



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CATAMARCA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE GESTIÓN PRIVADA

**DISEÑOS CURRICULARES
PROVINCIALES
PARA LA FORMACIÓN DOCENTE
INICIAL
PROFESORADO
DE EDUCACIÓN INICIAL**

Catamarca

2009

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador de la Provincia de Catamarca

Ing. Agrim. Eduardo Brizuela del Moral

Vice-gobernadora

Dra. Lucía Corpacci

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Ing. Agrim. Eduardo Galera

Subsecretaria de Educación

Mgter. Silvia Arréguez

Director Provincial de Educación Superior

Lic. Jorge García

Directora Provincial de Educación Pública de Gestión Privada

Prof. María Cristina Bustamante de Varela

Directora Provincial de Educación Polimodal y Regímenes Especiales

Prof. Claudia Martínez

Director Provincial de Educación General Básica

Prof. Marcelo Casas

Directora Provincial de Educación Inicial

Lic. Raquel Cusillo Cor

Directora de Planeamiento Educativo

Lic. Adriana Alderete de Sosa

DISEÑOS CURRICULARES PROVINCIALES PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

	Pág.
ÍNDICE	
PRESENTACIÓN	6
DISEÑOS CURRICULARES PROVINCIALES PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	7
MARCO GENERAL	7
Regulaciones Político-Normativas Provinciales de la Formación Docente	7
Políticas Educativas Jurisdiccional en Formación Docente Inicial	9
El Sistema Formador Docente Provincial	9
Los Diseños Curriculares de las Instituciones de Formación Docente	11
MARCO REFERENCIAL DEL DISEÑO JURISDICCIONAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL	12
REFERENTES CONCEPTUALES:	12
Acerca de la Sociedad	12
Acerca de la Escuela	13
Acerca de la Educación	14
Acerca del Conocimiento	14
Acerca del Aprendizaje	15
Acerca de la Enseñanza	16
Acerca del Currículo	16
Acerca de los Sujetos de la Formación Docente Inicial	17
Acerca de las Prácticas Profesionales	19
PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES	24
ORGANIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR	24
Campos de Formación	24
Formatos Curriculares	26
Talleres Integradores: Criterios para su organización	27
Componentes de las Unidades Curriculares	29
ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	30
UNIDADES CURRICULARES EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	35
Pedagogía	35
Didáctica General	37

Sociología de la Educación	39
Psicología Educacional	41
Oralidad, Lectura y Escritura	44
Historia Argentina y Latinoamericana	46
Historia y Política de la Educación Argentina	49
Filosofía para la Educación	51
Tecnologías de la Información y de la Comunicación	54
Formación Ética y Ciudadana	56
UNIDADES CURRICULARES EN EL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	60
ALCANCES DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	60
El Instituto Formador y las Escuelas Asociadas	61
Equipos Docentes	62
El rol del estudiante como futuro docente	64
De la organización de los contenidos de los ejes en Campo de la Práctica Profesional	64
Prácticas: Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios	67
Prácticas: Currículo y Programación de la Enseñanza	70
Prácticas de la Enseñanza	73
Residencia Pedagógica	75
UNIDADES CURRICULARES EN EL CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA	79
Sujetos de la Educación Inicial	79
Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial	81
Área Estético Expresiva I: Lenguaje Corporal	84
Didáctica de la Educación Inicial	87
Lengua y Literatura y su Didáctica	89
Matemática y su Didáctica	91
Área Estético Expresiva II: Lenguaje Plástico Visual	93
Alfabetización en el Nivel Inicial	96
Ciencias Sociales y su Didáctica	98
Ciencias Naturales y su Didáctica	101
Literatura Infantil	104
Juego	106
Área Estético Expresiva III: Lenguaje Musical	109
Producción de Materiales y Recursos Didácticos	111

Tecnologías de la Información y la Comunicación como Herramienta Pedagógica	113
Cuidado de la Salud y Educación Sexual Integral	115
Propuestas de Definición Institucional: Criterios para su construcción	118
ORIENTACIONES PARA EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN Y REAJUSTE PROGRESIVO DEL DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL	119
CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR	119
RÉGIMEN ACADÉMICO DE ESTUDIANTES	121
CORRELATIVIDADES MÍNIMAS	124
FUENTES DE REFERENCIA	126

PRESENTACIÓN

La construcción del ***Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial***, es el resultado del trabajo de un ***Equipo Curricular*** conformado por iniciativa de la Dirección de Educación Superior y de la Dirección Provincial de Educación Pública de Gestión Privada de la Provincia de Catamarca, con el aval y acompañamiento del Instituto Nacional de Formación Docente (I.N.Fo.D.).

La participación y el aporte de autoridades educativas provinciales, directivos y docentes de los Institutos de Formación Docente de la Provincia y la tarea desarrollada por el Equipo Curricular, constituyen un hecho importantísimo, tanto desde el punto de vista técnico como político, que implica un alto grado de responsabilidad y compromiso por parte de cada uno de los actores intervinientes.

Este proceso de producción involucra decisiones referidas a las formas de comprender las prácticas docentes, los campos disciplinarios, el conocimiento de los sujetos de la formación, las instituciones en las que dichos procesos tienen lugar y su articulación en un contexto espacio-temporal determinado. En este marco, la propuesta se erige fuertemente anclada en la historia y realidad sociocultural actual de la provincia.

En el proceso de generación de alternativas curriculares fueron consideradas las implicancias organizacionales, institucionales, presupuestarias, de formación de recursos y las trayectorias de los sujetos destinatarios de la formación docente, en el marco del reconocimiento a la singularidad de la jurisdicción, desde la perspectiva histórico sociocultural y de la política educativa nacional establecida para el Nivel Superior.

DISEÑOS CURRICULARES PROVINCIALES PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

MARCO GENERAL:

Regulaciones Político-Normativas de la Formación Docente

El marco normativo que regula la formación docente se establece en la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, el Plan Nacional de Formación Docente y los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados, respectivamente, mediante Resoluciones N° 23/07 y 24/07.

La Ley de Educación Nacional en el artículo 71 prescribe que la formación docente *“tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.”* El Estado Nacional y las Provincias tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras, en el diseño de planes de estudio y la aplicación de reglamentaciones específicas relacionadas con los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

El Instituto Nacional de Formación Docente (I.N.Fo.D.) es el organismo regulador a nivel nacional de la formación docente en el país y tiene entre sus funciones el desarrollo de políticas y lineamientos curriculares básicos de la Formación Docente Inicial y Continua, según lo establece el inciso d), del artículo 76 de la Ley de Educación Nacional.

Los objetivos de la política nacional de Formación Docente concertados en Mesa Federal, se encuentran definidos en el artículo 73 y establecen:

- a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.
- b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo con las orientaciones de la presente ley.
- c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.
- d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.
- f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.

g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.

i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

Por su parte, los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados mediante Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación, otorgan integración, congruencia y complementariedad a la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones, garantizando, de este modo, el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados.

De acuerdo con la normativa citada, los criterios tomados en cuenta para la elaboración del Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial, son:

1. Duración total: 2600 horas reloj equivalentes a 3900 horas cátedras distribuidas en 4 años académicos.
2. Propuestas de Definición Jurisdiccional hasta un máximo del 10% de la carga horaria total.
3. Organización curricular en tres campos de conocimiento, en cada año académico:
 - **Formación General**
 - **Formación Específica**
 - **Formación en la Práctica Profesional**
4. Residencia Pedagógica en el 4° año de estudios.
5. Distribución porcentual de la carga horaria de los campos:
 - Formación General: entre el 25% y el 35% de la carga horaria total.
 - Formación Específica: entre el 50% y el 60%.
 - Formación en la Práctica Profesional: entre el 15% y el 25%.
6. Campo de la Formación General:
 - Organización disciplinar.
 - Presencia de las siguientes unidades curriculares: Filosofía, Historia Argentina y Latinoamericana, Sociología de la Educación, Pedagogía, Didáctica General, Historia y Política de la Educación Argentina, Psicología Educacional, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Formación Ética y Ciudadana y Propuestas variables o complementarias (definidas a nivel jurisdiccional).
7. Campo de la Formación Específica: Comprende:
 - Formación en el estudio de los contenidos de Enseñanza considerando la organización epistemológica que corresponde al Diseño Curricular de la Educación Inicial.
 - Formación en las didácticas específicas centradas en los marcos conceptuales y las propuestas didácticas particulares de una disciplina o área disciplinar y las tecnologías de enseñanza particulares.
 - Una unidad curricular específica para la Oralidad , Lectura y Escritura.
 - Formación en los Sujetos de la Educación Inicial.
 - Un seminario/taller de Educación Sexual Integral.
8. Campo de la Formación en la Práctica Profesional:

- Presencia de la práctica desde el inicio de la formación hasta 4° año, culminando con la residencia pedagógica integral.
 - Integración de redes institucionales entre los Institutos de Formación Docente (I.F.D.), como también entre éstos y las escuelas asociadas.
 - Articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad.
 - Desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y articulados entre los I.F.D., las Escuelas Asociadas y las organizaciones sociales.
 - Desarrollo de prácticas y residencia en ámbitos escolares diversificados.
 - Inclusión de las Tecnologías de la Comunicación y la Información en la formación en la práctica profesional.
9. Organización del Diseño Curricular:
- Variedad y pertinencia de formatos diferenciados en las unidades curriculares: materias o asignaturas, seminarios, talleres y prácticas docentes.
 - Viabilidad y pertinencia de las unidades curriculares opcionales.
 - Variedad y pertinencia de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de las unidades curriculares.
 - Flexibilización en el trayecto de formación con un Sistema de Correlatividades Mínimas.

Políticas Educativas Jurisdiccional en Formación Docente Inicial

La planificación del sistema de formación docente, los recursos humanos que requiere el sistema educativo y las políticas educativas, están estrechamente vinculadas para garantizar el logro de los propósitos y funciones públicamente asignadas al sistema formador y a las instituciones educativas.

Los Institutos de Formación Docente cumplen una función indispensable en tanto como actores políticos que participan en la definición de las políticas de formación de los recursos humanos del sistema educativo como también de la implementación de esas políticas mediante regulaciones.

La política curricular en la jurisdicción, busca también planificar la distribución e implementación de las ofertas formativas intersectorialmente, atendiendo las políticas nacionales, las necesidades locales y la trayectoria y ubicación socio-territorial de los Institutos Superiores.

El Sistema Formador Docente Provincial

Para atender a una población dispersa en el extenso territorio provincial, la jurisdicción cuenta con un total de veinticuatro institutos superiores de los cuales, ofrecen carreras de formación docente, catorce instituciones de gestión estatal y cinco de gestión privada.

El Sistema Formador Provincial es relativamente pequeño, en términos cuantitativos, considerando la dispersión geográfica, la coexistencia de ofertas de formación docente y técnica y las diferencias en términos de trayectorias institucionales que, entre otros factores, lo convierten en un sistema complejo por las historias y tradiciones escolares que se expresan en debilidades y fortalezas.

El Sistema de Educación Superior en la provincia se ha configurado históricamente, aún antes de la Reforma de los '90, a partir de la cual, dos procesos asociados han generado políticas específicas para el nivel superior:

- La Ley N° 24149/92 de Transferencia de Servicios Educativos Nacionales a la jurisdicción, en el período 1993-1995, centrada en la reconversión de las Ex Escuelas Normales.
- El Plan de Reordenamiento de las Ofertas que se llevó a cabo en forma inmediata para iniciar el proceso de la Acreditación Institucional y de Carreras que establecían los Acuerdos Federales derivados de la aplicación de las Leyes Federal de Educación N° 24195/93 y de Educación Superior N° 24521/95.

Los siguientes criterios son tomados en cuenta por la jurisdicción en relación con la planificación de ofertas de las instituciones de formación docente:

- A) **La especialización de las instituciones formadoras** (de acuerdo con el nivel para el cual forma docentes y/o de acuerdo con un área disciplinar), este criterio responde a la trayectoria institucional, los recursos humanos especializados en alguna disciplina o nivel del sistema, la concentración de recursos humanos y materiales, la producción de investigaciones relacionados con temas y problemas específicos, la conformación de bibliotecas actualizadas en la especificidad de la oferta institucional (por ej. Educación Inicial, Primaria y/o disciplinar) y la organización de centros documentales y laboratorios pedagógicos.
- B) **La diversificación de la oferta de formación inicial:** este criterio es transversal en todos los I.F.D. de la provincia, dado que las ofertas responden a un sistema mixto: formación docente y técnica.
- C) **El área/zona de influencia y las demandas educativas de la comunidad:** consiste en el relevamiento de las áreas de vacancia y las necesidades y demandas de la comunidad, conjuntamente con la matrícula de los aspirantes a la docencia.

Las metas educativas para el nivel superior están organizadas en tres ejes estructurantes:

- La profesionalización y jerarquización docente.
- Mejoramiento de la calidad de la formación docente inicial y continua.
- Mejoramiento de las condiciones laborales y salariales docentes.

En el Nivel Superior las definiciones políticas están direccionadas al reordenamiento del sistema formador a partir de aplicación de la Ley de Nacional de Educación, en consecuencia, el desarrollo de Políticas y Lineamientos Estratégicos para la Formación Docente y Técnica acordados federalmente, establecen el rumbo para la planificación de nuevas ofertas y funciones de los Institutos Superiores.

En este sentido, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley Educación Nacional, establecen pautas de incremento en la inversión educativa para el tratamiento de las prioridades de la Formación Docente Provincial.

La Dirección de Educación Superior, propone iniciar una planificación estratégica para las instituciones, fortaleciéndolas en su desarrollo:

- **Institucional**, a través de la búsqueda de la integración del sistema formador.
- **Curricular**, en procura de la mejora de los planes de estudios, la investigación y mejora de las prácticas docentes.
- **Profesional**, articulando capacitación, educación en servicio y necesidades de las escuelas.

De esta manera el objetivo es procurar un mejoramiento de los servicios educativos de todos los niveles del sistema educativo provincial de acuerdo con las líneas de acciones previstas por el Instituto Nacional de Formación Docente.

Los Diseños Curriculares de las Instituciones de Formación Docente

Reconocemos en el Programa de Transformación de la Formación Docente (P.T.F.D.) un dispositivo organizacional y curricular ordenador de las Instituciones de Formación Docente en la Provincia.

A partir de la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24195, casi todos los Diseños Curriculares y Planes de Estudio, fueron aprobados mediante Resoluciones Provinciales como resultado de propuestas jurisdiccionales a excepción de algunas carreras que cuentan con diseños curriculares institucionales.

Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales vigentes fueron elaborados a partir de los Lineamientos Curriculares Provinciales propuestos por el Programa de Reformas e Inversiones para el Sector Educación (P.R.I.S.E. 1997-1999).

Con relación a la organización de esos diseños curriculares podemos mencionar las siguientes características:

- La duración de la carrera de Profesorados de Educación Inicial y Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica se estipuló en tres años académicos y entre 1910 y 1830 horas reloj de carga horaria, respectivamente. Mientras que para el caso de los Profesorados para el Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal, la duración de la carrera es de cuatro años académicos y 2800 horas reloj de carga horaria, como mínimo. En todos los casos, la cantidad de espacios curriculares oscilaba entre 31 a 41.
- Configuración de tres Campos de Formación:
Formación General.
Formación Específica.
Formación Orientada.
En este último campo, el de Formación Orientada, se incluye la Práctica Profesional.

El trayecto de práctica abarca cada año académico con ejes estructurantes tales como: el contexto sociocultural, la institución educativa, el currículo y el aula, concretándose, en este último, la instancia de Residencia Pedagógica.

- En cuanto a los formatos curriculares, la tendencia ha sido organizarlos por módulos, aunque también se admiten otros formatos entre los que señalamos asignaturas, seminarios y talleres.

Con relación a las trayectorias institucionales denotan diversos tiempos y temáticas a partir del desarrollo de las **funciones de formación, capacitación e investigación**.

La articulación entre la **Formación Docente Inicial y la Formación Docente Continua**, llevadas a cabo en los últimos años, mediante la ampliación de funciones de las instituciones formadoras de docentes, es analizada en la Resolución del Consejo Federal de Educación (C.F.E.) N° 30/07 en el Anexo 1 que expresa: *“para evitar la superposición de esfuerzos para cubrir las mismas necesidades o para evitar que algunas necesidades del sistema queden siempre vacantes, será necesario considerar la ampliación y diversificación de funciones en la escala del sistema formador y no sólo de cada una de las instituciones”*, todo ello, dependiendo de las respectivas previsiones en cuanto a condiciones institucionales y laborales que dicha ampliación de funciones requiera.

La revisión de la Formación Docente que se inscribe hoy en el proyecto de superar la fragmentación, tanto del sistema formador como del sistema educativo, concibe que, la tarea docente, no se agota en la transmisión de los conocimientos curriculares, sino en la invención de un espacio común donde ese proceso sea posible.

MARCO REFERENCIAL DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

REFERENTES CONCEPTUALES

Acerca de la Sociedad:

Ante el debilitamiento del Estado-Nación como articulador de la vida social y como operador simbólico de sentidos homogeneizantes, las instituciones ligadas con su proyecto, particularmente la escuela, ven alteradas su sentido. Con ello, la consistencia de la institución escolar queda afectada, generando una sensación de crisis -entendida como efecto de complejas transformaciones de nuestro tiempo- que hoy fácilmente podemos constatar.

Estas transformaciones repercuten en los proyectos escolares y en el complejo entramado de historias de vida y trayectorias institucionales. Los procesos de

globalización e individualización se tornan fundamentales -aunque no suficientes- para comprender los nuevos escenarios. Ambos procesos se encuentran estrechamente relacionados con las nuevas tecnologías como también con las condiciones de actuación de sus miembros que cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en hábitos y rutinas determinadas (Bauman, 2006). Esto no sólo afecta los valores tradicionales sino también la dilución de certezas y sentidos.

La globalización alude a un proceso complejo que al mismo tiempo homogeneiza e individualiza, totaliza y fragmenta, integra y margina, articula y disgrega, y se presenta como amenaza, pero también como oportunidad (Arellano y Ortega Ponce, 2004). El desarrollo tecnológico ha permitido una intercomunicación inusitada como incalculable al punto que se han modificado las relaciones establecidas entre las dimensiones de espacio y tiempo. Hoy podemos ver como se enlazan los lugares lejanos de tal manera que algunos acontecimientos locales son afectados por acontecimientos que ocurren en lugares remotos y distantes (Giddens, 1994). La globalización de la economía y cultura se encuentra ligada a este desarrollo. Vivimos en sociedades de economías desindustrializadas, dominadas por el flujo de capitales globalizados donde se impone con fuerza la flexibilización de las condiciones laborales (Beck, 1998). La movilidad e inestabilidad generalizada de las relaciones laborales, de las carreras profesionales y de las protecciones asociadas al estatuto del empleo, generan por un lado, la descolectivización y aumento de inseguridad social y, por el otro, reindividualización y reinención de estrategias personales (Castel, 2004).

La compleja red de instituciones y normativas que se constituían en garantes del orden de la sociedad moderna y conformando un denso entramado ético e institucional responsable de la regulación de las conductas, se encuentra hoy profundamente debilitado. Dubet y Martuccelli (1999) señalan que el desdibujamiento de lo social da lugar a la emergencia de una sociedad individualizada. Estos postulados son abordados por Elías (1990) y Bauman (2001).

El futuro se ordena según un cálculo de riesgo, creando nuevas regulaciones, nuevos intereses, configurando nuevas subjetividades, en este escenario de pérdida de las certezas y seguridades, el declive de la capacidad instituyente de las instituciones -entre ellas la escuela-, tanto como las persistentes situaciones de vulnerabilidad, exclusión social y fragmentación. Las transformaciones contemporáneas, sociales, políticas y económicas, nos invita a repensar la práctica y la formación de los docentes.

Acerca de la Escuela

La Escuela concebida como agente cultural, debe analizar en forma rigurosa las expectativas sociales y trabajando a partir del contexto sociocultural, centrando su atención en los problemas de nuestro tiempo.

Se considera a la escuela - institución privilegiada desde la modernidad- como una institución con intención hegemónica de reproducir el orden social

imperante, como un lugar de transmisión y reproducción; pero a la vez también de creación, producción y promoción del saber y de discursos.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) caracterizan a la escuela como cruce de culturas. La tensión entre la tendencia a homogeneizar a través de la definición de opciones de cultura legítima para la transmisión y la heterogeneidad socio-cultural de los sujetos que la constituyen generan un problema que se objetiva en prácticas de exclusión.

Así, en las instituciones escolares se identifican también espacios de luchas y tensiones entre culturas diversas por los modos particulares en que los sujetos perciben e interpretan la trama de significados que constituyen la cultura, las trayectorias y posiciones sociales diferenciales, la diversidad de estrategias y prácticas. Signos, entre otros, de diversidad inherentes a los sujetos sociales que intervienen en la vida cotidiana institucional. Asimismo, y en simultaneidad, se puede reconocer su valor formativo como espacio de enseñanza y aprendizaje y su valor como espacio material y simbólico, en los procesos de constitución de los sujetos sociales.

En las interacciones cotidianas, los sujetos sociales suelen desempeñar sus papeles, en un marco de tipificación de los roles institucionales, de estereotipos y rituales que no suelen cuestionarse por considerarse constitutivos de la cultura escolar. A la vez, pueden reconocerse variados modos de corrimiento de las prescripciones, construyéndose estrategias desde diversos lugares que irrumpen contra el orden establecido, instalan el conflicto y abren espacios a confrontaciones, resistencias y a múltiples negociaciones cotidianas.

Acerca de la Educación

La Educación, como la cultura en general, está implicada en procesos de transformación de la identidad y la subjetividad. Es preciso educar para un mundo intercultural, lleno de matices y contrastes, rompiendo la homogeneidad de continentes y países. Entender y valorar el mundo diverso en el que vivimos, un mundo global a donde la circulación de informaciones se realiza con gran rapidez, requiere integrar, contextualizar y problematizar la realidad, abriendo al mismo tiempo los problemas al interjuego de escalas temporales y espaciales; para superar visiones etnocéntricas y dar lugar al relativismo y el reconocimiento de la otredad.

Al respecto, Moacir Gadotti (2003) señala, siguiendo el pensamiento freiriano, que *“la educación tiene como fin la liberación, la transformación radical de la realidad para mejorarla, para volverla más humana, para permitir que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su historia y no como objetos”*.

Acerca del Conocimiento

El Conocimiento es el resultado de un proceso de creación e interpretación social. Se enfatiza el carácter construido e interpretativo del conocimiento. No

hay una separación rígida entre conocimiento académico y escolar y cotidiano de las personas implicadas en el currículo. Desde esta perspectiva, es cultural en la medida en que se constituye en un sistema de significación. Asimismo, como sistema de significación, todo conocimiento está estrechamente vinculado con relaciones de poder.

El conocimiento, desde la perspectiva de la enseñanza, adquiere un estatuto epistemológico peculiar que explica la transposición del saber enseñar en saber enseñado; al mismo tiempo, requiere una comprensión del modo como los sujetos se vinculan con el saber para producir el mundo y producirse a sí mismos; entender y entenderse; transformar y manipular las cosas, producir sentido y utilizar signos. Es decir, realizar operaciones de transformaciones de las cosas y de sí mismos (Guyot, 1999).

El conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado. La adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber conocimiento. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales, como “cuerpos de conocimiento”, “aprendices”, y “transmisión cultural”, requieren reconceptualización como productos culturales y sociales (Seth Chaiklin y Jean Lave, 1996).

Acerca del Aprendizaje

Se sostiene que no podemos pronosticar el potencial de aprendizaje o desarrollo de un sujeto por fuera de la situación o situaciones que habita, habitó y habitará y de los sentidos posibles que los sujetos puedan constituir en su seno. La reflexión sobre el carácter situacional de desarrollo subjetivo debe ser complementada con una reflexión sobre el carácter histórico, cultural, políticamente específico que adquiere la organización del aprendizaje y sus desarrollos a partir de las prácticas escolares modernas (Baquero, 2000).

En toda situación de aprendizaje el sujeto pone en juego sus aprendizajes cotidianos, contenidos simbólicos y representaciones acerca del aprendizaje, que inciden en la valoración que hace de sí mismo y que, por haber sido incorporados en procesos de socialización, tienen efectos duraderos y resistentes al cambio. Se trata de modalidades históricamente acuñadas que se expresan en modos de operar y comportarse y cuya significación es histórica y subjetiva.

Entendido el aprendizaje en la formación como proceso de transformación sucesiva del que aprende, se debe partir del análisis de los propios procesos de aprendizaje, de la comprensión de la subjetividad e historia de vida, de las representaciones, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza misma del quehacer educativo y de las relaciones que ha construido. Experiencias que comprometen al estudiante en el uso de habilidades de pensamiento crítico para construir activamente el conocimiento y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y razonamiento.

Lo que se aprende es siempre complejamente problemático. El aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento (Seth Chaiklin y Jean Lave, 1996).

Acerca de la Enseñanza

La tarea será reconstruir, revelar el proceso de naturalización del mundo cultural y social.

Se concibe a la enseñanza como una práctica social, política, ética, teórica, técnica y epistemológicamente justificada que adquiere sentido en tanto se preocupa por promover procesos de comprensión-apropiación de conocimientos sustantivos para la construcción de versiones y para comprensión de los mundos natural, social y cultural, situándose críticamente en ellos para producir nuevos mundos posibles connotados por la justicia en sus diversas manifestaciones (Bruner, 1998).

La enseñanza es una práctica social intencional, reflexiva, con cierto grado de sistematicidad. Al ser una práctica social está condicionada por su historicidad y su contexto geográfico, cultural y político. Tiene, además, el rasgo de ser una actividad institucionalizada con alguna regularidad y uniformidad de sus pautas de acción, distribución de roles, tareas, tiempos y espacios. En este contexto, el aula es el principal escenario, pero no el único, donde se ejercen las prácticas docentes.

Acerca del Currículo

Se entiende el Currículo como un campo de lucha en torno a la significación y la identidad. Tanto el conocimiento como el currículo constituyen campos culturales, por lo tanto, son campos sujetos a la disputa y a la interpretación en los que diferentes grupos intentan establecer su hegemonía.

El currículo es un mecanismo cultural, es una invención social, consecuentemente, el contenido del currículo es una construcción social.

Según Bolívar (1999), *“el curriculum es un concepto profundamente sesgado en su valoración, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser”*. Quizás en este punto sea importante señalar que en cada una de las diferentes definiciones de lo curricular, complementarias o no, se construyen posiciones y miradas socio-políticas particulares sobre la educación, el conocimiento, el cambio social, los estudiantes y, claro está, sobre la escuela.

Los textos de la práctica nos llevan a focalizar en el trabajo docente lo relacionado con los procesos de transmisión de los conocimientos que se encuentran en las prescripciones curriculares nacionales y provinciales, -textos normativos con un cierto marco de legitimidad- que, en el plano concreto de intervención docente en el aula, producen un nuevo texto que implica la planificación, la acción y la evaluación crítica de resultados de las propias prácticas. En este marco, el diseño y el desarrollo curricular dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad. Es preciso establecer entonces la necesaria distinción entre la lógica de producción de conocimientos en los ámbitos disciplinarios, la transposición del conocimiento producido en

dispositivos curriculares y la lógica de su reproducción en los espacios de la práctica.

Acerca de los Sujetos de la Formación Docente Inicial

Giroux (1992) plantea que estamos constituidos, en tanto sujetos¹, dentro de una serie de condiciones políticas, sociales y culturales, rápidamente cambiantes. La inestabilidad y la dinámica de los contextos socioculturales actuales caracterizan los procesos de constitución subjetiva desde la complejidad, la hibridez y la contingencia.

Estas condiciones cambiantes la describen Fitoussi y Rosanvallon (1997), al plantear el impacto de los procesos de globalización actuales en contextos sociales caracterizados por su fragilidad y desigualdad. Sostienen los autores que, *“fallan simultáneamente las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad (la crisis del Estado providencia), las formas de la relación entre la economía y la sociedad (la crisis del trabajo) y los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas (la crisis del sujeto)”*. Buena parte de los planteos teóricos actuales, coinciden en señalar que lo social se *opaca*, y el sujeto, al estar más liberado de las ataduras institucionales (familia, Estado, escuela), sufre la *“necesidad paradójica de hacerse cargo de su propia vida como una nueva carga”*. En última instancia, se presenta el desafío de volver a articular proyectos colectivos, en oposición a contextos que estimulan la responsabilidad individual frente a la crisis de los proyectos de la Modernidad.

Por otra parte, a partir de la emergencia de estos enfoques que describen los contextos contemporáneos, investigaciones en el campo de la Formación Docente, dan cuenta de algunos cambios en las características sociológicas de los estudiantes de magisterio: estos grupos estarían caracterizados por la “fragilidad cultural”, es decir, afectados por dinámicas socializadoras más cercanas a sus intereses que a las propuestas por la escuela. Davini y Alliaud, (1995), caracterizan al estudiante de magisterio del siglo XXI como provenientes de los sectores económicamente menos favorecidos que *“consumen una cultura mass-mediática y literatura de autoayuda, apropiadas para el retorno al individuo y a la responsabilidad individual”*. A pesar de que cuestionan la falta de políticas sociales y educativas y de valorizar la misión de la escuela, los estudiantes tienen escasa participación en proyectos sociales y en actividades de desarrollo cívico. En recientes investigaciones de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), se señala coincidentemente con lo antes dicho que el consumo mass-mediático, a su vez, promueve una subjetividad que transforma y tensiona las clásicas coordenadas de espacio-tiempo cerrados, fijos y lineales;

¹ Cuando hablamos de *sujeto* lo pensamos en su heterogeneidad y dinamismo, no exento de contradicciones. Ahora bien, *pese a que la contingencia y la inestabilidad tienen un rol destacado en esta construcción, ella no debe entenderse como pura aleatoriedad: hay un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas preexistentes, que delimitan el horizonte posible*. Birgin et. al. (1998). Este horizonte histórico de posibilidades, es el que desarrollaremos en este apartado (horizonte que, reiteramos, es siempre dinámico).

“del espacio de los lugares al espacio inmaterial de los flujos, del tiempo lineal al tiempo simultáneo y atemporal”.

El tremendo impacto de los procesos descritos, alcanza en la Formación Docente características particulares; en algunas ocasiones, este nuevo sujeto *“genera conflictos y rechazos al interior de las instituciones formadoras, que muchas veces siguen a la espera de un perfil de estudiante para la docencia que ya no es (Birgin e Isod, 2007)”*. En torno a este sujeto, se van construyendo clasificaciones que lo muestran como apático, desmotivado, sin vocación, sin proyectos, etc. Son sujetos *deficitarios*, (supuestamente) privados material y simbólicamente, alejados de los patrones culturales necesarios para el ejercicio de la docencia.

A partir de las argumentaciones de Pablo Pineau (2007), diremos que esta idea de *déficit* con que se clasifica al sujeto alumno-futuro docente, se inscribe en viejos presupuestos de la pedagogía tradicional, que identifican siempre al alumno desde la posición de un menor al que hay que tutelar. En este tipo de pedagogías, parece haber un deslegitimación del sujeto en razón de otro que no puede dialogar en una situación de igualdad; *la desigualdad era la única relación habilitada entre los sujetos, negándose la existencia de planos de igualdad y de diferencia. Esto estimuló la construcción de mecanismos de control y continua degradación hacia el subordinado: el alumno no estudia, no lee, no sabe nada*. Al asociar alumno con niño, se cristalizó una concepción de sujeto deficitario, incompleto, incapaz de responsabilizarse de sus actos, sobre el que el docente impuso un tipo de autoridad.

Desde nuestra concepción, en realidad, debería reconocerse en el sujeto alumno, el bagaje de saberes, experiencias de vida, que contribuyen a una riqueza cultural que también es legítima al momento de pensar en la tarea de enseñar. Al reflexionar sobre el sujeto de la formación docente, desde una concepción amplia de los procesos de transmisión cultural, debe entenderse que no sólo la escuela es el espacio para aprender/reproducir los patrones culturales valorados por la sociedad, sino que el sujeto docente también tiene que ser un agente cultural, creador de pautas innovadoras y transformadoras.

En síntesis, partimos de una concepción del sujeto estudiante-adulto, que rescatando y poniendo en diálogo los contextos complejos de los que emergen las subjetividades contemporáneas, permita habilitarlo para la transmisión de la cultura a partir de tomar distancia de esquemas que lo caracterizan como *deficitario* o *menor* al que hay que tutelar. Davini (1995), permite reconocer la necesidad de pensar y posicionarnos frente a un alumno-futuro docente, en tanto profesional y trabajador, en tanto ciudadano que no puede circunscribirse a los límites cerrados del aula. Esto requiere de una pedagogía propia que fortalezca la autonomización creciente, el trabajo colectivo y solidario, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de variadas fuentes de información y la elaboración de trayectos de acción que reconozcan la diversidad de sujetos y contextos culturales.

Acerca de las Prácticas Profesionales

Una de las grandes tensiones que ha caracterizado la formación docente, ha sido la compleja y, a menudo, polémica relación entre teoría y práctica. Pérez Gómez (1995), señala que la escuela no garantiza la adquisición de un aprendizaje relevante que permita reconstruir el conocimiento empírico (producto de hábitos, tradiciones, teorías y creencias) que se desarrolla en forma paralela al conocimiento académico. También Davini (1995), afirma que el estudiante de formación docente, cuando se enfrenta a situaciones “reales”, encuentra muy poca conexión entre la producción pedagógica y el acontecer cotidiano de la institución y del aula.

Distintas perspectivas han entendido esta compleja relación, de manera diferente. Al existir distintos enfoques, tradiciones o paradigmas (de acuerdo con la conceptualización de cada autor), se han ido sedimentando en las políticas y prácticas de Formación Docente en nuestro país, dando lugar a ciertas notas *identitarias*² que al adquirir carácter hegemónico, perviven en la actualidad³. A partir de Zeichner (1987); Schön (1992), mencionaremos que la *perspectiva reflexiva* resulta de mayor valor formativo para abordar en el curriculum en acción, la complejidad de la formación docente.

La **perspectiva reflexiva** *“concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y acción. Las situaciones educativas que afrontan los profesores/as deben considerarse como complejos e inciertos procesos sociales, cargados de opciones de valor, de intereses en conflicto, que se presentan en parte como casos únicos y singulares. Por tanto, la intervención eficaz en los mismos, no puede resolverse mediante la aplicación directa de una teoría genérica, de una norma técnica o de una rutina preespecificada, sino que requiere el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, la habilidad intelectual para discernir la apropiada respuesta a una situación compleja abierta a la duda y a la incertidumbre...”* Así, *“entre la teoría y la práctica, entre entendimiento y actuación, se produce una relación claramente interactiva* (Pérez Gómez, 1995).

- Ampliando las discusiones sobre la noción de práctica

Nuestras descripciones iniciales pretenden mostrar, entre otras derivaciones, que no hay nada más teórico que la noción de práctica.

En este breve recorrido, que señala las perspectivas, paradigmas o tradiciones sobre la relación entre teoría y práctica que han conformado la matriz identitaria

² Postularemos, siguiendo a Birgin, Duschatzky y Dussel (1998): *“la identidad docente que en los institutos de formación se van configurando, es una resultante de la articulación de fragmentos y dinámicas diversos procedentes de distintos campos y prácticas, cuya característica es la complejidad y la hibridación. No hay un único elemento que marque la identidad ni su construcción es exterior. Pese a que la contingencia y la inestabilidad tienen un rol destacado en esta construcción, ella no debe entenderse como pura aleatoriedad: hay un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas preexistentes, que delimitan el horizonte posible”*.

