcional” (versión 2008) refuerza el lugar de la decisión institucional. Esta característica de opcionalidad implica que no todos los estudiantes de la FDI acceden y se apropian de conocimientos específicos para enseñar a jóvenes y adultos. De esta manera, la formación específica en EPJA se circunscribe a aquellos estudiantes que asisten a un instituto superior de formación docente (en adelante ISFD) que haya optado por esta orientación. Sin embargo, desde la Dirección General de Educación Superior (en adelante DGES), se define un amplio campo ocupacional teniendo en cuenta los destinatarios, ámbitos y horarios escolares, que incluye “la docencia primaria con niños y adultos” (<http://dges-cba.edu.ar/wp/index.php/carreras/> Consultado en julio de 2022).

Los contenidos de la formación de la orientación en EPJA se organizan en cuatro espacios³ y se circunscriben a dos formatos curriculares: seminario y trabajo de campo⁴.

En la formación común (en adelante FC), en general no se abordan contenidos referidos a la enseñanza para jóvenes y adultos. Por ejemplo, en la unidades curriculares (en adelante UC) pertenecientes al campo de la Formación Específica se centran en la enseñanza a niños y niñas⁵.

3 Seminario I: Problemáticas de la educación de jóvenes y adultos, Seminario II: La enseñanza en la EPJA, Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos y una cuarta UC denominada: Trabajo de Campo y Práctica Docente.

4 El primero aborda “un recorte parcial de un campo de saberes” (versión 2008, p. 19 y .versión 2014, p. 20) y el segundo “un recorte de la realidad del campo educativo (al) que se desea conocer.” (versión 2008, p. 20 y versión 2024, p. 21).

5 El DCPEP prescribe treinta y tres UC para la FC, organizadas en tres campos: campo de la Formación General, el campo de la Formación Específica y el campo de la Práctica Docente. Los contenidos del campo de la Formación Específica

De esta manera se configura una *concentración de los contenidos* referidos a la EPJA en la FO; y una *vacancia en la FC sobre cómo enseñar a otros sujetos de la educación*, entre ellos a los jóvenes y adultos. Sin embargo, el “cómo” enseñar se constituye en el eje de diversas demandas de docentes y educadores de jóvenes y adultos (Beinotti, G., Delprato, M. F. y Duarte, M. E. (2007).

A estas características de la FDI, se suman otras prioridades de la política jurisdiccional. En el 2010 se inicia el desarrollo del programa de Jornada Extendida, que abarca diversos campos de formación, entre ellos el de Lenguas Extranjeras (inglés)⁶. En estrecha relación con el desarrollo de este Programa surge la necesidad de formación de docentes para desempeñarse en este campo, tal como se expresa en el Memorándum 05/13 de la DGES: “Se fundamenta en la necesidad de anticipar la formación de los futuros docentes para la jornada extendida”. A partir de este memorándum se indica la designación de docentes “en dos (2) horas cátedras con el fin del dictado de Lengua Extranjera: Inglés junto con el Plan de estudios respectivo”. Estas horas destinadas a la enseñanza de Inglés se incorporan en “las horas asignadas a créditos para los estudiantes” por lo cual no afectó la propuesta de FO.

“promueven el abordaje de saberes sustantivos para ser enseñados” (versión 2008, p. 15 y versión 2014, p. 16).

A continuación se detallan algunos de los mismos que dan cuenta de la focalización en la enseñanza a niños y niñas: UC Matemática y su Didáctica I (Segundo año): “El análisis de diferentes conceptualizaciones acerca de la apropiación que hacen los niños sobre el sistema de numeración” (versión 2008, p. 109) y “Conceptualizaciones acerca de la apropiación que hacen los niños sobre el sistema de numeración.” (versión 2014, p. 163).

UC Lengua y su Didáctica (Segundo año): “Modelos gramaticales actualizados vinculados con aspectos psicolingüísticos: conceptualización acerca del desarrollo de la competencia gramatical de los niños y niñas en edad escolar” (versión 2008, p. 112 y versión 2014, p. 166). UC Sujetos de Educación y Convivencia Escolar (Segundo año): “La infancia en riesgo: violencia en las familias, maltrato infantil, abandono de la infancia.” (versión 2008, p. 117 y versión 2014, p. 172).

UC Ciencias Sociales y su Didáctica II (Tercer año): “Los Derechos del Niño.” (versión 2008, p. 131 y versión 2014, p. 186).

