



**Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Dirección General de Planeamiento Educativo
Dirección de Currícula y Enseñanza**

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

(RM N° 6626/ MEGC 2009)

EQUIPO DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA Y ENSEÑANZA

Equipo Coordinador:

Formación Docente para la Educación Primaria: Graciela Cappelletti, Alicia Merodo, Mónica Mestman, Alejandro Rossetti, María José Sabelli.

Formación Docente para la Educación Inicial: Rosa Windler.

En la elaboración de los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para la Educación Inicial se han recibido los aportes (sugerencias, respuestas a consultas, etcétera) de los Institutos de Formación Docente y de sus Profesores, tanto en reuniones como en jornadas de trabajo.

Especialistas a cargo de la producción curricular del Campo de la Formación General:

Estanislao Antelo, Mónica Marquina, María José Sabelli, María Inés Velázquez, Clarisa Álvarez, Marta Tenutto, Luján Baez, Pablo Garaño, Pablo Scharagrodsky, Sandra Di Lorenzo, Hilda Santos, Marta Weiss, Rosa Windler, Hernán Longobucco, Cynthia Brodschi, María Irma Marabotto, Noemí Pamboukdjian.

Especialistas a cargo de la producción curricular de los Campos de la Formación Específica y de las Prácticas docentes en la Educación Inicial:

Rosa Violante, Claudia Soto, Patricia Sarlé, Inés Rodríguez Sáenz, Mirta Torres, Mercedes Mayol, Lucía Moreau, Rosa Windler, Nancy Mateos, Ema Brandt, Judith Akoschky, Perla Jaritonsky, Alicia Zaina, Cristina Tacchi, Graciela Coppa, Adriana Castro, Fernanda Penas, Gloria Dicovski, Gladis Renzi, Patricia Goicochea.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta el Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las formulaciones expresadas se enmarcan en los Lineamientos de la Política Nacional de Formación Docente¹ y en los Lineamientos Políticos y Curriculares del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los Lineamientos Curriculares Nacionales han sido concebidos como un primer marco regulatorio correspondiente a la escala o nivel nacional a partir de los cuales elaborar los diseños curriculares en la escala o nivel jurisdiccional.

El diseño curricular para la Educación Inicial es el producto de un trabajo de elaboración curricular compartida y consensuada entre la Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente. La propuesta ha sido consultada en encuentros interinstitucionales a través de la Comisión Curricular del Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE) en su rol de representar las voces de los institutos en los espacios de trabajo con la Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente.

Teniendo en cuenta que, en la ciudad de Buenos Aires, desde fines de la década de los 90 se instaló una tradición curricular a partir de las definiciones curriculares para la formación de docentes del Nivel Inicial (Nº 271 del año 2001), la estrategia de elaboración implementada permitió poner en diálogo las regulaciones –nacionales y jurisdiccionales–, con la experiencia construida y los conocimientos acumulados a nivel institucional a partir de la implementación del mencionado diseño.

En este sentido, la estrategia de producción curricular aspiró a instalar una lógica que permitiera reflexionar sobre las prácticas docentes, que posibilitara reconocer potencialidades del curriculum vigente y aspectos a modificar. A lo largo de este proceso, se generaron espacios de discusión e intercambio que, sin duda, han enriquecido el producto que aquí se presenta.

A partir de ahora se abre una etapa en la que las instituciones formadoras, con el acompañamiento de la Dirección de Currícula y Enseñanza y de la Dirección de Formación Docente, lideren la implementación y la recontextualización de la nueva propuesta curricular, en diálogo con la permanente revisión de las prácticas de formación.

¹ Se parte del marco normativo proporcionado por la Ley de Educación Nacional (26.206/06), la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de Educación de la Nación y la aprobación, en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE), de los siguientes documentos: “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (2007), “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” y “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”.

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO

Profesorado de Educación Inicial

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La formación docente ocupa un lugar central en la agenda educativa actual. A partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de la Nación, como organismo de diseño y coordinación, se han impulsado políticas tendientes a regular el subsistema de formación de docentes y profesores en la Argentina. En este contexto, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), al igual que el conjunto de las jurisdicciones del país, llevó a cabo la tarea de articular y ajustar la actual oferta curricular de formación de docentes, a las regulaciones nacionales y a las nuevas necesidades del sistema formador jurisdiccional.

El proceso de elaboración del diseño curricular jurisdiccional se inscribe en los lineamientos de la política nacional, inspirados en la necesidad de mejorar la calidad de la formación docente, como una apuesta estratégica para potenciar su impacto en el conjunto del sistema educativo.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio para los procesos de diseño curricular a nivel jurisdiccional, con el propósito de lograr la integración y complementariedad en la formación inicial, que asegure niveles de conocimiento y resultados equivalentes, una mayor articulación interjurisdiccional y el reconocimiento nacional de los títulos.

En este marco, el curriculum ocupa un lugar central en las políticas definidas para el sector. El curriculum como proyecto cultural es el resultado de un proceso que implica tensiones y negociaciones entre actores e instituciones, con mayor o menor grado de autonomía, dando lugar a un marco prescriptivo a partir del cual se legitima un proyecto cultural y político.

Producir un diseño curricular supone un conjunto de decisiones epistemológicas, pedagógicas y políticas que configuran las formas de presentar, distribuir y organizar el conocimiento a ser enseñado en la formación de docentes.

Los planes para la formación de docentes de los niveles inicial y primario (Nº 270 y 271 del año 2001) iniciaron una serie de cambios curriculares en el sistema de educación superior de la ciudad. A su vez, dieron lugar a una propuesta formativa nueva que produjo modificaciones en distintos componentes: mayor duración de los estudios, incorporación de la práctica desde el inicio y a lo largo de toda la formación, distintos formatos curriculares (seminarios, materias, talleres, trabajos de campo), instancias curriculares optativas, organización de contenidos a partir de problemas u objetos del campo educativo.

La experiencia acumulada en la ciudad, tanto la relativa a la producción del curriculum como a la gestión del mismo en los ámbitos institucionales, constituyen aportes

sustantivos para la etapa actual. En este marco se propuso instalar una lógica de reflexión rescatando potencialidades y aspectos a mejorar para pensar opciones que optimicen la Formación Docente.

Complementariamente a las definiciones legales, la configuración de un curriculum a nivel jurisdiccional constituye una empresa práctica con la intención de dar solución a problemas. Las respuestas surgieron a partir de compromisos en relación con análisis sustantivos e ideológicos, y de la interacción entre la variedad de factores que enmarcaron el proceso, los acontecimientos incidentales y las consideraciones prácticas. Por lo tanto, parte del cambio del curriculum consistió en comprender qué problemas había que resolver y cuáles eran las mejores decisiones políticas y técnicas para acompañar estas soluciones.

El proceso de diseño ha involucrado distintas dimensiones, de naturaleza complementaria, pero heterogéneas, y una serie de decisiones y procedimientos técnicos relacionados con los pasos a seguir en cada momento, el tipo de texto curricular a producir, los componentes y la estructura del diseño y las estrategias de implementación posibles. La producción del mismo ha sido el resultado de un proceso de construcción social desarrollado en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular, frecuentemente diversas.

Pensar y tomar decisiones acerca de cómo se prepararán los futuros docentes en la jurisdicción, es una cuestión central, puesto que de ellas depende no sólo el subsistema formador, sino el conjunto del sistema educativo al cual la formación docente debe responder.

La producción curricular, a su vez, se apoyó en un conjunto de criterios curriculares que orientaron las decisiones asumidas en relación con la organización y estructura curricular. Estos criterios asumieron el compromiso de poner en discusión problemas y tensiones que emergían de las decisiones a tomar. Ellos fueron: a) tensión entre la disciplinarietà e integración de los espacios o unidades curriculares; b) simultaneidad de espacios de cursada; c) tensión entre anualidad y cuatrimestralización de los espacios curriculares; d) organización de las unidades curriculares por campos de formación; e) implementación gradual de la nueva estructura; f) cambio basado en la estabilidad de los puestos de trabajo; g) la relación entre teoría y práctica en la definición de los campos de la formación; h) la profundidad de la formación disciplinar y didáctica en la formación específica. A su vez, el proceso de construcción curricular tuvo en cuenta las condiciones de funcionamiento de los Institutos de Formación Docente (IFD) como aspecto que influye en la viabilidad de las propuestas de cambio.

La Formación de Docentes para la Educación Inicial adquiere relevancia política en un contexto social que demanda, en la actualidad, la incorporación de bebés y niños a diversos tipos de instituciones del Sistema Educativo y del circuito no formal. La población infantil que asiste a las escuelas del Nivel Inicial incluye a niños desde los 45 días hasta el inicio de los 2 años aproximadamente en las primeras secciones, y a niños de 2 a 5 años inclusive, en las siguientes. En los últimos años, se ha registrado una significativa incorporación de alumnos provenientes de diferentes comunidades y culturas, producto de la inmigración, y un incremento en el ingreso de niños con necesidades educativas especiales.

Todo acto de enseñanza supone una responsabilidad ética y moral que, en este nivel adquiere un compromiso de particular relevancia, por su incidencia en los procesos de constitución subjetiva y en la construcción de conocimientos.

Desde esta perspectiva, se procurará la formación de docentes críticos y reflexivos que sostengan y acompañen con sus propuestas pedagógicas la educación de sus alumnos, y puedan fortalecer sus prácticas con las contribuciones de los diferentes marcos conceptuales proporcionados.

PROPUESTA DE PLAN DE ESTUDIOS Y ESTRUCTURA CURRICULAR

A. DENOMINACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

Profesorado de Educación Inicial.

B. TÍTULO O CERTIFICACIÓN QUE OTORGA

Profesor/a de Educación Inicial.

C. CARACTERÍSTICAS GENERALES

Se trata de una carrera de formación docente correspondiente al Nivel Superior y de carácter presencial.

D. DURACIÓN TOTAL DE LA CARRERA

La carrera tiene una duración de 3900 horas cátedra, distribuidas a lo largo de 4 años.

E. CONDICIONES DE INGRESO

Los ingresantes deberán tener el nivel secundario aprobado.

F. PERFIL DEL EGRESADO Y ALCANCES DEL TÍTULO

Se definen a continuación un conjunto de capacidades básicas que se espera que un docente de Educación Inicial pueda desempeñar en los ámbitos laborales. Se entiende a las capacidades como un conjunto de recursos cognitivos: conocimientos teóricos, habilidades, herramientas, experiencias, actitudes, que se integran y están disponibles para ser utilizados por el docente en forma flexible y de manera adecuada en el momento que lo requiera.

- Diseñar, gestionar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el Nivel Inicial.
 - Diseñar unidades didácticas, proyectos y planificaciones que contemplen la relevancia de los contenidos y actividades para diferentes grupos considerando el contexto sociocultural, y en función de distintas unidades de tiempo (semanal, mensual, bimestral, anual).
 - Coordinar actividades que incorporen combinación de propuestas adecuadas a los alumnos, a los propósitos de la tarea y a los contenidos seleccionados.
 - Realizar ajustes teniendo en cuenta necesidades particulares e imprevistas que surgen de la práctica.

- Considerar actividades de evaluación en relación con las actividades de enseñanza y utilizar la evaluación para brindar información a los alumnos y a las familias sobre su proceso de aprendizaje y sugerencias para su progreso.
- Valorar y promover la participación, el compromiso y el trabajo compartido con otros.
 - Promover el trabajo colaborativo entre pares, la participación en tanto aportes entre sus miembros como una forma de intercambio que promueve aprendizajes y autoconocimiento.
 - Organizar actividades que animen el aprendizaje de capacidades para consensuar, cumplir y hacer cumplir reglas explícitas que faciliten la convivencia y generen un clima afectivo que favorezca la realización de las tareas en cada sección y en el ámbito de la institución.
 - Valorar la pertenencia, el compromiso y la participación en la institución: la gestión de proyectos interdisciplinarios y comunitarios, la implicancia con las familias, asociándolas a la vida escolar.
 - Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades que potencien y enriquezcan la educación infantil.
 - Participar en el intercambio y comunicación con la comunidad educativa para retroalimentar su propia tarea.
- Tender a la reflexión y al desarrollo profesional como herramienta de cambio.
 - Valorar la actualización permanente como forma de desarrollo profesional.
 - Sostener una actitud crítica y flexible que le permita una evaluación permanente de su tarea profesional.

G. FINALIDADES Y OBJETIVOS

La Formación Docente para la educación inicial de la Ciudad aspira a:

- Brindar marcos conceptuales considerados centrales para el desempeño de un docente de educación inicial.
- Favorecer la apropiación de bases teóricas y epistemológicas que permitan comprender el trabajo docente en contextos singulares del nivel.
- Generar un espacio de análisis y reflexión sistemática sobre el trabajo docente y sus múltiples dimensiones.
- Propiciar y fortalecer el compromiso profesional.
- Ofrecer herramientas pedagógicas y didácticas para la práctica docente en diferentes contextos.
- Construir un espacio de formación que promueva el pensamiento crítico y la apertura a las innovaciones.
- Crear espacios donde se afiance el intercambio y el trabajo colaborativo entre equipos docentes.
- Favorecer la capacidad para diseñar, implementar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje, acorde a las distintas áreas de conocimiento, a la diversidad de los estudiantes y a las necesidades de los contextos sociales específicos.

H. ORGANIZADORES CURRICULARES

Estructura curricular: los campos de la formación

La Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente incorporan de los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07) las formulaciones que establecen que los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento con el propósito de lograr una formación integrada y comprehensiva, tanto en lo atinente al referente disciplinar como a las modalidades didáctico-metodológicas elegidas: **Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en las Prácticas Docentes.**

El propósito del **Campo de la Formación General** es ofrecer un marco conceptual y categorial común a la formación docente, independientemente del nivel en el que actuarán los futuros docentes, que les permita analizar y comprender el contexto del trabajo docente desde diversas perspectivas: histórica, filosófica, artístico-expresiva, política, social, pedagógica, didáctica y psicológica. Los conocimientos que lo integran provienen de distintas disciplinas (filosofía, historia, pedagogía, didáctica, política educativa, tecnología, psicología educacional). Cada una de ellas aporta marcos conceptuales, perspectivas, modos de pensamiento, métodos. Este campo de conocimiento es común a la formación de docentes de los niveles inicial y primario.

El carácter constitutivamente complejo del trabajo docente se ha incrementado de manera sustantiva. La transformación de las finalidades educativas, la diversidad de los grupos de estudiantes, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas, el debilitamiento de los lazos sociales, son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta situación. En este contexto, resulta necesario interrogarse en la formación de docentes acerca de los conocimientos y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resultan imprescindibles atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el Campo de la Formación General (CFG).

El Campo de la Formación General, se propone además, brindar aportes que permitan al docente pensar y reflexionar sobre sus prácticas. La importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza, requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas que intervienen. Para lograr esta comprensión son necesarios marcos conceptuales e interpretativos y conocimientos sistemáticos.

Se destaca que este campo² garantiza marcos interpretativos para la comprensión de los fundamentos de la profesión y recupera, a su vez, saberes con anclaje en las demandas

² Las decisiones relativas a este campo tienen en cuenta la configuración de los espacios curriculares de los planes de estudio Res. N° 270 y 271/01, las recomendaciones de los Lineamientos Curriculares Res. N° 24/07 y la necesidad de definir un cuerpo de conocimientos comunes para el conjunto de instituciones de Formación Docente de la Ciudad.

sociales actuales de la jurisdicción. Un ejemplo de ello es la incorporación de contenidos referidos a la educación sexual.

El **Campo de la Formación Específica** aporta a los futuros docentes una visión interpretativa y conceptual del fenómeno educativo. Al mismo tiempo, los espacios curriculares que lo integran aportan herramientas para orientar las decisiones didácticas del proceso educativo. Decisiones en relación con: el diseño y la puesta en marcha del plan de enseñanza, la selección de los contenidos, el aprovechamiento de las actividades y de los desempeños de los alumnos, los criterios y tipos de evaluación, el uso del tiempo y de los espacios.