³ Sólo a título de ejemplo, y para señalar la conveniencia de un abordaje teórico-metodológico de este pensamiento hegemónico, mencionaremos la obra de Davini (1995) que señala tres tradiciones en la Formación Docente: *Normalizadora-Disciplinadora; Académica y Eficientista*.

de la docencia en la Argentina, no se han mencionado los profundos cuestionamientos a ésta, provocados por las complejas y profundas reconfiguraciones en la familia, la escuela y la sociedad⁴ que han modificado el suelo (identitario) que sustentaba las nociones de autoridad que tradicionalmente constituía la figura del docente. Desde esta línea teórica, sólo nos permitimos sugerir su planteo, en vista a la fertilidad de profundizar en su análisis.

Desde nuestra perspectiva coincidimos con Larrosa (1996) en señalar que las gramáticas⁵, tanto las técnicas como las críticas; tanto las que usan ese vocabulario de la eficacia, la evaluación, la calidad, los objetivos... tanto ellos (los técnicos) como los críticos, los que se sitúan en el campo desde la legitimidad de la crítica, los que usan ese vocabulario de la reflexión sobre la práctica o en la práctica, los que consideran la educación como una práctica política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía, siguen siendo importantes en tanto necesitamos el lenguaje del saber y de la crítica; aunque también necesitamos explorar nuevos territorios con otras temáticas, desde otras miradas. Dejamos expuesto que las estrategias y teorías aquí sugeridas, no son sólo herramientas que van a permitir a los futuros docentes “leer” la realidad (de aula, institucional, contextual) a través de su enseñanza. Estas herramientas también tienen que hacer un análisis de su propio papel como mecanismos que obturan estas lecturas e incorporan discusiones en torno a temáticas emergentes de las actuales situaciones de profundos cambios socioculturales tales como:

- *La preocupación por el multiculturalismo (Teoría poscríticas)*
- *El cuestionamiento a la idea de identidad como un atributo inmanente al sujeto ligado a propiedades biológicas y como su componente esencial.*
- *Las corrientes postmodernistas*
- *El postestructuralismo.*

Cristina Davini (1995) comenta que una de las primeras nociones que debe rechazarse es la equiparación de la práctica con un *saber hacer en el aula* reduciéndola a una *perspectiva técnica* (el primero y segundo nivel de Ferry). La autora sugiere también recuperar alguno de los planteos de las pedagogías críticas⁶ que *revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción*. Insiste en la integralidad de la experiencia y en la recuperación del debate sobre la política cultural de la escuela, evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador.

Afirmamos entonces que **la práctica no es un saber hacer técnico en el aula**. A la vez que, **la práctica no es la “realidad”**, puesto que *la visión que*

⁴ Podemos mencionar, entre otros planteos los de Duschatzky (2005); Gagliano (1998); Golbert y Kessler (2000); Fitoussi y Rosanvallon (1997); Tenti Fanfani (2004); Guillermina Tiramonti/FLACSO (2004).

⁵ *Desde esa perspectiva, tanto los positivistas como los críticos encarnan lo que Foucault llamó “el orden del discurso”, orden que determina lo que se puede decir y lo que se puede pensar, los límites de nuestra lengua y de nuestro pensamiento* (Larrosa, 1996).

⁶ También sería muy fértil indagar la línea de los planteos poscríticos a los cuales se ha hecho mención en este documento (ver nota 3).

*identifica la práctica como la “realidad de la escuela” desconoce el papel que juegan la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos en la definición de “lo real”. Propio de la tradición positivista y del empirismo en la concepción del mundo, esta perspectiva elimina el papel de la subjetividad en la configuración de la realidad... Así comprender que “lo real” no es una presencia objetiva monolítica sino que está fuertemente determinada por la manera como los sujetos lo perciban y lo construyan, **la realidad es, también, aquello que esta interiorizado en las personas...** De este modo, las explicaciones que los sujetos dan de la realidad, forman parte de ésta y, en última instancia, la crean.*

Para pensar la “realidad” de la escuela, nos acordamos de Bachelard cuando afirma que “se conoce en contra de un conocimiento anterior”. Esta tesis postula la necesidad de que una práctica docente científica, debe abandonar la inmediatez de lo cotidiano, abandonar lo que aparece como real para dotarlo de sentido, para darse cuenta de que “sin teoría no es posible ajustar ningún instrumento ni interpretar una sola lectura” (Bourdieu, 1975).

Finalmente, llamamos la atención sobre el hecho de que más allá del marco teórico-epistemológico adoptado, nuestro punto de partida será pensar *que el docente no es un sujeto neutro que aplica técnicas, sino un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que determinan no sólo las formas de ejercer su rol sino también los resultados de la enseñanza. Estas concepciones operan como “teorías prácticas” basadas en juicios empíricos, fruto de sus experiencias escolares como alumno y, después, como docente... Tales evidencias muestran que teorías y acciones son sólo dos caras de la misma moneda... La labor pedagógica en la formación de los docentes debería considerar un trabajo sistemático de revisión de las tradiciones y costumbres incorporadas en los sujetos a la luz de nuevas miradas.*

En síntesis, rechazamos una concepción practicista de la formación basada en el entrenamiento de habilidades, proponiendo una concepción desde la interacción entre acción, marcos conceptuales y epistemológicos, que implique construir un trayecto formativo inicial que **habilite al futuro docente para reconocer la dimensión política y cultural de la profesión docente, entendiendo al maestro como trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura, reconstruyendo el sentido de la escuela como institución político-cultural.**

- Algunos ejes estructurantes del abordaje curricular de las Prácticas Docentes:

El desarrollo de una perspectiva reflexiva exige la formación de un complejo proceso de pensamiento y acción. Desde las consideraciones de S. Barco (1996), al referirse al campo de formación en la Práctica Profesional, entiende la práctica docente desde una concepción amplia de “Práctica de Enseñanza”, que no está *circunscripta a los límites del aula, al ensayo de fórmulas de enseñanza*. Así, desde el momento en que el estudiante ingresa a sus estudios de grado, se debería generar, aproximaciones sucesivas a la escuela y su contexto y a las múltiples tareas que las mismas aproximaciones implican. A

partir de estas concepciones la propuesta curricular de formación docente se comprenderá cuatro años de estudios, en los que se constituirán en ejes⁷ estructurantes del abordaje curricular:

a) La Práctica docente en terreno: a lo largo de la formación resulta central la temprana incursión de los futuros docentes en contextos educativos institucionalizados, razón por la cual se recomienda un fuerte trabajo del I.F.D. con las escuelas asociadas. La práctica docente en terreno debe desarrollarse centrada en el aula y en la institución escolar, a donde se piense los sujetos que la constituyen, desde su *historicidad constitutiva*, no sólo en las historias individuales sino como sujetos sociales, inmersos en un contexto histórico-social, operando bajo la influencia de proyectos sociales (desde su aceptación o resistencia a los mismos), que producen políticas educativas en las que se enmarcaría la misma institución.

Así entendida, los sujetos sólo pueden analizar la práctica institucional y de aula desde el aporte de las distintas disciplinas que la propuesta curricular brinda siendo, este eje, el espacio de articulación multi e interdisciplinar. En este marco es recomendable la organización en talleres, seminarios o trabajos de campo.

b) El Sujeto Pedagógico⁸: este eje articula el Campo de la Práctica Profesional con los aportes conceptuales y procedimentales del Campo de la Formación General a partir de pensar las relaciones entre Estado, sociedad y *sujeto pedagógico*. Es esta una perspectiva global, que permite articular el análisis sociohistórico, político e ideológico con la práctica pedagógica, tan proclive a la naturalización de los procesos educativos formales. El intento es el de *re-construir una mirada sobre la escuela, rompiendo la “naturalidad” constituida en los tramos anteriores de la escolaridad, considerando que los problemas no existen en los ámbitos sociales y esperan ser descubiertos, sino que son los sujetos quienes, instalados en una perspectiva determinada, problematizan ciertos sectores de la realidad.*

Reiteramos que estos ejes no representan contenidos para seleccionar, sino que constituyen un enfoque general, que orienta la selección de contenidos sobre la base de una *pluralidad de estrategias* (Davini, 1995) de las cuales podemos mencionar:

- *Estudio de casos*
- *Estudio de incidente crítico*
- *Módulos, materiales escritos y digitales, grabaciones*
- *Estudios o trabajos dirigidos al ambiente exterior*

⁷ Cuando hablamos de ejes pensamos con S. Barco (1996), quien siguiendo a Lundgren, toma la idea de **código curricular**, entendido como conjunto homogéneo de principios de acuerdo con los cuales opera la selección, organización de contenidos y de métodos de transmisión.

⁸ Coincidimos con Puiggrós (2006) en afirmar que, “la educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador, que hemos llamado ‘sujeto pedagógico’. Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (por ejemplo, una niña, negra, garota, bahiense) y los educadores, también sujetos complejos (el educador popular, evangelista, hombre (...)). El sujeto pedagógico que se constituye será decisivo para los resultados del proceso educacional.

- *Conferencias, entrevistas públicas, mesas redondas*
- *Reconstrucción de la propia biografía*
- *Grupos de estudio y reflexión*
- *Tutorías*
- *Pasantías*
- *Investigación-acción*

A esta diversidad de estrategias que desarrolla Davini y, que transcribimos sólo con intención orientadora, también sugerimos la *narrativa*, puesto que puede estar incluida en otras o tener un desarrollo propio.

Al respecto, la *narrativa* a partir de la ruptura de “los grandes relatos” se ha producido la emergencia de visiones críticas que ponen en duda los parámetros de homogeneidad, estabilidad y universalidad de los discursos explicativos del pensamiento social y político (marxismo, liberalismo, etc.); cuestionando así los paradigmas omnicomprensivos que articulaban estrechamente la teoría, la metodología y los temas por estudiar. Ante este panorama, irrumpen nuevas formas de *relatar* la historia y la cultura, sin las pretensiones universalistas de los enfoques iluministas. En este marco, sustentamos que, el retorno de la *narración* viene a acompañar una tendencia hacia un cierto eclecticismo teórico y un desarrollo de las ciencias sociales alrededor de focos temáticos, antes que de marcos teóricos, tales como: estudios ambientales, estudios de género, estudios multiculturales. Proliferan los estudios de caso, las biografías, las historias de vida, las micronarraciones, entre otros.

En síntesis, proponemos que en el Campo de la Formación de la Práctica Profesional, se genere un espacio que posibilite al sujeto (futuro docente), que su texto se enfrente con otros textos, que puedan emerger las narrativas personales que están producidas y mediadas por otros en diferentes contextos sociales y con diferentes propósito. Considerar que **las prácticas discursivas de la autonarración no son autónomas**, implica ser conscientes de que las mismas se producen en espacios sociales e institucionales. Las historias de nosotros mismos se desarrollan intertextualmente en espacios que, con sus propios procedimientos, median y regulan las posibilidades de contarse las interpretaciones de uno mismo, las posibles narraciones en las que uno se reconoce.

Explorar desde este enfoque las biografías escolares con las que los futuros docentes ingresan a la institución formadora, el poder *narrar* las experiencias de campo, entre otros, abren un abanico de posibilidades para el análisis de la *práctica docente*.

PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES

- Diseñar, ejecutar y evaluar propuestas de enseñanza, considerando los objetos de conocimiento de las diferentes áreas curriculares, las características subjetivas, cognitivas, psicológicas, afectivas y socioculturales de los sujetos destinatarios de la enseñanza, como también las del contexto inmediato y mediato de desempeño profesional.
- Fundamentar las prácticas profesionales, reflexionando críticamente sobre los criterios adoptados desde las diferentes perspectivas teóricas que abordan la realidad educativa en las múltiples dimensiones que la condicionan,
- Comprender que la docencia implica el trabajo en equipo para la construcción de proyectos institucionales y comunitarios.
- Propiciar la innovación educativa vinculada con las tareas de enseñanza, la renovación de experiencias y la construcción de conocimiento pedagógico mediante la sistematización de propuestas.
- Promover el desarrollo profesional mediante la formación continua para actualizar los marcos teóricos de referencia, interpelar a la práctica docente en términos éticos-políticos y fortalecer su capital cultural.

ORGANIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

La organización curricular tiende a la **articulación de los tres Campos de Formación, estructurados en torno al Campo de la Práctica Profesional.**

En el transcurso de la formación, los tres campos formativos son responsables de la articulación de saberes y experiencias en escenarios institucionales y sociales, con una mirada y posición investigativa para la integración de la dimensión teórica y práctica en forma simultánea.

Campos de Formación:

Campo de Formación General: es común para todas las carreras de formación docente. Está destinado a favorecer, por un lado, la comprensión e interpretación de la complejidad de los fenómenos educativos y, por otro, la formación cultural amplia que permita, a los futuros docentes, la comprensión

de los fundamentos de la profesión orientados al análisis de los distintos contextos socioeducativos y toda la gama de decisiones de enseñanza.

Campo de Formación Específica: este campo está destinado a conocer y comprender las particularidades de la enseñanza en el Nivel Inicial del sistema educativo.

Campo de Formación de Práctica Profesional: se entiende este campo como trayecto de la práctica, es decir, como una configuración compleja conformada por una trama de interrelaciones atravesadas por múltiples demandas; trama que se desarrolla en un contexto social e institucional particular. Es un espacio de encuentros y desencuentros de diferentes sujetos sociales portadores de saberes, intereses y discursos diversos que circulan entre las instituciones involucradas (el Instituto Formador y las Escuelas destino). Así se conforma un campo de tensiones, en tanto representa un espacio social específico, en el que distintas fuerzas se enfrentan por la tenencia de un capital y en el que además, se producen procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencias, simulación e intercambio. El trayecto de prácticas, como secuencia formativa, centrado en la construcción de las prácticas docentes, se entiende como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales, que exceden la definición clásica que lo comprende exclusivamente como prácticas de la enseñanza y como la tarea de dar clase. Al igual que otras prácticas sociales, la práctica docente se define como altamente compleja. Complejidad que deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ellas y la simultaneidad desde las que se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean impredecibles en gran medida. (Eldestein y Coria, 1996).

Por lo que acabamos de expresar, la construcción de las prácticas pedagógicas supone afrontar las tensiones propias de estas prácticas tales como: teoría-práctica, objetividad-subjetividad, pensamiento y acción, reflexión y acción, individuo y grupo; disciplina e interdisciplina, residencia y práctica profesional, instituto formador y escuelas asociadas, entre las más relevantes.

La concepción de la docencia como práctica profesional, es la ejercida por una persona capacitada técnicamente con autonomía para tomar decisiones contextualizadas, responsable del efecto individual y social de sus decisiones. Es decir, un docente que, haciendo uso de los espacios de autonomía necesarios para contextualizar las acciones, puede tomar decisiones fundamentadas en su formación científica y técnica en la realidad y en los valores que sustenta. Debe además hacerse cargo de la calidad de los resultados que dependen de su acción, sabiendo deslindar los que exceden a su intervención inmediata y mediata y se comprometa por los impactos individuales y sociales de su práctica.

Formatos Curriculares:

Para la organización de las *unidades curriculares* los criterios básicos son: la naturaleza del conocimiento que se plantea en cada caso, la profundidad del tratamiento requerido y el tipo de actividad cognitiva predominantemente demandado a los estudiantes desde la enseñanza.

Las unidades curriculares pueden adoptar diferentes formatos:

- **Materia:** reconoce la relevancia de la disciplina tanto en su estructura sintáctica como semántica, en los procesos de transmisión, es decir, en las formas particulares en que se producen y validan los conocimientos de carácter provisional. En el proceso formativo, la preocupación es incluir los problemas centrales que se abordan en los campos disciplinarios, su historia de constitución, las variaciones de los interrogantes y categorías en el tiempo, las formas para producir ese conocimiento que determinan cuándo los nuevos conocimientos son considerados válidos y qué opciones organizan las búsquedas, las contrastaciones empíricas, la puesta a prueba de hipótesis o teorías.

Sugerimos por lo tanto, la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la elaboración de informes, la interpretación de datos estadísticos, etc. En relación con la acreditación proponemos exámenes parciales y finales.

- **Seminario:** centra la acción pedagógica en la profundización e indagación de una problemática o temática disciplinaria o interdisciplinaria específica. Sugerimos la organización de propuestas metodológicas que promuevan la indagación, el análisis, la construcción de problemas y su resolución considerando hipótesis o supuestos de sentido, la socialización de la producción mediante ensayos o informes que impliquen reflexión, debate, cuestionamiento, explicación y argumentación desde posturas teóricas. En cuanto a la acreditación, proponemos una instancia de coloquio para la defensa de un trabajo final, previamente aprobado.

- **Taller:** refiere a una modalidad organizativa que confronta y articula las teorías con las prácticas. Esto implica delimitar un tema o problema relevante para la formación a partir de un objeto de estudio que se construye desde un recorte de conocimientos de carácter multidisciplinar o disciplinar. Sugerimos la organización de propuestas metodológicas que promuevan el trabajo colectivo, el intercambio, la reflexión y elaboración de propuestas. Para la acreditación proponemos la presentación de trabajos parciales y/o finales, individuales o grupales, según los determinen las condiciones de cada taller.

- El **Taller Integrador:** configura una modalidad específica al interior del Campo de la Práctica que, como espacio institucional, está destinado al abordaje de distintas problemáticas y experiencias que se presentan a lo largo del trayecto formativo. Estos talleres posibilitan la articulación entre teoría y práctica, entre experiencias en terreno con saberes de referencia provenientes de los tres Campos de la Formación y de prácticas de sujetos diferentes (de las escuelas asociadas y de otras instituciones) para que los futuros docentes puedan anticipar y vivenciar sus prácticas contextualizadas. Así, los talleres integradores no poseen contenidos prescriptos puesto que éstos estarán

determinados por el eje de trabajo propuesto para la práctica en cada año de formación, el cual articulará los aportes de las unidades curriculares correspondientes a los distintos campos de formación con las propias del Campo de la Práctica. Todo esto requiere el trabajo colaborativo en red, la cooperación sistemática y la construcción de un encuadre de trabajo común.

- **Ateneos:** modalidad que profundiza en el conocimiento y análisis de casos relacionados con las prácticas y residencia pedagógicas. Este abordaje metodológico permite ampliar las perspectivas entre estudiantes, docentes de escuelas asociadas, docentes de las prácticas y especialistas de las instituciones formadoras. Su evaluación forma parte de las condiciones de acreditación de las Prácticas y Residencia.

- **Tutorías:** modalidad organizativa que promueve la comunicación, el intercambio de experiencias, el análisis y la reflexión de lo actuado y la propuestas de alternativas de acción en el campo de las prácticas y residencia de los futuros docentes, con el acompañamiento de los profesores tutores.

- **Trabajos de Campo:** se plantean con relevancia en el aprovechamiento de las experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial importancia la tarea mancomunada de los maestros/profesores orientadores de las escuelas asociadas y los profesores/tutores de los Institutos Formadores. Esto quiere decir que son espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos que requieren la realización de trabajos de indagación en terreno, acompañados por un profesor tutor. Desde lo metodológico, posibilitan la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos con contextos reales de actuación, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Los trabajos de campo siempre acompañarán el desarrollo de unidades curriculares, no constituyéndose en unidades curriculares en sí mismas. Así, deben intentar la recuperación de la dimensión práctica del saber en tanto que consideran que los problemas de la práctica son complejos e indeterminados. De este modo, la práctica puede ser vista como una “fuente de aprendizaje” que permite apropiarse de ciertos aspectos de la realidad, según sea la interpretación realizada de ésta.

Talleres Integradores: Criterios para su organización.

Además de los formatos curriculares seleccionados, consideramos la inclusión de instancias capaces de promover niveles de integración creciente bajo el supuesto de que debe ser conocido aquello que se pretende integrar. Instancias de trabajo que presenten con claridad ejes de integración. Los talleres de integración posibilitarían articular los abordajes realizados en las distintas unidades curriculares con los ejes organizadores de la práctica de cada año académico. Las temáticas-problemáticas serán definidas por los participantes en estas instancias así como el encuadre de trabajo.

Los talleres de integración serán coordinados por el equipo de prácticas.

Los propósitos formativos de los talleres de integración son:

- Analizar y reflexionar sobre experiencias en diferentes contextos y la construcción de propuestas alternativas anticipatorias de su quehacer profesional.
- Comprender e interpretar las problemáticas identificadas articulando la teoría con la práctica.
- Favorecer vínculos entre los formadores y los futuros docentes para la realización de tareas cooperativas de discusión y de reflexión.

Las unidades curriculares, que articularán con el campo de la práctica, son las siguientes:

AÑO	UNIDADES CURRICULARES	EJE DEL TALLER INTEGRADOR
1°	Pedagogía Didáctica General Sociología de la Educación Oralidad, Lectura y Escritura Sujetos de la Educación Inicial Problemáticas de la Educación Inicial Área Estético Expresiva I: Lenguaje Corporal	Prácticas: Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios
2°	Didáctica de la Educación Inicial Lengua y Literatura y su Didáctica Matemática y su Didáctica Área Estético Expresiva II: Lenguaje Plástico Visual	Prácticas: Currículo y Programación de la Enseñanza
3°	Ciencias Sociales y su Didáctica Ciencias Naturales y su Didáctica Área Estético Expresiva III: Lenguaje Musical	Prácticas de la Enseñanza
4°	Producción de Materiales y Recursos Didácticos Tecnologías de la Información y Comunicación como herramienta pedagógica	Residencia Pedagógica

Es deseable que los Institutos de Formación Docente arbitren los medios para programar la realización de un Taller Integrador vertical, al menos uno por cuatrimestre, con la participación de los docentes y estudiantes de un determinado año académico. Esto se garantiza con la designación de cada docente con una carga horaria específica.

Componentes de las Unidades Curriculares:

Las unidades curriculares, que integran el diseño curricular, incluyen en cada caso, una explicitación de:

- **Marco Orientador:** incluye consideraciones de contextualización, historia y antecedentes del campo disciplinar y su enseñanza en el nivel. Estas consideraciones permiten definir, a su vez, los problemas de la formación docente que, en cada caso, deben ser abordados especialmente en la formación inicial.
- **Propósitos:** definen el sentido formativo de cada unidad curricular de la formación docente y señalan los principios que orientan y priorizan toda propuesta de enseñanza. En este caso, pretendemos responder a las siguientes preguntas, entre otras: ¿Qué se intenta lograr a través de la formación en cada unidad curricular?, ¿cuál es el sentido formativo de la unidad curricular en la formación del futuro docente?, ¿qué relaciones guarda la unidad curricular con otros campos de la formación y con otras unidades curriculares?
- **Contenidos:** son aquellos que deben ser enseñados desde cada una de las unidades curriculares por los docentes formadores y son los que deberán ser tenidos en cuenta para determinar la aprobación y acreditación de los saberes de los alumnos, de acuerdo con las modalidades específicas de evaluación definidas en el Diseño Curricular Jurisdiccional. Los contenidos se organizarán por ejes temáticos o problemáticos según sea el caso. Los ejes remiten a *nudos conceptuales* que se consideran relevantes y suficientemente amplios para agrupar contenidos que muestran cierta unidad interna. Cada eje organizador refleja esa unidad conceptual. Los contenidos que se expliciten en función de cada eje organizador, refieren a categorías centrales necesarias para su comprensión dando cuenta de la estructura sintáctica y semántica de la disciplina, de los problemas y debates que se producen en ella y de los modos en que los sujetos se posicionan en relación con ese contenido. Si bien los contenidos reconocen una lógica en su presentación, no prescriben una secuencia para su enseñanza.

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

PRIMER AÑO (1008 Horas Cátedras)									
CAMPOS	Cant.	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen		Horas Alumnos		Horas Doc. Taller Integrador	Horas Docentes
				Cuatrim.	Anual	Sem.	Total		
Formación General (480 H.C.)	1	Pedagogía	Materia	1 C.		6	96	1	7
	2	Didáctica General	Materia	2 C.		6	96	1	7
	3	Sociología de la Educación	Materia	1 C.		6	96	1	7
	4	Psicología Educacional	Materia	2.C.		6	96	0	6
	5	Oralidad, Lectura y Escritura	Seminario Taller		Anual	3	96	1	4
Formación en la Práctica Profesional (128 H.C.)	6	Prácticas: Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios	Seminario /Taller Integrador		Anual	4	128	2	6
Formación Específica (320 H.C.)	7	Sujetos de la Educación Inicial	Materia		Anual	4	128	1	5
	8	Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial	Seminario		Anual	4	128	1	5
	9	Área Estético Expresiva I: Lenguaje Corporal	Taller	1 C.		4	64	0	4
Propuesta de Definición Institucional (80 H.C.)	10			2 C.		5	80	0	5

SEGUNDO AÑO (1152 Horas Cátedras)									
CAMPOS	Cant.	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen		Horas Alumnos		Horas Doc. Taller Integrador	Horas Docentes Total
				Cuatrim.	Anual	Sem.	Total		
Formación General (288 H.C.)	1	Historia Argentina y Latinoamericana	Materia	1 C.		6	96	0	6
	2	Historia y Política de la Educación Argentina	Materia	2.C.		6	96	0	6
	3	Tecnologías de la Información y de la Comunicación	Materia	1 C.		6	96	0	6
Formación en la Práctica Profesional (128 H.C.)	4	Prácticas: Currículo y Programación de la Enseñanza	Seminario-Taller Integrador		Anual	4	128	2	6
Formación Específica (640 H.C.)	5	Didáctica de la Educación Inicial	Materia		Anual	6	192	1	7
	6	Lengua y Literatura y su Didáctica	Materia		Anual	6	192	1	7
	7	Matemática y su Didáctica	Materia		Anual	6	192	1	7
	8	Área Estético Expresiva II: Lenguaje Plástico Visual	Taller	2 C.		4	64	0	4
Propuesta de Definición Institucional (96 H.C.)	9				Anual	3	96	0	3

TERCER AÑO (1024 Horas Cátedras)									
CAMPOS	Cant.	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen		Horas Alumnos		Hs. Doc. Taller Integrador	Horas Docentes
				Cuatrim.	Anual	Sem.	Total		Total
Formación General (96 H.C.)	1	Filosofía para la Educación	Materia	1 C.		6	96	0	6
Formación en la Práctica Profesional (128 H.C.)	2	Prácticas de la Enseñanza	Seminario -Taller Integrador		Anual	4	128	2	6
Formación Específica (704 H.C.)	3	Alfabetización en el Nivel Inicial	Seminario -Taller		Anual	3	96	0	3
	4	Ciencias Sociales y su Didáctica	Materia		Anual	6	192	1	7
	5	Ciencias Naturales y su Didáctica	Materia		Anual	6	192	1	7
	6	Literatura Infantil	Taller	1 C.		5	80	0	5
	7	Juego	Taller	2 C.		5	80	0	5
	8	Área Estético Expresiva III: Lenguaje Musical	Taller	2 C.		4	64	0	4
Propuesta de Definición Institucional (96 H.C.)	9				Anual	3	96	0	3

CUARTO AÑO (720 Horas Cátedras)									
CAMPOS	Cant.	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen		Horas Alumnos		Hs. Doc. Taller Integrador	Horas Docentes Total
				Cuatrim.	Anual	Sem.	Total		
Formación General (112 H.C.)	1	Formación Ética y Ciudadana	Seminario-Taller	1 C.		7	112	0	7
Formación en la Práctica Profesional (224 H.C.)	2	Residencia Pedagógica	Seminario-Taller Integrador		Anual	7/7	224	8	2 hs. Matemática 2 hs. Lengua y Literatura 2 hs. Ciencias Sociales 2 hs. Ciencias Naturales
Formación Específica (288 H.C.)	3	Producción de Materiales y Recursos Didácticos	Taller	2 C		6	96	1	6
	4	Tecnologías de la Información y la Comunicación como Herramienta Pedagógica	Seminario-Taller	1 C		6	96	1	4
	5	Cuidado de la Salud y Educación Sexual Integral	Seminario-Taller	2 C.		6	96	0	6
Propuesta de Definición Institucional (96 H.C.)	6				Anual	6	96	0	6

**Distribución de cargas horarias y porcentajes por
Campos de Formación del Profesorado de Educación Inicial**

CAMPOS							
FORMACIÓN GENERAL		FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL		FORMACIÓN ESPECÍFICA		PROPUESTAS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	
Carga horaria	Porcentaje	Carga horaria	Porcentaje	Carga horaria	Porcentaje	Carga horaria	Porcentaje
Horas Reloj 650,76	25 %	Horas Reloj 405,33	15,57 %	Horas Reloj 1.301,33	50 %	Horas Reloj 245,33	9,42 %
Horas Cátedras 976		Horas Cátedras 608		Horas Cátedras 1.952		Horas Cátedras 368	
TOTAL DE HORAS FRENTE A ALUMNOS							
HORAS RELOJ: 2.602,66				HORAS CÁTEDRAS: 3.904			

UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

PEDAGOGÍA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La reflexión teórica acerca de la educación constituye el objeto de estudio de la Pedagogía y sólo puede ser interpretada a la luz de los complejos contextos sociales, históricos y culturales donde se manifiesta. La educación es una práctica social, política, ética y cultural que excede los límites de la institución-escuela. Así, la educación se constituye en un espacio de lucha cultural y simbólica en el cual se entrelazan la producción / reproducción/ transformación de conocimientos y sujetos con complejas relaciones de poder. La Pedagogía, por su parte, es una configuración discursiva, cuya matriz teórica es constitutiva de la misma práctica educativa, estructurándose históricamente entre los siglos XVI y XIX, período en el cual se irán ordenando, no sin tensiones ni conflictos, las respuestas de para qué y por qué educar, cómo y qué saberes transmitir y quiénes están legitimados para hacerlo. Por ello, proponemos un recorrido histórico de la evolución de la pedagogía como ciencia y de los problemas y debates planteados en las principales corrientes pedagógicas en sus desarrollos clásicos, modernos y actuales conocidos como la pedagogía tradicional, el movimiento de la escuela nueva, las pedagogías liberadoras y las pedagogías críticas y poscríticas. De esta manera podremos comprender las respuestas que desde la modernidad han desarrollado una forma de pensar y de hacer las prácticas educativas.

Interesa analizar, en definitiva, las reconfiguraciones de la pedagogía en las últimas décadas del siglo XX y las nuevas realidades de la educación latinoamericana y argentina en el siglo XXI en las que aparecen propuestas que, desde la pedagogía y desde diversos sectores sociales, en rechazo de los procesos de exclusión, construyen y ensayan nuevas alternativas superadoras. En esta unidad curricular, asumimos que, desde el análisis crítico, es posible la desnaturalización de las ideas, nociones y representaciones que ha sustentado la construcción del orden pedagógico moderno y también la del sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990). Esta configuración asociada con el propio proceso civilizador (Elías, 1979) y con el “orden normativo moderno” ha sido puesta en crisis en el marco de los procesos históricos-sociales hacia el siglo XX en el contexto de crisis de la modernidad (Giroux, Flecha, 1994). Desde esta perspectiva, las teorías clásicas de la educación permitirán el

reconocimiento de las continuidades y discontinuidades en el campo pedagógico contemporáneo.

Los problemas que parecen afectar el mismo sedimento de las teorías de la educación, entre otros, son: la temporalidad pedagógica, la escuela y el afuera, la lógica de la oferta y la demanda educativos, la función del adulto en la cultura, el valor del conocimiento, la enseñanza y la transmisión cultural, las consecuencias inesperadas del declive de la pedagogía tradicional, la autoridad, la diversidad, identidad, género, etnia en la escuela, etc. Poner en cuestión estos problemas, propiciará el análisis de los discursos y prácticas pedagógicas desde los supuestos que sostienen acerca de la humanidad, cultura y sociedad, contextualizados socio-históricamente, posibilitando la intervención crítica en el espacio social, institucional y áulico. Así, los contenidos propuestos en esta unidad curricular recuperan el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente.

PROPÓSITOS:

- Brindar herramientas teórico-conceptuales que posibiliten el conocimiento y la comprensión de los problemas y debates pedagógicos actuales, reconociendo las tensiones e interpelaciones que se presentan hoy en la tarea de educar.
- Promover la reflexión y el análisis crítico de las prácticas docentes desde los supuestos pedagógicos que las sustentan para generar alternativas superadoras sobre éstas.
- Asumir una actitud de compromiso para iniciar el proceso de construcción de la propia identidad docente, en forma continua y permanente.

CONTENIDOS:

La Pedagogía y Educación en la Tarea Docente:

La construcción del saber pedagógico y del objeto del saber pedagógico. Campo pedagógico e imaginarios pedagógicos. Configuración actual. Aportes y relaciones de la Pedagogía con otras ciencias. La Educación como práctica social, política, ética y cultural.

Las Teorías y Corrientes Pedagógicas en el Contexto Histórico:

El discurso pedagógico moderno. Dispositivos constitutivos. El Estado Educador. La conformación de los sistemas educativos modernos. Origen y evolución histórica de la institución escolar: categorías pedagógicas que la configuran: infancia, educabilidad, disciplina, autoridad, universalidad y formación. El magisterio como categoría social. El proyecto político-pedagógico en la modernidad: la educación como derecho.

Las corrientes pedagógicas como crítica al formato escolar moderno: la Pedagogía Tradicional, el Escolanovismo y la Pedagogía Tecnista. Las perspectivas críticas en el pensamiento pedagógico. Teorías de la Reproducción, de la Liberación y la Resistencia. La pedagogía narrativa. Teorías poscríticas, postestructuralismo y estudios culturales en educación.

La pedagogía y la educación latinoamericana y argentina en la época actual.
Las experiencias de educación popular

Desafíos a la Pedagogía y Educación Actual:

El problema de la autoridad pedagógica y de la transmisión de la cultura. La dimensión política de la educación. Identidad, género y etnicidad en educación: debates actuales. Análisis de experiencias.

La estratificación socioeconómica y el problema de la inclusión/ exclusión social: debates actuales sobre sus formas contemporáneas.

Sociedad del conocimiento y distribución desigual de la cultura. Espacios sociales del conocimiento. El conocimiento en las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

La globalización y la cuestión de la diversidad sociocultural. Diversidad y desigualdad social. Discriminación en la escuela.

Algunos procesos emergentes de cambio en torno a la educación. Las propuestas pedagógicas de las organizaciones sociales.

DIDÁCTICA GENERAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La didáctica, como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, en contextos en que cobran significación, se caracteriza en el escenario actual por la convivencia de corrientes que fueron delineándose a través del tiempo, diferenciadas en función de las dimensiones que incorporan, los marcos de referencia que emplean y propósitos que persiguen en sus trabajos. Esto obedece no sólo a la complejidad de su objeto de estudio -la enseñanza- sino también a la influencia de investigaciones de variadas orientaciones disciplinarias y teóricas -sociológicas, antropológicas, psicológicas, lingüísticas, sociolingüísticas y micropolíticas- que en las últimas décadas se han inclinado al estudio de las prácticas y la clase escolar (Camilloni, 2007).

Resulta necesario, para comprender la reconfiguración de la didáctica en las últimas décadas, considerar las transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas desde el siglo XVII hasta la actualidad que impactaron en el campo de la didáctica a fin de reflexionar acerca del método, el aprendizaje y actividad del alumno, el contenido curricular, las interacciones en la clase, como algunos de los problemas sobre los que gravitó la producción teórica a través del tiempo. En Argentina, cabe señalar que el marco referencial heredado -la tradición didáctica europea secular- constituye un horizonte de sentido que influye en la producción escrita sobre el currículo ya que está reglada por las prácticas de teorización que la didáctica considera válidas (Feeney, 2001). La didáctica como disciplina al ocuparse de la enseñanza, se

ocupa, por lo tanto, del *estudio y diseño del currículo*, de las estrategias, de la programación de la enseñanza, de los problemas de la puesta en práctica y de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza.