6 Los otros campos de formación eran: Literatura TIC, Ciencias, Expresiones artístico-culturales, Actividades corporales y ludomotrices. (Documento Programa Provincial Jornada Extendida - Educación Primaria - Propuesta pedagógica, 2010, p. 1).



En el año 2015 se acentúa la decisión de formar a los futuros maestros en Inglés, y la DGES informa a través del Memorándum 01/15 que para los ISFD de gestión estatal el trayecto de Lengua extranjera: Inglés estará conformada por tres UC, la primera UC según lo se estableció en el año 2013 y las dos restantes se llevarán adelante “en dos de los Seminarios de 64 hs. cátedra de duración, dispuestos como unidades de definición institucional en el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria”.

Como consecuencia de esta decisión se dejaron de dictar los Seminarios I y III correspondientes a los espacios de definición institucional. Para la EPJA solo se sostuvo el denominado “La enseñanza en la EPJA” y el espacio “Trabajo de Campo y Práctica Docente”.

Davini (1998), siguiendo a Bernstein, sostenía que el plan de estudios para la formación docente “recorta qué deberá aprender” (p. 14) un estudiante del profesorado para ejercer su profesión. Un plan de estudio para la FDI es en sí mismo un primer recorte de los contenidos a enseñar. Las decisiones jurisdiccionales implicaron una profundización de este recorte primigenio. Se priorizaron ciertos contenidos que abren a nuevas posibilidades laborales (desempeñarse como docente en la Jornada Extendida como docente de Inglés) pero debilitaron la formación específica para trabajar con otros sujetos de la educación como son los jóvenes y adultos que asisten a la escuela primaria de la modalidad EPJA para iniciar, sostener o culminar su escolaridad.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la FDI con orientación en EPJA sufre un proceso de desplazamiento (Beinotti, 2021) y termina teniendo un lugar reducido y en los márgenes del “mapa(s) de saber” (Davini, 1998, p.13).

A continuación, se presenta una figura que ilustra el proceso analizado en relación con los recortes que configuran la formación docente inicial orientado en EPJA.

Figura N° 1: Recortes que configuran la FDI orientada en EPJA



Los conocimientos en la FDI con orientación en EPJA: multiplicidad de construcciones

Las estudiantes de la formación construyeron conocimientos en torno a la EPJA en el marco de determinadas decisiones institucionales que implicaron la opción por la orientación en EPJA, que ésta abarque la totalidad de los espacios de definición institucional y que se dicten de primero a cuarto año del profesorado. El ISFD definió que cada uno de los espacios hizo foco en un punto: abordaje de desarrollos teóricos propios del campo de la EPJA (Primer año), observaciones de clases en una escuela de nivel primario de la EPJA (Segundo año), la planificación de una propuesta de

enseñanza (Tercer año) y el desarrollo de una “intervención educativa” en una escuela primaria de la modalidad (Cuarto año).

Estas decisiones tomadas por autoridades institucionales y formadores, procuraron articular la FC y la FO y atenuaron algunos de los recortes originados por el paralelismo entre ambas (Beinotti, 2021).

Los conocimientos construidos por las estudiantes se refieren a los sujetos, sus conocimientos, las escuelas y la enseñanza de la modalidad:

- Las *escuelas de la EPJA tienen características propias y específicas*, poseen dinámicas institucionales, tiempos y agrupamientos distintos a las escuelas primarias de niños y niñas.
- Existe una *heterogeneidad de escuelas*, no son todas “lo mismo”, no hay “una” escuela, ya que “*acá es diferente*”.
- Los *sujetos de la EPJA son heterogéneos*: tienen diferentes edades (“un hombre... una señora... un chico que tenía más o menos 17 años”), trabajos, motivos por los que asistir a la escuela (“recibir un bolsón”, “necesitaba un título”, “querían terminar la primaria para saber leer y escribir y poder trabajar...”).
- Los jóvenes y adultos *construyen conocimientos cotidianos en otros espacios sociales*, además de la escuela. Son sujetos que “saben mucho”.
- Las *modalidades de apropiación de conocimientos son heterogéneas*, “que no es sentarse... en un libro...” sino que aprenden “en su vida”.
- Los sujetos “*no saben*” *determinados contenidos escolares* como “las regiones geográficas”, por el solo hecho de ser jóvenes o adultos.
- La *escuela se constituye en un espacio de aprendizaje*, por ejemplo “a escribir hijo te amo”.
- Los “*saberes previos*” de los jóvenes y adultos son *relevantes, pero no suficientes* para la planificación y desarrollo de una “intervención educativa”. Las estudiantes no tienen posibilidades de anticipar los conocimientos que ingresarán al aula y a “su” clase. Davini (2015) sostiene