- El Campo de la Formación Específica tiene como propósito principal brindar aportes para conocer y comprender la especificidad de la enseñanza en la Educación Inicial.
- Está organizado por un conjunto de unidades curriculares que brindarán oportunidades para el tratamiento sistemático de las teorías, metodologías y procedimientos vinculados al proceso de enseñar.
- Las diferentes unidades curriculares se organizan en una unidad de sentido mayor: “el Campo de la Formación Específica”, el cual se articulará con el Campo de la Formación General y el de las Prácticas Docentes.
- Los contenidos propuestos se refieren a los conceptos y categorías a ser enseñados y a su vez centrales para cada disciplina; los saberes relacionados con las condiciones de su enseñanza y los relativos a la especificidad de los contextos donde la enseñanza se lleva a cabo.
- Se recupera el concepto de unidad pedagógica en la educación inicial –que comprende la franja etaria entre los 45 días y 5 años inclusive– de tal forma de pensar los rasgos específicos del trabajo docente a ser abordados en la formación.
- El concepto de unidad pedagógica se fundamenta en la idea de recuperar la especificidad de la infancia y sus transformaciones a lo largo del período que comprende la educación inicial.
- Se valoriza la importancia de atender a las particularidades de los sujetos de la educación inicial, para ello se propone un abordaje equilibrado de las distintas áreas: artístico-expresiva, literaria, lúdica, corporal y científica.
- Los distintos modos de conocimiento deberán ser abordados contemplando las especificidades propias del jardín maternal y del jardín de infantes. De este modo se revaloriza a su vez la singularidad pedagógica y profesional para cada etapa de la infancia.

En el **Campo de la Formación en las Prácticas Docentes**, a través de las distintas instancias que lo integran, se estipula como propósito garantizar, a través de dispositivos e instancias específicamente diseñadas, que los futuros docentes integren y adquieran las capacidades necesarias para el desempeño en las instituciones educativas y en las diferentes secciones. A lo largo de este campo se reactualizan y se integran conocimientos y habilidades adquiridos en los otros dos campos, al tiempo que, se adquieren herramientas específicas vinculadas al desempeño docente en contextos reales.

A su vez, este campo propicia ofrecer a los estudiantes, oportunidades para desnaturalizar la mirada sobre la escuela, y brindar herramientas para analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares y sus atravesamientos éticos y

políticos. Este es un camino que permite evitar la reproducción acrítica de modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito escolar. El análisis de las prácticas y la reflexión sobre ellas se realizarán a partir del uso y aprovechamiento de categorías teóricas que contribuyen a hacer más inteligible la realidad educativa.

Se incluyen distintas instancias y momentos, cada uno de ellos con un objeto de estudio y propósitos de enseñanza que darán sentido a la existencia del mismo en una unidad de sentido mayor: el campo de la práctica. Las últimas instancias estarán reservadas para la residencia docente en contextos escolares diferentes.

UNIDADES CURRICULARES CORRESPONDIENTES A CADA ESPACIO CURRICULAR (ASIGNATURA, SEMINARIO, TALLER, ATENEO Y PRÁCTICAS)

Las unidades curriculares

La estructura curricular incluye distintas unidades curriculares, en tanto representan delimitaciones de conocimientos organizados en una secuencia y dentro de un determinado período de tiempo. El concepto de “unidad curricular” remite a tres operaciones básicas relacionadas con la definición del contenido: la selección, la organización y la secuenciación.

Se parte del supuesto de que la enseñanza no sólo debería promover la adquisición de información sino, principalmente, el aprendizaje de modos de pensamiento, de indagación y de estudio. Por ello, es importante que las distintas unidades curriculares promuevan el aprendizaje de los estudiantes a partir de ofrecerles desafíos cognitivos de distinto tipo: estudio y análisis de casos, discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, contrastación y debate de posiciones argumentadas, etc. En este sentido, es importante tener en cuenta que la tarea de los futuros docentes es enseñar y que, distintas investigaciones han demostrado que las formas en cómo se les ha enseñado, forma parte de las matrices incorporadas que determinarán futuros desempeños. Por ello, es importante ofrecer alternativas para que se experimenten modelos de enseñanza variados.

El Diseño Curricular prevé distintos tipos de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente. Las distintas formas que se consideran son: materia o asignatura, seminario, taller, ateneo, prácticas docentes y residencia pedagógica.

- Asignatura. Las asignaturas o materias están definidas por la enseñanza de cuerpos de conocimientos relativos a marcos disciplinarios con aportes metodológicos específicos para la intervención educativa. Ofrecen categorías conceptuales, modos de pensamiento y abordajes metodológicos específicos al objeto disciplinar. Constituyen modelos explicativos siempre provisorios respondiendo al carácter del conocimiento científico. El tratamiento sistemático de los objetos disciplinares ofrece a los estudiantes la posibilidad de comprender las lógicas de construcción de los objetos, la especificidad metodológica de cada disciplina, los problemas a los que se ha intentado dar respuesta, aportando elementos para el trabajo intelectual.

- **Seminario.** Los seminarios son las instancias a través de las cuales se somete a estudio sistemático problemas considerados de relevancia para la formación profesional de los futuros docentes. Incluyen tanto el tratamiento sistemático del problema como una reflexión crítica de las concepciones o supuestos sobre tales problemas. Los seminarios, a su vez, dan la oportunidad de realizar un trabajo reflexivo y de análisis de bibliografía específica sobre un tema o problema, facilitando su profundización.

- **Taller.** Los talleres configuran espacios que ofrecen la oportunidad a los estudiantes de adquirir capacidades poniéndose en “situación de”, lo que constituye un entrenamiento experiencial para la acción profesional. A través de los talleres se promueve la resolución práctica de situaciones. El entrenamiento en capacidades prácticas encierra un conjunto de habilidades relativas al “hacer” con fundamentos en los que se ponen en juego los marcos conceptuales e interpretativos disponibles. De este modo, el taller apunta al desarrollo de capacidades para la búsqueda de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones para encarar problemas. A su vez, constituye una modalidad apropiada para contribuir, desde la formación, a adquirir confianza en aspectos vinculados al ejercicio del trabajo docente.

- **Trabajo de campo.** Posibilita emular, en forma acotada, las tareas y decisiones necesarias de ser tomadas cuando se produce conocimiento sobre educación (recorte de objeto, definición de problema, hipótesis previas, recolección de empiria, definición de marcos teóricos e interpretativos para el abordaje del objeto, análisis e interpretación, conclusiones provisorias). Su delimitación está sujeta a condiciones conceptuales dadas por los enfoques teóricos que se asumen para el tratamiento de un “objeto de estudio”; es decir, no quedando el foco reducido a los fenómenos observables, podrá ser un momento histórico al que se lo interroga desde problemas acotados que se quieren conocer; o su delimitación estará determinada por las relaciones o los aspectos específicos que se quieren profundizar.

- **Ateneo.** Esta modalidad se caracteriza por conformar un contexto grupal de aprendizaje, un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con variadas situaciones vinculadas a las prácticas. Docentes y estudiantes buscan alternativas de resolución a problemas específicos y/o situaciones singulares que atraviesan y desafían en forma constante la tarea docente: problemas didácticos, institucionales y de aula, de convivencia escolar, de atención a las necesidades educativas especiales, de educación en contextos diversos, etc. Este intercambio entre pares, coordinado por el profesor y enriquecido con aportes bibliográficos pertinentes, con los aportes de invitados como docentes de los niveles primario e inicial, directivos, supervisores, especialistas, redundando en el incremento del saber implicado en las prácticas y permite arribar a propuestas de acción o de mejora. El trabajo en ateneo debería contemplar así –en diferentes combinaciones– momentos informativos, momentos de reflexión y análisis de prácticas, escritura de textos de las prácticas, análisis colaborativo de casos presentados y elaboración de propuestas superadoras o proyectos de acción o de mejora. Esencialmente el ateneo permite profundizar las prácticas docentes, a partir del análisis de la singularidad que ofrece un “caso” o situación problemática y favorece el aprendizaje colaborativo y la multiplicidad de miradas y perspectivas.

- **Prácticas docentes:**

Las prácticas están organizadas en diferentes instancias que presentan una unidad de sentido particular y que a su vez están integradas a unidad de significación mayor que es el campo de las prácticas docentes.

Las prácticas docentes representan el aprendizaje en el ejercicio de la profesión desde las primeras experiencias grupales e individuales hasta asumir la responsabilidad completa de la tarea docente en la residencia. Cabe destacar que las prácticas docentes constituyen trabajos de inmersión progresiva en el quehacer docente en las escuelas y en el aula, con supervisión y tutoría, desde las observaciones iniciales, pasando por ayudantías previas a las prácticas de enseñanza, hasta la residencia. Dentro del conjunto de las prácticas docentes se distinguen con propósitos específicos de enseñanza y fines organizativos concretos: las prácticas de enseñanza y la residencia pedagógica.

Prácticas de enseñanza. Las prácticas de enseñanza dentro del campo de la práctica, refieren a experiencias acotadas a partir de las cuales los alumnos ejercen un conjunto de tareas que implica el trabajo docente en el aula, en forma acotada en el tiempo y tutoriada. Cada una de estas instancias permite, en forma gradual, la incorporación de los estudiantes a los contextos reales donde se lleva a cabo la tarea docente. Incluye encuentros de programación, análisis y reflexión posterior de la experiencia, en la que intervienen los alumnos, los profesores, los tutores o maestros y el grupo de pares.

Residencia pedagógica. Es la etapa del proceso formativo en la cual los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo y con continuidad en dos o más secciones del Nivel Inicial. En forma gradual y progresiva asumen las tareas docentes propias del maestro a cargo del grupo. La residencia pedagógica está articulada con encuentros previos de diseño de situaciones de enseñanza y encuentros posteriores de análisis y reflexión de la práctica en los que participan los estudiantes, los profesores, el grupo de pares y en la medida de lo posible, los maestros de las escuelas.

**I. ESTRUCTURA CURRICULAR Y CARGA HORARIA ASIGNADA POR ESPACIO CURRICULAR:
 DISCRIMINADA PARA LOS ALUMNOS Y PARA LOS DOCENTES**

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL						
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL						
Unidad curricular	Tipo de unidad curricular	Modalidad de cursada	Horas cátedra semanales	Horas cátedra cuatrimestrales	Trabajo autónomo	Total de horas docente
Pedagogía	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		96
Psicología educacional	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		96
Historia social y política de la educación argentina	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		48
Instituciones educativas	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		48
Filosofía y Educación	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		48
Didáctica I	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		48
Didáctica II	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		48
Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		96
Trabajo docente	Seminario	Cuatrimestral	3	48	Más 48 de trabajo autónomo	48
Nuevas tecnologías	Taller	Cuatrimestral	3	48		48
Educación sexual integral	Taller	Cuatrimestral	3	48		48
Trabajo de campo: experiencias de investigación educativa	Trabajo de campo	Cuatrimestral	3	48	Más 48 de trabajo autónomo	48
Lenguajes artísticos expresivos I y II	Taller	Cuatrimestral	3 hs. por 2 talleres	96		96
				816	96	
Total de horas				912		

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA						
Unidad curricular	Tipo de unidad curricular	Modalidad de cursada	Horas cátedra semanales	Horas cátedra cuatrimestrales	Trabajo autónomo	Total horas docente
Problemáticas de la Educación Inicial	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		96
Didáctica de la Educación Inicial I	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		96
Didáctica de la Educación Inicial II	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		96
Didáctica de la Educación Inicial III	Taller	Cuatrimestral	3	48		48
Sujetos de la Educación Inicial I	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		96
Sujetos de la Educación Inicial II	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		96
Sujetos de la Educación Inicial III	Ateneo	Cuatrimestral	3	48		48
Políticas para las infancias	Seminario	Cuatrimestral	3	48	Más 48 de trabajo autónomo	48
Taller de Juego	Taller	Cuatrimestral	3	48		48
Artes visuales en la Educación Inicial I	Taller	Cuatrimestral	6	96		96
Música en la Educación Inicial	Taller	Cuatrimestral	6	96		96
Expresión Corporal en la Educación Inicial	Taller	Cuatrimestral	6	96		96
Artes visuales en la Educación Inicial II	Taller	Cuatrimestral	3	48		48
Juego en la Educación Inicial	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		48
Prevención y cuidado de la salud	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		48

GCBA. MEGC. DGPLED. DCyE
Profesorado de Educación Inicial

Matemática en la Educación Inicial	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		96
Prácticas del Lenguaje I en la Educación Inicial	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		96
Prácticas del Lenguaje II en la Educación Inicial	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		96
Literatura en la Educación Inicial	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		96
Ciencias Sociales: conocer el ambiente en la educación inicial	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		96
Ciencias Naturales: conocer el ambiente en la educación inicial	Asignatura	Cuatrimestral	6	96		96
Educación Física en la Educación Inicial	Asignatura	Cuatrimestral	3	48		48
Definición institucional		Cuatrimestral		237		
				1965	48	
Total de horas				2013		

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES						
Tipo de Unidad curricular	Unidad curricular	Modalidad de cursada	Horas cátedra semanales	Horas cátedra cuatrimestrales en instituto formador	Horas estudiante en instituciones infantiles	Total horas docente
Práctica Docente	Taller 1: "Herramientas e Instrumentos para la recolección de datos"	Cuatrimstral	3	48		48
	Taller 2 y Prácticas docentes: Observaciones y Ayudantías pedagógicas	Cuatrimstral	3	48	40	48
	Taller 3 y Prácticas de la enseñanza en el jardín maternal	Cuatrimstral	3 + 8	48	80	176
	Taller 4 y Prácticas de la enseñanza en el jardín de infantes	Cuatrimstral	3 + 8	48	100	176
	Taller 5 y Prácticas de la enseñanza: diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos	Cuatrimstral	11	176		176
	Taller 6 y Residencia en el jardín maternal y en el jardín de infantes	Cuatrimstral	3 + 8	48	240	176
				416		
Definición institucional				99		
Total de horas					460	975

Campo	Total horas	Porcentaje
Campo de la Formación General	912	23%
Campo de la Formación Específica	2013	52%
Campo de la Formación de la Práctica	975	25%
Total	3900	100%

J. RÉGIMEN DE CURSADA POR ESPACIO CURRICULAR

Asumir las responsabilidades propias de cada una de las unidades curriculares definidas (asignatura, seminario, taller, ateneo, prácticas docentes: prácticas de la enseñanza y residencia pedagógica) ha de permitir a los estudiantes desarrollar competencias vinculadas con: lectura autónoma, producción escrita, desarrollo de argumentos fundamentados para defender decisiones tomadas –por ejemplo, en un trabajo monográfico–, recolección de información empírica sobre la base de hipótesis previamente planteadas, elaboración y puesta a prueba de categorías explicativas para interpretar diferentes realidades, rastreo bibliográfico, elaboración de fichado, co-diseño de actividades o secuencias de actividades de enseñanza, análisis, observación e implementación de las mismas, en forma grupal o individual, etc.

Para favorecer un tipo de trabajo como el señalado, se ha considerado, entre otras variables, la conveniencia de una organización temporal cuatrimestral, la cual permite la concentración de horas de cursada y la disminución de la cantidad de instancias que se cursan simultáneamente.

Como ha sido dicho, se valora el trabajo autónomo (no presencial) de los estudiantes y se le acreditan horas de formación, tanto en el caso de los seminarios como en el caso de las prácticas docentes.

A continuación se presentan distintos componentes del **régimen académico** a ser considerados para la viabilidad de la propuesta curricular del Profesorado de Educación Inicial.

Dentro del **Régimen académico** y de la **Modalidad de cursada** se distinguen los siguientes componentes: el régimen de calificación, equivalencias, correlatividades, condición de estudiantes libres y modalidad de cursada. A continuación se especificarán algunas de las regulaciones mencionadas.

Régimen de calificación

La escala de calificación considerada será de 1 a 10 y se aprobará de acuerdo a lo que indica el régimen de aprobación considerando el tipo de unidad curricular e instancia de evaluación. En el marco de las características de las diferentes unidades curriculares y de los campos de la formación que integran el plan de estudios, se especifican las condiciones para la promoción directa o con evaluación final.

La promoción directa implica aprobar la asignatura, cumpliendo por lo menos dos instancias de evaluación con una calificación igual o superior a 7 (siete), además de alcanzar la condición de alumno regular prevista en cada caso.

Se propone considerar con promoción directa a los siguientes espacios del Campo de la Formación General:

Pedagogía
Psicología educativa
Historia social y política de la educación argentina

Filosofía y Educación
Didáctica I
Didáctica II
Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad
Nuevas tecnologías
Lenguajes artísticos expresivos I y II
Trabajo de campo: experiencias de investigación educativa
Trabajo docente
Educación sexual integral
Instituciones educativas

Se propone considerar con promoción directa los siguientes espacios del Campo de la Formación Específica:

Didáctica de la Educación Inicial I
Didáctica de la Educación Inicial II
Sujetos de la Educación Inicial I
Sujetos de la Educación Inicial II

El resto de los espacios del Campo de la Formación Específica tendrán evaluación final obligatoria siempre y cuando se trate de asignaturas.