Las distintas formas y dinámicas que adopta el curriculum, son producto de las diversas maneras de entender la relación entre el campo educativo, el Estado, la sociedad y la concreción de proyectos sociales e intenciones político-pedagógicas en la vida de las instituciones educativas. De esta forma, consideramos relevante, la reflexión respecto de las implicancias curriculares que acompañan las decisiones de política educativa, los distintos enfoques teóricos y prácticas de diseño y desarrollo curricular, de las racionalidades que las sustentan y de su incidencia en la mejora educativa. En relación con la calidad educativa, resulta ineludible el tratamiento de la evaluación curricular y de la enseñanza y el aprendizaje.

Asumimos que para la reflexión crítica sobre las prácticas de la enseñanza, la indagación narrativa, proporciona información para comprender cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los sujetos que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con otros.

PROPÓSITOS:

- Favorecer la comprensión de las prácticas de la enseñanza reconociendo en ellas, los supuestos de las perspectivas teóricas que han sido construidas históricamente y condicionadas socialmente.
- Comprender al currículum como una instancia estructurada y estructurante de la distribución social del conocimiento y de las oportunidades de aprendizaje, de las prácticas pedagógicas y de las identidades sociales y personales.
- Promover la reflexión crítica de las experiencias o relatos para construir conocimiento del oficio de enseñar.

CONTENIDOS:

El Campo de la Didáctica:

Los problemas del conocimiento didáctico desde una aproximación sociohistórica y epistemológica. Debates en el campo de la didáctica y currículo. La investigación didáctica y curricular. Programas y desarrollos teóricos más relevantes. Investigación didáctica, investigación curricular e investigación de la enseñanza. Investigación e innovación de la enseñanza.

El Currículo y la Enseñanza:

El campo de la producción cultural y científica. Disciplinas científicas y escolares. La producción editorial. Teorías curriculares tradicionales, críticas, poscríticas, posmodernas y postestructuralistas: supuestos implicados, principales representantes, contexto de surgimiento y estado actual. Curriculum

explícito, oculto y nulo. Contextos, dimensiones y determinaciones curriculares La cuestión social, la diversidad cultural y la integración educativa en el currículo. Saber, poder e identidad en el curriculum. Los proyectos institucionales: componentes, sujetos y procesos de decisión. Modelos curriculares y estrategias de diseño. Análisis de documentos curriculares: caso argentino y de otros países latinoamericanos.

Evaluación y Enseñanza:

Enfoques y tipos de evaluación: concepciones históricas y debates actuales. Evaluación curricular: modalidades e instrumentos. Polisemia y tensiones asociadas con la evaluación. Funciones de la evaluación. Las prácticas docentes y la autoevaluación. Análisis de las prácticas evaluativas curriculares de la enseñanza y del aprendizaje. Acreditación y promoción: criterios. Sistemas y regímenes de evaluación. Impactos de la evaluación en sujetos e instituciones.

Las Prácticas de la Enseñanza:

Escuelas y aulas: procesos en el aula. Formas y alternativas de intervención Las mediaciones Los momentos del enseñar Los formatos de planificación: tareas y narraciones. Uso del tiempo y del espacio. Las prácticas, las descripciones etnográficas y las intervenciones Las prácticas de enseñanza en contextos urbanos y rurales. Análisis de propuestas de enseñanza.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

Los contenidos de la presente unidad curricular posibilitan desnaturalizar el orden social y educativo, mediante la comprensión de la dinámica cambiante de la que participan grupos y actores sociales en puja por sus intereses, necesidades y demandas en diferentes contextos históricos. Por ello, se plantea el devenir histórico que ha tenido la Sociología de la Educación, los problemas construidos por la disciplina y se indagan las diferentes categorías de análisis y su correspondiente concepción del espacio educativo desde las distintas corrientes contemporáneas, paradigmas, escuelas y tradiciones o programas de investigación. En este sentido, se identificarán los aportes relevantes de la sociología para pensar y analizar los procesos, las estructuras y los discursos educativos en el marco de las transformaciones de las sociedades contemporáneas, la reconfiguración del papel del Estado y de las políticas sociales en un contexto de pobreza, exclusión y desigualdad social, de nuevas formas de organización del trabajo, de las demandas del mercado de trabajo al sistema educativo y las consecuencias sobre la subjetividad en el actual escenario sociocultural, político y económico contradictorios.

La consideración de la educación, en tanto organización social, facilita el abordaje de los sentidos y las condiciones sociales de participación, la cuestión disciplinaria y la producción del orden en la escuela, así como la construcción de las trayectorias estudiantiles, las distinciones de clase, género y etnia y la posición del magisterio en la estructura social. Desde esta perspectiva, nos interesa la institución escolar y el aula como espacio social, las subculturas, prácticas e interacciones, las tensiones estructurales que se generan entre los distintos actores de las diferentes instancias, grupos y sectores, el rol de los docentes como agentes reproductores o transformadores, así como límites y posibilidades en la construcción social de los estudiantes. Los problemas y alternativas para el abordaje de la diversidad socio-cultural en la escuela focalizarán las desigualdades de clase, género y etnia en la educación analizando los procesos de marcación, discriminación, marginación y exclusión de grupos socioculturales. Estos procesos identitarios, que operan en un determinado contexto socio histórico, como resultado de un proceso hegemónico, pretenden homogeneizar y naturalizar la diversidad social a través de dispositivos disciplinadores y normativos.

En síntesis, los contenidos propuestos en esta unidad curricular permitirán a los futuros docentes interpretar la realidad social y analizar las relaciones entre educación, sociedad, cultura y política a partir de la propia experiencia y de aprendizajes adquiridos en otras unidades curriculares, como la Pedagogía y la Práctica Profesional. El análisis de dichas relaciones posibilitará identificar las formas de estructurar dichas relaciones en las prácticas educativas con un contexto sociopolítico y cultural particular como resultado de procesos históricos. Asimismo, las diferentes posiciones que se fundamenten en distintos marcos teóricos harán posible avanzar en la sistematización, análisis, comprensión y explicación de la dimensión educativa en los procesos que conforman la realidad social.

PROPÓSITOS:

- Promover el análisis de las principales contribuciones de la sociología de la educación para el abordaje de los fenómenos, los problemas y las prácticas educativas ante las profundas transformaciones del Estado y la sociedad civil contemporánea nacional e internacional.
- Aplicar métodos y técnicas para analizar las prácticas docentes desde la perspectiva sociológica interpretativa
- Construir alternativas pedagógicas contextualizadas utilizando instrumentos teórico-metodológicos en el análisis de las problemáticas educativas.

CONTENIDOS:

La construcción del Campo de la Sociología de la Educación:

La construcción del objeto de conocimiento sociológico. La sociología y sus relaciones con otras ciencias. Perspectivas teóricas en el contexto histórico: desarrollos clásicos y tendencias actuales. Las Nuevas Sociologías de la

Educación. Representantes principales. Etnografía y Sociología de la Educación. La Sociología de la Educación en América Latina y en Argentina.

Estado, Sociedad y Educación:

Génesis, desarrollo y crisis del Estado de Bienestar. El problema de las naciones y la globalización. La emergencia de nuevos sujetos sociales. Los problemas de la democracia en las sociedades postindustriales. La educación como asunto de política pública. La reforma del Estado educador. Debates, balance y desafíos actuales. Desigualdad, pobreza y exclusión social en las sociedades contemporáneas. Estructura social, trabajo y demandas al sistema educativo.

Sistema social, sistema educativo y sistema escolar. La escuela como organización. Sentidos y condiciones sociales para la participación. Normalización y estigma en las instituciones educativas. El profesorado como grupo social y como profesión. La construcción social del estudiante. Desigualdades de clase, género y etnia en la escuela.

Educación y Cultura:

Perspectivas teóricas clásicas y contemporáneas de la cultura en el devenir histórico. Los condicionantes sociales, económicos y políticos de lo cultural. Concepciones de la cultura: antropológica, económica, política y sociológica.

Capital cultural y escuela. Tensiones entre socialización y subjetivación. La identidad como construcción sociocultural e histórica. La construcción simbólica sobre la pobreza, la inteligencia y la violencia: las nominaciones escolares.

La diversidad sociocultural: racismo, discriminación y etnocentrismo. La interculturalidad: procesos de selección, legitimación, negación y apropiación de saberes en la escuela.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La Psicología Educacional comprende un ámbito de conocimientos situado entre las disciplinas que estudian los procesos psicológicos y las disciplinas que estudian los procesos educativos. Su interés principal es el aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje. Con esto busca comprender las dimensiones que constituyen el sujeto y sus posibilidades de aprender durante el proceso de desarrollo considerando la estructuración subjetiva y los deseos del sujeto "sujetado" a una cultura que lo atraviesa transformándolo. De esta manera la unidad de análisis deja de ser el individuo con sus procesos mentales y se convierte en la persona en situación que opera, según el contexto, mediado por el mundo de las representaciones, las interacciones y la comunicación.

Así, el complejo campo de la Psicología Educacional, se caracteriza por construirse con un criterio de epistemología convergente, por cuanto reclama una confluencia de diversas disciplinas para comprender los fenómenos y prácticas educativas y de crianza, como prácticas sociales y síntesis de condiciones históricas, sociales y culturales.

En esta perspectiva la Psicología Educacional permite hacer visibles aquellos aspectos que no son tan evidentes en el quehacer educativo y, al mismo tiempo, desnaturalizar los fenómenos educativos que se presentan como objetivados. Asimismo, en la Psicología Educacional, una tarea relevante es la explicitación de los presupuestos epistemológicos y ontológicos de las investigaciones que intentan explicar determinados fenómenos, a los fines de evaluar los efectos de su intervención.

Por lo expuesto, esta unidad curricular promoverá la reflexión y análisis de cómo se produce el aprendizaje escolar desde el aporte de diversas teorías y marcos explicativos, identificando las posibilidades, limitaciones, coincidencias y diferencias entre los modelos, poniendo en cuestión supuestos, prejuicios y representaciones acerca del aprendizaje, la propia biografía escolar, el lugar y valor del conocimiento y la epistemología docente en el ejercicio de la mediación pedagógica.

Repensar el sentido de las prácticas escolares cotidianas, los marcos regulatorios del funcionamiento de los sujetos y de las dinámicas del trabajo escolar, sirve para mejorar y facilitar el aprendizaje comprensivo de los alumnos, articulando teoría, realidad del grupo clase y el material de trabajo, las problemáticas de la educación del nivel y otras prácticas sociales educativas, para ensayar explicaciones y posibles estrategias educativas.

Es necesario para este abordaje la integración de aportes de las unidades curriculares como Pedagogía, Didáctica General, Sociología y las Prácticas Docentes en cuanto, desde diferentes perspectivas, explican la configuración de la infancia y el papel de la institución escolar en el tiempo con vinculación de los cambios de la sociedad, la política, economía y cultura, los modelos educativos y otras prácticas sociales modeladas por los sujetos en su devenir. Asimismo, esta unidad proporciona marcos conceptuales y habilidades para el abordaje de las unidades de Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial y Sujetos de la Educación Inicial. Para el logro de esto pondremos, especial énfasis en tomar distancia, tanto del estudio neutral de los procesos de aprendizajes, aptitudes intelectuales o de orientación de los alumnos, como de su reducción a prácticas sociales, poniendo en cuestión el discurso médico, psicológico y de la pedagogía centrada en el niño y los efectos de sesgo normativo de diversas teorías y técnicas en el ámbito educativo. Todo ello para dar paso a considerar un modelo de explicación sistémica que dé cuenta de los procesos creativos o de innovación psicológica que surgen en el examen crítico de las prácticas educativas situadas.

PROPÓSITOS:

- Definir y analizar problemáticas del campo de la Psicología Educacional desde el aporte de las principales corrientes teóricas, reconociendo sus

alcances, limitaciones, coincidencias y diferencias con sus derivaciones en los procesos de aprendizaje personal, escolar y social.

- Promover la reflexión personal y grupal sobre los propios esquemas de conocimiento, representaciones, procesos y formas de aprendizaje para favorecer la construcción intersubjetiva y la apropiación crítica de los saberes.
- Construir modelos integrales adecuados para el abordaje de las situaciones psicoeducativas ensayando intervenciones desde lo teórico-práctico a los nuevos emergentes del contexto.

CONTENIDOS:

El Campo de la Psicología de la Educación:

La constitución de la Psicología Educacional: continuidades y discontinuidades en el devenir histórico como disciplina aplicada y como disciplina estratégica del dispositivo escolar moderno. Concepciones y problemas actuales de la Psicología Educacional: condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación. La insuficiencia de las perspectivas evolutivas, del aprendizaje y de la educación y la necesidad del giro contextualista. El problema de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación. Criterios de complementariedad (inclusividad) y reconocimiento de su aplicabilidad en la realidad psico-socio e histórica local. La Psicología Educacional como campo de construcción y de articulación interdisciplinaria.

Enfoques Psicológicos y Socioculturales del Aprendizaje:

Bases epistemológicas de las perspectivas teóricas: alcances, límites y derivaciones en la enseñanza con respecto a las estrategias de aprendizaje que promueven. Herramientas de investigación para el relevamiento, reflexión y análisis de casos o materiales curriculares que pongan en tensión los supuestos teóricos con la realidad.

Teorías asociacionistas: conductismo, aportes de Watson y seguidores.

Estructuralismo: Teoría de la Gestalt y Teoría del Campo. Teorías cognitivas: Aprendizaje Significativo. Variables y factores del aprendizaje escolar. Teoría de la Asimilación. Aprendizaje por Descubrimiento. Perspectiva Psicogenética en los procesos de aprendizaje. La teoría Histórico-Cultural y la función de la educación en el desarrollo. La Teoría de las Inteligencias Múltiples en el aula. Aportes del Humanismo. Aportes latinoamericanos a la comprensión del aprendizaje: Freire, Martín-Baro, Maturana, entre otros. Contribuciones de la Neuropsicología a la comprensión del aprendizaje. Perspectiva psicoanalítica: el proceso de estructuración psíquica y la evolución del deseo de saber.

La Complejidad de los Procesos de Enseñar y Aprender:

Prácticas educativas formales y no formales. La influencia educativa de las tecnologías de la información y comunicación. Intervención educativa desde la familia y los espacios institucionales gubernamentales y no gubernamentales que comprometen el desarrollo de los menores. El alumno como objeto y sujeto de indagación psicopedagógica. El sentido y estrategias de aprendizaje. La motivación y la transferencia en el aprendizaje escolar. El aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo. Las diferencias individuales. La clase

escolar. El grupo de clases: interrelaciones y comunicación. El profesor. Interacción social y aprendizaje. Los procesos inconscientes implicados en la relación docente-alumno: procesos de transferencia, identificación, sublimación. La institución escolar: identidad, dimensiones, cultura y funcionamiento. El malestar en el campo de la educación: analizadores. Conflictos y dificultades en los procesos de aprendizaje e integración escolar: el rendimiento escolar, la convivencia y disciplina escolar. Análisis de dispositivos institucionales. Pilares y fuentes interactivas de la resiliencia y su construcción relacional en la escuela.

ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario - Taller

MARCO ORIENTADOR:

Podríamos decir que en los últimos tiempos se ha generalizado la alfabetización y su término va construyéndose en una visión cada vez más renovada. Ahora la alfabetización se entiende como un largo proceso que transcurre durante toda la vida del individuo, que va cambiando en las culturas, en la historia de vida y que tiene como entorno natural el contexto escolar.

Richard Venezky (1990) citado por Berta Braslavsky decía que el vocablo “literacy”, equivalente a alfabetización en castellano, es *“una de esas clases de términos autopositivos, como ‘libertad’, ‘justicia’, ‘felicidad’, que asumimos por su contenido y cualidades necesarias y sus deseables atributos en nuestra cultura. Pero que bajo una indagación más profunda se hace bastante más compleja y a menudo elusiva sin introducir una caracterización simple o una definición”*.

Precisamente los términos de “libertad”, “justicia”, “felicidad” tienen que ser los polos hacia los cuales caminen los Institutos de Formación Docente.

Sabemos que en la actualidad esto no ocurre así y el déficit de una verdadera alfabetización académica va de la mano de la exclusión social, del desgranamiento, de una grave situación que significa dejar a los jóvenes a la intemperie del mundo.

Toda sociedad sabe lo que acontece cuando los alumnos inician sus estudios superiores. No tiene sentido culpar a la escuela media cuando el nivel superior no se hace cargo de las dificultades de los jóvenes a la hora de dar respuesta a esta problemática. Hay soluciones aisladas, como los cursos de ingreso o talleres, que no logran hacer efectivos los objetivos propuestos. Al respecto surge la necesidad en el Campo de la Formación General del Seminario-Taller de Oralidad, Lectura y Escritura, esa alfabetización académica que Carlino (2005) define como *“...adquisición del conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como*

en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad”.

Los desafíos que plantea este seminario taller tienen que ver con las problemáticas que presentan los alumnos que han vivido una escuela que prioriza la memorización, la actitud pasiva, la carencia de autonomía frente al estudio, la falta de trabajos de investigación, es decir la configuración de un aprendizaje meramente receptor

El docente a cargo de este seminario taller deberá trabajar interdisciplinariamente con las otras unidades curriculares, teniendo en cuenta los aportes del aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría sociocultural de Vygotsky, aportes que permitan conformar una clase donde se intercambian experiencias, ideas, valores, donde se reflexione, donde se considere al conocimiento desde un punto de vista dinámico.

Leer y escribir suponen poder apropiarse del conocimiento, en este caso, de los textos académicos propios de cada una de las disciplinas.

El formato de seminario taller permite plantear distintas problemáticas acerca de la lectura y la escritura en una dinámica que favorece la inclusión social desde el compromiso mismo del alumno.

Consideramos que las competencias lingüísticas y comunicativas logradas, con el abordaje de los textos académicos y las producciones escritas pertinentes, propician el desarrollo de la oralidad como la capacidad de producir textos discursivos en el marco de un seminario taller que se organiza con esas características.

En ese sentido, la oralidad es el puntapié inicial para el aprendizaje de conocimientos, para debatir acerca del proceso de escritura de tal manera que lo oral se transfiera al texto escrito a la vez que permita movilizar los conocimientos previos, sus dudas, sus intereses y sus expectativas acerca del conocimiento.

PROPÓSITOS:

- Reconocer la importancia que tiene la lectura y la escritura como herramientas de la comunicación, adquisición y producción de conocimiento.
- Analizar las necesidades cognitivas y metacognitivas de los futuros docentes a la hora de enfrentar los textos académicos de las distintas disciplinas.
- Ejercitar actividades y estrategias de oralidad, lectura y escritura propias de las prácticas discursivas.
- Reflexionar sobre el proceso de recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación para regular las propias producciones lingüísticas.

CONTENIDOS:

La construcción de la Lengua Oral:

La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. La competencia oral. La lengua oral en una sociedad alfabetizada. La conversación en el aula. La planificación del discurso oral.

La Lectura: procesos y estrategias para la comprensión lectora y la construcción de significados:

Estrategias previas: uso del conocimiento previo, reconocimiento de la organización estructural del texto, explicación del objetivo o propósito, elaboración de predicciones e hipótesis.

Estrategias durante la lectura: selección o muestreo, elaboración de inferencias y uso de estructuras textuales, selección de ideas principales, síntesis, toma de notas, subrayado.

Estrategias después de la lectura: identificar la idea principal, generar analogías y ejemplos, confirmar o rechazar predicciones, realizar resúmenes (supresión, generalización, construcción e integración) o parafraseo y expresar opiniones.

La Escritura: procesos y estrategias para la producción de textos:

Estrategias de planificación: identificación del propósito de la escritura, tipos de textos, lenguaje a emplear, contenidos y posible lector.

Estrategias de redacción: aspectos normativos de la lengua escrita como ortografía, acentuación o signos de puntuación; aspecto pragmático como las variedades de lengua; aspecto gramatical: cohesión, conectores discursivos y concordancia; aspecto semántico: sinonimia, antonimia, hiponimia, hiperonimia, homonimia, polisemia y aspecto de la progresión temática.

Estrategias de revisión: comparación del texto con los planes previos, análisis de las ideas y la estructura, análisis de la forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).

Los Textos Académicos:

Los géneros escritos y orales. El texto argumentativo. El ensayo. El texto explicativo. La exposición.

HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La unidad curricular denominada Historia Argentina y Latinoamericana, que se encuentra dentro del campo de la Formación General, tiende a preparar a los futuros profesionales docentes en el manejo responsable de los acontecimientos que se dieron a lo largo del tiempo en nuestra Región, Argentina y América Latina. Con el objeto de que los futuros educadores se conviertan en sujetos críticos de la realidad y gestores frente a los nuevos desafíos, intentamos brindar herramientas para el entendimiento de la conformación social, de los acontecimientos económicos y de los cambios políticos para interpretar los modos de actuar y de vivir de nuestros pueblos.

Esta nueva forma de estudiar el pasado debe desmitificar el proceder estático y acabado de la ciencia y caminar sobre la dinámica natural que las personas le dan a los hechos que crean y recrean durante el transcurso del tiempo. El pasado es un cúmulo de acciones conscientes e inconscientes cargadas de conflictos, proyectos, pasiones y hasta de anhelos. Debemos enterrar las viejas, pero aún presentes, ideas folclóricas de nuestro pasado, desocultar actores que fueron por mucho tiempo excluidos de los manuales y textos. La comprensión de los hechos históricos debe permitir entender el presente y poder proyectar un futuro.

Así buscamos construir una imagen global de la sociedad desde una perspectiva de la multicausalidad, en donde todos los actores intervienen en la creación histórica. Factores económicos, políticos, procesos sociales, ritos, creencias y el acontecer natural influyen en el accionar del ser humano, marcando así la lenta pero paciente construcción histórica que debemos interpretar a través del estudio.

Esta materia pretende abordar un debate epistemológico específico, aprender los modos de construcción del saber histórico y analizar e interpretar el pasado nacional desde una visión regional, sin descuidar la inserción de Argentina en el contexto de Latinoamérica.

Los contenidos estarán secuenciados en forma cronológica, dejando un espacio para la interpretación horizontal de éstos en el tiempo y espacio, a tal punto que trabajaremos en cada eje la historia de Catamarca desprendida de los sucesos que la condicionan.

El conocimiento de la Historia Argentina y de América Latina nos debe interpelar en lo más íntimo de nuestra responsabilidad como sujetos hacedores para poder interpretar el presente con la constante búsqueda de soluciones y para entender que, por mucho tiempo, hemos sido meros imitadores de lo foráneo: llámese imperio español, inglés y en la actualidad norteamericano. Desde esta perspectiva, debemos ya dejar de copiar y animarnos a crear nuestra propia historia, escrita desde lo nuestro para un mundo donde no exista “ni mejores ni peores historias”, sólo una, la que nos contenga a todos.

PROPÓSITOS:

- Analizar los cambios y permanencias de las principales etapas del pasado latinoamericano y argentino.
- Comprender la realidad social que vive nuestra región y país dentro del contexto latinoamericano desde la perspectiva de la multicausalidad.
- Crear una conciencia histórica que permita ubicar los diferentes hechos en un tiempo y lugar determinados para no caer en el prejuizgamiento, fruto de una visión presentista de los hechos.
- Proveer de insumos didácticos para que el docente se sirva del legado cultural de la historia regional y argentina en el proceso de enseñanza.
- Valorar la presencia de diferentes actores en la construcción del pasado para incentivar a los alumnos a que sean parte de la construcción histórica.

CONTENIDOS:

Nuestro Origen:

La diversidad socio, económica, política y cultural de América Latina antes de la conquista y colonización europea. Los pueblos originarios en el territorio argentino: modo de vida y organización política, social y económica.

La sociedad pre-hispánica en el territorio de Catamarca. Organización política, económica y social.

Imposición del nuevo orden colonial en América Latina:

La conquista española y organización del territorio americano. Penetración en el actual territorio argentino. Organización económica y social en la colonia: desigualdad social. La minería en el Potosí y su relación con las economías regionales del NOA. La evangelización cristiana. La gobernación del Tucumán. La creación del Virreinato del Río de la Plata.

Resistencia a la conquista y colonización española: las guerras calchaquies. La fundación de Londres. La conquista espiritual: franciscanos y jesuitas en el territorio de Catamarca. La Virgen del Valle. Los indios y la sociedad catamarqueña. El Mestizo.

La lucha por la organización y formación de los países en América Latina:

Revoluciones burguesas y contexto internacional. Las ideas iluministas y las tensiones políticas hacia 1810. La crisis de orden colonial y la dimensión continental de las guerras de Independencia. La Revolución de Mayo de 1810 en el Río de la Plata y su implicancia en el NOA. Enfrentamiento entre Buenos Aires y el Interior. La cultura en la sociedad criolla. El Romanticismo. El imaginario colectivo sobre las culturas indias del norte argentino.

Participación de Catamarca en las diferentes asambleas políticas nacionales. Reacciones autonómica y federalista. Autonomía de Catamarca.

La modernización en América Latina y Argentina:

La modernización de América Latina como forma de dominación extranjera. El nuevo orden colonial: sistema económico agro- exportador. La formación del Estado Nacional Argentino. El orden conservador y nuevos postulados liberales. La Inmigración europea y la nueva sociedad aluvial. Positivismo y europeización. La cultura en la Argentina del Centenario. La construcción de ser argentino. Movimientos opositores al orden conservador. Las clases medias y obreras: ideología y organización.

Catamarca en la organización Nacional. Felipe Varela y sus ideas políticas. El desarrollo económico: la minería del oeste catamarqueño. La industria local.

El siglo XX en América Latina y en la Argentina:

Problemas y tensiones. La ampliación de la democracia. Los sectores medios y obreros. La experiencia radical y peronista en Argentina. El desarrollo hacia dentro. La Industrialización Nacional. Cambios en la vida cotidiana. Migraciones internas. Sindicalismo y poder político. La mujer y los jóvenes como actores políticos.

Crisis económica. El ferrocarril: la nueva frontera económica y social. Crisis de la minería y de industria local en Catamarca. La burocratización del Estado provincial. Centralización tributaria y pérdida de la autonomía provincia.

Proyecto autoritario y fortalecimiento democrático en América Latina y Argentina:

La inestabilidad política y el rol de la Fuerzas Armadas. Golpes de Estados y salidas electorales. Protesta y resistencia social en la Argentina de la década del 1960 y 1970. Violencia política y terrorismo de Estado. La lucha por los Derechos Humanos. La guerra de Malvinas y final de la dictadura militar en la Argentina. La construcción de la Democracia en la Argentina. Las deudas de la Democracia. Crisis económica y endeudamiento externo. Pobreza y exclusión social. La construcción de sociedades heterogéneas y pluriculturales. Los indígenas como sujetos políticos.

Reformas constitucionales: nuevos derechos sociales y económicos. Contribución de Catamarca a la cultura y educación nacional. Nuevas explotaciones mineras. Promoción Industrial. Proyectos hídricos y agropecuarios para el desarrollo de la provincia. El cuidado del Medio Ambiente.

HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La presente unidad curricular es concebida como una herramienta que posibilita comprender, reflexionar e intervenir en la educación de hoy. Desde el pasado nos comunicamos con el presente de la educación a través de la formación y el desarrollo de la práctica docente.

La educación es un proceso social e histórico, productor, reproductor y transformador de sujetos sociales y políticos, que se nos presenta como una realidad interrelacionadas con la historia cultural, social, política y económica del país. Esta relación no es estable ni responde a correspondencias constantes y cánones universales. Su estudio histórico y político requiere del análisis y reconstrucción de la compleja trama de discursos y prácticas educativas, de las luchas por la hegemonía de diferentes y antagónicas concepciones de educación, formación docente y del establecimiento de dispositivos institucionales y normativos. Todo ello va conformando la trama de la educación argentina.

El propósito de vincular el pasado como dimensión constitutiva y dinámica del presente, orienta y articula las actividades académicas y las prácticas de aprendizajes de los estudiantes, en torno a los siguientes ejes de análisis y reflexión:

- La re-edición en el presente de la escena fundante de la educación argentina generadora de discursos y prácticas acerca del “otro” como fundamento del disciplinamiento social y la construcción de la noción de ciudadanía.
- Junto con las lecturas históricas macropolíticas, hay una historia de los micro espacios que no responde a covarianzas y cuyo objeto de análisis son las

prácticas y discursos cuyos significados y sentidos se reeditan más allá de las políticas y normativas educativas.

- Continuidades, rupturas, resistencias de discursos (políticos, teorías) y prácticas educativas (políticas, escolares, de enseñanza, etc.) presentes en la construcción del sistema educativo nacional argentino y en las concepciones de alumno, docente y de institución educativa.

PROPÓSITOS:

- Comprender la particular relación entre Estado, sociedad y educación en la configuración de estilos societales, modelos de conducción (gestión) educativa, organización de las instituciones y desarrollos curriculares.
- Distinguir grandes etapas y/o modelos en el desarrollo de la educación en Argentina.
- Conocer los principales procesos y debates de la historia de la educación en Argentina, analizando rupturas y continuidades.
- Reconocer las características particulares que adopta la formación docente a la luz de su desarrollo histórico y político y en su relación con la configuración de identidades e imaginarios docentes.
- Construir un marco histórico de la educación nacional que enriquezca el análisis de los problemas pedagógicos específicos que se aborden en práctica profesional.

CONTENIDOS:

Estado, Sociedad y Educación:

El Estado-Nación y el surgimiento de los sistemas educativos públicos, laicos y gratuitos. El papel de la educación privada. Bases legales del Sistema Educativo Argentino (S.E.A.) y Sistema Educativo Provincial. La expansión escolar y el magisterio docente. Antecedentes históricos de las instituciones educativas de los distintos niveles en el contexto provincial. El colegio secundario y las universidades: sentido político y social. El positivismo en la educación, el modelo médico escolar y la militarización de la escuela. Las "nuevas pedagogías": El escolanovismo.

Propuestas de Reformas del Sistema Educativo:

Los proyectos Magnasco y Saavedra Lamas. El radicalismo y la ampliación del principio de ciudadanía política. El Peronismo y la Doctrina Nacional Justicialista: los nuevos sujetos políticos y sociales. Educación y trabajo.

La expansión de la Educación:

La expansión del S.E.A. La educación y las políticas para el desarrollo: nuevas teorías. Educación laica y libre. Propuestas alternativas de educación popular: pedagogía de la liberación. El proyecto autoritario: la estrategia represiva y la estrategia discriminatoria.

El nuevo paradigma educativo de los 90' y la tensión entre la modernidad inconclusa y la posmodernidad:

Nuevos escenarios: neoliberalismo y neoconservadurismo. Estado y educación en los procesos de reforma educativa en la región. El papel de los organismos internacionales en la definición de las políticas educativas. Nueva configuración del sistema educativo. El origen y trayectoria de la formación docente hasta las propuestas de reforma del sistema formador. La profundización de las problemáticas de la desigualdad, segmentación y fragmentación educativa.

La agenda educativa actual:

Problemáticas educativas nacionales y provinciales: exclusión social y educativa; el pluralismo, la igualdad y multiculturalidad. Condiciones actuales de los sistemas educativos de la región. Las políticas y discursos educativos: reposicionamiento del rol del Estado como regulador y garante de la educación. Nueva legislación nacional y provincial en los ámbitos de educación estatal y privada: leyes y reglamentaciones.

FILOSOFÍA PARA LA EDUCACIÓN

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

Concebimos la Filosofía para la Educación a partir de la utilización de algunos aportes filosóficos específicos para la formación del futuro docente en relación con algunas problemáticas de la práctica docente asumidos como desafíos que interrogan el problema del conocimiento⁹. Los aportes de la Filosofía que abordamos no son todos los posibles, sólo señalamos un camino de iniciación que sirva a los fines de reflexionar a partir de la consideración de algunos problemas que la práctica educativa plantea a los futuros docentes con intención formativa.

Así expuesto, el lugar “originario” -en el sentido de origen del filosofar- queda establecido como la “experiencia”¹⁰. Onetto plantea que: “*El verdadero lugar*

⁹ En el sentido establecido por muchos autores actuales Piaget, Popper, Foucault. Obiols señala que: “*en (...) autores contemporáneos, las cuestiones gnoseológicas derivan en epistemología, es decir, en teoría del conocimiento científico*” (Obiols, 1999).

¹⁰ Experiencia en el sentido expuesto por Jorge Larrosa, cuyo sentido específico señala la no generalización, la circunstancia propia de acceder a una vivencia única e intransferible, pero posibilitante. De ahí que el pensar la construcción en términos de “experiencia” sea de gran ayuda. Según Larrosa citado por Finocchio y Zelmanovich: “*...el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera (...) la experiencia, lo que hace, precisamente, es acabar con todo dogmatismo: el hombre experimentado es el hombre que sabe de la finitud de toda experiencia, de su relatividad, de su contingencia, el que sabe que cada uno tiene que hacer su propia experiencia. Por tanto, se trata de que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y de que nadie pueda imponer autoritariamente la propia experiencia a otro. (...) si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia, no pueden llamarse,*

originario de la filosofía es la experiencia que el hombre hace de su propio ser y del sentido de la existencia en general”.

Esto permite que se desvincule del aspecto formal de abordar un temario, cuyo objeto sólo radica en el conocer los alcances y contenidos de una disciplina, y abogar en favor de la posibilidad de alcanzar el sentido propio a partir de una recorrida curricular¹¹.

Por ello, no es sólo la intención de la iniciación en el manejo de nombres o recorridos conceptuales que respondan a una lógica propia, sino también el dirigirnos a las problemáticas actuales que constituyen la práctica docente como un desafío para poder interrogarnos desde allí. Los aportes de la Filosofía constituirán posibles desencadenantes de preguntas y respuestas provisionarias. El punto de inspiración para el pensamiento y reflexión de los problemas sociales de la práctica será la propia experiencia de los futuros docentes, a partir de la búsqueda de datos cercanos sobre el sentido propio de la existencia en el existir cotidiano y la reflexión a partir de los aportes filosóficos.

De acuerdo con lo expuesto, consideramos primero el tratamiento de los debates epistemológicos actuales de las Ciencias Sociales o Humanas que interactúan, implícita o explícitamente, con el abordaje social de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la problemática del Conocimiento. Estas discusiones epistemológicas comprometen las direcciones pedagógicas actuales. En segunda instancia, planteamos algunos problemas educativos que se constituirán en desafíos para la Filosofía.

La práctica docente actual plantea innumerables interrogantes. El situarse entre la analítica de “institucionalización” o “desinstitucionalización” escolar por un lado, y por otro, entre el afán de “homogeneización” o “fragmentación” cultural como objetivos “diferentemente” anhelados y evidenciados en las sociedades contemporáneas, no pueden soslayarse en los espacios educativos puesto que constituyen una fuente inagotable de discusión y aprehensión en la “iniciación” para el aprendizaje “con sentido” del problema del conocimiento en Filosofía.

Así, el carácter performativo que poseían las instituciones se encuentra en crisis actualmente. Dicha instancia revela una serie de circunstancias teóricas filosóficas sociales que se pueden abordar con el fin de acusar un camino de comprensión y posterior discusión de las instancias que habilitan tales posiciones. La legitimidad del conocimiento se pone en juego preferentemente como eje del abordaje que direcciona la “iniciación” para el aprendizaje.

Por otro lado, el sólo hecho de plantear una dirección curricular posible, se encuentra inmediatamente con el problema que expresa Neufeld (2006), sobre el eje contradictorio *diversidad/desigualdad*, con sus consecuencias de *inclusión/ exclusión* social, que ubica a la escuela en una encrucijada entre “*el mandato universalista de integración ciudadana y el respeto a las diferencias culturales*”.