que “Programar la enseñanza es indispensable para asegurar una buena marcha de las actividades y orientar sus logros” (p. 84); en las prácticas de enseñanza en la EPJA desarrolladas en el proceso de FDI, la programación es necesaria pero no es suficiente porque cuando la estudiante “lanza un tema” surgen conocimientos de los jóvenes y adultos que son inesperados para la futura docente, ya que “ellos saben mucho más de lo que vos les vas a enseñar”. El ingreso al espacio áulico de estos conocimientos interpela lo planificado y pareciera que solo queda “escuchar”.

• *La enseñanza con jóvenes y adultos es compleja*, “es más fácil planificar” las prácticas de enseñanza para niños y niñas. Esta complejidad se potencia por la vacancia de desarrollos didácticos específicos, a lo que se suma la ausencia de modelos (Davini, 2005, 2015) para la enseñanza en la EPJA.

Las estudiantes, en sus trayectorias escolares previas al profesorado no tuvieron experiencias relacionadas con sujetos que asistieran a una escuela primaria de la EPJA e inician el profesorado con una multiplicidad de desconocimientos sobre la EPJA. Desconocen la existencia de la modalidad en sí misma, las escuelas primarias para jóvenes y adultos, las prácticas docentes que en ellas se desarrollan, propuestas de formación específica y la posibilidad laboral de desempeñarse como docente en una de estas escuelas.

Si bien las experiencias de las estudiantes que constituyen su biografía escolar son relevantes para la FDI (Davini, 1995, 2015; Alliaud, 2003), para la formación en EPJA también es decisiva la ausencia de experiencias escolares previa al profesorado.

En esta línea, las trayectorias escolares asentadas solo en el conocimiento de las escuelas primarias comunes para niños y niñas naturalizarían una serie de supuestos sobre “la” escuela primaria, como la única escuela primaria posible y de “el” sujeto de la educación, solo como sujeto alumno, “no a un sujeto social concreto y político” (Lorenzatti, 2004, p. 168).

Estos desconocimientos sobre la modalidad se conforman en “sorpresas” para las estudiantes respecto a las escuelas y a los sujetos de la EPJA, sin embargo, no quedan cristalizadas. Las estudiantes construyen nuevos

conocimientos en el marco del proceso formativo en el que se conjugan: los contenidos prescriptos para la formación, que en sí mismos parece que “no alcanzan”, y de la propuesta institucional que habilita las observaciones en escuelas de la modalidad y la realización de una intervención educativa con sujetos jóvenes y adultos. Estos dos últimos puntos son nodales para el proceso formativo, ya que posibilita que los contenidos “teóricos” se “aten” cuando se conoce la realidad de los espacios escolares y de los sujetos de la modalidad.

Este proceso formativo no es fortuito ni azaroso, sino que, por el contrario, requiere decisiones institucionales y prácticas de enseñanza para la deconstrucción de supuestos, mandatos y miradas unívocas sobre las escuelas, los sujetos de la educación y la enseñanza. Estos conocimientos no se dan de manera espontánea, aislada o autónoma, sino que se entretejen unos con otros y conjugan la FC y la FO.

Figura N° 2: Conocimientos construidos por las estudiantes de la FDI con orientación en EPJA



Indicios para pensar la especificidad de la FDI de profesores y profesoras de Educación Primaria con orientación en EPJA

La formación específica en EPJA es una preocupación para los formadores e investigadores del campo; una demanda de los maestros; y su ausencia es reconocida por las políticas internacionales, nacionales y jurisdiccionales. Un punto central de estas preocupaciones es definir cuáles son los conocimientos necesarios para que un/a docente o futuro/a docente de nivel primario desarrolle su trabajo con jóvenes y adultos.

A partir de los recortes planteados se hace necesario re-visibilizar la formación de maestros para y en la EPJA. Los desconocimientos sobre el campo con que las estudiantes inician el profesorado y los conocimientos que construyen en el proceso formativo nos permiten delinear algunos de los núcleos de contenidos que harían a la especificidad de la formación docente en EPJA para futuros docentes de nivel primario: el campo de la EPJA, la realidad escolar de la modalidad, los sujetos jóvenes y adultos, el reconocimiento y recuperación de los conocimientos cotidianos para la planificación y desarrollo de prácticas de enseñanza y los desarrollos didácticos propios para la enseñanza.