El examen final se aplica en los casos en que la unidad curricular no se promocioe, o el estudiante no logre promocionarla. En tal caso deberá rendir un examen final (escrito y/o oral) obligatorio según lo decida el Profesor a cargo, además de alcanzar la condición de alumno regular prevista en cada caso. El examen final se aprobará con 4 (cuatro). Las instancias de evaluación parcial deberán ser aprobadas con 4 (cuatro).

En consonancia y continuidad con el plan vigente (Nº 271/2001), los criterios de acreditación y evaluación deben corresponderse con la modalidad y características que puedan adoptar las diferentes unidades curriculares. Tal como se menciona en dicho plan, se indica que los **seminarios** se acrediten mediante la producción y defensa de trabajos finales. Para los **talleres**, se indica la presentación de trabajos parciales/finales según las condiciones establecidas en cada taller. El **Trabajo de campo** se acreditará mediante la producción y presentación pública del trabajo realizado según lo pautado en cada instituto formador. En el caso de los **ateneos**³ se prevé una producción escrita que recupere la presentación de una situación o de un problema, su análisis y reflexión en el marco del trabajo colaborativo.

En el Campo de Formación en la Prácticas Docentes por la especificidad y variedad del recorrido formativo se procurará generar instancias de evaluación acordes con las propuestas de enseñanza que recojan el carácter acumulativo de la experiencia, los grados crecientes de integración y las distintas producciones que cada unidad curricular conlleva.

³ Esta unidad curricular no estaba presente en el plan anterior.

Cabe remarcar la necesidad de reflexionar sobre el conjunto de la experiencia formativa de los estudiantes, construyendo formatos de evaluación que incorporen las voces de los distintos actores involucrados en este campo, que puedan dar cuenta de la complejidad inherente al proceso de formación de docentes.

Condición de alumno libre

Se propone la condición de alumno libre⁴ para aquellas unidades curriculares con formato de asignatura del campo de la formación general que se detallan a continuación:

Pedagogía
Psicología educacional
Historia social y política de la educación argentina
Filosofía y Educación
Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad

Se establece que el examen que el alumno rinda en condición de libre deberá contemplar un examen escrito y un examen oral y deberá ser aprobado con cuatro.

MODALIDAD DE CURSADA

Se distinguen las siguientes propuestas.

Presencial:

Para alcanzar la condición de regular, el alumno deberá cumplir con el 75% de asistencia, además de las condiciones académicas establecidas por el Profesor. En el caso de los talleres, la asistencia deberá alcanzar el 80%.

Semipresencial:^{5 y 6}

La modalidad semipresencial es de carácter optativo para el IFD. Se propone una cursada quincenal con tutorías virtuales. Para alcanzar la condición de regular, el alumno deberá cumplir con el 75% de asistencia a las tutorías previstas, además de las condiciones académicas establecidas por el Profesor. Se considera la propuesta de semipresencialidad para los siguientes espacios del Campo de la Formación General:

Filosofía y Educación
Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad

⁴ Podrá rendir en condición de libre: a) Todo alumno que habiéndose inscripto como regular en una asignatura, por razones de enfermedad, justificadas ante instancias públicas de control; traslados por razones laborales u otras causales consideradas por el Profesor como inobjetables para tal fin y debidamente comunicadas al Rectorado, no pudiese completar su año académico; b) Todo alumno a quien se le venciesen los años de validez de la cursada de la asignatura.

⁵ El Ministerio de Educación de la CABA realizará una propuesta de apoyo a esta cursada mediante la elaboración de materiales a tal fin.

⁶ Para el desarrollo de esta modalidad, hay que considerar distintos aspectos administrativos como por ejemplo, garantizar el uso del laboratorio de informática para aquellos alumnos que lo necesiten; y los actos administrativos deberán contemplar la modalidad a distancia para el trabajo docente en otro espacio físico que no necesariamente es el instituto formador.

K. RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL			
Campo formativo	Para cursar	Deberá tener cursada	Deberá tener aprobada
	Pedagogía		
	Psicología educacional		
	Historia social y política de la educación argentina		
	Instituciones educativas		
	Filosofía y Educación		
	Didáctica I	Psicología educacional	
	Didáctica II	Didáctica I	
	Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad		
	Trabajo docente		
	Nuevas tecnologías		
	Educación sexual integral		
	Trabajo de campo: experiencias de investigación educativa		
	Lenguajes artísticos expresivos I		
	Lenguajes artísticos expresivos II		
Campo de la Formación Específica	Problemáticas de la Educación Inicial		
	Didáctica de la Educación Inicial I		
	Didáctica de la Educación Inicial II	Didáctica de la Educación Inicial I	
	Didáctica de la Educación Inicial III	Didáctica de la Educación Inicial II	
	Sujetos de la Educación Inicial I		
	Sujetos de la Educación Inicial II	Sujetos de la Educación Inicial I	
	Sujetos de la Educación Inicial III	Sujetos de la Educación Inicial II	
	Políticas para las infancias		
	Taller de Juego		
	Artes visuales en la Educación Inicial I		
	Música en la Educación Inicial		

	Expresión corporal en la Educación Inicial		
	Artes visuales en la educación inicial II		
	Juego en la Educación Inicial		
	Prevención y cuidado de la salud		
	Matemática en la Educación Inicial		
	Prácticas del Lenguaje I en la Educación Inicial		
	Prácticas del Lenguaje II en la Educación Inicial		
	Literatura en la Educación Inicial		
	Ciencias Sociales: conocer el ambiente en la Educación Inicial		
	Ciencias Naturales: conocer el ambiente en la Educación Inicial		
	Educación Física en la Educación Inicial		
Campo de la Formación en las Prácticas Docentes	Taller 1: "Herramientas e Instrumentos para la recolección de datos"		
	Taller 2 y Prácticas docentes: Observaciones y Ayudantías pedagógicas	Taller 1	
	Taller 3 y Prácticas de la enseñanza en el jardín maternal	Prácticas del Lenguaje I en la Educación Inicial Como mínimo: Literatura en la Educación Inicial y/o uno de los talleres expresivos	Taller 1 y 2 Didáctica de la Educación Inicial I Sujetos de la Educación Inicial I
	Taller 4 y Prácticas de la enseñanza en el jardín de infantes	Como mínimo dos materias de las siguientes: Prácticas del Lenguaje II en la Educación Inicial, Matemática en la Educación Inicial, Ciencias Sociales: conocer el ambiente en la Educación	

Taller 1 y 2
Didáctica de la
Educación Inicial II

21

Sujetos de la
Educación Inicial II

	Inicial, Ciencias Naturales: conocer el ambiente en la Educación Inicial.	
Taller 5 y Prácticas de la enseñanza: diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos	Cursadas o cursando todas las siguientes materias: Prácticas del Lenguaje II en la Educación Inicial, Matemática en la Educación Inicial, Ciencias Sociales: conocer el ambiente en la Educación Inicial, Ciencias Naturales: conocer el ambiente en la Educación Inicial. Y dos talleres expresivos y Literatura en la Educación Inicial.	Taller 3. Taller 4 y sus talleres y materias correlativas
Taller 6 y Residencia en el jardín maternal y en el jardín de infantes	Todas las materias del Campo de la Formación específica cursadas a excepción del Seminario Políticas para las infancias	Taller 3 y 4 y sus materias y talleres correlativos.

L. DESCRIPCIÓN DE ESPACIOS CURRICULARES. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Pedagogía

FUNDAMENTACIÓN

Se esbozan en este espacio curricular los lineamientos teóricos clásicos y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica para profundizar la comprensión de numerosos aspectos que atraviesan nuestras prácticas educativas y escolares.

Para comenzar, es necesario señalar que la estructuración del discurso pedagógico moderno se valió de un conjunto heterogéneo de dispositivos⁷ los cuales, posteriormente, dieron origen a los sistemas educativos modernos y a las instituciones escolares modernas. En consecuencia, para comprender la educación escolar contemporánea se analizan los dispositivos del discurso pedagógico moderno en términos históricos para poder comprender cómo la escuela llegó a ser lo que es.

De esta manera, la caracterización de los dispositivos como artificios culturales y como construcciones sociales e históricas modernas desnaturaliza y desesencializa las formas y los modos en que el discurso pedagógico moderno se constituyó y definió lo decible, lo pensable y lo realizable en materia educativa y escolar. Históricamente fue la Pedagogía la que poseía el dominio discursivo relativo a los procesos de producción y distribución de saberes en las instituciones escolares, dotándolos de determinados sentidos. Esto último no sólo implicó la construcción de ciertos sentidos pedagógicos y escolares sino que, al mismo tiempo, excluyó otras alternativas posibles de pensar diferentes aspectos de lo pedagógico y lo escolar como el lugar de los/las alumnos/as, de los/las docentes, los métodos, las finalidades y las relaciones que se establecieron con las familias y con la comunidad.

En consecuencia, realizar un recorrido histórico por la Pedagogía, analizando sus continuidades y discontinuidades, permitirá comprender no sólo el pasado de la educación escolar; sino cómo esta funciona en el presente. Vale decir, revisar los dispositivos y construir nuevos saberes en torno a ellos nos posibilitará situarnos en una perspectiva más amplia y crítica para entender cómo la institución escolar moderna llegó a ser lo que es y encontrar nuevas pistas y herramientas teóricas para construir lo que deseamos que sea en el siglo XXI.

Algunas precisiones

La Pedagogía nace en el seno de la modernidad, en función de las características que Foucault (1986, 2002) le atribuye a las instituciones sociales de esta época, y es posible afirmar que el corpus de saberes que dieron origen a esta disciplina se caracterizó por su estructuración totalizadora. Esta idea la asociamos con que en su origen (siglos XVII y

⁷ Seguimos el concepto de dispositivo de Michel Foucault. Se entiende por dispositivo “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales filantrópicas”, en M. Foucault, “El juego de Michel Foucault” en *Saber y Verdad*, La Piqueta, Madrid, 1991, p. 128. Ver la interpretación de Edgardo Castro sobre el concepto de dispositivo: E. Castro, *El Vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Prometeo y UNQ, 2004, pp. 98-99.

XVIII) no ha dejado de lado ningún elemento aislado. Es decir, todas las piezas discursivas de la Pedagogía moderna, convergen hacia un mismo punto: evitar las incertidumbres para llevar adelante un proceso de enseñanza y aprendizaje, escoger el método más “adecuado” y construir un lenguaje “perfecto” que permita un único abordaje en el que todos los elementos estén presentes.

Sin bien existieron otras obras anteriores como la “Ratio studiorum atque institutio ges” o “La guía de los jesuitas”, es posible afirmar que la Pedagogía moderna tiene su origen entre los siglos XVII y XVIII, a partir de la publicación de la Didáctica Magna de Joan Amos Comenius en 1679. La obra de Comenius se erige como el núcleo central que compartirán todos los pedagogos y las pedagogías de la modernidad. Es decir, a partir de su obra se conforman una serie de elementos que perviven y que atraviesan los distintos discursos, a pesar de sus diferencias teóricas e ideológicas. Los dispositivos que comenzaron a constituirse en mayor o menor grado, a partir de la obra comeniana han sido: las utopías, la simultaneidad, la gradualidad, la instrucción simultánea, el lugar del docente como lugar del que sabe, la infancia o el niño como alumno, la alianza escuela-familia, y el estado educador. Esta formulación de dispositivos no tuvo lugar de una sola vez y para siempre. De hecho, diversos dispositivos fueron reformulándose, reformándose y desplazando sus significados en numerosos momentos a través de la historia de la Pedagogía. Sin embargo, a pesar de la existencia de profundas mutaciones y de importantes cambios de sentido, los dispositivos mencionados perduraron en el tiempo y fueron problematizados en el marco del discurso pedagógico moderno.

El discurso pedagógico actual. Entre la crisis y los nuevos sentidos

En la actualidad, la crisis del modelo dominante encuentra amenazados sus dispositivos fundantes. Los dispositivos instalados por la Pedagogía moderna se encuentran atravesados por duras críticas; transformando en dudas las certezas y verdades expuestas por el otrora monolítico discurso pedagógico moderno. Los deslizamientos de sentido de la alianza escuela-familia, del lugar del docente como posición del saber, del concepto de infancia, de las utopías y de los restantes dispositivos es cada vez más clara. La función homogeneizadora de la educación imposibilita dar respuesta a la diversidad de demandas que la sociedad actual realiza a la educación. La crisis de los grandes relatos modernos son considerados como el indicio de una cultura que está en el borde de su reconfiguración, en su punto culminante o que, sin más, ha desaparecido (“segunda modernidad”, “sobremodernidad”, “alta modernidad”, “modernidad líquida”, “posmodernidad”, “fin de la historia” y siguen). Con ella, muchos anuncian el fin del discurso pedagógico moderno.

En este marco varios estudios pedagógicos –enmarcados dentro de la tradición crítica y poscrítica– dan cuenta que en los últimos años del siglo XX se observa un cuestionamiento a la pretensión totalizadora de las utopías, de las grandes narrativas, las cuales presentan rupturas y ciertas fisuras que invaden el proceso de educación escolar comenzando a desestructurar la universalidad del ideal pansófico. Este cuestionamiento a las utopías universalizantes, disciplinantes, monolíticas y totalizantes está motorizado por los cambios culturales y sociales, incorporando las condiciones que se denominan posmodernas como rasgo predominante en la conformación de sentidos a través de los cuales se enaltece la existencia de la diversidad (clase, sexo, género, orientación sexual, religión, etnia, etc.) por sobre la pretensión homogeneizante de la modernidad.

En este contexto, el tratamiento tradicional del discurso pedagógico tomando las diferencias y al “diferente” como un sujeto pedagógico anormal, desviado, enfermo o “monstruoso” es cuestionado. Las teorías críticas y, muy especialmente, las poscríticas invitan a pensar las diferencias y los “diferentes” como construcciones discursivas en donde las relaciones de poder y de dominación son claves. De esta manera, se insiste en deconstruir el discurso pedagógico moderno resaltando que, como señala Swain, “solamente se es diferente, en base a un referente, a un modelo a ser seguido, del cual se difiere y estos modelos de ser son construidos social, histórica y espacialmente. Las diferencias no existen por sí solas, ellas son monumentos sociales construidos a partir de una amplia disposición de poderes, cuya estructura en red garantiza su solidez”. (Swain, 2006: 1)⁸

En este contexto, varios autores/as como Veiga Neto nos invitan a pensar que “lo que es crucial entender es que los anormales no son, en sí mismos u ontológicamente, esto o aquello; ni siquiera se instituyen en función de aquello que podría ser llamado de desvío natural en relación a alguna supuesta esencia normal. En vez de buscar una supuesta correlación entre los significados de alguna identidad anormal y un objeto normal, lo que interesa es examinar los significados de lo anormal a partir de los usos que se hace de esta expresión”. (Veiga Neto, 2001: 166)⁹

Esto último, junto con el reconocimiento a la diversidad cultural y, al mismo tiempo con la identificación de distintas desigualdades en el ámbito escolar nos invita a rechazar la tradicional idea de que la Pedagogía puede brindar un solo camino y un solo método para determinar qué es lo bueno, lo bello y lo justo para alcanzar la formación del hombre genérico. Más bien estas críticas nos sugieren preguntarnos por qué, cómo y quiénes desde la Pedagogía definen qué es lo correcto y qué lo incorrecto; qué criterios definen qué es lo normal y lo anormal y qué otras posibilidades se están excluyendo, silenciando u omitiendo.

De igual manera, otros dispositivos son puestos en cuestión. Por ejemplo, la autoridad del docente, su lugar de saber y de poder se desvanece. La legitimidad del docente es puesta en duda y requiere de su reconstrucción cotidiana para desempeñar el rol que tiene a cargo. La familia incrementa sus demandas hacia la escuela que no se presenta ‘eficaz’. Se trata de un interlocutor legitimado, diferente, diversificado, que interpela al docente. En la actualidad, la asimetría docente-alumno/a, condición central de todo proceso educativo y escolar, es cuestionada y corroída. La institución escolar no está sola como agencia de socialización. Varios espacios institucionales compiten por la transmisión, distribución, circulación y producción del saber. No sólo el adulto sabe, no sólo la escuela educa.

La escuela moderna se sostenía por medio del discurso pedagógico a través de una alianza con los padres que otorgaban al maestro la tutela del cuerpo infantil a cambio de que este fuera lo más especializado posible y le transmitiera el saber que le era necesario

⁸ Swain, T. N. (2006) “Os limites discursivos da historia: imposição de sentidos”, en *Estudos Feministas*, Vol. 9. Florianópolis.