Considerar el “*mandato universalista de integración ciudadana*”, implica confrontarlo con los hechos de la diversidad y la desigualdad a partir de los

estrictamente, experiencias. Y, desde luego, no pueden transmitirse (...)” (En Finocchio y Zelmanovich. En Esp.Sem.2:13)

¹¹ Dussel (1998) considera al diseño o planificación como una forma de comunicación, una forma de pensar y otorgar sentido a lo que se quiere enseñar.

cuales se traducen posicionamientos: ¿Cuál es el sentido de integrar?; ¿Homogeneización o cristalización de las diferencias? En definitiva el planteamiento que contiene tales posicionamientos se encontraría expresado en un interrogante: ¿Es posible llevar a cabo el mandato universalista de integración ciudadana y a la vez ser acreedor del respeto a las diferencias culturales? Así expuesto, las respuestas abordadas darán cuenta de los caminos que constituyen la posibilidad del conocimiento como eje que direcciona la “iniciación” filosófica en términos de enseñanza.

PROPÓSITOS:

- Comprender los problemas de la práctica educativa como desafíos de abordaje filosófico en torno a lo social.
- Constituir la comprensión de la práctica educativa en la cooperación interpretativa desde la “experiencia” propia a partir de la reflexión y crítica filosóficas.
- Propender al análisis de experiencias educativas propias, a partir del abordaje filosófico de los problemas de la práctica educativa, su socialización y comunicación a los fines de su comprensión.

CONTENIDOS:

El Problema del Conocimiento: la relación producción de conocimiento-vida cotidiana:

Epistemología: concepto y aplicaciones. El surgimiento histórico de las Ciencias Sociales Humanas. Opinión y Saber. Conocimiento e Ideología. El nuevo saber en construcción y las Ciencias Sociales Humanas: los cambios en la práctica y en el saber humano en el Siglo XX. La superación de la dicotomía de la cultura científica y humanística.

La tensión: Sujeto - Objeto del Conocimiento:

La figura epistemológica clásica de la modernidad: El tratamiento gnoseológico; el tratamiento fenomenológico; el tratamiento hermenéutico. La reconstrucción de la figura en la contemporaneidad posmoderna. Conocimiento y valor: desde la neutralidad del saber a una hermenéutica de los compromisos del saber. La epistemología de la complejidad. El problema de la reflexividad del saber.

Los problemas de la Educación. Institución Escolar: Tensión Institucionalización - Desinstitucionalización:

Transmisión social del conocer: La institución escolar. El proceso social de aprendizaje. Los antecedentes de la escuela. La generalización de la escuela. Los fines de la escuela: la escuela como transmisora de ideas, valores y normas. Educación y desarrollo personal. La escuela como respuesta a los nuevos retos sociales. Derivaciones pedagógicas filosóficas.

La institucionalización de la escuela en el sujeto moderno. La escuela como instrumento del programa de la modernidad. La soberanía del Sujeto. Descartes: El sujeto del *cogito*. El sujeto trascendental (Kant y Fichte).

Crítica a la soberanía del sujeto. Voluntad de saber y sujeto de conocimiento: la crítica nietzscheana.

Transmisión social del conocer: ¿La institución escolar o el declive de la institución?

Los nuevos cambios en la sociedad: la familia y la escuela. Transmisión: ¿Posibilidad o impotencia? Las nuevas figuras docentes. La subjetividad situacional y las posiciones de resistencia, impotencia e invención.

Alcances Filosóficos educativos. Lyotard y el problema de la legitimación. Los relatos de la legitimación del saber. La enseñanza y su legitimación por la performatividad. Foucault: formación discursiva y objetivación del Sujeto.

Homogeneización - Fragmentación:

¿Escuela homogeneizadora monocultural o escuela intercultural? Modelos de educación en la diferencia cultural. Debates y criterios para la elaboración de proyectos y propuestas que atiendan a la diversidad.

Posicionamientos y alcances en filosofía. El problema de las identidades: subalternación o paradoja. La posición de Bhaba, Butler y Laclau.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario

MARCO ORIENTADOR:

Las múltiples transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales y tecnológicas que se hacen presentes en las escuelas de hoy, plantean el desafío de reflexionar acerca de las formas de diálogo que tenemos con la contemporaneidad. La formación de redes mundiales sustentadas en tecnologías digitales están afectando algunos de los pilares sobre los que se estructuraron los sistemas educativos modernos esto implica, en forma inevitable, algunos retos y desafíos a la profesión docente.

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza puede generar nuevas presiones en el desarrollo de las tareas habituales de un docente y en sus modos de enseñar, ya que trabajar con tecnologías audiovisuales e informáticas exige adquirir nuevos saberes, ir más allá de la propia disciplina que se está enseñando y mantenerse actualizado. Implica, además, reflexionar sobre las propias prácticas, diseñando los espacios y los tiempos en que se desarrollará el proceso didáctico.

Se torna necesario, entonces, proponer en la formación docente un espacio que inste a reflexionar sobre el modo de pensar en las razones -de diversa índole- que motivan, explican e impulsan a tomar un rol activo respecto de la integración de las TIC.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación atraviesan nuestras vidas, nuestras instituciones más allá de las posiciones que tomemos respecto de éstas. De hecho, también su exclusión evidencia el lugar central que ocupan

en la sociedad de redes. Asimismo, las posiciones que se asumen al mirar el mundo y, por lo tanto, al enseñar a mirarlo, deben ocupar un lugar de partida y de llegada permanente, si se desea generar cambios reales en las prácticas cotidianas de los docentes.

En este sentido, esta unidad curricular propone explorar esas posiciones personales, institucionales y sociales ante las tecnologías; posiciones que tienen correlatos históricos que se han renovado con cada uno de los desarrollos tecnológicos vinculados con la comunicación y a la circulación social de información.

Otro tema fundamental sobre el que se debe reflexionar, es el impacto de las TIC en los sujetos y, en particular, en los docentes y sus tareas. ¿Qué sucede con los maestros en la llamada sociedad de la información? ¿De qué modo se modifican las prácticas de los docentes en las actuales condiciones de vida y de trabajo? Formularse estas preguntas es valioso y, además, tiene consecuencias prácticas porque estas nuevas tecnologías abren posibilidades para modificar modos más “tradicionales” de vinculación con la circulación, apropiación y producción del conocimiento. Esto, probablemente, irrumpe con otras formas muy arraigadas en las instituciones escolares impactando sobre la identidad del docente, su imagen personal y socialmente construida, sus funciones y tareas.

PROPÓSITOS:

- Promover un espacio de reflexión y análisis sobre las transformaciones culturales, políticas, sociales y educativas vinculadas con las TIC y sus beneficios en la integración con las prácticas pedagógicas promovidas en las escuelas.
- Brindar herramientas teórico-conceptuales que posibiliten abordar el debate actual acerca de la inclusión de las TIC en las escuelas a través de lecturas, análisis de casos, ejemplos prácticos, consideraciones pedagógicas y estrategias de gestión.
- Reconocer la integración de las TIC en las escuelas desde una perspectiva histórica, educativa y cultural que permite el desarrollo de habilidades cognitivas, creativas y comunicativas de alumnos y docentes

CONTENIDOS:

Educación, cultura y nuevas tecnologías:

Los cambios tecnológicos, sociales y culturales de las últimas décadas. Planteos entre lo global y lo local. La revolución informacional. Las alfabetizaciones múltiples. La alfabetización digital. Las brechas digitales. Experiencias sociales a partir de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Relación de las TIC con las teorías y corrientes pedagógicas. Impacto de las TIC en la enseñanza y aprendizaje. Los desafíos de la escuela en la sociedad de la información. El rol del docente en los nuevos escenarios. Análisis del uso didáctico de las TIC. Escuela, Medios y TIC.

Alfabetización audiovisual:

Las sociedades contemporáneas y la experiencia audiovisual. Generalidades de los diversos medios de comunicación: evolución histórica y características propias de cada lenguaje. Los medios de comunicación y las audiencias. El vínculo de la escuela con los medios audiovisuales. La televisión, la infancia y la escuela. El hiperestímulo visual contemporáneo. La representación en los medios. Estereotipos. El lenguaje multimedial.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario Taller

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad curricular debe ineludiblemente hacerse cargo de las expresiones sociales, políticas, económicas y culturales actuales más destacadas, generadoras de numerosos interrogantes éticos, a fin de un tratamiento, en este mismo sentido, de los temas educativos propuestos.

Por ello, no debe desconocerse la expresión actual de un mundo cuyos procesos más representativos se manifiestan a partir de fenómenos como la globalización, la posmodernidad, la cultura juvenil emergente y otros, cuyos valores implícitos y explícitos, tales como creencias, lenguajes y significaciones, manifiestan un continuo y progresivo debilitamiento de los vínculos morales y solidarios.

En este sentido, se manifiestan numerosas transformaciones en la familia y la escuela. La familia ha dejado de ser una estructura jerárquica organizada alrededor de los mandatos de reproducción de la especie, de la producción material y de las exigencias del mandato patriarcal.

Estos cambios familiares junto con los fenómenos descriptos, para algunos autores, generan una debilidad en la transmisión de los mandatos y valores intergeneracionales. La crisis de la autoridad familiar estaría en la base de los procesos de erosión de las estructuras institucionales que sostienen la sociedad.

Por ello, el hecho de pensar en estrategias para contribuir a un desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo entre los pueblos y a una renovación de la democracia efectivamente vivida, es posible en tanto debe ser considerado una actitud sostenida por algunos intentos de resistencia desperdigados en acciones adjetivadas como regresivas.

Sin embargo, si consideramos la posición que evade la renuncia de la escuela como una institución “civilitatoria” junto con nuevos significados de transmisión cultural, otros desafíos comienzan a ser posibles. Tiramonti (2004) siguiendo la idea de Elías, la Escuela como una Institución “civilitatoria”, *“... habla de formación de las subjetividades en un determinado patrón cultural y normativo que regula las relaciones entre los sujetos (...), un dispositivo destinado a generar una ‘comprensión compartida’¹² de la realidad...”* Se torna imprescindible una referencia a un marco común, ya que, según lo plantea Tiramonti, lo social evidencia un panorama cada vez más “fragmentado”, - debido a *“...la ruptura del campo del sentido compartido por el conjunto de instituciones y de agentes que circulan en ellas”-*, induciendo al riesgo de la *“atomización y fragmentación del sistema”*.

Por otro lado, tenemos en cuenta que la transmisión es una cuestión definitiva de la escuela, se evidencia la exigencia que torna desafío, la posibilidad curricular de formular un espacio desde donde sea posible sostener la transmisión¹³ a partir de la comprensión compartida de la realidad a fin de la formación personal y ciudadana.

Ante esta situación, proponemos que *el enfoque de la formación ética considere que la escuela debe asumir el papel de mediadora crítica y transmisora de valores culturales a partir de la facilitación a las nuevas generaciones de herramientas que les permitan la decodificación de significados, y su jerarquización para construir un proyecto personal y ciudadano con sentido.*

Asimismo y en el ámbito de Formación de Docentes en términos complejos de búsqueda de identidad con relación a las prácticas pedagógicas, se propone interrogar permanentemente dicha práctica docente como horizonte de formación específica.

El campo de la Formación Ética y Ciudadana así abordado, y en términos de formación docente, cobra significado al adoptar la perspectiva del discurso¹⁴ De este modo pretendemos contribuir a la formación de docentes que reflexionen y propicien la reflexión y la autoreflexión sobre los “actos” humanos en los discursos de casos específicos de la práctica educativa para la formación de personas responsables, críticas, con conciencia democrática y con respeto por sí mismos y por los otros, en el marco de las diferencias, de los derechos humanos y de la protección al ambiente.

¹² Comprensión compartida que significa el hecho de *“incorporar a las nuevas generaciones a un cuerpo de creencias en común que genera un consenso ético en el que se fundamenta el sistema de expectativas recíprocas que regulan las relaciones entre los sujetos”*.

¹³ “Hassoun sostiene que una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto, una transmisión que deja aparecer la diferencia, y que permite que la generación siguiente recree ese legado de una forma original y única.” (Dussel, 2007).

¹⁴ En el sentido de: *“... considerar estos hechos del discurso ya no (...) por su aspecto lingüístico sino, en cierto modo (...) como juegos (...) estratégicos de acción y reacción de pregunta y respuesta, de dominación y retracción, y también de lucha. El discurso es ese conjunto regular de hechos lingüísticos en determinado nivel, y polémicos y estratégicos en otro”* (Foucault, 1980). En el mismo sentido pero referido a lo “lingüístico” Laclau afirma: *“Esta totalidad que incluye dentro de sí a lo lingüístico y a lo extralingüístico, es lo que llamamos discurso. (...) por discurso no entendemos una combinación de habla y escritura, sino que, por el contrario, el habla y la escritura son tan sólo componentes internos de las totalidades discursivas. (...)”* (Laclau, 2000).

De acuerdo con el sentido asumido, serán los senderos propicios para el andar formativo de los alumnos, futuros docentes, diferentes expresiones tales como: la formación democrática, la búsqueda de formas de diálogo y de deliberación posibilitante de una comunicación libre y abierta, el desarrollo de prácticas de solidaridad en la escuela y su contexto, la construcción de criterios de análisis de acción basados en un sentido atinado de justicia, el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos sobre la base de la alteridad, el respeto por sí mismo y por los otros, el orden constitucional, el reconocimiento de los valores universales, la preservación del medio natural y el compromiso responsable con los problemas de la comunidad.

PROPÓSITOS:

- Interpretar crítica y reflexivamente los textos dispuestos para la formación en los discursos de casos específicos de la práctica docente y en la generación de diálogos y argumentos.
- Constituir las problemáticas abordadas en Formación Ética y Ciudadana como propiciadoras de reflexión crítica en los diferentes ámbitos posibles de su aplicación y de acuerdo con los modos de enfrentamiento en contextos específicos.
- Reconocer, reconstruir, evaluar críticamente, elaborar y asumir argumentaciones propias con relación a las posiciones planteadas a fin de su comunicación y discusión.

CONTENIDOS:

El abordaje Ético o Moral de la Educación. Paradigmas Éticos:

El ámbito normativo de la Ética. La dimensión moral. Los paradigmas éticos: El paradigma del cálculo de utilidades (Bentham; Moore; Smith; Ricardo). El paradigma de la ética pragmática (Dewey). El paradigma de la comunicación (Teoría de la acción comunicativa: Habermas; Pragmática trascendental del lenguaje: Apel). Foucault: Las apuestas éticas del sujeto. El período posmoralista: Rorty; Vattimo, Badiu. Criterios morales o criterios Éticos en la Educación ¿Educación Moral? ¿Educación Ética? El dilema de la educación como deber o la educación como experiencia: la complejidad de las transmisiones pedagógicas. Las formas de autoritarismo o de autorización docente.

La Ética y la política. El dilema entre la condición política de la educación o la educación dependiente de la política:

La Ética y la Política. La dimensión jurídica. Maquiavelo y el divorcio entre la ética y lo político. Kant: político moral o moralista político. Weber: distinción entre convicción y responsabilidad.

La ciudadanía: revisión del concepto como sentido del curriculum. El papel de la escuela en la formación de la ciudadanía.

La Ética y el Derecho. El estudiante ante la tensión autonomía o dependencia pedagógica:

La democracia liberal y democracia republicana. La democracia como política deliberativa. La Ética y la pluralidad de las formas de vida. Las relaciones con el otro: Multiculturalidad, Interculturalidad. Derechos Humanos. Normatividad social. La ley y el Derecho.

Individualismo y educación en los derechos humanos. Autonomía o los adultos ante el delicado ejercicio de una experiencia facilitadora: ¿Autodidactismo o autonomía? La asimetría en la relación docente alumno: ¿Igualar o borrar las diferencias entre docentes y alumnos?

La Ética ante la transformación de la Técnica. El Docente frente a los desafíos tecnológicos:

La técnica. Evolución y valoración de la técnica. La racionalidad tecnológica ¿Progreso o riesgo? Responsabilidad y biocentrismo. Problemas morales ante el reto tecnológico: la manipulación de la vida.

La posición docente ante los problemas éticos de la tecnología: El docente como funcional al sistema; el docente como emancipador; el docente como facilitador. La búsqueda de una identidad docente ante los desafíos éticos tecnológicos actuales

UNIDADES CURRICULARES EN EL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

ALCANCES DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE:

A partir de lo expuesto, y de las recomendaciones emanadas de los Organismos Federales (I.N.Fo.D., 2007), proponemos una estructura para el Campo de la Práctica Profesional, secuenciada a lo largo de cuatro años de estudios pensando en un desarrollo desde niveles de complejidad graduales y progresivos:

- **PRÁCTICAS: *Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios*:** en esta unidad curricular consideramos necesario objetivar los procesos que involucran al sujeto, las instituciones y su contexto, en donde los futuros docentes deberán contar con algunas herramientas metodológicas y técnicas que permitan problematizar, indagar y organizar la información empírica, producida en contextos concretos y guiados por un profesor tutor.

- **PRÁCTICAS: *Currículo y Programación de la Enseñanza*:** en esta unidad abordaremos la trama de las relaciones de fuerza en las prácticas y en los discursos con que las instituciones regulan y gobiernan a los sujetos, naturalizando esquemas de pensamiento y acción. La idea es poner en crisis la naturalización de lo real, a partir de pensar documentos y procesos (de programación y regulación prescritos), en tanto dispositivos de saber-poder.

- **PRÁCTICAS: *Prácticas de la Enseñanza*:** en esta unidad desarrollaremos las primeras prácticas institucionalizadas, para las cuales planteamos el trabajo en pareja, tendiente a la programación y desarrollo de clases específicas de los estudiantes en las salas, con la guía activa del profesor de práctica y el docente orientador, rotando en contextos institucionales diferentes.

- **PRÁCTICAS: *Residencia Pedagógica*:** en el marco de esta unidad, se realiza la práctica integral en el aula. Es esta una instancia de socialización profesional (durante la formación de grado) en la que los futuros docentes *observan, diseñan y evalúan* una propuesta de enseñanza y aprendizaje en entornos educativos institucionalizados durante un año (de manera rotativa en los ciclos del nivel educativo correspondiente).

Las instancias involucradas en las prácticas forman parte de un proceso que implica tanto a los actores de la institución educativa, como a aquellos actores sociales que se vinculan con la oferta formativa y en particular con el desarrollo de las prácticas. Por ello, el desarrollo de las prácticas es interdisciplinar e intersectorial. Esto implica la presencia continua y concreta de la institución formativa, a través de procedimientos de gestión administrativa y de actores institucionales que asuman la coordinación de la práctica en todo el proceso.

Una práctica profesionalizante constituye un dispositivo en tanto viabiliza:

- una gestión institucional de fuerte conectividad con el contexto de influencia del Instituto Formador;

- la síntesis de los diferentes y complementarios saberes pertenecientes a las unidades curriculares de los tres Campos de la Formación Docente;
- una formación docente que tome como eje estratégico su propio desarrollo profesional y;
- una coherencia didáctica, respecto de las formas de tratar los conocimientos en los diferentes campos de formación, su vinculación con las experiencias y el contexto en que se desarrollan las prácticas.

El Instituto Formador y las Escuelas Asociadas

Al decir de autoras como Rockwell (1995), plantearemos que las relaciones entre sujeto e instituciones, deja huellas que se transforman en constitutivas del desarrollo profesional. Desde este marco, resulta un elemento clave, las relaciones entre el Instituto Formador y las Escuelas Asociadas en las que los futuros docentes realizan sus *prácticas profesionales*.

Siede (2003) sostiene que *“las escuelas que generan experiencias exitosas son aquellas que se apoyan en redes sociales locales para intercambiar saberes y recursos”*; Palaudárias (1999) a la vez, sostiene que *“una adecuada coordinación entre las escuelas y su entorno social y cultural es indispensable para conseguir el mayor provecho de los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje”*. Este entorno está referido a las familias de los alumnos, a las organizaciones comunitarias de los diferentes contextos culturales, étnicos, sociales, etcétera, además de los organismos gubernamentales y no gubernamentales que atienden a diferentes grupos desfavorecidos o que requieren especial atención para su integración. Es por ello, que *las propuestas más interesantes para la educación intercultural son aquellas que implican la realización de proyectos comunes entre alumnos que estudian o viven en diferentes entornos culturales*.

Por lo expuesto, pensamos en un **trabajo colaborativo en redes interinstitucionales** entre el Instituto Formador y las Escuelas Asociadas, que potencie una mirada **intercultural** de la práctica educativa, atento a la complejidad de los procesos socio-políticos y culturales actuales.

Desde los aportes de Laura Fumagalli (), diremos que *la “Red es concebida como un sistema de alianzas interinstitucionales sobre la base de las cuales se diseña, gestiona y evalúa el desarrollo del proyecto”*. En nuestro caso el de generar experiencias formativas para los futuros docentes). Así será necesario un trabajo colaborativo en red sobre la base de:

- *Fortalecer las relaciones entre escuela y comunidad.*
- Fortalecer la interacción entre docentes y entre escuelas.
- Instalar procesos de trabajos cooperativos y solidarios.

En síntesis, proponemos un trabajo en red entre Institutos y Escuelas Asociadas, a favor de una educación intercultural, que desde una posición de apertura a la comunidad, permita *“contemplar en un mismo plano y dentro de un mismo eje, la lucha contra la desigualdad social y la integración de la diversidad cultural”* (FLACSO, 2003).

Los acuerdos interinstitucionales deben potenciar la posibilidad de generar tiempos y espacios de encuentro, fundamentalmente entre los sujetos involucrados (**residente – profesor de prácticas – profesor del curso**). *“La conformación de redes posibilita la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales pueda ser posible construir proyectos comunitarios y pedagógicos asociados que involucren mayores niveles de compromiso compartido”* (INFoD, 2007).

En este sentido, la propuesta anclada en un sentido pedagógico del trabajo colaborativo en red, debe desarrollar “(...) *en los docentes y en los alumnos una sensibilidad hacia la experiencia ajena*” (Dussel, 2003). Como señala la autora, *“además de heterogeneidad étnica, religiosa y nacional, la diversidad cultural en las escuelas debiera trabajarse también en las cuestiones de género, en la organización familiar, en la presencia de alumnos con discapacidades físicas o mentales, en la ruralidad, en la desigualdad socioeconómica, en las diversas culturas juveniles y tribus urbanas, en la distribución diferenciada y desigual del capital cultural en las familias, en las brechas generacionales, en la diversidad de hábitos de consumo, etc.”*

Los Equipos Docentes

El equipo de prácticas, responsable de la formación para los distintos desempeños del futuro docente, estará constituido por profesores del Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica (vinculados con la práctica según el recorrido propuesto en cada año) y los docentes orientadores (maestros/as de sala/aula), coordinados por el Profesor de Práctica y Residencia, de modo tal que este espacio pueda constituir una unidad formativa que vaya articulando los tres campos de la formación durante el desarrollo de los cuatro años académicos.

El objetivo de la conformación de equipos de práctica se focaliza en la tarea de orientar e involucrar a los/las estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias de trabajo para la enseñanza de determinados contenidos de manera gradual, progresiva, pero desde una perspectiva integral, dialéctica y sistémica. La tarea primordial se centraría en el apoyo de los procesos de intervención por parte del futuro docente, en el sentido de compartir el proceso constructivo, recuperando la idea de tutoría y despejando el componente de cuidado o protección o el de direccionalidad predeterminada.

La construcción, por parte de los formadores de formadores, de una disposición que los ubique en la posibilidad de indagar e innovar reflexivamente su propia actividad profesional, es un ejercicio que llevado adelante y construido entre “todos” los docentes de una determinada oferta formativa. Desde esta forma constituye uno de los andamios más importantes para disponer de docentes reflexivos y de una institución formadora que provoca la construcción de su sentido estratégico en las infinitas significaciones que integran el proyecto de formación con la construcción en desarrollo.

Esto quiere decir que la construcción reflexiva de la propia profesionalidad docente, favorece la constitución de su “principio de autoridad” en las diferentes intervenciones que realiza en el devenir de la enseñanza. Este principio de

autoridad, en tanto poder que se construye reflexivamente en y sobre el discurso de la propia práctica profesional docente, es reconocido por quienes participan de una determinada escena como un acto que sostiene y posibilita el crecimiento protagónico de todos lo que son parte. Pensar y pensarnos en nuestra propia profesionalidad docente, “habilita” la singular construcción de “lo profesional” por parte de los estudiantes.

La tarea del equipo docente será generar instancias formativas que, desde la participación y construcción de las diferentes decisiones, pongan en tensión y faciliten la construcción identitaria del futuro docente en procesos que interpelen la propia construcción de identidad profesional, ciudadana y personal.

A lo largo de todo este proceso de prácticas crecen en complejidad las intervenciones que los estudiantes llevarán a cabo en los diferentes contextos. El docente, en el inicio de las diferentes actividades didáctico-pedagógicas asume la responsabilidad de demarcar la situación a ser trabajada para que, en un proceso de actividades sucesivas, sean los estudiantes los que asuman ese protagónico compromiso. Demarcar situaciones a ser trabajadas y problematizadas, entre otras cuestiones, significa empezar a dar cuenta del aporte específico y singular que el conocimiento de un determinado proyecto formativo ofrece al contexto de influencia del Instituto Formador.

El Equipo de Prácticas estará conformado por:

- ✓ Una Pareja Pedagógica.
- ✓ Los Docentes-Tutores.
- ✓ Los Docentes Orientadores.

La **Pareja Pedagógica** estará integrada por dos profesores con titulación en Ciencias de la Educación, con trayectoria en el nivel educativo para el cual está formando y serán designados para cada año académico. Recomendamos que la pareja pedagógica sea designada, desde 1ero a 3er año, con una carga horaria equitativa entre ellos de 6 horas cátedras para cada uno, sumando un total de 12 horas cátedras. Mientras que para el 4to año deberá incrementarse en 7 horas para cada profesor, llegando a contar 14 hs cátedras entre los dos.

Los **Docentes-Tutores**, serán particularmente, en este caso, los que participan de los Talleres Integradores, como por ejemplo los docentes de las Didácticas Específicas, entres otros. Para ello contarán, según el caso, con carga horaria extra (ver Estructura Curricular).

Docentes Orientadores de las Escuelas Asociadas: son los Docentes de las instituciones educativas donde los estudiantes, futuros docentes, realizan sus prácticas.

La carga horaria propuesta estará destinada:

- ✓ Al desarrollo del Taller de Prácticas y Residencia en la Institución Formadora y al seguimiento, asesoramiento y orientación de las actividades de los futuros docentes en las Escuelas Asociadas.
- ✓ A la articulación de los Campos de Formación considerando los ejes planteados dentro del Campo de la Práctica, mediante la participación de los docentes en los Talleres Integradores.

El rol del estudiante como futuro docente

El ser estudiante es un rol en el que se articula el aprendizaje, la experiencia formativa y la ayuda contingente. Desde una mirada crítica y reflexiva, por una parte, aprenderán las actuaciones propias de la profesión antes las exigencias y problemáticas cotidianas y, a la vez, proveerán ayuda e intercambio de experiencias tanto al docente del nivel de enseñanza como también a los formadores y pares, favoreciendo el intercambio interinstitucional y las propuestas educativas en el sistema formador.

El estudiante del profesorado se involucrará en los roles que el equipo de práctica le vaya proponiendo. Es una tarea de acompañamiento que favorecerá la ayuda contingente y el andamiaje de los aprendizajes asumiendo en la residencia toda la complejidad que le demanda ser docente hoy.

Así, algunos saberes que adquieran los estudiantes en la Práctica, siempre desde una perspectiva reflexiva, serán los modos de actuación propios de la tarea profesional de enseñar implicando por ejemplo: la necesidad de tomar decisiones que impliquen compromiso, las posibilidades de ejercitar la libertad responsable, el ejercicio de la autonomía profesional, la elección de sistemas de relaciones humanas que favorezcan la comunicación, la promoción de aprendizajes, el ejercicio de actividades metacognitivas y grupales, el juicio crítico y estético, la inclusión de las herramientas de la cultura para andamiar el aprendizaje, las normas, rituales, rutinas, expectativas, proyecciones e historias institucionales en contextos comunitarios particulares, las funciones administrativas implicadas en el quehacer docente, entre otras actividades.

El desplazamiento de los estudiantes en terreno por las distintas instituciones educativas y socioeducativas, implicará una actividad presencial en el trayecto formativo de la práctica, por lo que todas las instancias son consideradas significativas en el cronograma y la temporalización de la planificación de la práctica profesional en cada año académico.

El futuro docente deberá asumir la responsabilidad y el compromiso que la práctica implica en su trayecto formativo, por lo que las negociaciones y los acuerdos previos, tanto intra como interinstitucionales son fundamentales para el éxito formativo que se pretende.

De la organización de los contenidos de los ejes en el campo de la Práctica Profesional

Las unidades curriculares del campo de la práctica se organizan en torno a tres ejes de contenidos que sirven como referencia para el abordaje de la complejidad con que entendemos al campo:

- 1. Narrativa- Experiencia**
- 2. Trabajo de Campo**
- 3. Sujetos y Dispositivos de Formación**

1. Narrativa y experiencia

Sostiene Ferrer Serveró (1995) que narrar proviene de “narus”, el que es experto, que tiene experiencia, que conoce. Sobre la base de esta idea se

organizamos este núcleo problemático, en tanto la *biografía escolar previa* y la *socialización laboral*, tienen un peso decisivo en las teorías implícitas que estructuran pensamiento y acción en los futuros docentes. Es decir, que nuestros alumnos son ‘sujetos con historia’ que pueden *narrarlas* en su cruce con marcos sociales e institucionales (FLACSO, 2003).

Por otra parte, hablamos de *experiencia* en tanto “*aquello que nos pasa, que a través de la referencia de tiempo y espacio, puede organizarse en una trama y un escenario*” (Connely y Clandinin, 1995).

Según Connely y Clandinin, la narrativa es una forma de estudio social, en la que los **datos empíricos** adquieren una relevancia central. Por ello, recomendamos trabajar con una variedad de fuentes de datos narrativos, recordando siempre que en el relato narrativo nuestro texto se enfrenta con otros textos y, en esta *autonarración* se construye y reconstruye la propia experiencia, abriéndonos a una multiplicidad de sentidos, *confrontando, desestabilizando y transformándonos*:

Notas de campo: son las realizadas en los escenarios concretos en donde se desempeñan los alumnos-futuros docentes. Realizadas generalmente desde la observación participante, no constituyen una “copia” de los acontecimientos, sino un *registro activo* que reconstruye lo vivido.

Notas de diario: estos son registros elaborados tanto por los alumnos futuros docentes, como por los docentes expertos.

Entrevistas: fundamentalmente pensadas desde una mirada no estructurada, es otro recurso que permite, a través de las transcripciones y de su reescritura entre sus participantes, darle una forma narrativa a la situación de entrevista mediante de un texto determinado.

También sugerimos la utilización de recursos variados de acuerdo con las situaciones formativas, tales como *contar historias, escritos autobiográficos y biográficos, programaciones de clases, boletines, normas y reglamentos, fotografías, etc.*

2. Trabajo de Campo

Consideramos al *trabajo de campo* como **estrategia metodológica** al servicio de una pedagogía de la formación docente. Esta afirmación implica un abordaje siguiendo la tradición etnográfica: *conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros* (Rockwell, 2009). Este proceso conduce al futuro docente a revisar sus propias creencias, contrastando marcos conceptuales, teorías y resultados de investigaciones (Davini, 1995), posibilitando la puesta en juego de las teorías implícitas al “poner en palabras” las experiencias y puntos de vistas construidos durante el trabajo de campo.

De este modo se puede observar que este eje sistematiza una *narrativa* de la experiencia de campo poniendo como elemento central de la tarea, los *registros* que los futuros docentes irán construyendo en la tarea cotidiana con las *escuelas asociadas* en la medida en que puedan producirse documentos (los *registros de campo*), que permitan su análisis. En la descripción e interpretación de las situaciones vividas se potencia una *narrativa del trabajo de campo* que *nos transforma la mirada* (Rockwell, 2009). Si bien nuestra intención no es realizar una etnografía, la riqueza teórica y metodológica de esta tradición, potenciará el alternar observación y análisis, la ejercitación de la

inferencia, la discusión intelectual con otros y, sobre todo, la disciplina de la escritura, permitiendo continuidades y rupturas entre el sentido común y los conceptos teóricos.

Finalmente, siguiendo las ideas de Rokwell (2009) sugerimos algunos procedimientos analíticos que permitan sistematizar la *narración de la experiencia* que se genera en el trabajo de campo:

Interpretación: Esto implica un rico ejercicio de inferencias, en el que el futuro docente, y sus docentes, buscarán darle sentido a las situaciones vividas en el trabajo de campo, intentando comprender el significado y sentido que éstas tienen para los sujetos. Como precaución teórica, hay que recordar que *no existen significados fijos e inmutables en los discursos o las prácticas, sino sólo significados creados o apropiados por sujetos.*

Reconstrucción: Este es un proceso de búsqueda de recurrencias y regularidades que permite ir entretejiendo la trama narrativa del trabajo de campo. *Requiere una sistemática y cuidadosa búsqueda de todos los indicios en los registros articulando un conjunto limitado de fragmentos para conocer estructuras completas.*

Contextualización: No sólo es una articulación entre lo local, regional y global o el sentido que adquiere el enunciado en una conversación, sino fundamentalmente, *el muestreo en el análisis de cómo la consideración de algunas características específicas del contexto puede hacer los fenómenos más comprensibles.*

Contrastación: *la búsqueda de ejes de contrastación permite describir algo al compararlo con otro caso y encontrar diferencias significativas entre dos situaciones similares.*

Explicitación: este proceso permite explicitar aquello que se ha observado a partir de la reescritura de los registros iniciales. Este proceso resulta sumamente rico desde una mirada pedagógica al *permitir sacar a la luz los preconceptos y las categorías que usamos implícitamente para describir una situación, y por consiguiente hacer posible repensarlas, discutirlos y modificarlos. En este proceso es importante ver los registros como textos que requieren interpretación, y no como fuentes de “datos que se pueden aislar de su contexto de origen.*

3. Sujetos y Dispositivos de Formación

Las discusiones alrededor de contenidos y problemáticas pedagógicas nodales en la formación docente se organizan en este eje, secuenciados a lo largo de los cuatro años académicos. No debe ser pensado únicamente como *contenido a transmitir* (ya que buena parte de éstos han sido abordados en el Campo de la Formación General), sino que la organización de la unidad curricular con el formato de **Seminario/ Taller Integrador** implica un abordaje problematizador que *“apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos”* (INFD, 2007). Tiene por lo tanto, características procedimentales y metodológicas que los diferencian, pensando fundamentalmente en que las teorías y conceptos son *herramientas* que ayudan a “leer” la práctica y que son cuestionadas en la misma instancia, y nunca son un elemento que configura la acción (Davini, 1995).

PRÁCTICAS: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y CONTEXTOS COMUNITARIOS

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario / Taller Integrador

Para el maestro que practica la enseñanza, ¿qué podría haber de más inocente, más transparente, más familiar que el concepto de “práctica”? Es lo que hacemos. Es nuestro trabajo. Habla por sí mismo o, al menos, eso es lo que creemos.
(Kemmis, 1990)

MARCO ORIENTADOR:

La práctica docente constituye el eje vertebrador de la formación docente que es el resultado de una visión teórico práctico-metodológica al considerarla desde un lugar diferente.

En este sentido debemos distinguir, en primer lugar, práctica de la enseñanza de la práctica docente. La primera implica centrar la acción docente en la complejidad del aula pero, al limitar la tarea sólo a ese espacio, quedan afuera diferentes actividades, situaciones, relaciones, circulación del poder, que constituyen y conforman la tarea docente. En cambio, la noción de práctica docente encuadra la tarea en una red de relaciones y construcción permanentes que excede el ámbito áulico. Así, el desempeño del rol profesional va mucho más allá de la tarea de enseñar y debe tener en cuenta las condiciones contextuales e institucionales que hacen al accionar educativo.

En segundo lugar, definimos la práctica docente como Práctica Social, en el sentido de Bourdieu. Este autor define a las “prácticas sociales” en función de *“la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho que tienen en principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi parcial, que ésta impone... Así, los pasos de la lógica práctica, raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero”*. En definitiva, las prácticas constituyen el resultado de la puesta en marcha de formas de percepción y acción no siempre explícitas.