Los conocimientos sobre el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos permitirían adentrarse en su historia, los propósitos, las problemáticas constitutivas, la diversidad de prácticas educativas, y fundamentalmente en lo referido a la dimensión política de la misma (Ezpeleta, 1987).

Conocer las escuelas de la modalidad y las prácticas educativas que en ellas se desarrollan interpelaría las miradas unívocas y homogeneizadoras sobre las dinámicas escolares. Los conocimientos sobre los sujetos destinatarios de la modalidad EPJA son transversales y centrales para la formación docente, porque como sostiene Machín (2015): “Si no tenemos en cuenta al sujeto está claro que la educación está herida en todo sentido” (p. 28).

Profundizar sobre los conocimientos cotidianos de los sujetos jóvenes y adultos es relevante ya que como sostenía Saleme (2009): “La construcción de conocimientos en estos sectores tiene y mantiene una dinámica vital, porque el objeto no está afuera, ajeno, para ser conocido; está en el sujeto, con el sujeto, actuando conjuntamente en lo cotidiano” (pp. 154-155).



Enseñar a reconocer y recuperar “los saberes previos” con el propósito de elaborar propuestas de enseñanza que permitan construir otros conocimientos porque, como decía Freire (2002), “...partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer” (pp. 92-93).

Urge potenciar la investigación y la formación docente en desarrollos didácticos propios y distintivos de y para la modalidad, para tomar distancia del supuesto de que es posible extrapolar propuestas pensadas para niños y niñas y evitar una “cadena de infantilizaciones” (Lorenzatti, 2018, p. 340).

Estos conocimientos de la formación docente inicial (y seguramente muchos otros) se tornan imprescindibles al pensar el para qué de la formación docente (Saleme, 2009): formar docentes para enseñar a todos.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio* (1° ed.). Rosario: Laborde Editor.

Achilli, E. (2009). *Escuela, Familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales* (1ª ed.). Rosario: Laborde Libros Editor.

Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. En línea en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4100> Consultado en julio de 2019.

Beinotti, G. (2021). *Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la formación docente inicial de Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Beinotti, G., Delprato, M. F. y Duarte, M. E. (2007). ¿Lo trato con el contenido o salgo a indagar por el barrio? Formación docente y

desarrollo curricular con Maestros de jóvenes y adultos. *II Foro Universitario de Investigación e Intervención Social*. Córdoba, Argentina.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (1° ed.). Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio: Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Davini, M. C. (2005). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Área de desarrollo curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Buenos Aires: INFOD.

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

Ezpeleta, J. (septiembre 1987). Algunas ideas para pensar la formación de los educadores de adultos. II Seminario Taller sobre Educación de Adultos. La Cumbre. N° 03.

Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII, (42). México.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Kalman, J. y Rendón, V. (julio-diciembre de 2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis*. 9 (18), 29-48.

Lorenzatti, M. del C. (2004). La oferta de nivel primario de jóvenes y adultos en Córdoba (Argentina). *Páginas 6* (4), 163-171.

Lorenzatti, M. del C. (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. México: Centro Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.



Machín, F. (2015). La educación de adultos en Uruguay y la formación de educadores. En Lorenzatti, M. del C. y Ligorria, V. (Comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural: aportes para la formación de futuros maestros. Cuaderno de trabajo* (pp.21-33). Río Cuarto: UniRío Editora.

Miranda, E. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). *Repensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil*. (1ª. ed. pp. 105-126). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Mimeo.

Rockwell, E. (2004-2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38. Barcelona: Pomares.

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

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

Leyes

Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Boletín Oficial N° 31062.

Ley 9870 de 2010. Ley de Educación Provincial. 15 de diciembre de 2010. Boletín Oficial 6 de enero de 2011

Memorándum

Memorándum 05 de 2013 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Profesorado de Educación Primaria y de Educación Inicial, incorporación de Lengua Extranjera: inglés. 26 de abril de 2013.

Memorándum 01 de 2015 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Trayecto Lengua Extranjera: inglés. 5 de febrero de 2015.

Otros documentos

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

Dirección General de Educación Superior. (2014). *Diseños Curriculares Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. Córdoba: Autor.

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de Córdoba. (2010). *Programa Provincial Jornada Extendida - Educación Primaria - Propuesta pedagógica*. Córdoba: Autor.