⁹ Veiga-Neto, A. (2001) “Incluir para excluir”, en Larrosa y Skliar (Comp.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Laertes.

para enfrentar la vida adulta. En el marco de esta alianza, el saber escolar era el que tenía que prevalecer en la pugna entre otras pautas culturales provenientes de la familia, de la cultura popular, etc. Y es en esta pugna que en la actualidad aunque el dispositivo de alianza sigue vigente ha cambiado su sentido ya que no es la cultura escolar la que necesariamente predomina y es acorralado por múltiples fuentes de conocimientos que son percibidas como más valiosas. Es en este escenario complejo y heterogéneo en el que el/la docente pierde su legitimidad de “origen” y tiene que reconstituirla diariamente tratando de comprender y adaptar la multiplicidad de opciones culturales y sociales del entorno donde opera.

Asimismo, en el caso de la concepción de infancia moderna los pilares sobre los cuales se apoyaba su existencia están en crisis ya que el modelo de infancia dependiente, dócil, obediente y heterónoma se ha trastocado. Estamos ante nuevas infancias procesadas massmediáticamente en un mundo de consumo que plantea y somete a nuevas reglas, donde la instrucción puede estar en un cybercafé, en un McDonald's, en el shopping o en las estaciones de trenes. (Duek, 2006)¹⁰ En este contexto, queda claro que la alianza escuela-familia ha mutado su sentido y su significado, diversificándose para atender las demandas, sugerencias y, a veces, imposiciones que plantean las familias.

La Pedagogía pareciera entonces perder su capacidad de delimitar el actuar de los cuerpos infantiles y requiere de nuevas categorías para sostener la construcción de un saber sobre los niños y jóvenes en su condición de alumnos/as. Como contracara de la infancia hiperrealizada (niños que tienen capacidad de autorregulación frente al conocimiento), aparece un número creciente de niños/as que vive en la calle, trabajan desde temprana edad y construyen día a día una serie de códigos que le permiten vivir con autonomía e independencia. Es la infancia de la realidad marginal, una infancia violenta, una infancia desrealizada. Es la infancia que el relato político-pedagógico de la modernidad suponía salvar a través de la escolarización, principalmente en el marco de la escuela pública, pero que no consiguió hacerlo.

Sin embargo, como afirman muchos educadores y pedagogos contemporáneos, la escuela continúa siendo el mejor lugar para el encuentro entre los diferentes sujetos (Veiga Neto, 2001). A pesar de que actualmente se puede caracterizar el escenario escolar –y también extraescolar– como injusto y desigual, creemos que la escuela sigue siendo uno de los pocos lugares en donde se pueden producir prácticas escolares basadas en el respeto a las diferencias (de clase, de género, de etnia, de religión o de orientación sexual) en la justicia, en la solidaridad, en la empatía con el otro/a y en la igualdad. Es por ello que, para terminar, consideramos oportuno volver sobre algunas de nuestras palabras: la revisión de los dispositivos pedagógicos modernos nos posibilitará situarnos en una perspectiva más amplia y crítica para entender cómo la institución escolar moderna llegó a ser lo que es. La crisis actual de los grandes relatos totalizadores representa una oportunidad de renovación, que requiere encontrar nuevas pistas para construir lo que deseamos que sea en el siglo XXI.

EJES DE CONTENIDOS

¹⁰ Duek, C. (2006) “Infancia, Fast food y consumo (o cómo ser niño en el mundo McDonald's) en Carli, S. (Comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.

Consideramos valioso a la hora de seleccionar y organizar los contenidos de esta asignatura la delimitación de ejes correspondientes a los dispositivos presentados anteriormente, privilegiando la comprensión y el análisis del discurso pedagógico moderno, así como la construcción de sentidos del discurso pedagógico actual.

- **El pasado y el presente de la pedagogía moderna.** Pedagogía y pedagogías. Dispositivos de la pedagogía moderna. Nuevos sujetos y nuevos escenarios.
- **Utopías.** La pedagogía y las utopías. Normalización. Dimensiones de las utopías pedagógicas. Fin de las utopías pedagógicas.
- **Infancia e institución escolar.** La pedagogización de la infancia como proceso histórico. Características de la infancia moderna. El dispositivo de alianza escuela-familia. ¿Fin de la infancia moderna?
- **Instrucción simultánea.** El surgimiento del método de instrucción simultánea. La institución escolar y las relaciones saber-poder. Micropolítica de la institución escolar. Modelos alternativos a la instrucción simultánea.
- **El lugar del docente.** Las relaciones de poder-saber entre el docente y los alumnos/as. Diferencias entre asimetría, poder y dominación.
- **Los sistemas educativos nacionales.** La escuela como razón de Estado. ¿El fin de los relatos fundacionales? Los nuevos sentidos de los dispositivos pedagógicos y la necesidad de construir nuevos discursos. La escuela como razón de lo diverso. La diferencia y los 'diferentes'. Los procesos de normalización y las resistencias.
- **El discurso pedagógico actual. Nuevos sentidos.** Las diferencias y los 'diferentes' como construcciones discursivas. Relaciones de poder y de dominación. Cuestionamiento a la asimetría docente-alumno/a. No sólo el adulto sabe, no sólo la escuela educa. Nuevas infancias procesadas massmediáticamente. Mutación de la alianza escuela-familia. Nuevos sentidos y significados.

Si bien estos ejes pueden ser abordados a partir del desarrollo histórico de los dispositivos pedagógicos; el pasado no necesariamente tiene que ser el comienzo del programa. La actualidad nos brinda suficientes elementos con los cuales inaugurar el recorrido de la pedagogía. Es decir, a partir de las problemáticas actuales –concretas y cercanas para los/as futuros/as docentes que, en muchos casos, no han tenido interrupciones al ocupar el lugar de alumnos/as– se puede comenzar a transitar el cómo, el por qué y el para qué del formato escolar vigente.

Psicología educacional

FUNDAMENTACIÓN

La psicología educacional constituye un espacio sustantivo en la formación de los docentes en tanto ofrece una mirada sobre el aprendizaje (particularmente en relación con los procesos de escolarización), sobre las diversas teorías psicológicas que han procurado dar respuesta a temas vinculados con él (dentro y fuera de la escuela) y, además, plantea nuevos desafíos que se presentan en la sociedad actual.

La psicología educacional es un campo en construcción, donde el conocimiento ofrecido por la psicología constituye un aporte sustancial para la construcción de un objeto de conocimiento educativo pero con limitaciones.¹¹ Como todo campo se constituye en relación a luchas por la instalación del sentido, resulta necesario reconocer en este espacio su especificidad así como otros debates que se juegan en él.

Aún no se ha definido si la psicología educacional debe ser ubicada en el campo de la psicología o en el de las ciencias de la educación, resulta necesario reconocer las consecuencias que una u otra decisión conlleva en los modos en que se interpretan las investigaciones, en cómo se lo usa en los diversos campos y en el modo de configurar las intervenciones de los diversos actores educativos involucrados.

Se trata de un espacio potente para deconstruir marcos conceptuales que complejicen las relaciones sujeto-aprendizaje escolar, conocimiento cotidiano-conocimiento escolar, que aporte a la intervención en los diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje.

Se propone, en esta asignatura, abordar las diversas corrientes de pensamiento a través de autores que han hecho aportes sustantivos al campo. Y, como la producción del conocimiento se halla encarnada en un contexto sociohistórico que marca los límites de lo que es posible decir y hacer, resulta pertinente ubicarlas en ese contexto, enunciar los problemas a los que procuran dar respuesta así como las principales categorías teóricas y propuestas metodológicas que posee cada una.

Además, se procura el distanciamiento de aquellas posturas que sostienen que la producción de conocimiento da cuenta de lo que el mundo “es” para aproximarse a una perspectiva donde el estudiante –futuro docente– comprenda que todo acercamiento a los hechos implica necesariamente una interpretación.

Se trata de un espacio que permitirá abordar al aprendizaje (con foco en el aprendizaje escolar) aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones. También brindará oportunidades para analizar críticamente la aplicación de las teorías del aprendizaje en contextos escolares y las consecuencias que estas decisiones han producido en las instituciones escolares así como aquellas investigaciones que han

¹¹ Elichiry Nora (2007) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología educacional*. Buenos Aires, Noveduc.

contribuido a la construcción de explicaciones lineales sobre el llamado “fracaso escolar” para, en cambio, abordar aquellas que propongan una relación con el saber¹².

Finalmente, resulta pertinente en el abordaje de este espacio analizar los nuevos modos de “normalización” de los sujetos: los dispositivos de patologización de la infancia donde las explicaciones sobre las dificultades de aprendizaje son interpretadas desde visiones reduccionistas y biologicistas (por ejemplo el Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, conocido como ADHD) y se despliegan técnicas de control de los cuerpos a través de su medicalización.

PROPÓSITOS

- Ofrecer diversos enfoques, teorías y debates que configuran el escenario complejo de la Psicología educativa.
- Generar un espacio de reflexión sobre los sentidos que cada enfoque, teoría, perspectiva asume en relación con las decisiones que se asumen en espacios escolares y en particular en espacios de enseñanza.
- Abordar los conceptos y debates centrales de las teorías del aprendizaje como herramientas de análisis para la comprensión de los procesos de aprendizaje en las situaciones de enseñanza.
- Favorecer el análisis de las relaciones entre Psicología y Educación y construcción de criterios para la actuación con profesionales de otros campos.
- Abordar las investigaciones vinculadas al campo desde las preguntas que guiaron las indagaciones, las estrategias empleadas, de su contexto de producción y fundamentalmente de las implicaciones en el ámbito educativo.

EJES DE CONTENIDOS

1. Introducción: la psicología educativa en el marco de la propuesta curricular

2. Configuración del campo de la psicología educativa

2.1. Las tensiones en el campo de la Psicología educativa.

2.2. La constitución histórica del campo psicoeducativo. Las relaciones entre discurso y prácticas psicológicas y educativas. Relaciones entre psicología y educación. Psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje y psicología educativa.

3. Prácticas educativas y procesos de escolarización

3.1. Los procesos de escolarización y la constitución del alumno como sujeto/objeto de la psicología educativa.

3.2. La experiencia escolar moderna y la crisis de sus sentidos.

4. Teorías y perspectivas sobre el aprendizaje

4.1. Los procesos de construcción del conocimiento en contextos cotidianos, escolares y científicos.

¹² Charlot, Bernard (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

4.2. Las teorías del aprendizaje: lugar del conocimiento y del sujeto.

- Las teorías asociacionistas. Contextualización del surgimiento del conductismo y de la reflexiología. La reflexiología: Pavlov. El conductismo clásico: Watson. El neoconductismo: Tolman. El condicionamiento operante: Skinner. El aprendizaje en la perspectiva conductista. Planteos críticos.

- La teoría psicogenética. Contextualización del surgimiento de la teoría psicogenética. Jean Piaget. La base epistemológica de la Teoría Genética. Conceptos centrales de la teoría. El lugar del aprendizaje en la teoría psicogenética y las investigaciones experimentales. Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. El aprendizaje en la perspectiva psicogenética. Planteos críticos.

- La teoría sociocultural. Contextualización del surgimiento de la teoría. Liev Vigotsky. La tesis del origen social de los procesos psicológicos superiores. La acción mediada y los instrumentos de mediación. La Zona de Desarrollo Próximo como categoría compleja. Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. Algunas discusiones actuales dentro de los enfoques socioculturales.

- Las relaciones sujeto-contexto. La Teoría de la Actividad (Leontiev, Engeström). El enfoque de la acción mediada de Wertsch. Dominio y apropiación. Los enfoques de la acción mediada como herramientas para el análisis de las prácticas psicoeducativas.

- La psicología cognitiva. Contextualización del surgimiento de la teoría. La recuperación de la mente como objeto de la psicología científica. Características del programa cognitivo. La metáfora computacional. El aprendizaje como cambio en las maneras en que la información es representada y procesada: aprendizaje por asociación y por reestructuración. Implicaciones para la enseñanza. Jerome Bruner. David Ausubel. La cognición humana como sistema de procesamiento de la información.

4.3. El aprendizaje en situaciones de enseñanza. La relación con el saber.

5. Desafíos actuales de la psicología educativa

5.1. Desafíos de la Psicología educativa en los nuevos escenarios. La conformación de las nuevas infancias/s, adolescencias y juventudes. Diferencias y desigualdades en el campo social y su atravesamiento en el campo subjetivo. Los efectos de la globalización en la conformación de subjetividades.

5.2. Normalidad y patología. La patologización y medicalización de la infancia.

Historia social y política de la educación argentina

FUNDAMENTACIÓN

La historia social tiene por objeto de análisis la sociedad en todas sus perspectivas y producciones y para ello propone un abordaje desde múltiples aproximaciones teóricas y metodológicas. Su principal desarrollo dentro de la historia aconteció en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial ya que constituyó un área disciplinaria dentro de la historia que atrajo a los historiadores más renovadores de diferentes países. Estos se opusieron a la historia tradicional, de corte político, cronológico y cuya producción se había caracterizado por el relato de acontecimientos históricos, tal como se había desarrollado desde fines del siglo XIX. De esta forma, la historia social comenzó a oponer un *objeto colectivo*: la sociedad y sus diferentes producciones como grupos, clases, sectores a un *sujeto individual*: la historia de los “grandes hombres”.

Cuando se piensa en la historia social de la educación cabría ubicarla en este marco conceptual y metodológico para que, en el caso particular de la formación de docentes, constituya una instancia que permita ubicar a la educación como parte de los procesos históricos, políticos y sociales mayores. La historia argentina no está escindida, ni aislada en la diacronía de los grandes procesos históricos mundiales. Por el contrario, dichos procesos influyeron, en algunos aspectos de manera determinante, sobre el devenir histórico nacional. En esta unidad curricular se persigue como propósito introducir a los estudiantes en el conocimiento sistemático de la conformación de la educación argentina como fenómeno sociohistórico y político, desde la perspectiva de la historia social y de la política educativa. En este sentido se propone un análisis en profundidad de algunos aspectos del proceso educativo como parte de los procesos políticos, históricos y sociales que los han influido. Ello permite ubicar los cambios de la educación en un espacio conceptual más amplio y estudiar sus relaciones con el contexto histórico mayor.

A partir del conocimiento de los principales campos de reflexión teórica y los instrumentos con los que se definen las políticas educativas desde el Estado, se propone que los estudiantes comprendan los factores centrales que configuran el panorama actual de la situación educativa, analizando críticamente los principales términos de los debates actuales en materia educativa.

PROPÓSITOS

- Promover el estudio de los grandes problemas, las contradicciones, las fases constitutivas, las disputas y formas de resolución en distintos períodos de la historia social de la educación en la Argentina.
- Facilitar la comprensión de las relaciones y articulaciones que existen entre los procesos educativos, políticos, sociales y culturales en el devenir histórico de la educación argentina.
- Favorecer el análisis crítico de los procesos históricos educativos y los debates predominantes en el proceso de conformación y desarrollo del sistema educativo argentino.

- Promover la comprensión de los principales cambios y procesos históricos acontecidos en la educación argentina en las últimas décadas a la luz de la política educativa.
- Crear condiciones para que el estudiante pueda ubicar su práctica –y su reflexión sobre su práctica– en el marco de un sistema educativo que a la vez que se organiza sobre la base de regulaciones, cambia como producto de los procesos políticos, sociales y económicos en un contexto determinado.

EJES DE CONTENIDOS

1. La educación en la Argentina independiente hasta el período de consolidación del Estado Nacional (1816-1880)

Los debates pedagógicos que influyeron en las acciones educativas del siglo XIX. La educación desarrollada por la Iglesia Católica y la influencia de las corrientes liberales en el desarrollo de las instituciones educativas. El lugar de la Universidad en la conformación de la educación del Estado nacional emergente.

El contexto político y las guerras civiles y sus efectos sobre el desarrollo educativo nacional hasta la década de 1850. El proyecto pedagógico de la Generación del 37 y La “Educación Popular”: las propuestas pedagógicas de Juan Bautista Alberdi y de Domingo Faustino Sarmiento. La educación de las provincias antes del proceso de sanción de la Constitución Nacional.

2. La educación argentina a partir de la consolidación del Estado Nacional. La educación como política estatal.

Los debates pedagógicos de fines del siglo XIX y su influencia sobre la educación argentina. La creación del Consejo Nacional de Educación. El Congreso Pedagógico Nacional y la Ley 1.420 de Educación Común. Liberales y católicos en el debate político educativo de fines del siglo XIX en relación a la regulación del derecho a enseñar. La constitución del Estado y el Sistema Educativo Nacional.

Las regulaciones curriculares y las creaciones institucionales para la educación secundaria: nuevas modalidades educativas e intentos de legislaciones orgánicas acordes con los diferentes proyectos políticos y educativos en pugna. La Ley Avellaneda como ley de Estatutos Universitarios y la creación de nuevas universidades.