Toda práctica social se caracteriza por su complejidad, por su incertidumbre e imprevisibilidad, por su desarrollo en el tiempo y por su irreversibilidad.

En el caso de la práctica docente dicha complejidad abarca diferentes aspectos: un escenario singular como es la escuela y, particularmente el aula, el cual conforma un contexto social de comunicación atravesado por una multiplicidad de dimensiones y relaciones que se ponen en juego entre docentes y alumnos. Caracterizándose por su incertidumbre, singularidad, inestabilidad y conflictividad, implica una aprehensión del mundo social dado por evidente. De este modo, las prácticas docentes se constituyen en la propia trayectoria del sujeto a partir de una trama compleja de pensamientos,

percepciones y representaciones explicables histórica, cultural y sociológicamente.

En tercer lugar, la práctica docente en la interacción con el conocimiento y el alumno pone en juego aspectos valorativos que implican decisiones éticas y políticas. Así, la práctica docente se define también como práctica política, en tanto que no es una práctica neutra y ascética, sino que está dotada de intencionalidad.

La práctica docente en la formación inicial es particular, en el sentido que: *“Está formulada a propósito”*. Esto implica que necesariamente deben ser reflexionadas desde las teorías y, desde los aspectos prácticos que supuestamente le dan forma. De este modo la práctica docente en la formación inicial deviene en una metapráctica, significando, desde lo metodológico, una progresiva construcción y reconstrucción de las prácticas al atender diferentes aspectos que hacen a su constitución, tales como: lo institucional, las historias personales, modos teóricos epistemológicos, modelos pedagógicos-didácticos, prácticas de percepción y apreciación, entre otros.

En síntesis, proponemos una concepción de la formación basada en una interacción entre acción, marcos conceptuales y epistemológicos, que implique construir un trayecto formativo inicial que habilite al futuro docente para reconocer la dimensión político y cultural de la profesión docente, entendiendo al maestro como un trabajador cultural; transmisor, movilizador y creador de la cultura que contribuye a la reconstrucción del sentido de la escuela como institución política-cultural y social.

Esta Unidad Curricular incluye dos instancias de trabajo: *Taller: Métodos y Técnicas de Recolección y Análisis de la Información* y el *Seminario-Taller: Institución Educativa y Contextos Comunitarios*.

En el primer cuatrimestre se desarrollará un Seminario-Taller en el Instituto Formador que tiene como propósito introducir a los futuros docentes en el manejo de instrumentos de recolección y análisis de datos, tomando como eje la *narración*¹⁵ de la propia *experiencia*¹⁶ formativa en instituciones educativas, problematizándola a través de estrategias como el estudio de caso y la reconstrucción de la propia biografía.

Buscamos también indagar en las tensiones que se generan entre los ámbitos institucionales (tanto escolares como contextuales, entre la formación y la propia biografía del futuro docente). De tal modo que interesa comprender cómo se procesa esta relación entre los sujetos y las instituciones concretas; cómo se identifican los sujetos con las instituciones; cómo éstas limitan las posibilidades de los sujetos; cómo se negocia; cómo los sujetos expresan sus intereses y modifican las normas implícitas y explícitas (Davini, 2002).

En el segundo cuatrimestre se desarrollará otro Seminario-Taller en el Instituto Formador que tiene como propósito usar el saber sobre métodos y técnicas de

¹⁵ La narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama. En ese mismo sentido, el desarrollo de nuestra autocomprensión dependerá de nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias. (Larrosa, 1996).

¹⁶ La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad (ídem).

recolección de datos y el saber teórico de la teoría social contemporánea, para realizar el análisis de las rutinas, rituales de las instituciones educativas y proponer estrategias de intervención posibles. Este abordaje sobre la institución y su contexto (que también se hará a través de la narración de la propia experiencia), pretende además, revisar la propias creencias, superar el etnocentrismo, reflexionar sobre las condiciones sociales de la escolarización y discutir alternativas de forma colectiva y también permite entrenar al grupo en el relevamiento, el tratamiento de información y en la capacidad para “escuchar al otro”, lo que constituye un requerimiento básico de la enseñanza (Davini, 1995).

PROPÓSITOS:

- Comprender la complejidad que asumen las prácticas docentes en relación con las condiciones estructurales más amplias en las que se inscriben.
- Construir saberes y conocimientos referidos a las prácticas docentes y sus particulares modos de manifestación en diversos contextos sociales.
- Indagar sobre las tensiones que se generan entre los ámbitos institucionales (tanto escolares como contextuales), la formación y la propia biografía del futuro docente.
- Reconocer e interpretar los múltiples espacios educativos, más allá del formato escolar y aproximarse de ellos desde una perspectiva investigativa y propositiva.
- Reflexionar sobre la propia trayectoria en el Sistema Educativo en relación con los contextos de formación docente, a través de la narración como modalidad discursiva que posiciona al sujeto en relación de una trama.
- Concebir el proceso de prácticas como insumo para la construcción crítica del rol docente, interrelacionando la teoría con la práctica.

CONTENIDOS:

La Práctica Docente como Práctica Social Situada:

Los modelos de la formación docente. Saberes involucrados en la práctica docente. La formación docente inicial y la socialización profesional. Los desafíos a las prácticas en el escenario escolar actual. Representaciones sociales acerca de la docencia en el contexto actual.

El campo de la práctica y su articulación con otros campos. La práctica docente como espacio de aprendizaje y de enseñar a enseñar. Las biografías escolares.

Teoría social contemporánea: colonización del Mundo, de la Vida y Sujeto. Lógica práctica y habitus. Secuestro de la experiencia y agencia.

Las instituciones y los contextos comunitarios:

Técnicas de recolección de información para el estudio del contexto sociocultural local y de las instituciones educativas y sociales: observación, encuesta, entrevista, análisis documental y encuesta. Criterios de validez y confiabilidad.

La institución en tiempos de Estado Nación vs tiempos de mercado. La fragilidad de las instituciones sociales y el lugar de la escuela. Aportes de la micropolítica, del análisis institucional e histórico sociocultural. La construcción del proyecto institucional

Narración y experiencia:

La narración como modalidad discursiva, y su lugar en las ciencias sociales.

Reconstrucción y análisis de la propia experiencia en tanto sujeto (educativo institucionalizado) atravesado por redes de comunicación.

Trabajo de Campo:

Apertura, reconocimiento y análisis de espacios sociales (institucionales), tanto educativos como no educativos, en el contexto de influencia del IFD, utilizando métodos y técnicas de recolección de información.

Talleres Integradores: Ver Cuadro sobre Ejes de los Talleres Integradores en Página 28.

**PRÁCTICAS:
CURRÍCULO Y PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA**

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario/ Taller Integrador

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad curricular problematiza la inmersión de los futuros docentes en las escuelas asociadas, en situaciones cotidianas institucionales y de aula (iniciadas en PRACTICA I), a partir de dos ejes: *Programación de la enseñanza y Gestión de la clase y Currículo y organizadores escolares*.

Proponer estos ejes, remiten a precauciones teóricas importantes, en tanto sus nombres están asociados a ciertos sentidos y a ciertas prácticas *neotecnicistas*, alejadas de nuestra propuesta. Dentro de estas precauciones, mencionaremos con Quiroga (1985), que los aprendizajes que se van desarrollando durante la escolaridad (la *biografía escolar* que cada sujeto porta en su paso por la educación formal), no sólo nos deja un contenido, una habilidad explícita, sino que también deja una marca en nosotros que *“inaugura una modalidad de interpretar lo real”*. Es decir, es un aprendizaje que estructura nuestra mirada del mundo. Por lo tanto, analizar desde las experiencias de observación y registro situaciones de programación de la enseñanza y documentos curriculares que organizan parte de la vida escolar, sólo va a ser una experiencia formativa, en la medida que podamos desmontar estos dispositivos, y no pensarlos tan sólo en tanto documento o proceso técnico (o *neotécnico*), quedándonos en el análisis de los componentes de la programación, la coherencia lógica del diseño, si están bien formulados los

objetivos, etc. O, la diferencia entre Proyecto Educativo Institucional (PEI) - Proyecto Curricular Institucional (PCI), sus componentes, y el nivel de especificación al cual pertenece, etc.

Sin descartar la importancia de este análisis técnico, hay que reconocer (Alliaud, 2002) que **los futuros docentes saben** a partir de su biografía escolar, y ese saber implícito que organiza lo real-escolar, no va a emerger desde una mirada centrada en el análisis técnico de documentos prescriptos o en la comparación de situaciones observadas con aquello que los documentos prescriben. Poner en crisis la naturalización de lo real, puede abordarse, a partir de pensar estos documentos y procesos (de programación y regulación prescritos) como **dispositivos**, no en tanto instrumento, artificio o un medio para un fin.

En este sentido, un **dispositivo** es *un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, acondicionamiento arquitectónicos, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos... tanto lo dicho, como lo no dicho* (Foucault, 1983). La idea es que desde esta mirada, podamos introducirnos en la trama, en las relaciones de fuerza, en las prácticas y los discursos con que las instituciones regulan y gobiernan a los sujetos, naturalizando esquemas de pensamiento y acción (y el análisis técnico de documentos curriculares o de situaciones cotidianas de aula, como reproducción especular de estos documentos, sólo refuerza esta naturalización). El sujeto está constituido por el dispositivo, no puede salirse de él, pero puede reconstruir la trama de sujeciones que lo constituyen.

¿Desde qué mirada metodológica y teórica podemos acercarnos a este enfoque? Podemos hacerlo retomando y profundizando la utilización de **técnicas de recolección de datos** que nos permitirá sistematizar y analizar la información de campo recogida en las **escuelas asociadas**. La **narración** de la propia experiencia posibilitará la emergencia de la propia biografía escolar (y con ella, los aprendizajes implícitos que estructuran la mirada de lo “real”).

En esta instancia incorporamos la figura del **docente orientador** como coordinador del **trabajo de campo** en la escuela asociada. Este rol implica un espacio de acompañamiento para el futuro docente, en donde la figura del mismo docente toma la posición de ser *garante* (Zelmanovich, 2007), de hacerse *responsable con el otro*, de un proceso formativo, acompañándolo junto al docente de Práctica.

En síntesis, la apuesta es profundizar un enfoque basado en la práctica, a condición de tener en cuenta que podemos perder la ilusión de una narrativa o *de un tipo de discurso capaz de proveer un guión unitario, aunque surgen perspectivas que proponen capturar la fragmentación, la pluralidad, las diferencias, la multidimensionalidad en diseños complejos de las relaciones humanas y de la subjetividad, que se apoyan en redes intra-intersubjetivas con múltiples focos. Esta perspectiva conduce a un modo no secuencial de pensamiento-acción, que, al desgajar las certezas, gana en nuevos y más ricos interrogantes* (Edelstein, 2003).

PROPÓSITOS:

- Indagar en las tensiones que se generan entre las prescripciones institucionales, la cotidianeidad escolar y la propia biografía del futuro docente.
- Generar una posición reflexiva permanente, promoviendo una particular sensibilidad teórica y metodológica en los procesos de indagación de la “realidad, a partir de entender que los procesos de conocimiento y de comprensión inciden de manera directa en las propuestas de intervención futuras.
- Concebir el proceso de prácticas como insumo para la construcción crítica del rol docente, interrelacionando teoría y práctica.

CONTENIDOS:

Programación de la Enseñanza y gestión de la clase:

La "programación escolar", como dispositivo de estructuración de la acción pedagógica y su variación histórico-política según las distintas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Estudio de casos de distintas concepciones del dispositivo

Currículo y Organizadores Escolares:

El currículum como dispositivo cultural, político y pedagógico, y sus variaciones histórico-teóricas. Análisis de los discursos y prácticas regulados y organizados por el currículum escolar (organización de tiempos, espacios, personal, equipos de ciclo, la articulación con los niveles anteriores y subsiguientes del sistema, la articulación entre ciclos materiales curriculares -Diseños curriculares jurisdiccionales, libros de texto, manuales, guías didácticas, etc.)

Narración y Experiencia:

Análisis de los relatos sobre el posicionamiento de los docentes frente al currículum. El lugar de los docentes como intelectuales.

Experiencia y narración: reconstrucción y análisis de la experiencia biográfica sobre la “programación escolar” y el aula. Elaboración de proyectos alternativos y simulación de estrategias de intervención

Trabajo de Campo:

Esta instancia de trabajo en las **escuelas asociadas**, profundiza las experiencias de recolección de datos y se centra en la **observación participante** y la **entrevista** como el uso de técnicas para el registro de situaciones escolares que podrían incluir la participación de los futuros docentes, asumiendo responsabilidades acordes con su momento de formación (siempre como colaboradores y no como responsables directo). Esto implica la problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas a partir de los registros de observaciones y entrevistas realizados en éstas.

Talleres Integradores: Ver Cuadro sobre Ejes de los Talleres Integradores en Página 28.

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario/ Taller Integrador

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad curricular profundiza los sucesivos acercamientos al contexto concreto de trabajo docente, propuestos en las unidades curriculares PRACTICAS: Instituciones y Contextos Comunitarios y Prácticas: Currículo y Programación de la Enseñanza a través del eje **Institución-sujeto-contexto sociohistórico**. Es justamente este eje de análisis de “la práctica” que le permite al Campo de la Práctica Profesional articularse con los saberes del Campo de la Formación General y Formación Específica.

Ahora bien, en Prácticas de la Enseñanza los futuros docentes deberán asumir situaciones concretas de desempeño del rol profesional, experimentando en el aula con proyectos de enseñanza integrándose a un grupo de trabajo escolar. En este micro contexto del aula, se pondrá en juego el eje **sujeto, saberes y práctica** (articulando lo institucional, lo formativo y la subjetividad).

En el marco de las Escuelas Asociadas al Instituto Formador, las microexperiencias de clase buscan generar (Davini, 2002), disposiciones duraderas de los futuros docentes a través de procesos de reflexión y aprendizaje que interrelacionen los componentes de los ejes citados. En situaciones de *aprendizaje intencionalmente guiado*, que implican el acompañamiento del profesor de prácticas y el docente tutor en la escuela asociada, pretendemos la interrelación entre pensamiento y acción (elemento central de la perspectiva reflexiva), desarrollando la capacidad de comprensión situacional ante las situaciones complejas, inciertas y diversas de la clase.

Insistimos en la vinculación de los ejes citados, en tanto el peso de la socialización profesional y la biografía escolar previa; si no se aborda desde un análisis que vincule lo organizacional, lo sociohistórico y la subjetividad, se tiende a reproducir *rutinas, rituales, normas, interacciones, intercambios lingüísticos, sobreentendidos y relaciones formales e informales* (Davini, 2002). Desde esta óptica, que implica considerar al sujeto como espacio de emergencia de complejas tramas sociales (de lo cual lo pedagógico-didáctico es sólo un componente), resulta importante poner especial atención en el análisis, durante las microexperiencias de clase, de algunas tensiones que revelan su complejidad desde la óptica de la formación docente: las tensiones entre la *teoría elegida* (aquella que el residente, los tutores, la institución dan como fundamento explícito de la tarea), y la *teoría en uso* (aquella que puede ser inferida desde la observación) por ejemplo. Estas tensiones o divergencias no son necesariamente consientes, de allí la necesidad de poner en diálogo pensamiento y acción a través de procesos reflexivos (es decir, inscribir el dispositivo formativo en el espacios de la racionalización, de la intencionalidad, con que los sujetos ejecutan las acciones, haciendo explícito este proceso).

Metodológicamente, esta unidad recupera el ejercicio *narrativo* de Prácticas en primer año y segundo año como instrumento para el análisis del *relato de la experiencia* de práctica¹⁷, en tanto dispositivo que también tiene que ser puesto en discusión. Aquí retomamos la idea¹⁸ de análisis del dispositivo, de tal manera que *podamos introducirnos en la trama, en las relaciones de fuerza, en las prácticas y los discursos con que las instituciones regulan y gobiernan a los sujetos, naturalizando esquemas de pensamiento y acción*. También retomamos las restantes aproximaciones metodológicas sugeridas en las Prácticas de cursos anteriores, especialmente en *la utilización de técnicas de recolección de datos nos permitirá sistematizar y analizar la información de campo recogida en las escuelas asociadas...*

De igual manera, en cuanto a la relación con las escuelas asociadas (Davini, 2002) recomendamos:

- a- Generar acuerdos formativos entre los IFD y las escuelas asociadas en explicitando propósitos, estrategias y agentes responsables pedagógicos.
- b- Tiempos y espacios de trabajos conjuntos entre el residente, el profesor de prácticas y el docente tutor.

En los Lineamientos Curriculares Nacionales (INFD, 2007) esta unidad se organiza en tres ejes de contenidos. Esto implica una instancia **anual** en las escuelas asociadas al IFD (privilegiando contextos diferenciados: rural, urbano, período común, especial, etc.) con el formato de **Seminario-Taller Integrador**. Asimismo, incluye dos Seminarios-Talleres de duración **cuatrimestral** en el IFD, organizados en torno a las temáticas de **Evaluación de Aprendizajes y Coordinación de Grupos de Aprendizaje**, involucrados en los primeros desempeños del futuro docente.

De este modo abordamos las prácticas de la enseñanza situadas mediante la programación y desarrollo de micro experiencias de clases específicas por parte de los estudiantes en las aulas de las escuelas asociadas, con guía activa del profesor de prácticas y del docente tutor u orientador (en la escuela asociada).

PROPÓSITOS:

- Profundizar el análisis del eje Institución-sujeto-contexto a través de micro experiencias de clases.
- Analizar el dispositivo escolar reconstruyendo la narrativa sobre la biografía y la socialización escolar desde las experiencias de intervención docente concretas.
- Inscribir las prácticas docentes en procesos reflexivos que trasciendan lo pedagógico didáctico hacia procesos sociales más amplios y complejos.

¹⁷ Recordando que "La narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama. En ese mismo sentido, el desarrollo de nuestra autocomprensión dependerá de nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias" (Larrosa, 1996).

¹⁸ Desarrollada en la unidad de Práctica II.

CONTENIDOS:

Evaluación de Aprendizajes:

La “evaluación de aprendizajes” como dispositivo de estructuración y regulación de la acción pedagógica y su variación histórico-política según las distintas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Elaboración de proyectos alternativos y puesta en práctica de posibles estrategias de intervención.

Coordinación de Grupos de Aprendizaje:

Los dispositivos de trabajo grupal. Análisis, en tanto instrumentos de regulación de las formas de intercambio de *la clase*.

Narración y Experiencia:

Reconstrucción y análisis de la *experiencia* de clase a partir del *relato* de las actuaciones como practicantes.

Análisis de los relatos sobre las modalidades y estrategias de abordaje de *lo grupal*.

Trabajo de Campo:

Narración y experiencia: análisis de los relatos sobre las modalidades y estrategias de abordaje de *lo grupal*.

Problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas a partir de los registros de observaciones y entrevistas realizados durante las microexperiencias de clase.

Talleres Integradores: Ver Cuadro sobre Ejes de los Talleres Integradores en Página 28.

RESIDENCIA PEDAGÓGICA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario/ Ateneos y Tutorías

MARCO ORIENTADOR:

Como ya se ha explicitado a lo largo del desarrollo de las unidades curriculares del Campo de la Práctica Profesional, la *práctica no es lo real*, afirmación empirista que desconoce el lugar de irrupción de la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos para definir aquello que denominamos “lo real” (Davini, 1995). Aquí retomamos especialmente las reflexiones epistemológicas realizadas en Práctica I, en tanto “esa realidad que se intenta objetivar, implica una *modelación de lo que será el objeto de estudio*, y esa *modelización es tributaria de una ‘precomprensión modelizante’ que dirige la búsqueda operatoria propia del método de investigación científica* (Samaja, 2000). Por

consiguiente, aquello que se registra, se analiza de la institución y su contexto, previamente ha sido modelizado por nuestros esquemas de pensamiento, debiendo mantener ante ello una actitud de *vigilancia epistemológica*" (Bourdieu, 1975).

Estas precauciones son centrales en esta unidad curricular por cuanto se desarrolla la práctica integral en el aula, rotando por los cursos correspondientes a los ciclos del nivel educativo de incumbencia de la formación.

La influencia de la socialización profesional, la biografía escolar y la formación inicial, inscriben una serie de "modelos" docentes que se naturalizan y constituyen un fondo de saber implícito en el sujeto y sobre el sujeto. Por lo tanto, las experiencias de la práctica no deben ser confundidas, ni con un practicismo vacío de conceptos, ni con un espacio de aplicación de una regla teórica genérica que no pone en *crisis* estos saberes. Proponemos entonces, el desarrollo de una práctica integral que estimule *la capacidad para cuestionar las propias teorías, confrontar supuestos, conectarse con el conocimiento desde otro lugar y desarrollar la autonomía de pensamiento y de acción* (Davini, 1995).

Así esta unidad privilegia la **experiencia formativa** (y un poco menos la eficacia técnica de un dispositivo de "Práctica y Residencia"), en tanto va dirigida a un estudiante-docente-adulto que no debe mimetizarse con la pedagogía del nivel para el cual se lo forma (ídem). Experiencia formativa que potencie el trabajo colaborativo, el juicio crítico, la participación activa del estudiante en la vida pública (en tanto trabajador/profesional/ciudadano), que ponga en crisis tanto los contextos de intervención, como el propio *dispositivo*¹⁹ que regula la misma.

Metodológicamente, a pesar de que el eje de trabajo será la **práctica integral** en espacios educativos institucionalizados (donde no se excluyen experiencias alternativas tanto formales como no formales), esta unidad continuará, especialmente, con la puesta en acto del ejercicio **narrativo** de Práctica I, II y III, como instrumento para el análisis del *relato de la experiencia* de práctica²⁰. También retomamos las restantes aproximaciones metodológicas sugeridas en los espacios precedentes de este Campo, especialmente en *la utilización de técnicas de recolección de datos* y la articulación con los saberes provenientes del Campo de la Formación General y Formación Específica.

Se reiteran las recomendaciones, en cuanto a la relación del IFD con las escuelas asociadas (Davini, 2002) (especialmente el segundo punto, por la relevancia que cobra en la instancia de Residencia):

- a- Generar acuerdos formativos entre los IFD y las escuelas asociadas en explicitando propósitos, estrategias y agentes responsables pedagógicos.
- b- Tiempos y espacios de trabajos conjuntos entre el residente, el profesor de prácticas y el docente tutor.

Esta unidad se organiza en alrededor dos núcleos. Por un lado, una instancia **anual** en las escuelas asociadas al IFD (privilegiando contextos diferenciados: rural, urbano, período común, especial, etc.) con el formato de **Seminario-**

¹⁹ Ver Práctica II.

²⁰ Ver nota en Práctica III.

Taller Integrador. Por el otro, un **Seminario Taller** con duración **anual** en el IFD, organizados en los ejes de contenidos.

PROPÓSITOS:

- Generar experiencias formativas a través de una práctica integral, que incluya la diversidad de tareas que configuran el trabajo docente, poniendo en *crisis* tanto los contextos de intervención, como el propio *dispositivo* que regula la misma.
- Propiciar un proceso continuo de reflexión individual y social, utilizando la narrativa como instrumento para el análisis del *relato de la experiencia* de práctica, que potencie la interacción entre pensamiento y acción.
- Construir una red de relaciones entre el Instituto de Formación Docente y las diferentes instituciones educativas de su zona de influencia, para favorecer la formación de los futuros docentes.

CONTENIDOS:

Residencia Pedagógica:

Modalidad: práctica integral en el aula, con duración anual, rotando por las salas correspondientes a los ciclos del nivel educativo correspondiente.

Sugerimos organizar esta instancia a partir de acuerdos de trabajo entre el Instituto Formador y las Escuelas Asociadas que contemplen tiempos y espacios comunes de trabajo entre el Profesor/a de Prácticas, el Residente y Docentes Tutores de Prácticas. Asimismo recomendamos organizar el *dispositivo* de Residencia teniendo en cuenta:

-Un primer momento de aproximación diagnóstica al contexto institucional de las escuelas destino a través de observaciones participantes que impliquen la incorporación paulatina a diferentes tareas, tanto institucionales como áulicas.

-La Programación y realización de una práctica intensiva en una sala de clase, rotando por los distintos ciclos y áreas del nivel educativo para el que se forma.

-Realizar Talleres de discusión post-práctica en la escuela asociada, entre el profesor de prácticas, residentes y los docentes tutores y docentes orientadores, a partir de los registros de observación de los actores involucrados en la tarea

-Recomendamos que cada uno de estos “momentos” en los que puede organizarse el *dispositivo de residencia* puedan someterse a un análisis reflexivo y una puesta a prueba en la acción a partir de una lógica secuencial que implique (Davini, 1995): un primer momento de *análisis de la práctica*, la *identificación de dimensiones/problemas* (a través del análisis bibliográfico, seminarios de discusión, etc.), *formulación de hipótesis de acción* (con el acompañamiento del equipo de residencia), y finalmente *la puesta a prueba en la acción*, para luego repensar el proceso de manera espiralada.

Sistematización de Experiencias:

Se continúan con los ejes de análisis de Práctica abordados en los años precedentes, ahora en función del análisis de las *experiencias* de residencia y *dispositivos*.

La observación, la planificación/programación y la evaluación como dispositivos de regulación de los procesos de constitución subjetiva del residente.

Elaboración de proyectos alternativos y puesta en práctica de posibles estrategias de intervención.

Experiencia y narración:

Reconstrucción y análisis de la *experiencia* de residencia desde el *relato* de las actuaciones de los residentes.

Análisis y reflexión sobre el **trabajo de campo**: problematización, análisis y sistematización de las experiencias en las escuelas asociadas, a partir de los registros de observaciones, entrevistas, ateneos y talleres de discusión realizados durante las etapas de Residencia.

Talleres Integradores: Ver Cuadro sobre Ejes de los Talleres Integradores en Página 28.

UNIDADES CURRICULARES EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad curricular intenta responder a la pregunta de quién es el sujeto a educar y que le da sentido a las prácticas educativas. Abarca las características de los niños en sus primeros años de vida, comprendiendo los infantes de los dos ciclos del Nivel Inicial: Jardín Maternal (45 días a 2 años) y Jardín de Infantes (3 años a 5 años).

Trata de comprender cuáles son las potencias y posibilidades de desarrollo del niño de estas edades, en un momento de profunda transformación y fragilidad, donde las intervenciones adecuadas con el conocimiento del proceso en su complejidad, permite que el docente del Nivel Inicial se constituya en facilitador del pasaje, inevitable, de sujeto para sí en sujeto social.

Pensar en la educación de la infancia, entonces, es considerar una construcción en cuyo análisis es probable leer la configuración de la sociedad contemporánea y los deseos de transformación de ésta, a partir de nuevas formas de lazo social atravesadas por múltiples factores sociales, históricos, culturales, familiares y personales, que darán color propio a la constitución de los niños como sujetos.

Así resulta necesario rearticular o confrontar una multiplicidad de conceptos, marcos teóricos y didácticos que permitan la comprensión de los niños y la multidireccionalidad de sus configuraciones psicológicas, sociales, culturales que trasuntan en procesos de construcción de la subjetividad infantil.

De allí que es relevante dar significado a los espacios comunes, propios y compartidos entre la familia, escuela y comunidad en la educación de los niños posibilitando un análisis crítico de cómo se configuran las identidades de los niños/as, sus docentes y las culturas escolares y los aspectos que confluyen en la autoestima, la autonomía personal y la relación con los demás, como soportes fundamentales para la toma de decisiones y la intervención docente.

Por lo tanto, esta unidad curricular, debe articular con otras unidades curriculares como Pedagogía, Didáctica General, Sociología, Psicología Educativa, Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial y Práctica Docente.

PROPÓSITOS:

- Reconocer y comprender las configuraciones socio-históricas, culturales y psicológicas de las infancias para que coadyuven a tomar conciencia sobre el papel de la educación y su impacto en la construcción de la subjetividad del sujeto de la educación.
- Reflexionar acerca de los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno a la comprensión de los sujetos de la educación inicial que permitan, desde una concepción integrada del desarrollo infantil, vislumbrar el rol de la escuela y el impacto de las interacciones personales en la constitución de la subjetividad de los niños en este nivel educativo.
- Favorecer la construcción de dispositivos teóricos para analizar críticamente la configuración de los procesos subjetivos e intersubjetivos relevadas en sus prácticas para promover la construcción de situaciones didácticas adecuadas a diversos casos con criterios de inclusión y respeto al momento personal y evolutivo.

CONTENIDOS:

Configuraciones de las Infancias:

La Infancia como categoría de construcción socio-histórica-cultural. Heterogeneidad de las representaciones sociales actuales sobre la infancia y su impacto en los espacios familiares, escolares y mediáticos. Los mitos y leyendas de la infancia, algunas de sus funciones sociales. Análisis de las representaciones sociales sobre infancia “normal” e infancia “anormal”: las necesidades educativas especiales. Lo constitucional y lo ambiental: interacción del bagaje congénito y las condiciones socioambientales. La relación sujeto y cultura. Las culturas infantiles: mercados y consumos. La influencia de la herencia cultural: los símbolos y el lenguaje. El lenguaje: eje vertebrador de la constitución del sujeto. La escuela como dispositivo y el alumno como posición subjetiva.

La problemática del desarrollo de los sujetos:

Conceptualizaciones sobre el desarrollo humano. Perspectivas psicosociales de las distintas etapas del desarrollo: cambios conductuales, procesos, dimensión temporal y ciclo vital, tensión entre generalidad y singularidad en el desarrollo de los sujetos. El problema de la naturalización del desarrollo y la cuestión normativa, su impacto en el trabajo escolar y el oficio de alumno.

El sujeto de desarrollo: noción de sujeto desde la perspectiva psicoanalítica y la crisis de la perspectiva moderna sobre la subjetividad. La acción subjetiva o el funcionamiento intersubjetivo como unidades de análisis de los procesos de desarrollo. El sujeto situado.

La constitución de los sujetos y los sujetos de la Educación Maternal:

Gestación, embarazo y parto: necesidades básicas y cuidados físicos y socioambientales. Nacimiento y primeros 36 meses de vida: dimensiones biológicas y psicosociales.

Organizadores del desarrollo psicomotor del niño. Distintas perspectivas del desarrollo motor. Construcción de la subjetividad: perspectivas psicoanalíticas. El desarrollo de los procesos del yo en interacción con la sociedad. El desarrollo socioafectivo: teorías del apego, procesos de individuación y separación y su incidencia en el desarrollo de la autonomía. Importancia del estadio emocional. La inteligencia desde la perspectiva psicogenética, sociohistórica y los modelos cognitivos de Smith y las teorías de la mente. El desarrollo de las representaciones y el lenguaje. Perspectivas acerca de la organización de la función simbólica y semiótica y sus manifestaciones en la primera infancia: Piaget, Chomsky, Vigotsky y Bruner. Perspectivas históricas, psicológicas y psicoanalíticas acerca del papel del juego en la constitución de la subjetividad: Huizinga, Callois, Piaget, Wallon, Chateau, Vigotsky, Freud, Winnicott, Aberasturi, entre otros. Los problemas del desarrollo: alternativas para orientar procesos. El papel de las instituciones maternas en la producción y constitución del Sujeto.

El afianzamiento de la autonomía en los Sujetos de Nivel Inicial:

Perspectivas psico-sociales del desarrollo físico, psicomotor, emocional, social y cognitivo de los niños de tres a cinco años. El papel de la conciencia corporal y social en la aparición de la conciencia de sí. Procesos de inscripción social y desarrollo de vínculos en distintos espacios de complejidad creciente: familia, comunidad, escuela y espacio virtual. La perspectiva psicoanalítica en la estructuración del psiquismo y la importancia de la conflictiva edípica y su resolución. Construcción de las estructuras cognitivas y la evolución de la inteligencia y el pensamiento. El problema de la continuidad y discontinuidad en los procesos de construcción cognitiva. El lenguaje, el juego y el dibujo como instrumentos del aprendizaje. El aprendizaje y la educación: condiciones previas y las áreas de trabajo educativo: alternativas para la atención de la diversidad y prevención de las dificultades de aprendizaje. Dispositivos disciplinares y la internalización de principios y valores vinculados con la constitución de la moralidad en la infancia. La observación y entrevista como técnicas de relevamiento, análisis y reflexión de los dispositivos institucionales y condiciones de los agentes educativos.

PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad curricular focaliza las problemáticas pedagógicas, sociológicas, filosóficas y políticas más relevantes asociadas al primer nivel de escolarización del sistema educativo, abarcando los dos ciclos: Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

En tal sentido, *“...para UNICEF, todo comienza por los niños. ¿Podría ser de otro modo? Es en la infancia en donde se centra la masa crítica, la posibilidad de la explosión creativa y la energía social para superar nuestro estancamiento. La productividad de la inversión social es regresiva respecto de la edad: mientras más temprano en vida se financien acciones, particularmente en nutrición, desarrollo infantil y escolaridad, mayor será el estímulo y los efectos sinérgicos sobre la dinámica del desarrollo”* (Eduardo S. Bustelo Graffigna, 1994).

La primera infancia, es la edad en que se asientan las bases para el resto de la vida. Para el bienestar y el desarrollo de los niños más pequeños, es fundamental velar por ellos, para que adquieran experiencias positivas, sus derechos sean garantizados y para que satisfagan sus necesidades en materia de salud, estimulación y ayuda. En un contexto en donde las estructuras familiares y comunitarias están evolucionando y los países están experimentando transformaciones sociales y económicas rápidas, las instituciones destinadas a las primeras infancias complementan la función de la familia.

La Educación Inicial acuñó una importante trayectoria político-pedagógica en la historia de la educación argentina y latinoamericana; no obstante ello, generalmente se ve relegada tanto en el campo de la pedagogía como en la agenda pública de los gobiernos democráticos. Así es que Ruth Harf (1997) advierte que *“en el Nivel Inicial, es donde existe una mayor falta de conciencia acerca de la legitimidad de la educación como un derecho social. El gran desafío consiste en promover la construcción del carácter público del Nivel Inicial y de los campos involucrados”*.

Tal afirmación se enmarca en la idea de que la cuestión educativa está en el centro mismo de concepción del desarrollo, de la construcción de la equidad y la sustentación del sistema democrático, más aún en momentos en que la educación está llamada a dar respuesta a un mundo de transformación, donde la acción del nivel Inicial adquiere una importancia trascendente. Así la expansión, otorgada por la Ley de Financiamiento Educativo y el reconocimiento contemplado en la Ley Nacional de Educación (Cap. II; Art. 19º), reivindica el espacio que debe ocupar, como primera articulación entre la familia y la sociedad. Esto contribuirá a fortalecer las bases de una educación más exigente e igualitaria.

Es por ello que la intencionalidad de esta unidad curricular, se construye sobre la convicción de otorgar una relevancia académica al estudio, apropiación y sistematización de los saberes necesarios que consoliden la Educación Inicial y produzcan un cambio para desplazar tanto la infantilización como su excesiva especialización y fragmentación, teniendo en cuenta los contextos socio-económicos y los niveles inusitados de pobreza, desempleo y marginación.

En tal sentido, la formación docente requiere de marcos interpretativos y de conocimientos complejos y sustantivos para educar las primeras infancias desde una posición sensible a sus demandas y desde el ejercicio de educar con sentido democrático.

PROPÓSITOS:

- Analizar los modelos de escolarización y los modelos alternativos de educación inicial considerando la influencia de las tendencias macro políticas, sociales y educativas con una mirada holística, implementando estrategias transformadoras.
- Interpretar los esfuerzos para lograr la identidad del Nivel Inicial como un derecho de la infancia, teniendo en cuenta la actitud democrática en el ejercicio del trabajo docente.
- Generar espacios para el acceso al conocimiento y ejercitación metódica en el estudio de las problemáticas y debates actuales sobre el Nivel Inicial.
- Problematicar nociones estructurantes como alfabetización socialización, asistencialidad, educatividad, entre otros, a fin de generar perspectivas docentes con mayor rigor conceptual.