El rol del Estado nacional en el desarrollo educativo posterior a la década de 1880: la nacionalización de las universidades y la creación de las escuelas secundarias: modalidades y trayectos post-primarios: Colegio Nacional y Escuela Normal. La formación de Maestros Normales Nacionales. El desarrollo del campo profesional de la docencia. Normalismo, profesorado y universidades en el debate pedagógico de fin del siglo XIX y principios del siglo XX.

Las políticas educativas desarrolladas para la formación ciudadana: héroes nacionales, próceres y formación cívica. Los debates y conflictos en torno a la conformación del campo profesional de la docencia: normalismo, espiritualismo y positivismo en educación.

La Ley Láinez y la expansión de la educación primaria: unidad y homogeneización en la organización institucional y académica de la educación argentina. La centralización uniformizante como política de inclusión educativa. El rol de las sociedades populares. Los proyectos educativos del movimiento anarquista y otras alternativas pedagógicas.

Intentos de reformas y modernización a partir de las primeras décadas del siglo XX. La educación industrial y las escuelas de oficios. La reforma Saavedra Lamas. La educación de la mujer.

La evolución de la educación privada. El rol de la Iglesia Católica y los intentos de ampliación de sus acciones educativas. El avance de las posiciones católicas, conservadoras y nacionalistas a partir de la década de 1930 en la conformación del sistema educativo nacional: la reforma Magnasco.

3. Los procesos históricos y políticos de cambio educativo a partir de la década de 1940

Los nuevos sujetos pedagógicos a partir de la década 1940. Los límites del proyecto político educativo desarrollado desde el período fundacional. El Plan Rothe y la organización de la educación secundaria: impronta académica e intento de homogeneización.

La escuela y la formación para el trabajo. La creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Preocupacional (CNAOP). El circuito de educación para el trabajo.

Los conflictos políticos generados a partir del proyecto educativo peronista. La reforma constitucional de 1949. Las definiciones curriculares a partir de la clausura del Consejo Nacional de Educación. Los libros de texto y los planes de estudio durante el peronismo.

El desarrollismo y la educación. La *desperonización* de la educación y la cultura argentina.

La situación del sistema educativo nacional a partir de la década de 1960. La expansión y distribución cuantitativa del sistema educativo. La diferenciación en el sistema educativo: segmentación dentro y entre sus niveles. La política de reformulación de la formación docente para la educación inicial y primaria en el contexto autoritario de fines de los años 60. La intervención universitaria: la Noche de los Bastones Largos y la clausura del modelo modernizador.

Las tendencias a la privatización de la educación. Los conflictos políticos entre *educación laica* y *educación libre*. Efectos sobre la organización institucional del sistema educativo: las políticas de transferencia educativa a las jurisdicciones provinciales. Las definiciones curriculares diferenciadas por sectores y modalidades. La falta de coordinación sistémica en un contexto de desregulación educativa.

4. La crisis de la educación argentina a partir de los 70 y los intentos de reforma

El terrorismo de Estado y la educación. La crisis de la educación argentina: la situación en los distintos niveles del sistema a partir de los años 70. La pedagogía autoritaria. Antecedentes de la recomposición de derecha en materia educativa.

El cambio del rol del Estado nacional en materia de educación primaria: la asunción de posiciones subsidiarias y la provincialización del sistema educativo nacional. La "crisis de la educación" argentina.

La educación a partir de la transición a la democracia. El Segundo Congreso Pedagógico Nacional y la normalización de las universidades nacionales.

La conformación del actor sindical docente. El conflicto en torno al presupuesto educativo en contextos de ajuste estructural del Estado: la cuestión salarial y las condiciones de trabajo y de desarrollo profesional docente a partir de fines de la década de 1980. La carpa blanca.

5. La Reforma de los 90 y los debates actuales: una perspectiva histórica y política

La Reforma Educativa de los 90. La reforma en el marco de la reestructuración societal y las transformaciones en los Estados nacionales. Los procesos de reforma educativa y las nuevas formas de regulación estatal. La nueva configuración del sistema educativo: la transferencia de las escuelas a las jurisdicciones. La Ley Federal de Educación, la asignación de nuevas funciones para el Ministerio de Educación Nacional y el impacto en las provincias. El concepto de autonomía en la reforma. La unidad educativa en el marco de las nuevas políticas: el Proyecto Educativo Institucional. La transferencia de las Instituciones de Formación Docente. Las políticas para el sector docente en la Ley Federal de Educación, en la Ley de Educación Superior.

La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. El gobierno federalizado del sistema. Ley de Educación Nacional (LEN), Ley de Financiamiento Educativo. Situación actual del sistema educativo: la relación entre la nación y las provincias. El Instituto Nacional de Formación Docente.

La igualdad y la equidad en la educación argentina: homogeneización vs. diversidad; igualdad vs. equidad. Políticas universales vs. políticas focalizadas en el debate acerca de cómo afrontar el problema de la desigualdad en educación.

La relación nación-provincias. El debate sobre la descentralización, la autonomía y el financiamiento.

Las nuevas fronteras de lo público y lo privado: la concepción liberal de lo público y lo privado y el debate actual según diferentes concepciones teórico-políticas. Antecedentes históricos de la regulación del sector privado en la Argentina.

Políticas docentes: el discurso y las propuestas de profesionalización docente en los 90.

Instituciones educativas

FUNDAMENTACIÓN

El trabajo docente transcurre principalmente en ámbitos institucionales. En este sentido resulta de interés conocer y problematizar el funcionamiento de las instituciones escolares en tanto construcciones sociales e históricas. En las escuelas se produce y reproduce la cultura, en ellas se sostienen valores y creencias que moldean perspectivas y posiciones de los sujetos que las habitan.

Las escuelas en tanto formaciones culturales remiten a aspectos simbólicos vinculados y asociados a valores y creencias que conforman perspectivas particulares del mundo. En este sentido, reconocer y problematizar el funcionamiento de estas instituciones, destacando su singularidad y naturaleza social e histórica remite una importancia fundamental en la docencia por constituirse las escuelas en espacios privilegiados en dónde se desarrolla el trabajo docente.

Es por ello que, a través de esta asignatura se propone abordar la problemática de las instituciones educativas en tanto instituciones con un modo de organización particular, en un contexto determinado y configuradas con dinámicas históricas y sociales.

PROPÓSITOS

- Posibilitar la reflexión crítica acerca de la escuela como institución y como organización, profundizando en la comprensión de la problemática de la conservación y el cambio institucional y de sus relaciones con las distintas organizaciones sociales y comunitarias.
- Brindar herramientas para el análisis de prácticas y discursos en instituciones educativas.
- Generar espacios para la comprensión y análisis de las diversas culturas institucionales y de la gramática escolar.
- Favorecer la comprensión de la micropolítica de las instituciones educativas como campo de relaciones sociales, conflictos y negociaciones.
- Transmitir los aportes más recientes sobre cambio y mejora escolar.

EJES DE CONTENIDOS

El estudio de las instituciones educativas: lo organizacional y lo institucional

Perspectivas teóricas. Perspectiva institucional. Teoría de las organizaciones. La escuela como institución y como organización. El concepto de organización. Definiciones y modelos. Tipologías de organizaciones. La dimensión organizacional de las escuelas.

Dimensiones para la comprensión de las instituciones educativas

Estructura formal e informal. La autoridad, las normas y los sistemas de control. Pautas, prescripciones, contratos, división del trabajo, establecimiento de jerarquías y delimitación de plano de autoridad. Estructura y dinámica. La participación y la comunicación. Redes sociales: la escuela y las organizaciones de la comunidad.

Los actores institucionales. Relaciones de poder. El poder y el conflicto. Tipos de poder y los procesos de negociación. Criterios de legalidad y legitimidad.

La micropolítica de las instituciones educativas como campo de relaciones sociales, conflictos y negociaciones.

Gramática institucional. La cultura institucional escolar. Similitudes y diferencias entre cultura y gramática institucional. Cultura e imaginario institucional. La historia institucional: el origen y la dinámica fundacional. Historia e identidad. La historia institucional de la escuela y el trabajo de la memoria.

El espacio: tablero del juego de posiciones. Espacio geográfico, espacio social, espacio psicológico. Perspectiva visual y control social. Modelos prototípicos en la distribución de espacios. Arquitectura y ambiente escolar. Cultura material: mobiliario, útiles y materiales educativos.

Desafíos y problemas actuales de las instituciones educativas

La cuestión del cambio institucional. Nuevas miradas sobre el cambio y la mejora escolar.

La gramática del cambio y la cultura de las reformas. La tensión entre lo instituido y lo instituyente. La historia institucional: el origen y la dinámica fundacional en los procesos de cambio.

La violencia.

La diversidad. Clasificación y etiquetamiento.

La construcción social de la pobreza.

Trayectorias escolares. Interrupciones, fracaso.

Cultura infantil/juvenil y cultura escolar.

Las complejas relaciones entre escuela y familias.

El encuentro intergeneracional. Relaciones entre autoridades, docentes y alumnos.

Filosofía y Educación

FUNDAMENTACIÓN

Este espacio se propone reflexionar sistemáticamente sobre las razones y sentidos de la educación. Por un lado, intenta dar cuenta de los procesos asociados al conocimiento, el saber y el pensamiento en la historia de la filosofía. Por el otro, pretende ofrecer a los futuros profesores una descripción exhaustiva de los conjuntos de saberes más relevantes que en la historia de la filosofía se han detenido a reflexionar metódicamente sobre la complejidad de la acción educativa y brindar ejercicios prácticos de interrogación filosófica capaces de ampliar el repertorio de interrogaciones, búsquedas y argumentaciones de la acción docente.

Esta disciplina pretende reunir la larga tradición de preguntas que han acompañado su desarrollo con los problemas educativos de nuestro tiempo. Conectada con el presente y en diálogo permanente con el pasado, procura dotar a los futuros profesores de herramientas conceptuales para lidiar con la complejidad de las prácticas educativas que dan forma y sentido a su profesión.

PROPÓSITOS

- Proveer a los profesores de un abanico amplio de perspectivas filosóficas reconocidas, ligadas al pensamiento pedagógico.
- Promover el ejercicio de la reflexión sistemática sobre los problemas más relevantes que suscita la acción educativa.
- Propiciar el estudio sistemático de los conceptos centrales de la educación.

EJES DE CONTENIDOS

Los problemas fundamentales que conforman los ejes de este espacio curricular son los siguientes:

1. ¿A qué llamamos filosofar? Filosofía y Educación. Las preguntas centrales de la filosofía y las preguntas centrales de la práctica educativa. El *Homo sapiens* y el conocimiento. Pensar y existir. Las nociones de teoría, fundamentos y principios". La argumentación filosófica. El nacimiento de la filosofía y la Paideia.
2. La educación y sus problemas. Elementos constitutivos de la acción educativa. La educabilidad como problema. El concepto de perfectibilidad. La noción de Bildung.
3. Comenius, Kant y Rousseau. La falta de ser. Educación y naturaleza. Todo a todos.
4. La educación y su relación con el conocimiento. Legitimidad del conocimiento que se enseña y se aprende. Conocimientos y saber. La transmisión y la enseñanza como problemas filosóficos. Maestros y discípulos en la historia de la filosofía.

Didáctica I y Didáctica II

INTRODUCCIÓN A DIDÁCTICA I Y DIDÁCTICA II

Didáctica I y Didáctica II son dos espacios curriculares que se plantean desde los aportes de la didáctica general. Ambos son fundamentales para el desarrollo de la tarea docente, dado que aportan marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza.

La enseñanza y la reflexión en torno a ella constituyen un gran cimiento en el campo de la formación general de docentes. Es a través de los saberes de este espacio que se propone iniciar a los estudiantes en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y a la intervención sobre la enseñanza.

DIDÁCTICA I

FUNDAMENTACIÓN

El espacio de Didáctica I presenta una introducción al campo de la didáctica general en el marco de la formación de docentes para el nivel primario e inicial. La orientación elegida no descansa en un enfoque o corriente didáctica específica. A partir de distintas perspectivas, se tratará de promover la contextualización y la discusión entre enfoques diversos.

Se parte de entender la didáctica como una ciencia social que produce teorías acerca de la enseñanza; teorías acerca de un saber hacer complejo y cambiante y con intencionalidades bien definidas aunque no siempre explícitas. Por tratarse de una disciplina ligada al campo social, la didáctica refleja a través de la historia diversos modos de concebir la enseñanza.

Se puede identificar una preocupación histórica por la cuestión normativa y prescriptiva sobre la enseñanza, vinculada a la producción de conocimientos que orientan la acción a través de métodos de enseñanza. Por otra parte, a partir de la década del 70 se ha avanzado sobre las estructuras teóricas interpretativas y de acción de la enseñanza como producto de teorías provenientes de otras disciplinas de las ciencias sociales. Es así que en este espacio se propone abordar la didáctica no sólo desde una dimensión técnica e instrumental sino también considerando sus dimensiones política, ética y social.

Pensar la enseñanza como un proceso complejo requiere de análisis sustentados en teorías provenientes de distintas disciplinas. Al pensar en la enseñanza aparecen imágenes que se solapan y superponen de alumnos, docentes, aulas, estrategias de enseñanza, preguntas como: para qué enseñar, cómo se puede enseñar mejor, cómo piensa el docente su clase, cómo se negocian los significados en el encuentro docente-alumno, cómo se seleccionan contenidos y muchos interrogantes más. Las respuestas a estas preguntas o las explicaciones para aquellas imágenes necesitan conceptos, ideas,

aportes de distintas disciplinas confluyendo en nuevas síntesis y a su vez en nuevos interrogantes.

La didáctica también se materializa en discursos, en el currículum, en programas, contenidos, prácticas e intervenciones pedagógicas en un ámbito determinado. En este sentido, en Didáctica I se planteará la problemática curricular, abordando Didáctica II lo referido a la programación de la enseñanza y la evaluación. El foco estará puesto en los procesos de enseñanza, por ende en los sentidos y significados de la intervención didáctica entendida como una práctica que se lleva a cabo en contextos sociales e históricos particulares.

Cabe destacar que desde los años 80 se abrieron múltiples interpretaciones, lecturas y aplicaciones al término currículum, a punto de aparecer como un concepto tan abarcador, que todo lo comprendido en el campo de lo educativo se encontraba bajo su órbita. Desde mediados de los 90 su preeminencia fue declinando, y en la actualidad se busca una postura equilibrada frente al currículum. El currículum guarda estrechas relaciones con la escolarización –en cualquiera de sus niveles de enseñanza–, con las prácticas docentes y las políticas educativas.

PROPÓSITOS

- Transmitir la complejidad de los procesos de enseñanza en las instituciones educativas.
- Favorecer el desarrollo de un enfoque personal para la tarea de enseñanza.
- Generar espacios de análisis de las distintas concepciones de la enseñanza, sus características, los supuestos teóricos sobre los que se han desarrollado y sus prácticas en las aulas.
- Promover la comprensión de las relaciones entre los distintos elementos que conforman un diseño curricular.
- Familiarizar a los estudiantes con los sentidos del currículum y la problemática curricular.

EJES DE CONTENIDOS

1. La didáctica como disciplina

La Didáctica como disciplina teórica. El objeto de conocimiento de la Didáctica. Origen de la Didáctica. La cuestión normativa y prescriptiva. Cuestiones epistemológicas en torno a la construcción de la teoría didáctica.

Los condicionantes sociohistóricos de la teoría y la práctica. La didáctica y otros ámbitos de conocimiento: psicología, currículum y las didácticas específicas. La influencia de las teorías del aprendizaje en la constitución del campo de la didáctica.

2. La enseñanza

A) La enseñanza como actividad del docente. Fases y dimensiones de intervención. La enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los profesores: enfoques de enseñanza.

B) Análisis y contrastación de diferentes corrientes didácticas. La conceptualización de la enseñanza y supuestos acerca del aprendizaje en distintas corrientes. Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje como problema teórico. Definición de la intervención y papel de las decisiones docentes en cada corriente.

3. Curriculum y didáctica

A) La problemática curricular. Sentidos del curriculum: como texto y como práctica. El curriculum y el problema de la representación.

La dimensión política del curriculum. Aportes de la sociología del curriculum.

Producción curricular y políticas curriculares en la Argentina. Diseños curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Concepciones de enseñanza y concepciones de curriculum. Curriculum y disciplinas: las disciplinas escolares.

El curriculum y la escolarización del saber. Criterios de selección, organización y secuenciación.

B) Los procesos de diseño y los niveles de decisión en el sistema y en la institución. Racionalidades del proceso de construcción del curriculum: técnica, práctica. Niveles de concreción curricular.

C) Los objetivos y contenidos del curriculum: concepción y formulación de las intenciones educativas. La discusión en torno a los objetivos. El concepto de contenido y su importancia. Dimensiones del contenido. Componentes y fuentes del contenido escolar. Principios para la selección, secuenciación y organización del contenido curricular.

DIDÁCTICA II

FUNDAMENTACIÓN

Este espacio se halla organizado en torno a tres ejes: la programación, las estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. La programación de la enseñanza se inscribe en el marco de los procesos de desarrollo curricular que tienen lugar en los sistemas educativos. La propuesta que el texto curricular vehiculiza resulta de complejos procesos sociales de deliberación, negociación y consenso acerca de los propósitos y el contenido escolar y de los modos posibles de regulación de los sistemas de enseñanza. Al mismo tiempo, conlleva un conjunto de decisiones técnicas relativas a los principios y la estructura del diseño, el tipo de documento a desarrollar y los alcances de la prescripción curricular. Este primer nivel de definición, debe ser contextualizado en las aulas mediante un proceso que en términos genéricos se denomina programación o planificación de la enseñanza, que incluye centralmente las decisiones ligadas a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

La programación, desde el marco institucional, incluye una serie de procedimientos y prácticas orientados a dar concreción a las intenciones pedagógicas que el plan de estudios propone, adecuarlas a la particularidad de las instituciones y situaciones docentes y ofrecer un marco institucional visible que organice el trabajo docente y posibilite su supervisión.

Se parte de considerar a la enseñanza como una actividad eminentemente práctica y situada. El docente se enfrenta de modo permanente a problemas ligados a la elección de formas de intervención pedagógica en el marco de contextos institucionales particulares. En sus juicios y actuaciones cotidianas lo teórico, lo técnico, lo cultural, lo político y lo moral aparecen fuertemente imbricados. El conocimiento pedagógico y didáctico disponible aporta una plataforma teórica y un repertorio de propuestas que permiten informar y enriquecer este proceso reflexivo de toma de decisiones que lleva a cabo el profesor.

Desde Didáctica II se plantea abordar los núcleos centrales del debate teórico en torno a las estrategias de enseñanza, confrontando perspectivas y propuestas, explorando las posibilidades y límites de las diferentes alternativas, enfatizando en el desarrollo de habilidades de análisis de situaciones de la enseñanza.

Por otra parte, se espera presentar un panorama general de los problemas y enfoques de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes aparece a menudo como un tema de difícil resolución en los trabajos de carácter didáctico. La cuestión suele presentarse en términos de "controversias", "tensiones", entre otras calificaciones. Estas denotaciones dan cuenta de las problemáticas teóricas y prácticas que la evaluación plantea. Se entiende que la evaluación constituye un problema complejo que excede las decisiones estrictamente técnicas, pues estas están encuadradas y atravesadas por factores de orden político, social, institucional, ético y humano.

Los temas y problemas propuestos posibilitan a los estudiantes aproximarse al carácter problemático y complejo de la cuestión, construir una visión lo más amplia posible y justificar teóricamente las decisiones metodológicas.

PROPÓSITOS

- Transmitir los principales enfoques teóricos vinculados a la programación de la enseñanza.
- Ofrecer criterios que permitan analizar propuestas de enseñanza.
- Brindar una aproximación a las estrategias de enseñanza basada en una idea de la enseñanza como actividad intencional que es eminentemente práctica y situada.
- Favorecer una mirada que sitúe la evaluación en el marco de la enseñanza y del aprendizaje.
- Generar un espacio donde se reflexione sobre las apreciaciones que tienen los docentes y las implicancias que estas decisiones poseen.
- Facilitar criterios que permitan elegir técnicas e instrumentos de evaluación en vinculación con otros componentes de la programación.

EJES DE CONTENIDOS

1. La programación didáctica

El curriculum como marco de la programación de la enseñanza y de la acción docente.

Naturaleza del proceso de programación y tipos de decisiones implicadas. Análisis y contrastación de diferentes estilos de programación didáctica. Paradigmas tradicionales y alternativos de programación de la enseñanza: racionalidades puestas en juego.

La programación: definición de las intenciones educativas. Los objetivos en diferentes paradigmas. Las perspectivas de Bloom, Eisner y Giroux.

El contenido educativo. Dimensiones del contenido. Tipologías de contenido. Criterios de selección y organización de contenidos.

Relaciones entre objetivos, propósitos, contenidos y actividades.

2. Las estrategias de enseñanza

A) Problemas y criterios en torno al diseño de estrategias de enseñanza

El papel del docente en la construcción de la estrategia. Monismo vs. pluralismo metodológico. La elección en el marco del proceso de programación de la enseñanza. Relación entre el qué y el cómo enseñar. Criterios de selección de estrategias de enseñanza. Dimensiones que estructuran la elección de una estrategia: el contenido y los propósitos de enseñanza; el proceso de aprendizaje y el tipo de actividad del alumno; la forma de intervención del Profesor; la organización social de la clase y la gestión; los recursos y materiales de enseñanza.

B) Las propuestas de enseñanza

Método, estrategia y formas de enseñanza. Actividades de aprendizaje y tareas. La relación entre estrategias, recursos y técnicas.

La enseñanza basada en formas de intervención directa del Profesor. La exposición, el interrogatorio, demostración, instrucción directa, entre otros.

La enseñanza centrada en formas indirectas de intervención del Profesor: el estudio de casos, la resolución de problemas, la indagación, etc.

La comunicación y el papel del diálogo. El trabajo en equipo. Los diferentes tipos de agrupamiento.

3. Las evaluación de los aprendizajes

A) El proceso de evaluación.

La evaluación: genealogía. Dimensiones de análisis del problema de la evaluación: político, social, institucional, ético y humano.

Decisiones acerca de qué, cómo y para qué evaluar. Tipos y funciones de la evaluación.

La evaluación de los aprendizajes. Evaluación y medición. Evaluación y acreditación. Evaluación, enseñanza y aprendizaje.

La evaluación y los docentes: apreciaciones personales.

Relaciones entre las formas de enseñar y las formas de evaluar. Cuándo, por qué y de qué modo evaluar. Las relaciones entre la evaluación formativa y sumativa. La evaluación como instancia de aprendizaje. La autoevaluación y la implicación de los sujetos con el proceso de aprender.

B) Propuestas de evaluación: la elección de técnicas e instrumentos

El papel de los objetivos y la definición de criterios. Relación entre estrategias de evaluación y tipo de saber evaluado.

La elección de técnicas e instrumentos de evaluación. Análisis de diferentes tipos de instrumentos. Sus posibilidades y limitaciones. Requisitos para una buena evaluación: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad de los instrumentos de evaluación.

Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad

FUNDAMENTACIÓN

Nuevas realidades afectan profundamente la tarea de educar, y replantean el qué enseñar, la representación acerca de quién es el destinatario, el cómo formar a los futuros educadores, para qué contexto cultural, social, económico, tecnológico y bajo qué parámetros.

Asistimos a cambios culturales profundos en la vida de los sujetos que condicionan las formas de estar en el mundo y vivir lo cotidiano: cuestiones en torno a la precarización de la existencia, a la construcción comunitaria, a la accesibilidad a la conectividad permanente, a proyectar el futuro. En el ámbito de la subjetividad avanzan las vivencias de inestabilidad, nuevos marcos de referencia, desintegración del mundo conocido, pérdida de sentido de la transmisión de la herencia cultural, incertidumbre hacia el futuro. Estas vivencias adquieren sentidos y significaciones particulares según las distintas generaciones.

A su vez, aspectos de orden cultural relativos a la articulación de la vida social en proceso de transformación: nuevos comportamientos políticos y sociales, nuevos modos de relaciones intergeneracionales, profundos cambios en las reglas de juego laborales, relativas al trabajo como ámbito de realización humano, al empleo y la empleabilidad. Emergen problemáticas vinculadas con la exclusión a gran escala, la administración de justicia, el gobierno de lo público, el funcionamiento de las instituciones, la participación democrática, los modos de atención de las demandas sociales. Se perciben procesos de transformación cultural de gran alcance que preanuncian lo que algunos denominan como “cambio civilizatorio”.

El desarrollo tecnológico se manifiesta como una de las variables determinantes en la dinámica del cambio, con un efecto de retroalimentación que potencia exponencialmente su impacto. Su traza puede rastrearse en las transformaciones que se suceden en los modos de producción industrial, en la dinámica de la economía globalizada, en el creciente protagonismo de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida social, en el avance científico, en los desafíos a escala planetaria del empleo de medios tecnológicos para modificar las condiciones de vida. Estos cambios no afectan a todos por igual: se van conformando grandes mayorías excluidas y minorías que acceden a los beneficios de las nuevas reglas de juego. Las tecnologías desempeñan un papel ambiguo: pueden constituirse en herramientas de integración y acceso a oportunidades o en refinadas formas de diferenciación en el acceso al conocimiento. La mirada comprensiva del mundo demanda hoy un alcance sistémico e histórico, global y local: ¿será posible con los modos tradicionales de pensamiento?

En síntesis, la posmodernidad (Lyotard, 2000), o segunda modernidad (Beck, 1998) o modernidad líquida (Bauman, 2005), según se la denomine, plantea profundos desafíos tanto didácticos como curriculares:

- ¿Cómo se construye hoy el conocimiento?
- ¿Dónde y de qué forma se valida?
- ¿Cómo se desarrollan las capacidades para pensar, hacer y actuar?

- ¿Qué papel juega la educación en el nuevo contexto social?
- ¿A qué formas de pensamiento y acción apuntan las tecnologías hoy disponibles?
¿Cuál es su impacto real en la vida social?
- ¿Cómo impregnan las tecnologías de la información y la comunicación los modos de pensamiento, las prácticas sociales y la conformación de nuevas mentalidades?
- ¿Ha llegado la hora de replantear el saber didáctico y revisarlo a la luz de las transformaciones en los modos de producción, circulación, distribución y sobre todo apropiación del conocimiento?
- ¿Se está desplazando del problema de la adquisición del saber al problema de su legitimación?

Este nuevo espacio invita a reflexionar acerca de lo que significa realmente para las personas vivir y trabajar inmersos en la actual revolución de la comunicación humana, no sólo de sus medios. Implica adentrarse en la naturaleza y el significado de las pautas de interacción social y técnica que están surgiendo a medida que las tecnologías de la información y de la comunicación se hacen omnipresentes en la vida humana. También, siendo la educación un campo natural de preservación de modos tradicionales de actuar y de transmisión cultural, será preciso examinar cómo las nuevas pautas se solapan con las existentes, con las que muchas veces tienen una relación estrecha, y qué nuevas prácticas produce esa síntesis.

El espacio acoge la posibilidad de problematizar tanto la conformación de redes sociales complejas, el rol de la escuela en el nuevo escenario sociocultural, los modos de apropiación del saber del propio docente y su concepción de la comunicación en la actualidad, como el impacto didáctico del trabajo concreto en el aula con el uso de herramientas destinadas a configurar redes sociales como Twitter o poderosos motores de búsqueda como Wolfram Alpha. Enseñar, aprender y evaluar: ¿serán lo mismo o deberán reconfigurarse? Aquí la reflexión didáctica deberá hacerse cargo de nuevos retos con relación al acceso a diversos campos disciplinares que implican modos diferentes de producir y validar el conocimiento, y a prácticas cotidianas que democratizen la apropiación del saber y nivelen las diferencias, mediante un amplia inclusión de todos en las oportunidades que produce la alfabetización digital.

PROPÓSITOS

- Favorecer el análisis de transformaciones sociales y tendencias profundas de cambio, así como también su impacto en la cotidianeidad y en los procesos contemporáneos de producción, circulación y apropiación del conocimiento y de la información.
- Posibilitar la reflexión sobre los procesos que tienden a naturalizar y desnaturalizar la formación docente en el marco de las transformaciones que caracterizan el nuevo modelo societal.
- Proveer enfoques y perspectivas diversas para analizar la realidad social, cultural y escolar.
- Favorecer la elaboración de nuevas perspectivas conceptuales y analíticas en especial en relación a las tecnologías de la información y su papel en la gestión del conocimiento, su transversalidad en relación a todas las áreas disciplinares y su potencial para incluir a todos en instancias democratizadoras de acceso al saber.

- Propiciar alternativas para el debate didáctico, curricular y de la gestión educativa como proceso mediador, frente al desafío contemporáneo de educar.

EJES DE CONTENIDOS

1. Eje: Cambios en las configuraciones socioculturales y la conformación de nuevas subjetividades

Los cambios en las configuraciones culturales y sociales: ideas y lógicas dominantes de la modernidad. La conformación de la posmodernidad o “segunda modernidad”. Impacto en los procesos cognitivos, comunicacionales y vinculares. Diferencias, desigualdades y fragmentaciones. Análisis de las relaciones del sistema educativo con los mecanismos objetivos y subjetivos de reproducción y producción simbólica.

Las organizaciones educativas y sociales: transformaciones operadas en la estructura, la cultura, las relaciones interpersonales, el gobierno y la gestión. Dinámica del cambio organizacional. El paradigma de la complejidad. Redes sociales. Comunicación e interacción social. Las organizaciones complejas en la actualidad: discurso y acción, nuevos modelos de gestión, comunidades de práctica. Impactos en las instituciones educativas. Comprensión de la educación en un contexto más amplio.

2. Eje: La gestión de la información en la vida social actual

La información: construcción, acopio, diseminación y acceso. Ecología de la información. Impacto en los procesos comunicacionales y en los comportamientos personales y sociales. Estrategias para el tratamiento. Confiabilidad. Jerarquización. Obsolescencia. Autoría. Autenticidad. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): ¿medio, mensaje, herramienta, prótesis de la mente? Conectividad e interacción. Cultura digital y educación informacional.

Ciudadanía digital. La construcción de identidades y de la participación mediada por la tecnología. La hipertextualidad y el entrecruzamiento de narrativas en la red.

Modos de transmisión de la información, lectura crítica y apropiación de saberes. Estrategias didácticas. La didáctica frente a los nuevos modos de uso de la información: como insumo, proceso y producto. La información en la vida y las prácticas en el aula.

3. Eje: La gestión del conocimiento en las instituciones educativas.

El conocimiento: dimensiones científica y social. La condición del saber en la sociedad contemporánea. Configuración de las competencias intelectuales y emocionales. Producción, distribución y apropiación del conocimiento. Validez y legitimidad. Conocimiento y acción. Reflexión y valores en la utilización social del conocimiento. Transformaciones globales en la educación en relación a los modelos de gestión del conocimiento y las prácticas en la formación de profesionales y en la investigación. Lo efímero y lo permanente en la configuración de la cultura digital. De un modelo de saber acumulativo y fraccionado a un modelo de saber constructivo e integrado. Dinámica de las comunidades de conocimiento y de práctica.

La gestión del conocimiento en el aula y en la escuela. Perspectivas didácticas para la apropiación del conocimiento mediante la aplicación de las TIC en el trabajo áulico.

Trabajo Docente

FUNDAMENTACIÓN

El espacio de Trabajo Docente reúne un conjunto de conceptualizaciones que consideran al maestro como un sujeto histórico, social y económico, ubicado en su tiempo y su contexto. Desde aquí se pone en cuestión el concepto de apostolado vigente en décadas pasadas y se mira al maestro como un trabajador dentro del conjunto de los trabajadores.

Comprender la función docente como Trabajo Docente es un modo de superar la disociación existente entre la formación teórica de los maestros y la realidad en la que se desenvuelve su práctica cotidiana.

La propuesta de este seminario supone interrogarse por cuáles son los sentidos que se agotan en la tarea docente y por cuáles son reemplazados; qué conflictos desaparecen y que nuevos problemas, conflictos y necesidades caracterizan el proceso de trabajo docente en la actualidad. Pensarlo así surge como consecuencia de procesos y de luchas sindicales a lo largo de las últimas décadas y su consecuente reflexión sobre la identidad docente.

Desde este espacio se recupera el trabajo como una categoría analítica, es decir, se lo considera un concepto proveedor de sentido. Sostenemos que el trabajo es constitutivo del sujeto. El concepto trabajo ha experimentado una progresiva transformación a lo largo de la historia, pasando de representar un “oprobio” en la Grecia antigua a convertirse en la medida de valor propia de la modernidad. La acción de trabajar otorga valor al sujeto trabajador. Se convierte en el signo que lo identifica como trabajador. Signo mas no sentido, ya que el valor de ese trabajo puede estar vaciado de sentido para el trabajador. La pérdida de sentido del propio trabajo constituye, en muchos casos, la causa del padecimiento psíquico. Es desde esta perspectiva, sentido/sin sentido, que consideramos que se juega un aspecto de la dramática docente contemporánea.