CONTENIDOS:

La construcción de la identidad de la Educación Inicial:

La Educación Inicial en la Argentina y Latinoamérica: avances, controversias, acontecimientos, personajes y debates fundantes de la Educación Inicial. El aporte de una perspectiva histórica. La atención fundacional del Nivel Inicial: asistir o educar. La Educación Inicial en los discursos y las prácticas sociales e institucionales. El debate sobre la universalización y obligatoriedad del Nivel Inicial, el rol del Estado y la Sociedad Civil.

Problemáticas actuales de la Educación Inicial:

La atención de la infancia y sus derechos. Análisis de políticas públicas educativas, sociales, culturales, de salud y propuestas vecinales. Fragmentación y ausencias de regulaciones nacionales provinciales y municipales de los jardines de infantes. Análisis y debates sobre algunas problemáticas actuales en el Nivel Inicial sobre la primera y segunda infancia. La diversidad de propuestas de Educación No-Formal. Las Salas maternales en distintos contextos: sindicatos, instituciones de jóvenes y adultos, cárceles, centros comunitarios y barriales. Tendencia a la primarización del Nivel Inicial. Dificultades en el trabajo con la diversidad: la inclusión socioeducativa, el problema del desgranamiento y ausentismo en el Nivel Inicial. Propuestas superadoras y transformadoras.

El Nivel Inicial y sus formas de organización:

Jardines Maternales en distintos contextos: necesidades, demandas sociales, estructuración y organización. Reconceptualización del Nivel Inicial con la incorporación del Jardín Maternal a la Educación Formal. Los espacios y momentos en el Jardín Maternal. Posibilidades y oportunidades de enseñanza y aprendizaje. La globalización como principio de desarrollo y organización curricular. La función maternante del docente.

Jardín de Infantes: relevamiento y análisis de las formas organizativas del Nivel y experiencias educativas significativas para la infancia. La articulación entre espacios, ciclos y niveles educativos: Jardín Maternal - Jardín de Infantes -

Educación Primaria. El tratamiento de las necesidades educativas especiales en el Nivel Inicial.

Familia, Escuela y Comunidad:

Reconocimiento del potencial educativo de los padres y consideración de las modalidades de crianza. Vínculos entre padres, docentes e institución. Construcción de acuerdos para acompañar el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños de la primera y segunda infancia, considerando los contextos socioculturales de pertenencia. Vínculo de la escuela con otras instituciones y organizaciones ante el desafío de la inclusión e integración de la infancia. Análisis de dispositivos. Ensayo de propuestas educativas.

ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA I: LENGUAJE CORPORAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Taller

MARCO ORIENTADOR:

El arte, al igual que otras disciplinas, ha evolucionado a través del tiempo. Es una de las principales formas en las que el ser humano produce y reproduce algunos aspectos de la cultura en la que está inserto, lo cual, a la vez, lo influencia y condiciona. Las cosmovisiones que cada sociedad desarrolla, los supuestos que sustenta acerca del sentido de la vida, etc., atravesarán todas sus prácticas sociales, incluido el arte. Es así que, según los grupos y sectores sociales, la época y el contexto, atribuiremos al arte diversas significaciones de acuerdo con su fin. Podríamos decir que estas concepciones en torno a la función social del arte, contruidos históricamente, han influido en los enfoques acerca de la educación artística y en el debate sobre la pertinencia de su inclusión en la escuela cuestionando su aporte específico en la formación integral de las personas. Generalmente, se ha minimizado su importancia o sobrevalorado el virtuosismo en detrimento de la capacidad de expresión y comunicación, de la producción de sentidos y del desarrollo de diferentes poéticas y estéticas, que permiten dar cuenta de la heterogeneidad y la diversidad.

Sin embargo, el pasado siglo se constituyó en una etapa de grandes transformaciones en el campo del arte con la emergencia de las primeras y segundas vanguardias, luego la evolución de nuevas tecnologías de la comunicación (cine, televisión, multimedia) e informáticas, facilitaron el acceso masivo al consumo del arte, tanto de las producciones artísticas del pasado como del presente, favoreciendo la democratización del acceso a la formación de artistas y el surgimiento de nuevas formas de representación artística.

En este contexto surge también la **educación a través del arte** con referentes tales como Herbert Read, Vigotsky o Eisner. Otros aportes que contribuyeron a la evolución de esta nueva mirada sobre la **educación artística**, fueron los

psicoanalistas como Winnicott o Wallon, que han destacado la **función vital** que implica el desarrollo de la creatividad del niño para la construcción de su subjetividad y para el incremento del protagonismo del niño en los procesos de construcción de conocimiento, contraria a las premisas de tradición positivista que reforzaba los aspectos imitativos y reproductores. Por ello, resulta fundamental en este nuevo escenario, alentar la educación artística del niño y del joven facilitando el desarrollo de sus dos facetas: la de espectador crítico y la de productor.

En esta corriente innovadora se puede incluir a la **Expresión Corporal**, como un lenguaje que surge en Buenos Aires en la década de los sesenta. Su fundadora, Patricia Stokoe, bailarina, coreógrafa y docente formada en Europa, configura su propia propuesta nutriéndose de dos grandes corrientes como el expresionismo alemán y el trabajo corporal orientado a la salud, con soporte en la conciencia del cuerpo y del movimiento (Alexander, Feldenkrais, etc.). Gradualmente, esta propuesta fue reconocida y valorada tanto en el ámbito formal como no formal.

La Expresión Corporal fundamenta su valía y didáctica en la concepción del cuerpo como protagonista del desarrollo de todos los procesos intelectuales y de simbolización, siempre subjetivos y con soporte en la percepción y la imaginación.

Su metodología, en la edad infantil, contribuye al pasaje gradual y personalizado de la actividad psicomotriz espontánea del niño a la organización perceptivo-motriz consciente, respetando los tiempos individuales y las características únicas de cada grupo escolar. Tiene en cuenta el pensamiento intuitivo, animista y pre-científico del niño, como así también su imaginación creadora, a la vez que lo alienta a exteriorizar y comunicar su mundo interno, sus emociones, sus sentimientos, sus puntos de vista. Asimismo, promueve la sensibilización, la percepción consciente del propio cuerpo (propiocepción), la exploración libre y espontánea de movimientos y gestos, la improvisación y la producción coreográfica.

De este modo, desde una perspectiva antropológica, etnográfica y ecológica del aula, la expresión corporal parte de la diversidad, abarcando aspectos como: la diversidad social, cultural, individual (capacidades, aptitudes y potenciales diferentes), la diversidad de género y la diversidad etaria.

En este sentido, es importante que el futuro docente de Nivel Inicial realice tanto un tránsito vivencial de las posibilidades expresivas de su propio cuerpo, como el estudio de los principios fundamentales sobre los cuales se funda el corpus teórico - metodológico de esta disciplina. No se trata de formar docentes especialistas en el dictado de clases de Expresión Corporal sino de maestros sensibles, en condiciones de incluir el “*cuerpo*” en el “*espacio*” del aula. El docente debiera adoptar una mirada dinámica del aula e incluir en su práctica actividades lúdicas, exploratorias, expresivas y comunicacionales.

En la medida que logre generar situaciones de clase en las que la creación individual y colectiva favorezca el protagonismo, el niño aprenderá a conocer, descifrar y simbolizar el mundo desde distintas dimensiones y no sólo desde la intelectual. Por ello, proponemos para el desarrollo de esta unidad curricular el formato de aula **taller**, por cuanto promueve experiencias en las que los procesos de apropiación de los contenidos emergen a partir de variadas

instancias de sensibilización, vivencia, investigación, experimentación y reflexión, tanto individual como colectiva.

PROPÓSITOS:

- Adquirir conciencia del propio cuerpo y de sus posibilidades expresivas y comunicacionales.
- Valorar los aspectos sensibles, perceptivos, lúdicos, expresivos y creativos de los sujetos del aprendizaje en el marco del respeto por la diversidad y el reconocimiento de las características peculiares según cada edad y la necesidad y conveniencia de alentar su desarrollo.
- Manejar herramientas teórico-metodológicas de la didáctica del arte de la expresión corporal, útiles para la práctica docente en el Nivel Inicial de educación.
- Apreciar los alcances y funciones del arte en general y del lenguaje corporal, en particular, en el mundo actual y desde una perspectiva socio-histórica, reconociendo y apreciando su expresión como patrimonio artístico y cultural regional, nacional e internacional.

CONTENIDOS:

Apreciación:

El cuerpo en el arte y el arte en el cuerpo.

El arte digital y multimedial. La imagen. La imagen del cuerpo.

Los géneros y estilos del lenguaje corporal – danza del campo académico y del campo popular: historicidad, fusiones, estilizaciones, mixturas.

La crítica: nivel descriptivo, interpretativo y evaluativo. Análisis denotativo y connotativo de los componentes del discurso.

Contextualización:

Generalidades de la historia del arte y la cultura. Distintos movimientos artísticos y sus implicancias estéticas, sociales y culturales. La Expresión Corporal como lenguaje artístico. Intencionalidad de y en el movimiento. Imaginario individual y colectivo. Análisis de las posibilidades de expresión y comunicación a través del lenguaje corporal de los niños de 45 días a 5 años.

Los fundamentos de la expresión corporal: el cuerpo, el espacio, el tiempo, el flujo, la comunicación, la creatividad. Subjetividad y diversidad.

El cuerpo y la sensopercepción: esquema corporal. Imagen corporal. Conciencia del cuerpo global y segmentado. Sensibilización superficial y profunda. Eje actitud postural. Flexibilización de la columna. Apoyos. Movimientos fundamentales de locomoción. Reconocimiento de las matrices infantiles.

El cuerpo en el espacio: Exploración, investigación, calificación y transformación del espacio. Trayectorias. Diseños. Direcciones. Niveles. Kinesfera. Espacio parcial, total, social. Espacio subjetivo y objetivo. Contenido y forma. Reconocimiento según su evolución en el tiempo.

Temporalidad del movimiento: tiempo interno, tiempo externo, tiempo grupal, tiempo propio, tiempo musical, tiempo dramático, tiempo histórico. El uso del tiempo en el Nivel Inicial.

Energía: tono muscular. Regulación, descarga y retención de peso. Cualidades y calidades del movimiento. Velocidades. Dinámicas.

Producción:

La gestualidad. El gesto. La mímica. Géneros musicales y danza.

Técnicas de improvisación y composición coreográfica. Elaboración individual y colectiva de coreografías sencillas. Intencionalidad del discurso. Producción de sentidos.

La enseñanza del arte de la Expresión Corporal en el Nivel Inicial:

El lugar del arte en la infancia.

La Educación Artística en Argentina: funciones y finalidades.

La sensibilización, la percepción, la conciencia, la subjetividad, la creatividad.

El juego y el juego corporal. El movimiento espontáneo. La exploración del movimiento. Educación del movimiento y Psicomotricidad. Inter-imitación entre pares. La improvisación. La secuenciación. La composición.

El objeto: el objeto auxiliar, el objeto transicional en la sala.

El espacio del aula. El cuerpo en el aula. El cuerpo y el movimiento en la escuela.

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad curricular propone recuperar los aportes de las unidades curriculares como: Didáctica General, Sujetos de la Educación Inicial y Problemáticas de la Educación Inicial, entre los más relevantes, para abordar su objeto de estudio específico: **la enseñanza en instituciones educativas infantiles**, la construcción histórica de la Didáctica de la Educación Inicial, los problemas planteados por su objeto de estudio desde los distintos marcos teóricos explicativos y problematizadores, en consecuencia, modos de organizar la enseñanza en el nivel inicial.

El recorrido histórico abarca desde la agenda clásica de la didáctica con sus ejes organizadores: objetivos, contenidos, metodología y evaluación en las coordenadas tiempo y espacio (Denies, 1987) hasta las dimensiones o niveles de enseñanza que comprende: 1) la teoría, en la que se reconocen núcleos conceptuales como: juego y enseñanza, ambiente, contenidos, instituciones y familias; organización de la enseñanza (tiempos, espacios, materiales, recursos, evaluación de los aprendizajes etc.). 2) Diseño y desarrollo curricular

y 3) prácticas que supone la reflexión sobre las mediaciones que se construyen entre las teorías, diseños y prácticas (Violante, 2009).

En cuanto a los contenidos, diversos referentes teóricos proponen criterios diferentes que requieren su análisis, entre ellos Bosch, Zabalza, Duprat y Malajovich.

Asimismo, la Didáctica de la Educación Inicial propone considerar al niño y su proceso de aprendizaje organizando los siguientes elementos estructurantes: espacios, tiempos y agrupamientos desde la funcionalidad y especificidad que caracterizan al nivel centralizada en el juego como propuesta privilegiada para la educación de la primera infancia; diferentes modos de participación docente vinculados con la situación de enseñanza y objeto a enseñar, los derechos del bebé y del niño a acceder a la cultura social, las relaciones entre familias e instituciones como procesos de integración,; el lugar de los aportes de las áreas de conocimiento disciplinares a las propuestas de enseñanza,; las experiencias “ globalizadoras” , el ambiente físico y los materiales, el ambiente natural y social; la constitución subjetiva, entre otros.

En síntesis, esta unidad curricular, brindará a los futuros docentes las herramientas teórico-metodológicas necesarias para la toma de decisiones mediante la construcción de criterios de intervención adecuados.

PROPÓSITOS:

- Comprender y reflexionar críticamente sobre la construcción histórica de las perspectivas teóricas acerca de la enseñanza en el Nivel Inicial para diseñar y desarrollar propuestas de enseñanza en los jardines maternos y jardines de infantes.
- Diseñar y desarrollar propuestas de enseñanza para cada ciclo que conforma el Nivel Inicial considerando a los componentes de las propuestas desde las dimensiones de juego, ambiente, familias e instituciones.
- Favorecer el trabajo colaborativo y cooperativo para la construcción de propuestas de enseñanza que posibiliten la reflexión sobre mediaciones entre teorías, diseños y prácticas.

CONTENIDOS:

La construcción de la Didáctica de la Educación Inicial:

Implicancias políticas, sociales y pedagógicas para pensar la enseñanza en el Nivel Inicial. La investigación sobre la enseñanza en el Nivel Inicial: supuestos teóricos y principales representantes de las tradiciones investigativas. Las teorías de la enseñanza en la Educación Inicial desde una perspectiva sociohistórica. La profesionalización y la formación de docentes: estereotipos y modelos. La cuestión de género.

El Currículo para la Educación Inicial:

La singularidad de la construcción curricular en el Nivel Inicial. Debates acerca de los saberes en el Nivel Inicial. Currículum prescripto, oculto y nulo. El currículum como texto y como práctica. Sujetos, procesos y niveles implicados

en el desarrollo curricular. Articulaciones del curriculum del Nivel Inicial con el Nivel Primario. El curriculum en plurisalas. Adecuaciones curriculares y necesidades educativas especiales. Análisis comparativo de documentos curriculares nacionales, provinciales y otros países latinoamericanos.

La Enseñanza en el Nivel Inicial:

La planificación de la enseñanza en el Nivel Inicial: componentes desde el enfoque globalizador de la enseñanza. Unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas en salas de educación inicial. Los contenidos de la enseñanza: criterios de selección, organización y secuenciación. Las estrategias de enseñanza. El grupo clase. Evaluación: técnicas e instrumentos específicos para el Nivel Inicial. Análisis y elaboración de informes de evaluación. Construcción de indicadores para registro de actividades y evolución de aprendizajes.

LENGUA Y LITERATURA Y SU DIDÁCTICA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La enseñanza de la lengua y la literatura en el Nivel Inicial estaba contextualizada en el concepto de “maduración” que llevaba a la ejercitación de destrezas aisladas como condición sine qua non para un real aprendizaje.

Actualmente se considera que se aprende a hablar, a escuchar, a leer y a escribir interactuando con esas competencias.

Esta unidad curricular se articula con Alfabetización y Literatura infantil en sus aportes teóricos y didácticos, incorporando las prácticas sociales de la oralidad, lectura y escritura, sus aportes teóricos y sus propuestas didácticas tanto en la formación profesional del futuro docente como en el trabajo de la transposición didáctica, teniendo en cuenta también la reflexión metalingüística sobre sus producciones y su capacidad de comprensión.

Será necesario revisar y problematizar el concepto de la oralidad como objeto de estudio y de enseñanza teniendo en cuenta que al Nivel Inicial asisten niños muy pequeños (Maternal) que van enriqueciendo su oralidad día a día y, otros más grandes, que deben ingresar al aprendizaje de una segunda lengua.

Para este trabajo, además de incorporar los aportes teóricos será importante realizar una investigación que favorezca la apropiación de las teorías. Es por eso que se estudiarán los distintos enfoques del lenguaje, los aportes de la sociolingüística y la pragmática para comprender y aceptar la diversidad.

Interpretar cómo se lleva a cabo el aprendizaje de la lengua materna, permitirá la elaboración de estrategias de enseñanza y de intervención que favorezcan el desarrollo comunicativo de los niños.

Las prácticas sociales de lectura y escritura suponen una oferta de variada gama de experiencias creando situaciones donde los alumnos junto con el maestro exploran textos, paratextos, ensayan hipótesis y se van apropiando de diferentes formatos, de su escritura y de la función social de cada uno de ellos. Con respecto a la enseñanza, se debe considerar que el sujeto se apropia de la lengua oral y escrita como productor e intérprete, apoyándose en su interacción social de tal manera que, el conocimiento de los marcos teóricos pertinentes propicie la formación de un maestro mediador del estudio del objeto de conocimiento.

La literatura tiene aquí un lugar de privilegio y debe saldar cuentas con una vieja tentación de considerar los estereotipos, el utilitarismo, apuntando al criterio estético y al de la selección de un corpus representativo universal y local considerando que la literatura forma parte del área estético-expresiva.

Con esta formación pretendemos que el futuro docente esté en condiciones de elaborar propuestas de intervención significativas a la hora de la práctica.

Por último deberá tenerse en cuenta que la propuesta de los contenidos de esta materia tendrán que ser articulados con el Seminario-Taller de Oralidad, Lectura y Escritura.

PROPÓSITOS:

- Conocer las líneas teóricas de las ciencias del lenguaje para orientar la planificación de sus estrategias didácticas.
- Desarrollar las competencias comunicativas y sensibilidad lectora.
- Diseñar clases para el Nivel Inicial que tengan como objetivo la apropiación de la lengua oral y escrita.
- Construir su rol de docente mediador entre los textos literarios y no literarios y los niños.

CONTENIDOS:

Estudios sobre el lenguaje:

Las ciencias del lenguaje .Función comunicativa-pragmática. Teorías didácticas de la lengua y la literatura. La metarreflexión comunicativa.

Adquisición de la lengua oral:

Teorías de la adquisición del lenguaje. Lengua materna, segunda lengua. Didáctica de la lengua oral. Diferencias entre lengua oral y lengua escrita.

Prácticas sociales de lectura y escritura:

Características y funciones de la lengua escrita. Sistema de representación. El texto Superestructuras. Propiedades. La lectura: modelo ascendente y descendente Modelo interactivo. Propósitos y estrategias de lectura y escritura. Contenidos de lengua y literatura en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Criterios para la selección de contenidos. Diseños curriculares de aula.

Literatura:

Problemática de la literatura infantil. Los intereses de los niños. La literatura de tradición oral. El cuento popular infantil. Selección de un corpus literario. El

docente narrador. La literatura y el juego. El lenguaje de la ficción. Rimas infantiles. La producción de textos infantiles. Estrategias y acompañamiento docente.

Prácticas del lenguaje en el desempeño profesional:

La explicación y la exposición oral.

MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La revalorización del Nivel Inicial dentro del sistema educativo como espacio responsable de la conservación, producción y distribución del conocimiento socialmente significativo lleva a una reconceptualización de la acción educativa de este tramo. En efecto, la apropiación de la realidad por parte de los niños exige el trabajo con conocimientos que permitan leerla y comprenderla en sus múltiples manifestaciones.

En este marco, todos los contenidos, en particular, los de matemática, son el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los niños son considerados esenciales para su desarrollo personal y social. Los contenidos son instrumentos para la comprensión del mundo y abarcan conceptos, procedimientos, valores y actitudes.

Es fundamental tomar en cuenta los aportes o influencias de las corrientes ideológicas que con sus postulados han configurado a este nivel de enseñanza, sobre todo en lo referente a la educación matemática.

Sostienen los especialistas que en el Nivel Inicial más influyó el ideario de la Escuela Nueva y los aportes de la Matemática Moderna y piagetianos que se tomaron y se modificaron desde el pensamiento de la primera escuela. En oposición a la escuela tradicional se sostiene esencialmente el valor de la actividad del niño, de sus intereses y el significado de lo concreto.

El papel asignado a las estructuras y a la acción del niño por el movimiento de la Matemática Moderna, se ve reforzado por los trabajos de Piaget que se refieren a la organización de las estructuras matemáticas en los niños a través de la abstracción reflexionante lo que facilitó una equivocada interpretación: la abstracción como derivada directamente de la manipulación de los objetos. Así es que las actividades de Matemática en el Nivel Inicial tienen como fin “la preparación y adecuación del pensamiento para la etapa lógica”. Brun critica la interpretación que hace Piaget partiendo de la concepción teórica del número, como síntesis de la seriación y la clasificación, *“se convierte a éstas como sub-objetivos, y se ejercitan aisladamente antes de hablar del número, como si el niño no tuviera ninguna experiencia de éste y como si ningún modelo del número funcionase en él”*.

La Escuela Francesa, de notable influencia en la actualidad, adoptó una posición constructivista e interaccionista y parte de la tesis que el sujeto que aprende necesita construir por sí mismo sus conocimientos mediante un proceso adaptativo (Piaget, 1975), similar al que realizaron los productores de los conocimientos que se quieren enseñar. El saber, es para el alumno, el medio de seleccionar, anticipar, ejecutar y controlar las estrategias que aplica a la resolución del problema planteado por la situación didáctica.

Las concepciones del aprendizaje que sostiene son:

- Aprender por la resolución de problemas: un conocimiento funciona primero como un instrumento que permite elaborar soluciones, antes de ser identificado como objeto que puede ser estudiado por sí mismo, especialmente en su funcionamiento y sus relaciones con otros objetos de conocimiento. Esto se da en las situaciones de aprendizaje que vive el niño del Nivel Inicial, ya sean éstas situaciones funcionales, rituales o construidas.
- Aprender es cuestionar conocimientos anteriores: Los conocimientos no se acumulan. No se construyen de manera lineal y continua. Su elaboración está sometida a rupturas.
- Aprender es renunciar a los propios errores.
- Aprender es también repetir: aprender no se hace en una sola vez. Aprender es también volver atrás, es decir, repetir pero comprendiendo lo que se hace y por qué.
- Aprender es comunicarse con otros: aprender no se logra en soledad, sino en un contexto de interacciones sociales.

PROPÓSITOS:

- Valorar la importancia de las actividades de la Matemática para orientar en el niño, a partir de sus usos en la vida cotidiana, la construcción del número, el espacio y la medida.
- Promover la elaboración de situaciones problemáticas de acuerdo con los intereses infantiles que posibiliten el uso de conocimientos y el lenguaje matemáticos.
- Reconocer el valor que tienen los juegos en el aprendizaje de las matemáticas en el Nivel Inicial.
- Comprender el significado de las acciones de los niños y sus verbalizaciones para analizar su forma de pensar y conducir al pensamiento lógico y, al mismo tiempo, el pensamiento creativo.
- Producir material de enseñanza adecuado a cada uno de los contenidos matemáticos considerando el pensamiento infantil y la construcción de los distintos tipos de conocimiento: físico, social y lógico-matemático.

CONTENIDOS:

La Matemática en el Nivel Inicial:

Perspectivas teóricas que han influido e influyen en su enseñanza. Concepciones del aprendizaje de la Matemática como eje de las actividades didácticas en el Nivel Inicial.

El número:

Las concepciones de los niños del Nivel Inicial. Aprendizajes numéricos y resolución de problemas. El número como memoria de cantidad. El número para comparar. El número como recurso del niño para anticipar situaciones. El uso social del número. Los números en los juegos. Distintos procedimientos que utilizan los niños para resolver situaciones: conteo, sobreconteo, subconteo, correspondencia, representaciones, comparaciones, entre otros.

El espacio:

Las concepciones del niño del Nivel Inicial. Exploración del espacio. El espacio topológico. El espacio proyectivo. El espacio métrico. El juego como un instrumento para indagar las relaciones espaciales concebidas por los niños.

La medida:

La medida como nexo entre el número y el espacio. Experiencias de comparación de magnitudes y uso social de instrumentos de medición: balanza, centímetro, regla, entre otros.

El aprendizaje de conceptos y procedimientos de la Matemática en interacción social:

El aprendizaje de las actitudes en Matemática. Curiosidad, honestidad y actitud positiva hacia la tarea de hacer Matemática. La cooperación con los otros niños. Tolerancia por los actos de otros en la sala o en el juego. Tenacidad por la búsqueda de solución a las situaciones planteadas. Los valores y las normas escolares.

ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA II: LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR: Taller

MARCO ORIENTADOR:

Desde hace siglos el concepto de “arte” se mantiene en una compleja discusión, derivando en variadas significaciones de acuerdo con su fin, según la época y el contexto social en donde se determina. A la vez, estos debates han ido influenciando y transformando los enfoques de la educación artística de nuestro país, determinando la posición del arte en la escuela y cuestionando el para qué el arte en la formación de las personas. Sin embargo, siempre se ha minimizado su importancia o se ha limitado a la mera destreza o habilidad, en algunos casos, confundida con el don del virtuoso, discriminando las producciones de aquellos que tienen modos diferentes de representar bastante alejados de lo técnico o tradicional.

El arte es un modo humano insustituible y diferente de pensar y captar la realidad, de comprenderla y transformarla. Por lo tanto, uno de los propósitos fundamentales por el cual se trabaja el área artística en la escuela, es el de contribuir a la formación integral del alumno, desarrollando la imaginación creadora con fundamentos y actitud crítica reflexiva mediante el logro de la competencia estético expresiva.

Mariana Spravkin (1999) en su libro “Educación Plástica en la escuela” afirma: “Es necesario proporcionar una formación plástico visual que represente a la vez: una experiencia de acción y reflexión, un bagaje cultural y una posibilidad de interacción social. Construir imágenes permite a los chicos: conocer el mundo que los rodea y sus propias capacidades de producción, entrar en contacto con diversos elementos y transformarlos, comunicar a otros los contenidos y significados de su interacción con el mundo”.

Hoy la imagen se ha convertido en un elemento de consumo masivo que nos invade en cantidad, sin identificarlas, recortadas y pegadas fuera de su contexto original. Por eso debemos estar preparados para recibirlas, sabiendo reconocerlas y seleccionarlas de acuerdo con los intereses propios que nos permitan defendernos de tanta imagen estereotipada.

Según Ticio Escobar (1991) la cultura hegemónica internacional se distribuye como una enfermedad a través de las fuerzas tecnológicas, que nos lleva a una homogeneización cultural, a una dura hibridación, producida por los medios masivos de comunicación, que construyen un verdadero juego de simulacros para dar imágenes a la “verdad informativa” que el sistema requiere. Por lo tanto es importante que ante todas estas nuevas situaciones que el mundo globalizado nos presenta, estemos preparados para enfrentarlas y resistir el impacto, a veces traumático, que provoca, tratando de desarrollar la capacidad de generar nuevas formas, otros rumbos.

Por lo tanto esta unidad curricular debe abordar la percepción y reflexión crítica de las producciones tanto propias como ajenas, las características de los recursos expresivos y comunicacionales del lenguaje visual identificando los códigos morfológicos y semánticos que le son propios: desde el análisis orientado de obras, relacionándolos con las sensaciones y emociones que provocan, proponiendo un estudio tanto de los productos artístico-comunicacionales como del entorno de su producción, en busca de posibles contactos, justificación y abordaje de los aspectos perceptuales que intervienen.

Estos ejes temáticos propiciarán al alumno el criterio para percibir y analizar la obra de arte desde una mirada estructural que ponga en relieve la coherencia interna de ésta, aunque los parámetros no sean los canónicos puesto que, precisamente el arte opera con estas alteraciones. Por estas razones en el futuro docente debe desarrollarse un espíritu investigativo y creativo, que apunte a la comprensión de su propia capacidad para expresar ideas y puntos de vista.

La metodología apropiada para abordar la enseñanza de esta unidad curricular es el taller, ya que promoverá el desarrollo de experiencias, tanto individuales como grupales para posibilitar diversas instancias de sensibilización, vivencia, investigación, experimentación y reflexión acerca de los contenidos propuestos.

PROPÓSITOS:

- Desarrollar la capacidad de observación y sensibilización, analizando la imagen en el marco de su contexto, identificando procesos de cambio y continuidad, reconociendo las variables fundamentales que definen cada época y los actores sociales intervinientes, valorando la estética propia y el sentido de identidad cultural y de patrimonio artístico-simbólico.
- Conocer y analizar las distintas teorías que sustentan el accionar de la educación artística en general y las artes visuales en particular con el fin de facilitar una adecuada articulación con otras áreas curriculares.
- Experimentar la creación de imágenes a través de la representación, simbolización, abstracción, con materiales convencionales y no convencionales, integrando varias disciplinas artísticas que permitan desarrollar la capacidad de comunicarse a partir de la producción de mensajes vinculados con su mundo interno y sociocultural.
- Desarrollar la creatividad con el fin de promover la apertura de criterios y flexibilidad frente a la resolución de problemas que exigen las situaciones de interacción pedagógica, en busca de un estilo personal que supere la reproducción de estereotipos didácticos.

CONTENIDOS:

Problemática epistemológica del Arte, la Estética, la Cultura:

Genealogía del término Arte: distintos conceptos sobre arte según su finalidad y rol del artista en diferentes épocas. Concepto de Estética y su modificación durante la historia. Diferencia entre producción artística y estética. Estética relativa a un contexto: la estética occidental frente al “otro”. Distintos sentidos de lo feo y lo bello.

Cultura y arte popular. La construcción simbólica del mundo, la comunicación de ideas y sentimientos. Patrimonio cultural catamarqueño como referente estético propio, la construcción de identidad y autonomía. Conceptos de híbrido, sincretismo, popular. Influencias tecnológicas en el arte: aparición de nuevos géneros artísticos. Aparición del diseño.

Lenguaje visual y percepción:

Elementos para analizar y componer una obra: simetría, equilibrio, tensiones, centros y ejes. Ritmos. Espacio. Color. Textura. Valor. Lectura de obras.

Espacio bidimensional y tridimensional. Distintos tipos de representación: figurativa, abstracta, estilizada, simbólica, real, formal. Figuras orgánicas y geométricas.

La teoría de la Gestalt: construcción teórica de la percepción. Ejercicios de percepción y creatividad.

Expresión y comunicación:

Análisis e interpretaciones de procesos y producciones artísticas con relación al contexto cultural en el que se desarrollan, en distintas épocas y regiones. Observación, comparación y clasificación de imágenes de acuerdo con las

características morfológicas, semánticas y sociales. Análisis de producciones propias y del compañero. Experimentación sobre variadas técnicas, materiales, recursos y soportes utilizados en diferentes épocas y espacio local, regional, nacional y universal. Producciones con técnicas contemporáneas. Multidisciplinares (articulación con los demás lenguajes artísticos). Diseño de dispositivos didácticos y lúdicos para las salas maternas y de jardín de infantes.

El lenguaje plástico visual en la escuela:

Enfoques de la Educación Artística Argentina durante su historia y actualidad. El espacio de la expresión artística en las escuelas. El arte en el Nivel Inicial, diferentes posibilidades y formas de expresión y comunicación de los alumnos de acuerdo con las etapas evolutivas y el desarrollo de la capacidad creadora. La creatividad en el niño en la educación infantil. La subjetividad y la diversidad en diferentes contextos educativos.

ALFABETIZACIÓN EN EL NIVEL INICIAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Taller

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad curricular abordará el proceso de la alfabetización, entendido en su sentido primordial y específico: aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura. El proceso de alfabetización es "la puerta de entrada" a la cultura escrita y el primer paso imprescindible para llegar a ser un lector comprensivo y crítico y un escritor competente; por ello desde el Nivel Inicial deberá ser abordado en su complejidad epistemológica y cultural. A esta complejidad deberá agregársele especial atención a la alfabetización como proceso escolar que exige sistematicidad, por lo que tanto los contenidos como las formas del hacer, deberán estar cuidadosamente articulados y secuenciados en el tiempo. Si bien en el Nivel Inicial los niños desde temprana edad experimentan con los usos de la lengua, es en el último año de este nivel, en el que los niños comienzan su proceso de alfabetización escolar y, los contenidos de Lengua a los que se aproximan en esta etapa, forman parte del tramo del proceso de la alfabetización que en conjunto se denomina "primera alfabetización" o "alfabetización inicial".¹

La centralidad de la presente unidad curricular estará en la atención a los problemas que enfrentan los niños en su primera alfabetización o alfabetización inicial y que se relacionan con dos aspectos fundamentales: los factores culturales y los procesos cognitivos implicados en ella.

²¹ En relación con los alcances de la Alfabetización en el Nivel Inicial ver en el presente documento Marco Teórico del Área Lengua y Literatura.

En relación con los procesos culturales implicados en la alfabetización, la lectura y la escritura, por ser actividades que surgen de la civilización y la cultura, no son actividades naturales como el escuchar y el hablar y por lo tanto, requieren de enseñanza sistemática. En esta dirección, otro aspecto relevante es la heterogeneidad que manifiesta la oralidad que los niños manejan en esta etapa y que debe dejar de ser interpretada como carencia u obstáculo para la alfabetización. Por el contrario, estas características de la oralidad que pueden entenderse como deficitarias, no afectan la inteligibilidad o la comprensión. Por esto mismo, los niños pueden y deben “leer” mucho, progresar en la “escritura” y en el conocimiento de los textos escritos. Ni siquiera están impedidos de reflexionar sobre los hechos del lenguaje, con la guía del docente, y de acercarse de este modo a las primeras sistematizaciones metacognitivas. Es decir, nada impide experimentar la escritura y la lectura, que no debe entenderse -se insiste- para el nivel Inicial, como apropiación de la lectura y la escritura convencional.

En cuanto a los procesos cognitivos básicos involucrados en la alfabetización deberemos considerar por un lado, la forma en que se codifica gráficamente la lengua española, ya que las condiciones positivas o ideales de las correspondencias unívocas entre fonemas y grafemas no se cumplen en ninguna lengua natural; por otro lado, debemos contemplar la forma en que la perceptibilidad auditiva de la lengua ayuda u obstaculiza al que se alfabetiza para comprender la codificación. El conocimiento de la complejidad del sistema alfabético al que los niños del Nivel Inicial pueden ir aproximándose requiere un trabajo paciente, sistemático y sostenido a lo largo de varios años y exige un tiempo respetuoso de los avances y retrocesos del niño en el proceso de aprendizaje.

Los N.A.P. para el Nivel Inicial capitalizan la propuesta del tratamiento sistemático de la alfabetización, de aquí que, otra de las facetas más destacables de la iniciativa alfabetizadora que se oficializa a partir de su inclusión como primer paso de la estructura formativa, se abre el espacio a una real democratización de la educación, puesto que los niños de menores recursos que carecen de un contacto fluido con la lectura y escritura, tendrán en las salas del Jardín de Infantes la oportunidad de iniciar el camino hacia la inclusión social. En este marco, la atención a la diversidad lingüística de la región NOA se vuelve impostergable.