Tal como Deolidia Martínez lo señala, la investigación sobre el trabajo docente se abre en paralelo en dos campos diferentes, uno se construye teóricamente desde la relación capital-trabajo y trata de analizarla sobre el sector terciario –de servicios– que tiene en cuenta las transformaciones que impone la globalización en este sector, el educativo. La otra posición para pensar el trabajo docente surge del trabajador de la educación y el análisis de su proceso de trabajo en la escuela. El primero, desde un interés financiero global y desde equipos de gobiernos neoliberales, está centrado en el sistema educativo y la búsqueda urgente de resultados a través de reformas educativas implantadas –entre varios motivos– por las necesidades del mercado laboral mundial y regional a futuro. Sus objetos son resultados efectivos para el sistema: matrículas, evaluaciones, logros estandarizados, regulaciones y desregulaciones del trabajo docente, estudios de “ausentismo” y nuevos disciplinamientos laborales. La segunda mirada, supone una posición crítica al modelo neoliberal y se ubica en los esfuerzos por construir sociedades inclusivas y solidarias tanto en lo económico, lo social y lo cultural. De estas dos concepciones surgen otras bien opuestas del proceso educativo: el adiestramiento funcional a la sociedad o la educación como construcción de ciudadanía.

En el marco del seminario que estamos proponiendo es esencial pensar el tema desde la perspectiva de la complejidad. Los problemas complejos los definimos como aquellos donde intervienen diversas variables y estas con diferentes relaciones entre sí. Para su análisis incorporamos las herramientas conceptuales que brinda la epistemología actual. Para ello, se toman los desarrollos de Juan Samaja (2004),¹³ Edgar Morin y Rolando García, entre otros. Estos autores presentan las categorías de “lo complejo” y “de lo transdisciplinar”, considerando que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser por necesidad multifacético: el hombre no existe sin tradiciones familiares, sociales y étnicas; sólo hay sujetos encarnados en cuerpos y culturas.

El análisis del trabajo docente implica pensar una dimensión que se vincula estrechamente: la Salud Laboral Docente (SLD). Hay abundante evidencia científica que asocia las condiciones y medio ambiente de trabajo con el proceso de salud-enfermedad de los trabajadores en general y de los docentes en particular. La preocupación por la SLD fue creciendo a medida que los datos estadísticos revelaron el incremento de padecimientos crónicos y emergentes vinculados al trabajo y a las condiciones y medio ambiente en que se realizan.

Dar a conocer aquellas cuestiones más importantes sobre la SLD puede ayudar a todos los actores sociales involucrados a prevenir los daños, modificar las conductas no saludables y fomentar estrategias de fortalecimiento de los sujetos y la democratización de las instituciones de enseñanza.

PROPÓSITOS

- Abordar los conceptos y debates centrales en torno a la categoría trabajo y su relación con la educación, así como el surgimiento de un sujeto histórico: el trabajador de la educación su constitución y posicionamiento.
- Posibilitar el análisis del proceso que va desde la concepción de la docencia como el ejercicio de un “apostolado” a pensar al maestro como “trabajador de la educación”.
- Analizar el proceso de trabajo y el ámbito institucional escolar.
- Transmitir las diferencias entre el adiestramiento, el adoctrinamiento o la mera “socialización” de la educación en el sentido de la producción de sujetos y ciudadanos.
- Abordar las tensiones y conflictos que se presentan en el campo del trabajo docente desde la perspectiva histórica, abonando a la reflexión sobre las principales transformaciones en el trabajo docente de las últimas décadas y los debates centrales y visiones en conflicto respecto de la docencia como trabajo y profesión.
- Dar oportunidades para el análisis de los diversos sentidos del trabajo docente.
- Favorece el análisis de investigaciones vinculadas al campo desde las preguntas que guiaran las indagaciones, las estrategias empleadas, de su contexto de

¹³ Samaja, Juan (2004) *Epistemología de la Salud*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

producción y fundamentalmente de las implicaciones en el ámbito del trabajo docente.

- Ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas para la investigación de los problemas que plantea el trabajo docente en la perspectiva de la organización del trabajo en su contexto: las condiciones y medio ambiente de la tarea docente.
- Posibilitar el análisis de las condiciones de trabajo y su relación con el proceso salud/enfermedad/atención del trabajador docente.
- Analizar la evolución histórica del marco jurídico de la educación. Las Comisiones Paritarias: instrumento jurídico constitucional para la discusión de las condiciones y medio ambiente del trabajo educativo.

EJES DE CONTENIDOS

Eje 1: El trabajo como categoría analítica para pensar la actividad docente

Educación y trabajo en el contexto sociohistórico actual.

Concepción materialista histórica del trabajo El trabajo en la modernidad. Su base material y simbólica.

La reconfiguración del trabajo en América latina y en la Argentina: la flexibilidad del trabajo, políticas de ajuste y reestructuración productiva. Su impacto sobre el trabajo docente.

Eje 2: Introducción a la problemática del trabajo docente

a) Proceso de trabajo y su organización. Ambiente de trabajo.

El puesto de trabajo: jornada laboral, lugar de trabajo. Qué se hace, cómo se hace, bajo qué condiciones se hace. Organización del trabajo: proceso y producto del trabajo. Creciente complejización de la función docente. Multiplicidad de demandas. Intensificación laboral.

b) Condiciones de trabajo de los docentes. El trabajo prescriptivo y el trabajo real.

La precarización laboral. La intensificación del trabajo.

La proletarianización y la profesionalización de la docencia.

El trabajo invisible de los docentes. El trabajo desde la perspectiva de género.

El sentido o sin sentido del trabajo docente.

c) Marco legal del trabajador docente. Constitución de la Nación Argentina, artículos 14 y 14 bis. Estatuto del docente. Convenio paritario.

Eje 3: Salud y trabajo docente

a) Salud y Trabajo. Conceptos generales, dimensiones que lo definen.

El proceso de salud/enfermedad/atención. Determinantes sociales de la salud.

El derecho a la salud en el marco del respeto a los derechos humanos.

La "salud laboral" y "el trabajador docente". La perspectiva epidemiológica.

b) Conceptos de riesgo y peligro. El enfoque de riesgo: reconocimiento de los factores de riesgo y de los posibles daños. Identificación de los indicadores de riesgo. Factores de riesgo en la escuela.

Los mapas de riesgo: una herramienta para la prevención.

Dimensiones para el análisis de los factores de riesgo psíquico. Malestar docente. Síndrome de Desgaste Laboral. Modos de violencia en el trabajo docente. Población expuesta. Vulnerabilidad.

Enfermedades y accidentes relacionados con la actividad docente: su prevención.

c) Normativa existente. Constitución de la Nación Argentina, artículos 14 y 14 bis. Ley de riesgos del trabajo, su inconstitucionalidad. Importancia de su conocimiento. Análisis de su vigencia. Marco jurídico que delimita la salud laboral en el marco de las relaciones contractuales, el ámbito paritario.

Eje 4: Trabajo docente: Sindicalización y agremiación

Historia del gremio docente en la Argentina y su relación con el sindicalismo en general.

Particularidades en la Argentina y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La constitución de los gremios locales. La conformación de la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA). Otros alineamientos sindicales. La paritaria docente.

Los criterios de ascenso y permanencia en la docencia. Su incidencia en las trayectorias laborales de los docentes.

Eje 5: Las investigaciones sobre profesión y trabajo docente

El estado actual de la cuestión. Debates teóricos y aspectos metodológicos. Implicancias en las prácticas docentes.

Nuevas tecnologías

FUNDAMENTACIÓN

La inclusión del Taller de Nuevas Tecnologías al inicio del Profesorado y dentro del Campo de la Formación General pone el énfasis en cómo poner en juego las habilidades relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación (TIC). A su vez, es un espacio que permitirá que los estudiantes adquieran competencias y herramientas de trabajo que redundarán favorablemente en la cursada de otros espacios curriculares.

La posibilidad de sumar espacios vinculados al trabajo de las nuevas tecnológicas en la formación docente, implica un desafío por trasladar la lógica de la alfabetización tradicional a los nuevos lenguajes que permiten enriquecer la visión y la inclusión de las TIC en el ámbito escolar.

En este sentido, es importante establecer principios reguladores que acompañen el diseño de recursos y modelos pedagógicos que incorporen la utilización de las tecnologías en la educación como objeto, como fuente y como herramienta de aprendizaje. Es propósito del espacio el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de reinventar y de articular el nuevo conocimiento en contextos de sentido, en cualquier experiencia de formación y de aprendizaje con TIC.

La incorporación y uso de las tecnologías en las aulas requieren que se expliciten un modelo pedagógico de uso de las mismas. El mero hecho de incorporar las computadoras y otras tecnologías digitales en el aula no implica que automáticamente se innoven y mejoren las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Usar TIC no significa hacer lo mismo de siempre con recursos más sofisticados sino que implica un cambio general de actitudes, de saberes y de conocimientos, que tiendan a replantear, junto con los nuevos medios de enseñanza, la relación entre el docente y el alumno, y la enseñanza misma. Se puede entonces aprender sobre las TIC, aprender con las TIC y aprender a través de las TIC. El posicionamiento sobre el lugar que juegan estas en los procesos de aprendizaje dará lugar a diferentes adquisiciones por parte de los alumnos.

El Taller de Nuevas Tecnologías plantea un enfoque práctico, operativo e instrumental que se complementará y relacionará con los contenidos de “Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad”. Este Taller posibilitará que los estudiantes comiencen a apropiarse de la tecnología y conozcan los diferentes recursos para incorporarlos de manera efectiva en su práctica y desarrollo profesional. Para aquellos que demuestren dominio se lo tendrá en cuenta como punto de partida desde el cual articular nuevos contenidos.

PROPÓSITOS

- Favorecer el recorrido de la apropiación e integración de las tecnologías en el ámbito profesional.

- Propiciar la construcción de una actitud proactiva hacia el uso de las tecnologías tanto en su desempeño profesional como en el aula, que permitan conocer las principales aplicaciones educativas y poder actualizarse permanentemente en los nuevos usos y estrategias que proponen las TIC.
- Posibilitar a través de las TIC, habilidades que apunten a la creación y selección de la información, autonomía, capacidad para tomar decisiones, flexibilidad y capacidad de resolver problemas, trabajo en equipo y habilidades comunicativas.

EJES DE CONTENIDOS¹⁴

- **Paquete ofimático:** Repaso de principales características de procesadores de texto, planillas de cálculo, realización de presentaciones y correo electrónico.
- **Dispositivos de almacenamiento:** Creación de carpetas y subcarpetas. Compresión y descompresión de archivos. Incorporación de dispositivos móviles (pen drive, teléfonos celulares, cámaras digitales, reproductores mp3 y mp4).
- **Seguridad en Internet:** Prevención de riesgos en Internet. Interacción y acecho por otras personas y ciberbullying. Riesgos económicos y fraudes. Amenazas a la privacidad. Acceso a contenidos inapropiados. Protección de identidad y de datos personales. Participación en comunidades virtuales (foros, chats, redes sociales, etc.). Virus.
- **Recursos de Internet:** Selección efectiva y eficiente de información; procedimientos de búsqueda, filtros y validaciones. Aplicaciones de la Web 2.0. Weblogs. Wikis. Repositorios de archivos de audio, de video, de texto, de presentaciones multimedia, de fotos, etc. Pizarra Digital Interactiva. E-portfolios. Redes sociales. Webquest. Aprendizaje visual, Mapas conceptuales digitales. Aprendizaje con imágenes satelitales (Google Earth). Construcción colaborativa de documentos (Google Docs.)

¹⁴ Es importante destacar que para este taller, deben pensarse en definiciones de contenidos flexibles, adaptables y actualizables en intervalos de tiempo más cortos que para el resto de los espacios curriculares; ya que los cambios se producen cada vez con mayor rapidez y se corre el peligro de que el contenido quede desactualizado.

Educación sexual integral

FUNDAMENTACIÓN

A partir de la sanción de la ley 2110/06 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la educación sistemática sobre este tema forma parte de los diseños curriculares. Sin embargo, puede reconocerse que ha estado presente con anterioridad, de manera implícita como parte de los procesos de socialización que transcurren en las instituciones educativas.

La presencia en las escuelas de la educación sexual ha estado indicando la necesidad de un tratamiento sistemático en forma explícita de los temas que comprenden la educación sexual de manera integral. Dicha inclusión reafirma tanto la responsabilidad del Estado y la escuela en la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes como su capacidad de generar condiciones para igualar el acceso a la información y a la formación. Se presentan a continuación algunas consideraciones que permiten visualizar la importancia de la particular manera desde la cual se aborda la educación sexual integral en esta propuesta.

En primer término, se destaca que la sexualidad es un factor fundamental en la vida humana, forma parte de la identidad de las personas: comprende sentimientos, conocimientos, normas, valores, creencias, actitudes, formas de relacionarse con los otros, deseos, prácticas, reflexiones, roles, fantasías y toma de decisiones.

La sexualidad incluye aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, éticos, jurídicos. En este sentido, el desarrollo de la sexualidad configura un sistema complejo, ya que cada uno de estos aspectos se interrelacionan unos con otros, y son abordados para su estudio por diversas disciplinas como la biología, la psicología, la sociología, la antropología, la psicología social, la historia, la ética y el derecho.

En segundo término, la educación sexual en la escuela consiste en el conjunto de influencias que reciben los sujetos a lo largo de su biografía escolar, que inciden en: la organización de la sexualidad, la construcción de la identidad, el ejercicio de los roles femeninos y masculinos, la manera de vincularse con los demás y la incorporación de valores, pautas y normas que funcionan como marcos referenciales sobre los múltiples comportamientos sexuales. Todo ello supone un conjunto de acciones pedagógicas que los futuros docentes deberán tener en cuenta, creando condiciones propicias para hacer efectivos los propósitos de la educación sexual en el nivel en que se desempeñen.

En tercer término, tanto el curriculum escolar, como los materiales auxiliares que se utilicen, la organización de las actividades y de la vida cotidiana de las instituciones escolares tienen un efecto educativo tanto en la elaboración de conocimientos como en la formación de actitudes.

La etapa escolar de los niños transcurre en un momento especial del desarrollo infantil por sus posibilidades cognitivas, sociales, afectivas y biológicas. Es una etapa centrada en los aprendizajes escolares y en las relaciones con los pares. Según el psicólogo Erick Erikson el niño aprende en la escuela los rudimentos técnicos y sociales de una situación de trabajo

y a obtener reconocimiento mediante sus producciones frente a los demás y con los demás. Tener un buen desempeño escolar y poder experimentar el placer por los aprendizajes, en un clima de convivencia solidaria, estimula la organización de actitudes positivas hacia la escuela. Constituye una forma de educación sexual cuyo contenido es la experiencia placentera por el trabajo escolar y por la calidad de los vínculos con los pares y con los docentes.

Las posibilidades de sostener una actividad escolar placentera, que estimule la curiosidad y el interés el conocimiento, por la construcción de vínculos con los demás, facilita el trabajo escolar, como un antecedente del trabajo futuro, y de relaciones afectivas gratificantes. Amor y trabajo, dos de las áreas más importantes de los sujetos, pueden y merecen ser vividas de manera gozosa. De este modo, es posible pensar en sentar una base para una sexualidad placentera.

En cuarto término, el enfoque de educación sexual se enmarca en:

A) Una concepción integral de la sexualidad (Ley 2110/06) que reconoce la importancia del conocimiento, cuidado y respeto del cuerpo, de los sentimientos, las emociones, las actitudes, los valores y habilidades que se ponen en relación a partir del vínculo con uno mismo y con los demás. De este modo, la educación sexual debe enseñar a: conocer, valorar, respetar y cuidar de uno mismo y de los demás; reconocer el valor de la vida; relacionarse con los otros de manera solidaria y en el marco del respeto por las diferencias; reconocer y expresar pensamientos, sentimientos y afectos; comunicarse con el otro; enfrentar y resolver los problemas y los conflictos que se plantean en la vida cotidiana; poner límites para protegerse frente a situaciones de maltrato y abuso.

Plantear la educación sexual en el marco del “vínculo con” remite necesariamente a abordar desde la escuela contenidos vinculados a:

- El enriquecimiento de las distintas formas de comunicación.
- La valoración de los sentimientos y su expresión.
- La valoración y el respeto por la diversidad.
- El desarrollo de la autoestima en la construcción de la identidad.
- El desarrollo de la autonomía vinculado con la toma de decisiones.
- El trabajo reflexivo sobre género.