PROPÓSITOS:

- Comprender el proceso de alfabetización en toda su complejidad y profundidad y su incidencia en el éxito o fracaso escolar.
- Promover la alfabetización inicial mediante el reconocimiento de la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales y para posibilitar el ingreso a otros mundos posibles.
- Construir un encuadre lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico que les permita identificar las características de la lengua oral y de la lengua escrita, sus relaciones y diferencias para definir la propuesta alfabetizadora y los modos de intervención docente más adecuados a cada contexto escolar.

CONTENIDOS:

Alfabetización:

Concepciones históricas y actuales. El valor humano, social y escolar de la alfabetización. Estadísticas y mapa de situación del analfabetismo en el contexto mundial, nacional, provincial e institucional. La educación intercultural bilingüe en la Región NOA. El estado lingüístico del niño ingresante al sistema y la propuesta de implementación: interculturalidad, actividades de rescate de la lengua, pareja pedagógica.

La lengua escrita como objeto de abordaje de la alfabetización:

La lengua escrita como patrimonio. La lengua escrita como sistema. La lengua escrita como estilo.

Los marcos teóricos y metodológicos en relación con la alfabetización inicial:

Métodos y perspectivas psicológicas y sociológicas. Métodos que parten de unidades de la lengua desprovistas de significados: globales, sintéticos y analíticos. Métodos que parten de unidades significativas: palabras, oraciones, textos. Propuestas psicogenéticas, socio-históricas y psico-cognitivas de alfabetización. Propuestas para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB): metodologías de primera lengua y segunda lengua.

La transposición didáctica de la alfabetización:

Gestión de la clase. Secuencia didáctica. La evaluación en la alfabetización.

CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

Las Ciencias Sociales constituyen un campo de conocimientos en el que convergen diversas disciplinas con enfoques y teorías específicas que a la vez expresan diferentes modalidades de producción de categorías y esquemas de interpretación de la realidad. En este marco será relevante promover una enseñanza que genere procesos comprensivos en los estudiantes, tendientes a reconocer el carácter controvertido de la realidad social y a la comprensión de dicha realidad social como conflictiva, cambiante y, a la vez con importantes continuidades.

En los últimos años se ha incluido el área de las Ciencias Sociales y su enseñanza en los planes de estudio de la formación docente para el Nivel Inicial ya que lograron comprender que la realidad social es el ámbito natural en el que los niños se desarrollan y sobre el que comienzan a preguntarse; por lo tanto surge así el análisis de esa realidad social, desde una perspectiva

científica para tomarla como base en la construcción de contenidos de enseñanza.

Enseñar lo social desde esta perspectiva, demanda la incorporación de las herramientas conceptuales más fértiles producidas en el interior de las múltiples teorías que constituyen el campo de conocimientos de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Asimismo, requiere la utilización de procedimientos relacionados con la comprensión y explicación de la realidad social con la finalidad de la integración curricular para facilitar a los niños y niñas la comprensión de determinados aspectos de la realidad como una totalidad.

El espacio curricular de Ciencias Sociales y su enseñanza, tiene como finalidad que los futuros docentes del Nivel Inicial observen, analicen y enseñen a partir de un posicionamiento reflexivo y crítico acerca del proceso que involucra la realidad social en su conjunto, la cual se conforma tanto de elementos materiales y simbólicos como de representaciones sociales que se construyen sobre ella.

La formación docente debe propender a la adquisición de herramientas necesarias aportadas por la Didáctica de las Ciencias Sociales que como disciplina se ocupa de hacer comprensibles, para variados horizontes de destinatarios, objetos de estudio históricos, geográficos y sociales en general. Por lo tanto interviene en todo aquello que involucra los procesos de difusión, divulgación y comunicación de los objetos de estudio de sus disciplinas, más allá de los sistemas de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

En este caso particular implica incluir lo lúdico, pero prestando mucha atención al sentido asignado a ese juego, juego/trabajo o trabajo/juego en el que interactuará el docente con sus alumnos/as, ya que el juego representa la principal estrategia de enseñanza en el Nivel Inicial.

Es frecuente distinguir dos dimensiones en la producción del conocimiento en Didáctica de las Ciencias Sociales: la dimensión teórica que, por un lado, se refiere a la producción de conocimiento en torno al objeto propio del campo -la acción didáctico-social- y, por otro, la dimensión propositiva, procedimental y operativa tendiente a brindar herramientas para elaborar, desarrollar y evaluar la enseñanza, incorporando así saberes y uso de variados recursos.

La formación docente debería ayudar a incorporar nuevos contenidos y a formular reestructuraciones de los marcos conceptuales para su adecuado tratamiento didáctico.

Los contenidos seleccionados, estructurados en torno a tres ejes, se articulan alrededor de problemas y/o perspectivas más que de disciplinas, ya que la interpretación de lo social no consiste en la suma de visiones parcelarias provenientes de las distintas disciplinas. La incorporación de saberes disciplinares y didácticos posibilitarán a los futuros docentes del Nivel Inicial enseñar las nociones estructurantes referidas al espacio geográfico y el tiempo histórico. Estos aspectos son centrales en la formación ya que la construcción de las nociones de tiempo y espacio constituye un aprendizaje decisivo durante el desarrollo infantil. El trabajo con problemas invita a la búsqueda de causalidades, al debate informado y a la toma de posición.

PROPÓSITOS:

- Promover la formación de sujetos autónomos, críticos y reflexivos, capaces de comprender la complejidad de procesos sociales y culturales actuales, y el sentido formativo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.
- Concientizar a los futuros docentes de la importancia de apropiarse de herramientas conceptuales elaboradas en cada dominio disciplinar y los modos históricos y actuales de producción de conocimientos, como así también de los instrumentos teóricos, metodológicos y técnicos que posibiliten un sistemático conocimiento e interpretación de los contextos institucionales de desempeño docente.
- Promover constantemente experiencias formativas que permitan identificar el sustento teórico que subyace en cada propuesta didáctica y la selección de contenidos disciplinares, pudiendo optar adecuadamente por alternativas superadoras.
- Promover la selección de diferentes estrategias de enseñanza así como la construcción metodológica y el uso adecuado de recursos variados para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.
- Elaborar proyectos de enseñanza, articulando diferentes áreas, adecuados a la diversidad y contextualizados en la realidad socio-institucional de una escuela situada.

CONTENIDOS:

Las Ciencias Sociales en la escuela infantil:

Perspectivas epistemológicas en conflicto. La interpretación de la realidad histórico-social. Diferentes concepciones y formas de abordaje de los problemas de la realidad. Posibles derivaciones a las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales. El área curricular de Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. El problema de la integración de contenidos disciplinares en el área.

La construcción del conocimiento social:

El conocimiento social. El hombre como “agente social”. La construcción cognitiva de los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales: realidad social, simultaneidad, agentes sociales, dimensión, variable, categoría, cambios continuidades, estructura, procesos, causalidad, multicausalidad, multiperspectividad y controversialidad.

El tiempo histórico. Dificultades de comprensión y apropiación de las nociones temporales: periodización, duración, cronología, secuencia, cambio, continuidades de los procesos sociales. Las unidades cronológicas. Derivaciones a la enseñanza de las diferentes perspectivas epistemológicas de las Ciencias Sociales. Los procesos sociales en el tiempo histórico. Tiempos cortos o acontecimentales, medios o coyunturales y largos o estructurales. Memoria individual y colectiva. La historia personal. Ciclo familiar y la historia de la comunidad. Resignificación de las efemérides.

El espacio geográfico como espacio social. Conceptualización, localización, representación, percepción. Proceso de apropiación del espacio. Relaciones e

identidades. Localización y regionalización. Cultura. Concepto antropológico. Características de la Cultura. Aspectos del sistema sociocultural. La aculturación como forma de cambio cultural.

La complejidad de la organización social. Relaciones sociales: factores materiales y simbólicos. Las desigualdades sociales. Pobreza, marginalidad y exclusión social. Las configuraciones familiares. La cuestión de género.

La Enseñanza de las Ciencias Sociales:

El triángulo didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El funcionamiento del sistema didáctico: docente-alumno-conocimiento social. Interrelaciones.

Selección y organización de contenidos en coherencia con el marco teórico conceptual. Los contenidos-problema; selección de recursos. El tiempo didáctico. Las salidas al medio. El juego y las dramatizaciones relacionadas con los hechos del pasado, el presente y el futuro. Las narrativas en la enseñanza y en el aprendizaje. Historias de vida familiar y su relación con la enseñanza de lo social. Los pueblos originarios en el pasado y el presente. La sociedad colonial: características. Las revoluciones y las guerras de Independencia.

Lo cercano y lo lejano en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Regionalización a partir de circuitos productivos. Espacios urbanos y rurales. Riesgos naturales e impactos ambientales.

Los museos y la enseñanza de lo social. El diálogo y la explicación en la enseñanza.

Transposición didáctica y relación contenido-forma de enseñanza. El trabajo con imágenes.

El proceso de evaluación. La construcción del objeto de evaluación. Debates metodológicos, políticos y éticos.

CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La presente unidad curricular propone abarcar un conjunto de saberes disciplinares del área de las Ciencias Naturales, junto con los de su enseñanza referidos a aspectos didácticos, epistemológicos y psicológicos, con los cuales los docentes en formación, podrán intervenir de manera efectiva generando propuestas áulicas donde se vinculen esos contenidos específicos con los modos de apropiación de conocimientos propios de los sujetos del Nivel Inicial. Será necesario partir del hecho que los/las niños/as adquieren, amplían y profundizan sus conocimientos del mundo natural a través de la indagación del ambiente, interactuando directamente con los objetos y fenómenos

reconociendo regularidades desde una perspectiva básicamente descriptiva, sin atender a explicaciones más profundas sobre éstos, ya que no son objeto de análisis en este nivel.

Durante este trayecto formativo inicial, los estudiantes deberán construir una base conceptual sólida del área, tratando contenidos de biología, física, química, ciencias de la tierra, salud y ambiente; por ello trabajarán desde la recuperación de los saberes previos, la incorporación de nueva información, la observación sistemática y planteamiento de provisoriedades, las demostraciones experimentales, la contrastación y verificación de hipótesis, la elaboración de conclusiones, la resolución de problemas, la redacción y presentación de informes, la esquematización, entre otras actividades, al igual que la construcción de material didáctico, tomando conciencia, de las habilidades, destrezas, valores y actitudes necesarias desde su propia experiencia para un abordaje metodológico pertinente en las diferentes secciones del nivel en su futuro quehacer profesional.

La integración de lo expuesto, desde una perspectiva netamente constructivista, permitirá la aplicación futura de estrategias de enseñanza convergentes y sostenidas en un proceso de diferenciación e integración progresiva de los saberes científicos del alumnado, teniendo en cuenta para ello que una adecuada selección de los contenidos, dinámicas de trabajo, recursos y tiempos, según diferentes contextos escolares, contribuirán a terminar con la idea de fragmentación y descontextualización del área atendiendo a las prescripciones curriculares del Nivel Inicial.

Será importante que en esta instancia formativa inicial, se propicie la reflexión acerca de los supuestos que aún subyacen sobre la enseñanza de las ciencias, como las explicaciones mágicas, el experimentalismo vacío de contenidos, el animismo, el mecanicismo, el reduccionismo de las ciencias a los métodos, la idea de la verdad absoluta y la concepción elitista de la ciencia, para desarrollar acciones pedagógicas que acerquen los hechos cotidianos de la realidad próxima de los/las niños/as, con las entidades conceptuales construidas por la ciencia para explicarlos; sin perder de vista los principios de vigilancia epistemológica. Esto permitirá la interpretación de la naturaleza mediante la utilización de modelos científicos eficaces que deberán tenerse en cuenta durante todo el proceso de planificación de la tarea áulica.

La finalidad de los contenidos mencionados, reside además, en su valor como proceso de construcción social y cultural, facilitando la comprensión de la realidad desde la interacción entre Ciencia, Tecnología y Sociedad, para lo cual será sustancial propiciar la articulación con las restantes áreas del núcleo de aprendizajes prioritarios: las Ciencias Sociales y la Tecnología, iniciando tempranamente la alfabetización científica para que el aula sea el espacio propicio adonde se conjuguen una nueva manera de ver, de hablar y de pensar el mundo.

PROPÓSITOS:

Fortalecer los contenidos disciplinares del área de las Ciencias Naturales junto con los conocimientos pedagógicos propios del área y del nivel propiciando la

formación integral de un docente que domine ambos saberes que le permitan construir itinerarios didácticos adecuados a los sujetos del Nivel Inicial.

Diseñar propuestas áulicas, según las prescripciones del área en el Nivel Inicial, que superen los supuestos, preconcepciones y obstáculos de la enseñanza de las Ciencias Naturales para ser trabajadas en las distintas secciones y contextos partiendo del análisis de diferentes modelos de enseñanza con un abordaje metodológico netamente constructivista.

Promover la articulación e integración curricular entre Ciencia, Tecnología y Sociedad y la alfabetización científica para la comprensión del mundo natural acercando el saber erudito a la ciencia escolar desde la primera infancia.

CONTENIDOS:

Las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial:

Las Ciencias Naturales: caracterización. Disciplinas de las Ciencias Naturales: definición y objeto de estudio. Propósitos del área en el Nivel Inicial. El concepto de ciencia y su enseñanza a través de la historia. La ciencia erudita y la ciencia escolar. Supuestos, Preconceptos y Obstáculos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Construcción del conocimiento científico en los niños. Pensamiento científico en los niños. Proceso de alfabetización científica en la primera infancia.

El planeta tierra y el universo:

El cosmos. El origen del universo. Movimientos de rotación y traslación. La luna: fases y eclipses.

Los subsistemas terrestres: La geósfera. La hidrosfera. La atmósfera. Características, evolución y transformaciones.

Recursos naturales y ambiente.

Obstáculos epistemológicos: modelización. Tamaños reales y aparentes. Analogías. El empleo correcto del lenguaje en ciencias. Materiales: diseño y confección de maquetas. Textos con imágenes, láminas y esquemas.

Fenómenos y procesos físico- químicos:

Materia. Propiedades. Cambios físicos y cambios químicos. Modelo de partículas. Estados de la materia. Cambios de estado. Energía. Fuentes y formas. Fuerzas y movimiento. Luz y sonido. Fenómenos lumínicos y sonoros. Ondas. Electricidad y magnetismo.

Obstáculos epistemológicos: anticipaciones, registros y secuencias procedimentales. Tarea y comunicación científica infantil.

Materiales: guía de experiencias, elementos de laboratorios (nuevos o reciclados). Textos con imágenes, relatos, láminas y esquemas. Confección de gráficos. Utilización de recursos audiovisuales.

Los seres vivos y el ambiente:

Enfoque sistémico: unidad y diversidad, interacción y cambio. Diversidad de seres vivos. Organización de la vida. Evolución de los organismos.

El organismo humano: funciones de nutrición, relación y reproducción. Las plantas como sistemas abiertos. Partes y funciones. Los animales como sistemas abiertos. Partes y funciones. Ecosistema: componentes. Interrelaciones entre los seres vivos y su ambiente. Adaptaciones al ambiente.

Obstáculos epistemológicos: Diversidad de organismos. Identificación y Clasificación. Relaciones estructura-función. Modelo sistémico del ecosistema. Ciclos biológicos y Evolución de la vida.

Materiales: textos con imágenes, relatos, láminas y esquemas. Utilización de recursos audiovisuales. Armado de insectarios, herbarios, terrarios, peceras y colecciones de piedras, entre otros. Utilización de lupa y microscopio. Confección de gráficos.

Planificación de la tarea en la Sala:

Los NAP de Ciencias Naturales para el Nivel Inicial. El enfoque constructivista del área en el nivel. Selección y secuenciación de contenidos para los dos ciclos del nivel. La Unidad Didáctica: definición y componentes. Las secuencias didácticas: momentos, planificación y reajustes. Las estrategias metodológicas en Ciencias Naturales. Las Actividades de aprendizaje (ej.: exploración, registros, juegos de simulación y experimentales entre otras). Los contenidos transversales: incorporación y pertinencia. Los recursos, el espacio y el tiempo. Los materiales didácticos. El rincón de ciencias. El laboratorio.

Otras propuestas: las visitas didácticas, salidas de campo y charlas con profesionales, la huerta escolar: programación y presentación.

La evaluación: momentos, criterios e instrumentos. Los modelos de evaluación y su relación con los modelos didácticos desarrollados. Evaluación de conceptos y de destrezas y habilidades, de valores y aptitudes.

Análisis de la propuesta editorial. La incorporación de las TIC a la enseñanza de las ciencias naturales.

Eje didáctico: diseño, presentación y ejecución de propuestas áulicas para los ejes de contenidos 2,3 y 4 en las diferentes secciones del Nivel Inicial.

LITERATURA INFANTIL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Taller

MARCO ORIENTADOR:

“La creación de un lenguaje interior del que emerge la literatura, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje, la lucha por recrear continuamente en torno a los principios de verdad, justicia, libertad, belleza, generosidad, todo eso marca el camino del progreso y de convivencia. Y esto es a su vez cultivo y cultura de las palabras, revisión del inmenso legado escrito, que no es otra cosa que pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado; en definitiva, soñar los sueños de las palabras, que duermen en el legado de la tradición escrita, de la tradición real, y que al soñarlas las despertamos y, al tiempo que las despertamos, nos despertamos nosotros con ella”.

Emilio Lledó (1994)

La enseñanza de la literatura como construcción de sentido ocupa un lugar que debe redefinirse en la escuela confundida muchas veces con la formación del ciudadano, lo moralizante, lo pedagógico y lo utilitario.

Es el estudiante en formación el que debe asumir el papel de mediador una vez que él mismo es receptor del legado de la tradición escrita, que no está afuera de la apropiación de los bienes culturales.

Consideramos que el aprendizaje de la literatura como interpretación tiene como objetivo, el de contribuir a la formación de la persona, formación ligada a la sociabilidad y a su inclusión a la comunidad.

La confrontación de diversidad de textos literarios ofrece a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad social y cultural. El estudiante deberá estar preparado para seleccionar un canon literario escolar posibilitando una selección reflexiva de buenos textos entre en la escuela y evitando la cómoda postura de la repetición.

Reconocemos que estamos asistiendo a una nueva etapa de reivindicación de la interrelación entre lengua y literatura ya que ésta última permite estructurar y reestructurar los recursos del lenguaje al servicio de la actividad comunicativa del discurso, como lo expresa Teresa Colomer (2001).

Esta unidad curricular comparte objetivos con las otras unidades de expresión estética por abordar lo lúdico, imaginativo y creativo.

Al decir de Graciela Montes (2005), *“la literatura y el arte pertenecen a las construcciones simbólicas, la de las grandes consolaciones y el juego”*.

A la lectura por placer hay que agregarle los saberes de la literatura que enriquecen la interpretación; saberes que deben incluir una biblioteca lectora del estudiante en formación para dar lugar a la creación de un espacio significativo de la literatura en la escuela como construcción de sentido.

Al seleccionar diversos géneros literarios podrá observar que no hay lector pasivo cuando se lee buena literatura variada en su estilo, época y procedencia geográfica-cultural.

El discurso literario adecuado para los niños será entonces el que se adecua a sus intereses y edad, o sea el que permite ser receptor de la experiencia literaria.

PROPÓSITOS:

- Reflexionar sobre la problemática de la literatura infantil en la escuela actual.
- Conocer las características del género narrativo, lírico y dramático infantil.
- Proponer estrategias que favorezcan la construcción de sentido en la interpretación de los textos.
- Valorar la importancia de su propia formación lectora.
- Favorecer la actitud positiva frente a la investigación y el perfeccionamiento continuo.

CONTENIDOS:

Literatura infantil:

Problemática de la literatura infantil. El corpus literario. Funcionalidad y rasgos estéticos de los textos. La literatura infantil en los diseños curriculares.

Discurso literario:

La lírica. Poesía, juego y canción. El cancionero de tradición oral en la provincia. La poesía de autor. La narrativa. Cuentos folklóricos. Cuentos de tradición oral y aural. El libro álbum. Lectura de imágenes. El cuento maravilloso y su estructura. El docente narrador. Didáctica del relato (Talleres de “cuentacuentos” y creación de historias). Teatro infantil. Técnicas fundamentales. La dramatización. Los lenguajes escénicos. Obras y autores. El teatro y su didáctica.

Escenarios de lectura:

La biblioteca de sala. Estrategias de mediación, animación y promoción de la lectura. Literatura para el estudiante del profesorado.

Literatura infantil, medios de comunicación y nuevas tecnologías:

Literatura e imagen. Internet y estrategias educativas. El receptor infantil. El uso de medios auxiliares.

JUEGO

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Taller

MARCO ORIENTADOR:

El pensar los juegos como prácticas sociales donde interactúan y recrean la realidad los niños y las niñas con sus padres como referentes significativos, plantea el análisis de los niños y las niñas en su acontecer social en el mundo globalizado.

En la actualidad, los niños tienen dificultades para vivir la infancia ya que, por un lado, acceden a conocimientos adultos de forma precoz y por otro, se quedan inmaduros al no desarrollar capacidades autónomas de moverse, ya que pasan la mayor parte del día frente al televisor mirando dibujos animados o programas con contenidos adultos que son inadecuados para los niños como espectadores.

La incidencia de la industria, del mercado y la publicidad en el ámbito cotidiano convierten a la infancia creadora en infancia de consumo. El mundo adulto y familiar también cae en la red de consumo, la impaciencia, la intolerancia, la agresión e irritación, el reemplazo inmediato, el aburrimiento, la soledad física y emocional, el estrés, la depresión, el sedentarismo: flagelos de ésta época.

Por ello, urge revalorizar el tiempo de la niñez, del ocio, del juego, del encuentro, el entretenimiento y la diversión para encontrar sentido y significado a la convivencia y así fundar una identidad cultural genuina.

El niño como sujeto social desarrolla su subjetividad en un proceso histórico y cultural; los niños son portadores de una construcción simbólica singular mientras que los adultos, desde una posición asimétrica, transmisores de la lengua, las creencias, las costumbres, los valores y los juegos tradicionales.

El juego forma parte de la vida de todos los seres humanos, por lo tanto ha sido abordado a lo largo de la historia por teóricos desde distintas perspectivas del conocimiento por su poder transformador, flexibilidad y potencialidad como lenguaje humano universal. Desde diferentes ciencias como la psicología, la antropología, la sociología, la salud, el arte, etc. se han elaborado diferentes definiciones del juego.

Los adultos responsables, tanto padres como educadores infantiles, deben asumir la obligación de educar y proteger a los niños y las niñas desde una relación vincular de conocimiento, afecto, confianza y cuidado corporal. Esto requiere repensar los tiempos y los espacios de intercambios generacionales en la acción de jugar y en una sociedad hostil y fluctuante, enmarcada en la globalización. Podemos encontrar desde la ausencia casi total de juego, porque sólo implica placer, en contradicción con los objetivos de aprendizaje de la institución, la utilización didáctica en extremo, hasta el juego como recreación para liberar emociones y energía, lo que supone un “dejar hacer” en el juego, como una actividad donde el adulto queda prácticamente marginado.

La importancia del juego está dada en relación con la posibilidad que brinda al niño para que se desarrolle cognitiva, social y afectivamente. Por lo tanto, es necesario reconocer el juego como clave para el desarrollo integral infantil debiendo ser el marco que oriente la acción educativa y la gran responsabilidad en el Nivel Inicial al garantizar el juego en la vida educativa de los niños para la adquisición de aprendizajes específicos en las distintas áreas curriculares. Recuperar las posibilidades de los niños y las niñas, de elegir a qué, con quién, cómo, para qué y dónde jugar, siempre respetando el proyecto de juego pensado y planificado y creando las situaciones para favorecerlo en espacios pertinentes así como pensar y desarrollar la propia capacidad lúdica es el aporte más relevante de la presente unidad curricular a la formación de los futuros docentes. Enseñar según Patricia Sarlé (1999), supone facilitarle al niño experiencias e instrumentos variados, cada vez más ricos y complejos, para que construya aprendizajes realmente significativos, de acuerdo con su nivel evolutivo y contexto sociocultural en el que vive.

Los contenidos serán abordados desde la vivencia en la práctica lúdica, el análisis crítico de la experiencia histórica personal y las representaciones sociales sobre cuerpo, movimiento y juego, así como la reflexión acerca del juego en la escuela y fuera de ella; tal es el caso de las juegotecas: espacios socioculturales y educativos donde el juego le da sentido a las relaciones intersubjetivas que se generan.

Si bien muchas actividades lúdicas no necesitan para su desarrollo objetos materiales específicos -correr, saltar, inventar palabras, etc.-, no podemos dejar de considerar la importancia de los juguetes y objetos lúdicos como soportes del juego. En este sentido, el juguete es un legado cultural de costumbres y

valores del pasado, a la vez que una vía de enlace con el propio entorno social y cultural ya que recoge la herencia cultural de los pueblos y contribuye a una mejor aprehensión del mundo actual.

Esta unidad curricular articula con Didáctica de la Educación Inicial, las Enseñanza de la Matemática, de la Lengua y Literatura .y talleres del Área Estético Expresiva.

PROPÓSITOS:

- Reconocer la importancia que tiene el juego como recurso pedagógico y socializador en la educación inicial en tanto promueve el desarrollo integral infantil.
- Promover el diseño, ejecución y evaluación de proyectos lúdico-recreativos en contextos escolares y extraescolares.
- Brindar herramientas teóricas metodológicas que le posibiliten comprender e intervenir críticamente frente a las experiencias lúdicas en el quehacer cotidiano escolar y social.

CONTENIDOS:

El Juego en la infancia:

Las prácticas lúdicas en la niñez. Juego, maduración, desarrollo y aprendizaje. Evolución histórica de las perspectivas teóricas sobre juegos. Características específicas del juego en la infancia.

Tipologías de los juegos. Juegos y rondas infantiles, populares y tradicionales, de la zona y de otros países. Recopilación de juegos tradicionales y actuales. El juego y la socialización: vínculos, comunicación, roles. El juego en tanto experiencia cultural. Juego creador (play) y juego estructurado previamente (game). Los aportes socioculturales en la construcción del juego creativo.

El Juego en la educación formal y no formal:

El lugar del juego en las prácticas escolares. Formas del juego y modos de jugar en la propuesta de enseñanza. Los espacios lúdicos en la escuela infantil y en los contextos urbanos y rurales. Excursiones y colonias escolares. Parques y clubes infantiles de tiempo libre. Diseño, ejecución y evaluación de proyectos de intervención lúdicos-recreativos escolares, extraescolares, de ocio y tiempo libre y de animación infantil.

Juegos y Juguetes:

El juguete como soporte del jugar desde la perspectiva sociohistórica. Funciones y criterios para la clasificación de juguetes. Legislación vigente sobre juguetes en Argentina y el MERCOSUR. Los juguetes para niños de 0 a 6 años. El juego y las nuevas tecnologías: juegos on-line, en CD-ROM y DVD, Playstation, consolas de video juegos, MP3 y MP4. Las Ludotecas: formas de organización y funciones.

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Taller

MARCO ORIENTADOR:

La educación musical desarrolla progresivamente estados atencionales y de conciencia del sí mismo y del mundo que nos rodea, fortaleciendo la construcción de la imagen sonora-visual a partir de la cual podrá interpretar el mundo sonoro-musical.

Favorecer el desarrollo de la percepción, facilita el aprendizaje promoviendo la integración y desarrollo de las inteligencias múltiples asociadas a la creatividad. Estimula la habilidad de concentración de memoria a corto y largo plazo, al mismo tiempo que desarrolla el sentido del orden y del análisis.

El desarrollo de la habilidad auditiva selectiva o discriminativa permite percibir diferenciadamente los elementos constitutivos de lenguaje musical y sintetizarlos en la captación de un mensaje integrado, práctico y vivencial del quehacer musical.

Así Gardner (1997), durante el debate sobre el futuro de la educación artística en las escuelas públicas, dijo: *“La inteligencia musical influye más que las otras inteligencias en el desarrollo emocional, espiritual y cultural; que la música estructura la forma de pensar y trabajar, ayudando a la persona en el aprendizaje de matemáticas, lenguaje y habilidades espaciales”*. Afirmó además que *“los legisladores y consejos de escuelas que eliminan la educación musical de la enseñanza básica, son ‘arrogantes’ e ignoran cómo han evolucionado la mente y el cerebro humanos”*.

La educación limitada al intelecto se muestra estéril, mientras que la educación que aborda al mismo tiempo las destrezas, los afectos y dimensiones interpersonales, arroja resultados cualitativamente superiores. En este contexto se sitúa la enseñanza musical como una disciplina que cubre de manera espontánea todas las dimensiones del ser humano.

El hombre se va haciendo hombre al progresar desde el nivel del lenguaje articulado al pensamiento abstracto y la comunicación matemática. Sin embargo, todo esto lo puede realizar una computadora. Lo que hace al ser humano verdaderamente tal, es el pertenecer al mundo de las emociones, los valores (estéticos, religiosos, morales, sociales, etc.) y los sentimientos.

Desde esta perspectiva, un docente debe conocer que la imagen, la música, o las representaciones teatrales, por poner sólo algunos ejemplos, son un estímulo constante al imaginario infantil, que la escuela debe cuidar como único ámbito que ofrecerá una alternativa cultural diferente ante aquello que los niños consumen inevitablemente fuera del jardín de infantes. Por lo tanto, la formación docente para **Nivel Inicial**, también apunta a generar espacios de reflexión y discusión sobre lo que ofrece el mercado en material didáctico, juguetes o representaciones destinadas a la primera infancia, que muchas

veces desestiman el valor cultural y desconocen o subestiman la riqueza de la sensibilidad de los niños.

Asimismo, también se debe considerar que las imágenes, los sonidos y los movimientos que rodean a los alumnos se saben sumamente limitados por las propuestas de los medios masivos de comunicación. Por ello, la escuela debe ofrecer variadas experiencias de contemplación artística-expresiva y cultural de este lenguaje que nutran el imaginario y fomenten, por un lado, el lugar de espectadores activos y críticos -actitud que posibilita el protagonismo liberándolo del consumismo pasivo-, y por otro, también permita el desarrollo del gusto estético como esa extraordinaria capacidad interna que posibilita experimentar la emoción y gozo ante la obra artística.

Desde este lugar la metodología apropiada para abordar la enseñanza de esta unidad curricular es el taller, ya que promoverá el desarrollo de experiencias, tanto individuales como grupales, en las que los procesos de apropiación de los contenidos se realicen al través de diversas instancias de sensibilización, vivencia, investigación, experimentación y reflexión.

PROPÓSITOS:

- Conocer perceptualmente los elementos constitutivos del discurso musical a fin de apreciar, disfrutar, analizar e interpretar las diversas manifestaciones musicales.
- Comprender y valorar los aportes de la música a través del tiempo que permita descubrir y valorar el patrimonio cultural acentuando nuestra identidad nacional y regional.
- Generar espacios para la reflexión y discusión sobre los valores estéticos, sociales, morales y los sentimientos que son producto del arte musical.
- Reconocer el juego, la audición y la producción sonora vocal y corporal como estrategias para trabajar y transmitir conocimientos.

CONTENIDOS:

Apreciación:

Preparación para la escucha musical dirigida: ¿qué escuchamos? El contacto con lo perceptual desde el descubrimiento de ámbitos melódicos desde el pentacordio a la octava. Retención/Memorización. La melodía, movimiento ascendente, descendente, fraseo.

Imitación rítmica- melódica. Células rítmicas sencillas.

Reconocimiento tímbrico de instrumentos musicales (próximos a la realidad sonora y ampliación de la misma).

Comparación y Diferenciación. Contrastes.

Diferenciación dinámica y de tempo.

Valoración de las propias producciones y las de sus compañeros.

Producción:

La **Voz**: las distintas etapas del desarrollo. Cuidado de la voz. Hablar. Cantar. Lalaleos. Tarareos. Explorar sonoridades no convencionales. Ejercicios para

mejorar la emisión y dicción. Manejo del aire. Fraseo. Interpretaciones grupales e individuales.

El **Cuerpo**: conocimiento mediante percusión y sonorizaciones corporales: palmoteos. Desplazamientos y movimientos generales y pautados asociado a estímulos sonoros. Interpretaciones corporales de los distintos niveles de pulsaciones. Concientizar las líneas melódicas ascendentes y descendentes en un hacer corporal sensible a la melodía.

Los **Instrumentos**: instrumentos formales y no formales- fuentes sonoras sencillas. Cotidiáfonos e instrumentos de sencilla banda rítmica.

Medios de acción y modos de producción de sonidos. Paisaje sonoro el entorno sonoro. Tocar de manera sensible como experiencia expresiva.

Contextualización:

La música como expresión del pensamiento del hombre. Principales movimientos y tendencias del arte a través del tiempo. Los nuevos paradigmas que plantean el arte y el lenguaje musical en el siglo XXI en los nuevos escenarios virtuales y socio- históricos. El patrimonio histórico-musical en la educación.

La enseñanza en el Nivel Inicial del lenguaje musical:

Actitud y manejo de la atención en las prácticas escolares: ejercicios. Organización y selección de estrategias para el desarrollo de experiencias musicales convencionales y no convencionales con infantes en contextos escolares y extraescolares. Selección de repertorio para la exploración de las distintas manifestaciones musicales. Distensión con actividades lúdicas.

PRODUCCIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Taller

MARCO ORIENTADOR:

El taller de Producción de Materiales y Recursos Didácticos se inscribe en un concepto de práctica que abarca todas las áreas y ámbitos involucrados en el propio acto de enseñar: el contexto, la institución y el currículum.

En la actualidad la idea de materiales aparece frecuentemente asociada con la tecnología de última generación; sin embargo, el abanico de materiales susceptibles de ser usados como apoyo de la enseñanza excede ampliamente esta concepción, ya que no busca un soporte tecnológico ni su diseño específico sino subordinación a una finalidad pedagógica y a un proyecto didáctico.

Según Ausubel, materiales de aprendizaje remite a todo aquello que incorpora el sujeto que aprende como contenido. Considera material didáctico a los productos especialmente diseñados para su uso en la enseñanza de alguna disciplina, a partir de concepciones teóricas determinadas. Se entiende así que

los materiales didácticos son aquellos objetos que le sirven a la docente en las situaciones de enseñanza-aprendizaje en la sala y son insumos eficaces para el mejoramiento de la calidad en un contexto que garantice o facilite su aprovechamiento eficaz. Parte de ese contexto es, necesariamente, el conocimiento de la funcionalidad específica de cada material y su adecuación a los contenidos que se desea abordar.

Desde esta perspectiva las actividades que planteamos en este espacio estarán destinadas a conocer los objetivos y criterios didácticos fundamentales en el diseño de materiales para el desarrollo cognitivo en educación infantil.

Partiremos de los marcos teóricos aportados por los precursores de la educación inicial tales como: Federico Froebel, María Montessori, Ovidio Decroly, Carolina y Rosa Agazzi, entre otros, quienes otorgaron sentido sustancial a la actividad en esta etapa.

Cada una de sus concepciones fueron llevadas a la práctica a través de materiales específicos, que le dieron identidad a las acciones pedagógicas del nivel considerándose imprescindible la apropiación de estos enunciados en esta etapa de la formación docente.

A través de las experiencias desarrolladas en este taller, pretendemos estimular la creatividad para el diseño y creación de composiciones que serán factibles de realizar y ofrecer múltiples aplicaciones significativas en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje.

PROPÓSITOS:

- Formar los futuros docentes con los conocimientos teóricos que fundamenten el uso y aplicación de los objetos de acuerdo con la etapa evolutiva de los niños.
- Estimular la imaginación y la creatividad para diseñar y construir distintos materiales didácticos aplicables en la educación infantil.
- Generar la capacidad de análisis y evaluación de los materiales según las intenciones educativas en diferentes contextos favoreciendo los aprendizajes espontáneos.
- Construir diferentes herramientas para la producción, organización y sistematización del conocimiento que permitan promover alternativas de propuestas didácticas atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje.

CONTENIDOS:

Juegos y Juguetes:

El uso del espacio con relación de los materiales Su historicidad. Identidad o naturaleza del juego. Diferenciación del juego y el juguete en función del desarrollo evolutivo del niño: Jardín Maternal y Jardín de Infantes. Los juguetes como medio didáctico. El uso del espacio en relación con los materiales con finalidades diferentes. Evaluación de las actividades lúdicas.

El taller de juguetes artesanales. Materiales y herramientas. Construcción de material didáctico con diferentes objetivos. Materiales y recursos naturales

según el contexto social y geográfico. Confección de materiales de ornamentación.

Análisis de posibilidades didácticas que ofrecen los juguetes comercializados.

Materiales Didácticos:

Clasificación de los materiales según los fundadores de la educación inicial y aportes de las diferentes corrientes: Froebel, Montessori, Decroly, Agazzi, entre otros. Escuela novista: corriente tecnicista y corriente de la pedagogía crítica.

Diferenciación y clasificación de material de ejercitación para la formación de categorías y conceptos. Criterios de selección y elaboración: coherencia con el proyecto curricular y con las bases psicopedagógicas; diversidad; adecuación al contexto, rigor científico, visión global, reflexión de los valores; aspectos formales (editoriales comerciales); evaluación de los materiales comercializados, adecuación y readaptación.

El teatro de títeres: distintas técnicas y materiales para su confección.

TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Taller

MARCO ORIENTADOR:

La relación entre la escuela y las TIC siempre fue compleja. Desde el inicio las posturas condenatorias -que Umberto Eco llamó apocalípticas- y las idealizadoras (llamadas integradas), eran las únicas posibilidades para pensar los vínculos de la escuela con los medios de comunicación, entendidos también como tecnologías de la información y comunicación. Mientras los apocalípticos hablaban exclusivamente de los efectos nocivos de los medios de comunicación, los integrados hablaban de la oportunidad que dan los medios para democratizar el acceso a la cultura. Ambas posiciones fueron superadas con el tiempo, quizás porque ninguna define la complejidad del vínculo con claridad y porque ambas parten de la valoración hacia los medios.

Niños y jóvenes -aunque ciertamente no son receptores pasivos- aprenden de los medios pautas culturales, formas de vida, comportamientos, acciones, maneras de relacionarse con los otros y modos de conocer el mundo. Los programas de televisión, las emisiones radiales, los filmes, los informes en los diarios, las páginas en Internet, construyen la identidad de grupos sociales y dan visiones de hechos, que aunque se presentan como únicas y naturales, son sólo una entre las múltiples maneras de ver la realidad. Hay tantas visiones de la realidad como los medios que las construyen.

Esto hace que los alumnos ingresen a la escuela con un caudal de informaciones, saberes y aprendizajes que, aunque fragmentados y mosaicos, forman parte de su caudal cultural.

En la actualidad habitamos un “ecosistema comunicativo” que desafía a la escuela: lo que le pide hoy el ciudadano a la escuela, es que lo capacite en la multiplicidad de saberes que recibe de los medios, de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Esto significa formar ciudadanos capaces de leer críticamente los diferentes lenguajes de los medios y constituirse en sujetos reflexivos y autónomos, capaces de desafiar los discursos que circulan cotidianamente en la sociedad, como así también ser productores creativos de sus propios discursos.

El impacto que tienen hoy las TIC en la educación resignifica la tarea del docente, no sólo en la forma de enseñar sino en la de aprender. En muchas oportunidades las expectativas que se gestan respecto de la incorporación de las TIC no contemplan aspectos de fondo que deben considerarse como es el hecho de pensar que éstas no vienen a suplantarlo el libro, la tiza o el borrador; sino que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula, deben ser vistas como herramientas que potencian los aprendizajes, mejoran contextos de formación y sobre todo, marcan un cambio de raíz en nuestros modos de enseñar, construyendo una nueva forma de pensar, de enseñar y aprender, de producir y de evaluar.

Más allá de las dificultades que pudieran surgir u obstáculos que las TIC deban sortear en su proceso de incorporación en el aula, uno de los grandes desafíos que podemos establecer frente a la relación enseñanza- tecnologías, es el nuevo rol que debe asumir el docente frente a estas innovaciones: el de mediador entre las TIC y el alumno. Ser un docente mediador en el aula como también un facilitador de los aprendizajes, significa ser generador de los procesos de aprender. Conducir a que los niños y adolescentes se apropien de su propio conocimiento hacia nuevos aprendizajes, descubriendo cómo aprender lo que realmente les interesa o desean saber a partir del uso de tecnologías que están al alcance permanente y cotidiano en sus vidas, es el desafío.

PROPÓSITOS:

- Desarrollar destrezas y habilidades en el manejo de diversas tecnologías de la información y comunicación para diseñar herramientas pedagógicas significativas, acordes a la temática, nivel evolutivo de los alumnos, nivel educativo y contexto en las que se aplicará.
- Construir criterios de selección de herramientas necesarias para producir estrategias de enseñanza que tiendan a enriquecer y renovar las formas de adquisición de saberes básicos de los alumnos para potenciar los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Capacitar al futuro docente para detectar y valorar las prácticas culturales que los niños realizan fuera de la escuela para potenciar su aprendizaje y favorecer procesos de inclusión.
- Tomar conciencia sobre la importancia de enriquecer las prácticas de enseñanza y diversificar las experiencias de aprendizaje a partir de la incorporación y el aprovechamiento de los soportes informáticos y multimediales como objeto de estudio, como recurso didáctico y como medio

de producción y expresión en relación con el desarrollo de contenidos curriculares.

CONTENIDOS:

Manejo Instrumental Básico de las TIC:

Nociones Básicas de Software y Hardware. Dispositivos de almacenamiento. Editores de sonido (audacity), video (Windows Movie Maker) y fotografía (Paint, Photoshop). Convertidores. Buscadores web. Navegación en internet. Enciclopedias electrónicas. Procesador de texto. Presentaciones en PowerPoint. Manejo de equipos multimedia (proyector de imágenes, equipos de audio, cámara digital, filmadora, micrófonos, scanner, grabador de voz, etc.)

Enseñar los medios y con los medios:

Pedagogía de la imagen. Pedagogía con la imagen. Alfabetización audiovisual: características básicas de la imagen. Imagen fija: fotografía. Imagen en movimiento: el video. La palabra y la imagen en la escuela. Estereotipos. Imagen y realidad. Relación entre ver y saber. Funciones del video en la escuela. El video clip. La radio escolar. El periódico escolar. La publicidad como recurso educativo.

Recursos multimediales para la aplicación pedagógica:

Alfabetización digital: integración de tecnologías para la tarea del aula. Recursos multimediales para la búsqueda, organización y comunicación de la información: Webquest / Cacerías del Tesoro (herramientas para la investigación a través de la web). Cmap (mapas conceptuales digitalizados e interactivos). Hipertexto. Blog / Metrolog / Fotolog (sitio web para la comunicación y expresión). Stop Motion (animación).

Softwares Educativos:

Softwares educativos (recreativos y lúdicos) destinados al nivel. Software de desarrollo de destrezas y de exploración. Portales Infantiles.

CUIDADO DE LA SALUD Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario-Taller

MARCO ORIENTADOR:

La sexualidad es un factor fundamental de la vida humana y para entenderla es necesario inscribirla en un complejo de relaciones que la sitúen en su genuina dimensión. La sexualidad humana representa lo que las personas son, comprende sus sentimientos y relaciones e implica aprendizajes, reflexiones,

planteamientos y toma de decisiones. Es una de las expresiones del sujeto en relación consigo mismo y con los otros. El ser humano se constituye como tal en relación con el otro social y se desarrolla dentro de un grupo cultural que le aporta creencias, normas y valores.

Descubrir y abordar la educación sexual en el Jardín desde una perspectiva de género, permite pensar que los/as infantes construyen su sexualidad, cuál es el rol que cumple la institución escolar y qué temática pueda impactar en las prácticas escolares cotidianas y, por ende, en su formación docente inicial.

Desde un concepto amplio, en la sexualidad se reconocen la familia y la escuela como agentes tempranos de socialización y fundamentales en la constitución de los sujetos sexuados. Con la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral se imponen una serie de obligaciones con las que se deben orientar la acción educativa hacia lo que se puede y debe hablar con niños/as sobre sexualidad.

Resulta lógico que la educación de este componente tan importante para el abordaje del conocimiento y cuidado del propio cuerpo y de los/las demás, de sus emociones y la adquisición de hábitos básicos saludables en el marco de las relaciones afectivas con sus pares, educando la sexualidad como una faceta nuclear de la persona humana.

Como uno viva y experimente la sexualidad desde edades tempranas, permitirá la conformación subjetiva, la aceptación de sí mismo, la comprensión del propio cuerpo, la facilidad de establecer relaciones afectivas o de comunicación con los demás, es decir en definitiva, el logro de un nivel de autoestima que le permita construir su proyecto de vida integrado a la sociedad.

Recuperar los aspectos saludables del sexo y de los comportamientos sexuales junto con el manejo de un lenguaje normalizado entre las vertientes científica y humanística que operan en el desarrollo de la identidad e identificación sexual, será la tarea del docente que buscará fomentar la espontaneidad, la frescura, la natural curiosidad e inquietud en la sala dejando de lado subjetividades, estereotipos, prejuicios, tabúes y rótulos ampliando los parámetros familiares, culturales, sociales y religiosos.

La unidad curricular propone desarrollar los siguientes temas: el cuerpo humano, crecimiento y desarrollo, salud-enfermedad, alimentación, higiene, educación sexual (los múltiples aspectos y variables), prevención de accidentes y primeros auxilios; junto con el desarrollo de estrategias y técnicas constructivistas para diseñar proyectos de intervención integrados a las tareas habituales de la sala. Debemos partir de un tratamiento transversal en las distintas secciones del jardín donde se respeten los intereses de los/as niños/as como sujetos de derecho desde la perspectiva de género, con acciones de cuidado y protección de su propia persona desde la educación en valores para que las temáticas trasciendan el aula hacia una mejor calidad de vida presente y futura invitando a padres, madres, tutores/as y profesionales a sumarse para ampliar y enriquecer la propuesta.

PROPÓSITOS:

- Propiciar el análisis y la reflexión, con las docentes en formación, de las temáticas que propone la unidad curricular en el marco de la Educación Sexual Integral como un derecho desde la perspectiva de género partiendo de la necesidad de recuperar los aspectos saludables en su proceso de construcción con el tratamiento de las temáticas más relevantes.
- Diseñar, analizar y fundamentar, con las futuras docentes, proyectos de intervenciones eficaces desde estrategias y técnicas didácticas constructivistas que respondan a las inquietudes y emergentes de los contextos escolares actuales que contribuyan en la construcción integral de una sexualidad infantil saludable.
- Elaborar material didáctico adaptado a los diferentes contextos y características de sus futuros educandos para los dos ciclos del Nivel Inicial, con actividades pertinentes y factibles de aplicar desde ejes transversales que atraviesen el currículo desde propuestas participativas que contemplen la incorporación de otros actores escolares y sociales.

CONTENIDOS:

Cuidado de la Salud:

El cuerpo humano, partes. Órganos y sistemas del cuerpo. Estructura y función. Crecimiento y desarrollo. Indicadores de crecimiento y maduración. Salud-enfermedad: conceptos. Acciones de promoción y protección de la salud. Enfermedades frecuentes de la infancia.

Alimentación: lactancia materna. Alimentación hasta después de los 2 años. Trastornos alimentarios de la primera infancia.

Higiene: hábitos de higiene al tratar a los niños. Cambio de pañales. Preparación de mamaderas. Lavado de manos. Control de esfínteres. Seguridad: normas básicas de seguridad e higiene en la escuela y en el hogar, prevención de accidentes y primeros auxilios.

Construcción de la sexualidad infantil:

Introducción al concepto de sexualidad y salud sexual. Sus repercusiones en la educación sexual.

Salud sexual: derechos y responsabilidad de padres, tutores y docentes.

Características de la sexualidad saludable. Características de una educación sexual eficiente. Género, diferencias y semejanzas biológicas, psicológicas y culturales. Perfil del/la educador/a sexual infantil

Construcción de la identidad y del género. Construcción del erotismo y de vínculos afectivos en la infancia. Alcances de una formación integral de la sexualidad.

Análisis crítico orientado a fortalecer la autonomía de los alumnos.

Conflictos de la sexualidad infantil:

Abuso sexual. Agresión sexual. Enfermedades de transmisión sexual. Dinámicas de trabajo y detección temprana de los conflictos. Tratamiento interdisciplinario de los conflictos.

Diseño de proyectos integrados:

Estructura básica de un proyecto: nombre, situación problemática, sustento teórico, justificación, objetivos, actividades, evaluación y presupuesto. Contenidos y metodología.

Fundamentos del enfoque humanista y su aplicación en la Educación Sexual Integral.

Estrategias educativas para la construcción de cada elemento de la sexualidad.

Estrategias educativas para la prevención de conflictos sexuales. Métodos educativos para involucrar a padres, madres y tutores/as y profesionales en la Educación Sexual Integral.

Evaluación de proyectos integrados.

PROPUESTAS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

Criterios para su construcción:

Cada Institución puede, a partir del Diseño Curricular Jurisdiccional, definir unidades curriculares hasta un 10% de la carga horaria total prevista por el Diseño Curricular Jurisdiccional.

Las Propuestas de Definición Institucional (PDI) permiten el abordaje de temáticas específicas para la profundización de contenidos referidos a sujetos o contextos específicos del campo de actuación profesional. Estas propuestas posibilitan abordar la heterogeneidad de los contextos socio-institucionales - como por ejemplo: la Educación Rural- y el desarrollo de acciones innovadoras en la Institución Formadora.

Las unidades curriculares propuestas por la institución pueden adoptar diferentes formatos curriculares: **Asignatura o Materia; Módulo; Seminario o Taller.**

Las P.D.I. propuestas por las instituciones formadoras deben presentarse, debidamente fundamentadas ante las Direcciones de Educación Superior y de Educación Pública de Gestión Privada, según corresponda, a los efectos de ser autorizadas mediante el instrumento legal pertinente.

ORIENTACIONES PARA EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN Y REAJUSTE PROGRESIVO DEL DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

La puesta en marcha de un diseño curricular tiene implicancias en las historias de instituciones y docentes, su formación específica, las características singulares de los estudiantes, las condiciones institucionales, la cantidad de docentes disponibles, las relaciones con el contexto, entre los aspectos más relevantes.

En el quehacer cotidiano institucional se redefinen las prescripciones curriculares y sus intencionalidades formativas con prácticas que favorecerán u obstaculizarán por razones de índole teórica o metodológica dichas prescripciones.

Por ello se hace imprescindible, definir algunas orientaciones para la implementación y reajuste progresivo del Diseño Curricular Jurisdiccional.

Consideramos relevante acompañar a las instituciones y a los docentes con acciones de capacitación en servicio con la producción de materiales curriculares

Requerimos para ello, el análisis crítico de la normativa vigente vinculada con el desarrollo del proyecto formativo, adecuándola a lo prescripto en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 72/08 referente al “Reglamento Orgánico Marco para los Institutos de Formación Docente” (Anexo I); “Régimen Académico Marco para las carreras de Formación Docente (Anexo II) y “Concursos docentes” (Anexo III); así como el análisis de la organización de los criterios administrativos que regulan el funcionamiento de las prácticas que abarcan desde la distribución de los estudiantes hasta el modelo de convenio del Instituto Formador con las Escuelas Asociadas.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Consideramos a la evaluación como una actividad, fruto de decisiones políticas, lo que a su vez implica definiciones de los criterios de evaluación y la utilidad de ésta. Es política en tanto involucra relaciones de poder de los interesados, los destinatarios, etc. Es una práctica política en el sentido de que no es neutral ni objetiva, mientras que los criterios de evaluación son el resultado de debates que se vinculan con una perspectiva pedagógica, con un sentido de lo educativo, de la escuela y del conocimiento.

La evaluación en tanto práctica pedagógica requiere un proceso de construcción de conocimiento, de un proceso educativo, en el que se enseñe y se aprenda.

Recuperar el sentido político-pedagógico de la evaluación resulta una necesidad para que las personas dejen de ser objeto de las políticas públicas,

de la investigación, de la evaluación, etc. y se constituyan en sujetos de la política pública (en el sentido de ser protagonistas) condición para crear y transitar espacios cada vez más democráticos (Dussel y Sothwell, 2007).

Una institución no puede ser responsable “hacia el exterior”, sean estos padres, comunidad o contexto, si primero no es responsable “hacia adentro” por sus procesos o resultados (Elmore, 2003).

Los Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial, definidos a nivel jurisdiccional, pero desarrollados siempre en la instancia institucional, requieren por un lado, un acompañamiento sostenido en sus etapas de implementación y por otro, un proceso de evaluación y ajuste.

Consideramos a la evaluación como un proceso desarrollado en base a criterios e instrumentos cuya finalidad es la de comprender en profundidad una situación a fin de tomar las decisiones que resulten necesarias y convenientes para mejorarla, según dificultades detectadas en el desarrollo curricular.

Para ello, proponemos instancias de co-evaluación entre los actores participantes y una evaluación externa a cargo de las Direcciones Provinciales de Educación Superior y de Educación Pública de Gestión Privada de la Jurisdicción en los establecimientos de la órbita de su competencia, mediante instrumentos tales como:

- Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados.
- Entrevistas a los equipos docentes responsables de cada una de las instancias curriculares.
- Grabaciones de clases.
- Registros, diarios de prácticas de enseñanza.
- Relevamiento y análisis crítico de materiales curriculares (trabajos prácticos, guías de estudio, etc.).
- Seguimiento de los alumnos por cohorte (rendimiento académico, índices de retención, desgranamiento, etc.)
- Talleres de reflexión con los equipos docentes y alumnos para analizar las experiencias y relatos de los formadores de formadores
- Encuestas a los directivos y docentes de Escuelas Asociadas.
- Análisis de la articulación entre las funciones que desarrolla la institución.
- Análisis de informes de avances de los docentes del Instituto Formador
- Elaboración de informes de evaluación de avances y finales.

Recomendamos que a partir de la implementación del Diseño Curricular en cada uno de los Institutos de Formación Docente, se prevean dispositivos de evaluación de procesos y resultados y la presentación de informes de avances y un informe final para la Cohorte que inicie su cursado en el año 2009.

El cronograma de presentación de dichos informes propuestos es el siguiente:

- Primer Informe Avance: julio a diciembre 2009
- Segundo Informe Avance: julio a diciembre 2010
- Tercer Informe Avance: julio a diciembre 2011
- Informe Final Cohorte 2009: marzo 2012

La Dirección de Educación Superior, en los establecimientos de gestión estatal y la Dirección Provincial de Educación Pública de Gestión Privada para los de gestión privada, deberán acompañar y asesorar en la construcción de dispositivos institucionales de evaluación. Elaborarán también informes de acciones realizadas para dar cuenta de:

- Grado de avance en la ejecución de las acciones previstas (puesta en marcha del nuevo plan de estudio, su articulación con otras funciones, su relación con el mejoramiento de condiciones institucionales, seguimiento de los alumnos, entre otras).
- Impacto del Diseño Curricular, tanto en la formación de los alumnos como en las modalidades de trabajo de los docentes formadores (actualización, articulación, coordinación, constitución de equipos de trabajo, etc.)
- Logros y dificultades detectadas en los desarrollos curriculares.
- Construcción de criterios de evaluación, explicitados tanto para los docentes como para los alumnos.

Los criterios podrían ser:

- Construcción y relación entre conceptos: estrategias utilizadas (basada en casos, explicaciones, contrastación, etc.)
- Formulación de hipótesis, relevamiento de datos, etc.
- Transferencia de los contenidos.
- Participación en la tarea.
- Expresión oral y escrita con coherencia y cohesión, uso pertinente del vocabulario técnico específico de cada disciplina.
- Metacognición.
- La evaluación de los aprendizajes de los alumnos supone también la evaluación de las prácticas de enseñanza. Ambas son fundamentales en el proceso de evaluación del desarrollo curricular.

RÉGIMEN ACADÉMICO DE ESTUDIANTES

Recomendamos incluir diversas unidades curriculares y experiencias formativas en el currículo (asignaturas de dictado cuatrimestrales y anuales, seminarios temáticos, talleres, materias optativas, ateneos, espacios culturales, experiencias extra institucionales, etc.), de manera que atienda la especificidad de los aprendizajes que debe lograr el futuro docente, multiplicando los caminos de encuentro entre el docente y el conocimiento para propiciar experiencias de formación de distinta índole. Ello requerirá, en algunos casos, rediseñar las modalidades de cursado, el control de asistencia, las cargas horarias, etc., buscando, por un lado, ampliar los límites de autonomía de los estudiantes y permitiendo la elección de modalidades de trabajo para el estudio de las asignaturas y, por otro, promover nuevas y variadas formas de acreditación de las unidades curriculares según sus finalidades específicas

observando, a la vez, que en el conjunto de las instancias formativas se admitan diferentes modalidades de evaluación (exámenes escritos, orales, trabajos monográficos, investigaciones de campo, portafolios, etc.).

Asimismo resulta valioso multiplicar el estatuto de las producciones que se le solicitan al alumno, incluyendo desarrollos orales, producciones escritas, análisis, revisión y discusión de bibliografía y análisis de los problemas cotidianos del campo educativo.

Con relación a las condiciones académicas de cursado y criterios de evaluación y acreditación de las unidades curriculares para cada año académico, sugerimos las siguientes:

- Los alumnos/as inscriptos en primer año que adeuden asignaturas del nivel Polimodal/ Secundario tendrán como último plazo para regularizar su matriculación el último día hábil de mayo de cada año, sin excepción. En ningún caso se aceptará la situación de “alumno condicional”.
- **Alumnos Regulares:** son los alumnos/as que tienen la obligatoriedad de asistir al 75% de las clases teórico-prácticas, aprobar los exámenes parciales con una nota mínima de 4 (cuatro) puntos, en la escala numérica de 0 a 10. La pérdida de la condición de alumno regular supone la posibilidad de rendir como alumno libre o recursar como alumno regular en el próximo ciclo lectivo. Para la aprobación final deberá rendir un examen ante un tribunal y obtener no menos de cuatro puntos.
- Para el caso excepcional de alumnos con hijos a cargo, razones de salud o trabajo, debidamente certificadas, deberá cumplimentar con todos los requisitos anteriormente detallados, excepto el porcentaje mínimo de presencialidad que, para estos casos serán del 60 %.
- El alumno podrá inscribirse al inicio del año lectivo como ALUMNO REGULAR en las unidades curriculares que determine, excepto en los Talleres de Práctica Docente.
- El alumno que pierda la CONDICIÓN DE REGULAR por asistencia podrá ser reincorporado a la condición de alumno regular, previo examen en el que deberá demostrar un conocimiento general de los asuntos fundamentales tratados en ese periodo del año académico.
- **Alumnos Promocionales:** son los alumnos/as que tienen la obligatoriedad de asistir al 90 % de las clases teórico-prácticas, aprobar los exámenes parciales con una nota mínima de 7 (siete) puntos, en la escala de de 0 a 10. Para la aprobación final, deberá rendir un coloquio y obtener no menos de 7 (siete) puntos, calificación que podrá ser promediada con las notas obtenidas en los exámenes parciales.
- Por año académico, cada alumno podrá inscribirse al inicio de éste para cursar y aprobar con el SISTEMA DE PROMOCION, en no más de tres (3) unidades curriculares. En el caso de los Talleres de Práctica Docente, la inscripción y aprobación final es obligatoria con el SISTEMA DE PROMOCIÓN.
- **Alumnos Libres:** se considerará Alumno Libre al que no cumplió con los requisitos correspondientes de alumno regular, teniendo derecho a rendir las asignaturas según criterios de cátedra fijados por los docentes:

trabajos monográficos, seminarios, coloquios, proyectos, etc., previos al examen final - Resolución Ministerial C.E. N° 1097/00-.

- Los talleres y prácticas con trabajos de campo y producción de trabajos escritos no admiten inscripción ni evaluación final en condición de alumno libre, a saber: Talleres de Práctica Docente y Residencia y Práctica Docente, entre otros.
- Los alumnos deberán cumplimentar con el Sistema de Correlatividades como lo establece el Plan de Estudios de la carrera, oficialmente aprobado, el que será dado a conocer al comienzo del ciclo académico por el Instituto, al igual que toda norma reglamentaria relacionada con los requisitos para el cursado regular.
- La habilitación a examen final tendrá validez por el término de dos años consecutivos a partir de la finalización del cursado regular, cuatrimestral o anual. Este derecho caducará:
 - A) Cuando el alumno se haya inscripto en tres turnos y no se haya presentado a rendir. Si la ausencia obedece a una causa debidamente justificada establecida por el Instituto, la posibilidad se extiende a un turno más.
 - B) Después del cuarto aplazo, aún cuando quedaran turnos disponibles de utilización.

La reglamentación vigente en la jurisdicción deberá contemplar los criterios establecidos en la Resolución del CFE N° 72/08, en sus Anexos I, II y III (Reglamento Orgánico Marco, Régimen Académico Marco y Concursos Docentes).

Al respecto planteamos las siguientes recomendaciones:

- ✓ El alumno libre debe asistir al menos al 30% de las clases teórico-prácticas desarrolladas en el cuatrimestre o año lectivo según el régimen de cursado de la unidad curricular correspondiente, más la aprobación de un trabajo final para acceder a exámenes finales en la condición de alumno libre.
- ✓ Contemplar la disponibilidad de horas institucionales para los docentes con el objeto de brindar tutorías a los alumnos recursantes en unidades curriculares cuatrimestrales y/o anuales para rendir como alumnos libres.
- ✓ En el caso de los trabajos de campo, serán evaluados y formarán parte de la acreditación de la unidad curricular correspondiente.
- ✓ En las unidades que demanden presentaciones de producciones y trabajos previos a los exámenes finales, deberán estar visados y aprobados por el docente responsable de la cátedra con 10 días de anticipación a éstos. Para los casos excepcionales, en los que no medie el plazo establecido de 10 días entre la fecha de examen y la finalización del cursado de la unidad curricular, el trabajo podrá ser presentado al

menos con 72 horas previas al día del examen, con conocimiento de los docentes evaluadores.

- ✓ En todos los casos, si el alumno no alcanzare la condición de promoción, podrá rendir con la condición de alumno regular. En el caso de que no alcanzare la regularidad podrá rendir como alumno libre, a excepción, en este último caso, de los espacios del Campo de la Práctica Profesional.
- ✓ El porcentaje de asistencia recomendada para alcanzar la promocionalidad deberá ser 80%.
- ✓ La revisión de los contenidos, condiciones y formatos de los cursos propedéuticos o introductorios, talleres iniciales, cursos de apoyo, sistemas tutoriales, en tanto dispositivo de carácter de institucional que deben inscribirse en el marco de una política de ingreso y acompañamiento estudiantil.
- ✓ Garantizar las condiciones legales, administrativas e institucionales para el acceso a los estudios de nivel superior, asegurando el ingreso directo, la no discriminación y la igualdad de oportunidades con un nuevo reparto de responsabilidades inherentes al proceso formativo que incluye a formadores y estudiantes.

CORRELATIVIDADES MÍNIMAS

Se presenta a continuación, un modelo posible de Correlatividades Mínimas. Este, responde al criterio de flexibilidad a fin de brindar el mayor margen posible a los alumnos para que definan sus propios trayectos curriculares en función de sus posibilidades y condiciones particulares.

PARA CURSAR	DEBE TENER REGULARIZADA	DEBE TENER APROBADA
Historia y Política de la Educación Argentina	Pedagogía	
Sujetos de la Educación Inicial	Psicología Educacional	
Didáctica de la Educación Inicial	Didáctica General	
Lengua y su Didáctica	Oralidad, Lectura y Escritura	
Literatura Infantil	Lengua y su Didáctica	

Tecnologías de la Información y la Comunicación como Herramienta Pedagógica	Tecnologías de la Información y la Comunicación	
Prácticas Currículo y Programación de la Enseñanza	Prácticas: Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios Didáctica de Educación Inicial Sociología de la Educación	
Prácticas de la Enseñanza	Prácticas Currículo y Programación de la Enseñanza	
Residencia Pedagógica		Prácticas de la Enseñanza / las Didácticas específicas de 2° año y al menos dos de las Didácticas específicas de 3° año

FUENTES DE REFERENCIA:

- BAQUERO, R, PÉREZ, A.V y TOSCANO, A G** (Comps.) (2008) Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- BIRGIN, Alejandra; DUSSEL, Inés y TIRAMONTI, Guillermina** (1998) "Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos", en Propuesta Educativa, año 9, nº 18, junio de 1998,
- BOURDIEU, P.** (1999) El Conocimiento por Cuerpos en Meditaciones Pascalianas Anagrama.
- BOURDIEU, P** (1975). El oficio de sociólogo. Siglo XXI, Bs.Aires
- (1991) Sentido práctico Taurus. Madrid.
- BERNSTEIN, R.** (1982) La Reestructuración de la Teoría Social y Política. FCE. México.
- COREA C. y LEWKOWICZ I.** (1999). ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires. Lumen/ Hvmánitas.
- CHAIKLIN, S Y LAVE, J** (comps.) (1996) Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu. Bs As.
- DAVINI, M C** (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.
- (2002). De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Paper Editores. Buenos Aires.
- DUBET, F. y MARTUCHELLI, D.** (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Paidós, Buenos Aires.
- DUBET, F. y MARTUCHELLI, D.** (1999) ¿En qué sociedad vivimos?. Editorial Losada, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina** (2002) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. UEPC / FLACSO / UNICEF / Paidós, Buenos Aires.
- EHRENBERG. E.** (2000) La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad. Nueva Visión, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G y CORIA, Adela** (1995)"Imágenes e Imaginación, Iniciación a la Docencia" Colección Triángulos Pedagógicos. Ed. Kapelusz..
- FOUCAULT, Michel** (1983) El discurso del poder. Folio Ediciones, México.
- (2005) Historia de la sexualidad: la voluntad de saber. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- FOLLARI, R.**(2000) "Sobre el objeto y el surgimiento histórico de las ciencias sociales" en R. Follari: Epistemología y sociedad. Ed. Homo Sapiens, Rosario.
- FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita y GIANNONI, Mario** (comps.) (1997) Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Novedades Educativas
- GIDDENS, A.** (1987) "Las Nuevas Reglas del Método Sociológico". Amorrortu. Bs.As.
- GIDDENS, A.** (1995) Constitución de la Sociedad Amorrortu. Bs As.

- GUBER, E.** (2001) La etnografía. Norma, Buenos Aires.
- HABERMAS, J.** (1987) "La Teoría de la Acción Comunicativa". Vol. II. Taurus. Madrid.
- LARROSA, Jorge** (1996) La experiencia de la lectura. Alertes, Barcelona.
- LEWKOWICZ, Ignacio y CANTARELLI, Mariana** (2002) Del Fragmento a la Situación. Grupo Doce, Buenos Aires.
- MALAJOVICH, A. (comp.)** (2006). Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana. Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- MANCUSO, H.** (1999). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioespistemología. Bs. As. Paidós.
- PEREZ GOMEZ, A.** (1995). "La interacción teoría-práctica en la formación del docente"; en FERNANDEZ SIERRA (Coord.) El trabajo docente y psicopedagógico en la educación secundaria. Ediciones Aljibe, Málaga.
- RECOMENDACIONES** para la elaboración de Diseños Curriculares- Profesorado de Educación Primaria. INFoD.Mayo 2008.Bs As.
- REDONDO, P** (2004) Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación. Bs As.Paidós.
- RITZER, G.** (1995)" Teoría Sociológica Contemporánea." Mc Graw Hill. Madrid
- RESOLUCIÓN CFE N° 45/08**
- RESOLUCIÓN CFE N° 24/07: ANEXO I Y II**
- RESOLUCIONES DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN** sobre Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Educación Inicial y Educación Primaria.
- ROSANVALLON, P. Y FITOUSSI, J.** (1997) La nueva era de las desigualdades. Ediciones Manantial. Buenos Aires
- SKLIAR, C y LARROSA, J (comp.)** (2009) Experiencia y alteridad en educación. Editorial Homo Sapiens. Rosario. Colección "Pensar la educación ".FLACSO.(Área Educación).
- SAMAJA, Juan.** (2000). "Aportes de la metodología a la reflexión epistemológica" en Díaz, E. (comp), La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la Modernidad, Buenos Aires, Edit. Biblos
- SARLO, B.** (2001), "Ya nada será igual", en: Punto de Vista N° 70, agosto, año XXIV, Buenos Aires.
- TERIGI, F** (1999) Curriculum. Itinerarios para aprehender un nuevo territorio. Bs As. Santillana.
- UNDA BERNAL, María del Pilar y MARTÍNEZ BOOM, Alberto** (2002). "Lugar, redes y saberes: hacia un movimiento pedagógico y cultural en Iberoamérica". Tercer encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde la escuela -Santa Marta, Colombia, 21 al 26 de julio de 2002.
- ZABALA, L.** (1998). "Estrategias dialógicas en la investigación humanística". En La precisión de la incertidumbre: posmodernidad, vida cotidiana y escritura, México, UAM.

EQUIPO DE TRABAJO CURRICULAR PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIO

COORDINACIÓN DEL EQUIPO DE DESARROLLO CURRICULAR NACIONAL DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE

HISSE, Cristina y el equipo nacional del I.N.FO.D.

COMISIÓN COORDINADORA JURISDICCIONAL

BUSTAMANTE, María Cristina (Coordinadora General)

CIMINO, Raquel

BARROS VILLALBA, Silvia.

LEIVA, Gabriela.

VILLANUEVA, Edgardo Rolando.

COMISIÓN CURRICULAR

INSTITUTO/ CAMPO DE FORMACIÓN	APELLIDO Y NOMBRES
IES C.J.A. – UNCa - Matemática -	CARABÚS, Olga
IES Pomán - Matemática -	MENEDEZ, Silvia Graciela
IES Santa María - Lengua y Literatura -	VALLEJO, Beatriz
Escuela N° 448 Sta. María - Lengua y Literatura -	RIVERO, Claudia del Valle
IES Santa María - Historia -	ACOSTA, Fernando Salomón
IES “V. de Belén” - Geografía -	CABRERA, Oscar Fernando
IES Maldones / IS E. Hood Ciencias Naturales	ROLDAN, Magdalena Patricia
Direcc. Educ. y Trabajo - Tecnología -	VARELA, Martín Florencio
I.E.S. “C.J.A” - Comunicación -	AHUMADA, Ana Liz
Leng. Artístico: Danza, Teatro, Expresión Corporal, Artes, Plástica, Música	COMISIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

D.P.E.P.Ge.P. I.S.E.F. - Educ. Física -	SARMIENTO, Sonia Beatriz
IS Hood -JIN N° 3	FERREYRA, Felisa Argelia
IS Hood -JIN N° 1	GARCIA OLMEDO, Alba Adriana
IS Hood -JIN N° 12	MELO YACANTE, Sara Aída
IS Hood -JIN N° 28	MONTALVAN, Esther
I.E.S. "C. J. A" / I.E.S."Capayán" Generalista	ANDREO, Miriam Nicolasa
IES Santa María -Generalista -	MARTÍNEZ, Martha Jorgelina
IES "V. de Belén" - Generalista -	ROMANO, Pedro C.
IES "V. de Belén" -Generalista -	URQUIZA, Pedro
I.S. "San Pio X" DPEPGP	LEIVA, Gabriela
DPEPGP	CIMINO, Raquel
DPEPGP	BARROS VILLALBA, Silvia
ISAC-IES CJA- DPEPGP	VILLANUEVA, Edgardo R.