B) El cuidado y promoción de la salud

Actualmente se entiende a la salud como un proceso social y cultural complejo y dinámico que incluye grados de bienestar físico, psíquico y social, producto de una construcción en la que intervienen factores individuales y del contexto económico, cultural, educativo y político. En este marco se sostiene que la salud es un derecho de todos.

Se trata de un *proceso social complejo* ya que se ponen en juego una multiplicidad de aspectos de la vida colectiva y el concepto que se utiliza para hacer referencia al mismo es el de “proceso salud-enfermedad”.

El carácter histórico y social de la salud se expresa en las *distintas formas de enfermar y vivir* presentes en las diferentes épocas y en los distintos grupos y comunidades. Los factores económicos, educativos, alimentarios, ambientales y culturales inciden en esas distintas formas de vivir y enfermar; también influyen las políticas públicas, las maneras de

organizar la distribución de bienes materiales y simbólicos y los diferentes modos que tienen las personas para dispensarse cuidados.

En el plano individual las personas construyen estrategias de cuidado de acuerdo con sus experiencias personales, intereses, conocimientos, inquietudes y modos particulares de vivir. La implementación de una política de Educación sexual integral desde la escuela es un aporte específico que hace el Estado al propiciar prácticas que favorezcan las capacidades de los niños y los jóvenes para responder a los desafíos que les requiere el cuidado de su salud en el contexto en que viven.

El cuidado hacia uno mismo y hacia el otro forma parte de un proceso que se construye cotidianamente *en la relación con* aquellos otros que acompañan en el crecimiento: familiares, amigos, compañeros y maestros.

C) Los Derechos Humanos

Una importante cantidad de leyes de orden internacional y local reconocen los derechos humanos como fruto de tensiones y conflictos. Sin embargo, es preciso traducir esos derechos en políticas concretas y en propuestas capaces de consolidar y llevar adelante acciones que cristalicen el marco legal.

Enmarcar la educación sexual en los Derechos Humanos, es reconocer la importancia que estos tienen en la formación de sujetos de derecho, la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de la democracia. Instala al mismo tiempo el compromiso y la responsabilidad del Estado por garantizar el acceso a contenidos curriculares y a información pertinente y actualizada que contribuya, entre otros aspectos, al cuidado de la propia salud y la de los demás.

Revalorizar el marco de los derechos significa en esta propuesta promover el derecho a la vida, a la salud, a la identidad, a la información, a la integridad, al respeto por las diferencias y al cuidado de uno mismo y del otro. Implica también comprometer y revalorizar el rol de los adultos en el cumplimiento de esos derechos y en el proceso de acompañar el desarrollo y crecimiento de niños y jóvenes que transitan por la escuela.

PROPÓSITOS

- Proporcionar el marco conceptual y práctico que permita la implementación de la ley 2110 de Educación Sexual Integral.
- Favorecer una sólida formación inicial para la enseñanza de contenidos y formación de actitudes que se basan en la Educación sexual integral.
- Promover la comprensión del desarrollo biopsicosexual como un proceso que transcurre en etapas a lo largo de la vida, cuyo resultado es la formación de un sujeto activo, en interacción con su contexto.
- Propiciar el abordaje de la Educación sexual integral en toda su complejidad, teniendo en cuenta sus múltiples aspectos: biológico, psicológico, sociocultural, ético, jurídico.
- Promover la importancia del trabajo conjunto con los sectores de Salud, y el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Brindar información sobre el marco legal de referencia para la educación sexual, en el ámbito internacional, nacional y local.

- Favorecer la apropiación del marco conceptual y abordaje del trabajo en prevención y promoción de la salud, desde la escuela.
- Brindar datos conceptuales y herramientas para intervenir en situaciones donde se vulneren los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- Reflexionar sobre la incidencia que tiene la función de la escuela y el rol del docente en los procesos de educación sexual espontáneos y planificados.
- Promover la construcción de criterios pedagógicos para la selección de materiales didácticos según las diferentes etapas evolutivas;
- Proporcionar herramientas para el trabajo conjunto con las familias y con otros docentes de la institución escolar.
- Generar oportunidades para estimular la reflexión crítica sobre la propia práctica profesional.

EJES DE CONTENIDOS

Criterios tenidos en cuenta para la selección de contenidos:

- Los diversos aspectos vinculados a la sexualidad.
- Los ejes en los que se enmarca el enfoque curricular propuesto.
- La complejidad del hecho educativo y de los procesos de construcción de la sexualidad.
- El marco legal que involucra la responsabilidad del Estado en materia de educación sexual.
- Las múltiples modalidades de abordaje de la educación sexual, incluyendo la necesidad de fortalecimiento del trabajo con padres y con otras instituciones y recursos de la Ciudad.
- El desarrollo de habilidades y conocimientos validados científicamente para la implementación de la educación sexual en la escuela.
- Formación para orientar aprendizajes de contenidos curriculares y de aprendizajes sociales de la vida cotidiana escolar.

Eje 1. Educación sexual integral: aspectos que intervienen

Aspecto psicológico:

- Etapas del desarrollo psicosexual. La construcción de la identidad. Elementos que intervienen. Sexualidad y niños con capacidades diferentes.
- El papel de la escuela en el desarrollo psicosexual en cada etapa. Procesos de enriquecimiento de las funciones del yo (pensamiento, reflexión, creatividad, juicio crítico, imaginación, lenguaje, posibilidades de comunicación, aprendizajes, etc.) y de introyección de normas y valores.

Aspecto biológico:

- Conocimiento del cuerpo y sus transformaciones. Su relación con la construcción de la identidad.
- Coito. Fecundación. Embarazo. Vida intrauterina. Parto.
- Métodos anticonceptivos.

Aspecto sociocultural y ético:

- Cultura. Identidad. Sexo, género, identidad sexual, orientación sexual.

- Incidencia de la organización de la vida cotidiana escolar en el desarrollo psicosexual para: evitar estereotipos de género; valorar y respetar la diversidad; estimular la expresión de sentimientos, emociones, afectos y pensamientos; reconocer límites; desarrollar capacidades de elección y de toma de decisiones de modo cada vez más autónomo; cuidar a uno mismo y a los otros; analizar y resolver conflictos; intervenir ante situaciones de discriminación y acoso (bullying); promover valores de respeto mutuo, tolerancia, solidaridad; proponer límites, pautas y normas, como elementos protectores y organizadores de la vida personal y social.

Aspectos vinculados con la salud:

- Conceptualizaciones acerca del proceso salud-enfermedad, la prevención y promoción de la salud. Representaciones sociales de la salud y la enfermedad: un punto de partida para el trabajo escolar. Estrategias del trabajo en prevención: análisis crítico de las mismas.
- La relación de la Educación sexual integral con procesos de promoción de la salud: el placer por las actividades y los aprendizajes; la valoración de sí mismo que lleva al cuidado de sí y de los otros; la construcción de la identidad.
- La escuela y los docentes como agentes promotores de la salud y prevención de enfermedades.
- La relación entre salud, género y sexualidad.
- Factores obstaculizadores y facilitadores de la incorporación de prácticas de cuidado en etapas de desarrollo psicosexual pregenital y genital: falta de prácticas de cuidado familiar y/o escolar; participación de la familia y la escuela en prácticas de cuidado de sí mismo y de los otros; dificultades para hablar sobre sexualidad; informaciones escasas y/o erróneas; clima de confianza y seguridad para plantear inquietudes; acceso a conocimientos científicos e informaciones sobre sexualidad.
- Refuerzo de estereotipos de género / flexibilidad en patrones de género.
- Presión del grupo de pares / autoestima; autonomía.
- Presión del mercado y los medios de comunicación / reflexión y juicio crítico.
- Recursos, servicios y prestaciones de salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: la importancia de su conocimiento en el marco del desarrollo profesional y el trabajo orientador con los alumnos y los padres.
- Normas de bioseguridad en la escuela, en la casa, en el barrio.
- Medidas de prevención de infecciones transmisibles: ITS, VIH, hepatitis y otras.
- La discriminación como factor negativo en los procesos de salud-enfermedad.
- Características de la convivencia escolar, formas de vincularse: su incidencia en los procesos de promoción de la salud.

Aspecto jurídico:

- Paradigmas y tensiones en el marco de las políticas de niñez: Del paradigma de la "Situación irregular" al de "Protección integral". Los niños y las niñas como sujetos de derecho.
- Marco legal de referencia para la educación sexual en el ámbito internacional, nacional, y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Enfoque de derecho en la práctica cotidiana de la escuela: el trabajo con situaciones de la vida diaria. El maltrato infantil. Abuso sexual. Obligaciones de la escuela ante el maltrato y abuso. Contenidos vinculados al respeto por la propia intimidad y la de los otros: modalidades pedagógicas de abordaje.
- Recursos de la Ciudad de Buenos Aires:

- El Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estructura y funciones. Servicios de utilidad para las escuelas: la línea 102, la guardia permanente y las defensorías zonales.
- Red de Salud Hospitalaria. Otros recursos.

Eje 2: Abordaje de la Educación sexual integral: modalidades y recursos

Modalidades de abordaje de la Educación sexual integral:

- En relación con los niños.
- En relación con los docentes.
- En relación con otras instituciones.
- En relación con las familias.

Recursos didácticos para trabajar en Educación sexual integral en la escuela.

- Análisis y potencialidades de los distintos recursos.

Trabajo de Campo: experiencias de investigación educativa¹⁵

FUNDAMENTACIÓN

El espacio curricular “Trabajo de campo: experiencias en investigación educativa” trata de una experiencia formativa que promueve un acercamiento a ciertos aspectos de la realidad educativa desde las dimensiones analíticas y los enfoques que asume cada disciplina. Ofrece oportunidades a los estudiantes para, a través de un contacto directo con una situación, problema o cuestión específica, favorecer la observación, el registro y análisis de fenómenos particulares.

El trabajo a partir del recorte de aspectos específicos de la realidad educativa, en función de categorías teóricas y marcos interpretativos específicos, contribuye a ampliar la mirada de los estudiantes sobre los fenómenos escolares y a la comprensión de los mismos, evitando los juicios de valor apresurados, las posturas evaluativas, que suelen ser tan frecuentes cuando se desconocen o no se les da el tratamiento necesario a las condiciones materiales y simbólicas en las cuales la docencia –como práctica social e histórica– se desarrolla y cobra sentido. Desde este enfoque se espera que se emule, en forma acotada, las tareas y decisiones necesarias de ser tomadas cuando se produce conocimiento sobre educación (recorte de objeto, definición de problema, hipótesis previas, recolección de empiria, definición de marcos teóricos e interpretativos para el abordaje del objeto, análisis e interpretación, conclusiones provisionales).

Aún cuando la definición última del Trabajo de campo estará determinada por el enfoque y la especificidad de cada disciplina, es posible señalar algunos rasgos comunes:

Implica el recorte de un objeto para su estudio y tratamiento.

- Se apoya en procesos de análisis.
- Potencia un tipo de pensamiento en profundidad sobre el material empírico.
- Promueve reflexiones contextualizadas.
- Pone en juego herramientas y procesos afines a la investigación.
- Requiere de un encuadre de trabajo propio que lo vincule pero a la vez lo distinga de la asignatura de referencia.

PROPÓSITOS

- Generar un espacio que propicie la reflexión sobre el proceso de producción de conocimientos con base en la investigación.
- Posibilitar experiencias para la recolección, sistematización y análisis de referentes empíricos.

¹⁵ La propuesta aquí presentada recoge los aportes del documento: “Trabajo de Campo. Avances para su definición y puesta en marcha”, Secretaría de Educación, GCBA, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2002) al tiempo que recoge las discusiones mantenidas con la Comisión Curricular del (CESGE).

- Promover el análisis de las diferentes dimensiones de la realidad educativa, dando nuevo sentido a los enfoques y perspectivas desarrollados en el marco de las asignaturas.
- Ofrecer un ámbito propicio para la reflexión teórica sobre la práctica educativa que promueva cursos de acción posibles, definidos a la luz del conocimiento producido teniendo como la base la investigación empírica y/o teórica sobre la realidad.

OBJETIVOS

Se espera que los futuros docentes:

- Participen en la producción de conocimiento centrado en la investigación.
- Participen de experiencias de recolección, sistematización y análisis de referentes empíricos.
- Releven y analicen información sustantiva que contribuya a ampliar y profundizar su comprensión de las diferentes dimensiones de la realidad educativa, dando nuevo sentido a los enfoques y perspectivas desarrolladas en el marco de las materias.
- Utilicen los marcos conceptuales como herramientas de análisis, en tanto vía de confrontación de supuestos y fuente de reformulación de problemas.
- Puntualicen y profundicen algunos ejes o temas problemáticos de acuerdo a sus intereses.
- Construyan una mirada sistemática de la práctica educativa, fundada en estrategias que permitan el análisis de las diferentes dimensiones de la realidad educativa.
- Encuentren vínculos entre las cuestiones teóricas presentadas y la práctica escolar.

EJES DE CONTENIDOS

Para la preparación previa y realización del Trabajo de campo se deberán tomar decisiones acerca de:

- Definición del objeto de estudio / problema / asunto de indagación.
- Formulación de hipótesis de trabajo.
- Definición de un marco teórico.
- Metodología de trabajo.
- Definición de fuentes de investigación e instrumentos.
- Análisis e interpretación a partir de los referentes teóricos del cuerpo de conocimiento en el que se inscribe el trabajo.

Lenguajes artísticos

FUNDAMENTACIÓN

El plan de estudios para la Formación Docente de la Educación Primaria e Inicial sostiene la presencia de los Lenguajes artísticos en la formación de los futuros docentes planteando la opción de dos talleres dentro de la oferta institucional para el Campo de la Formación General.

A través de estos talleres, se brinda a los estudiantes un conocimiento activo y reflexivo sobre el modo peculiar en que las manifestaciones artísticas (propias o realizadas por otros) operan en ellos mismos, en los niños y en la compleja realidad escolar. Esta dotación se aplica también a pensar en la *función* del arte en la sociedad actual: sus múltiples formas, sus contenidos y su divulgación.

Los lenguajes artísticos cumplen la función de incrementar el patrimonio cultural de los futuros docentes. Desde esta perspectiva, contribuirían a la toma de decisiones en la enseñanza desde su especificidad disciplinar.

Estos talleres se proponen recobrar las experiencias previas en torno a las artes y resignificarlas a través de una reflexión cognitiva y emocional. El tránsito por experiencias expresivas permite la adquisición de nuevos conocimientos en torno a las artes, tanto desde la vivencia y la creatividad como desde la participación activa como oyente/contemplador de los productos artísticos. El contacto con una bibliografía actualizada le otorga sustento teórico a dichas experiencias.

El proceso curricular que se inició en el año 2000 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires provee de materiales que aún conservan su vigencia y están en concordancia con las recomendaciones actuales de alcance nacional. Por tal razón, esta propuesta intenta potenciar los avances del proceso curricular anterior y afianzar las fortalezas alcanzadas.

Las experiencias artísticas convocan a los estudiantes a poner en juego la sensomotricidad, la afectividad, las capacidades intelectuales, su mundo interior y su relación con el mundo exterior. La finalidad de los talleres de Lenguajes artísticos es la de crear, expresar y comunicar, sin la aspiración de formar artistas.

Creatividad e imaginación, funciones simbólicas superiores, son la materia que domina los lenguajes. La creación (la producción) en el espacio del taller tiene aspectos reveladores; puntos de partida para nuevas exploraciones e indagaciones personales y grupales. El "hacer" convoca a la actitud creativa, reflexiva y crítica en los estudiantes. Esta actitud creativa fomenta la autonomía: toma decisiones sobre su obra, se responsabiliza de ellas, opina y fundamenta sobre lo que escucha, observa y contempla.

Los productos artísticos proponen una amplitud de significados, algunos más explícitos que otros, sin embargo, no son independientes de la sociedad a la que pertenecen. Esta vinculación ayuda a ubicar los productos artístico-expresivos desde una perspectiva amplia acompañando y actualizando desde su testimonio el conocimiento sobre las sociedades, su modo de pensar y de representar. Se aspira que los futuros docentes se

formen como espectadores sensibles a la diversidad de producciones artísticas disponibles en el entorno cultural.

Sostener en la Formación Docente los aportes de los Lenguajes artísticos es una oportunidad vital para la comprensión de procesos de aprendizaje flexibles y novedosos. Los recursos están allí para ser usados, probados; el mundo respira por sus artistas y poseemos en nuestro país un legado de inmensa riqueza artística que es patrimonio de todos los ciudadanos.

PROPÓSITOS DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS

1. Promover el desarrollo sensible de la expresión y de la creatividad:

- favoreciendo disfrutar de los procesos creativos y de las producciones alcanzadas;
- posibilitando la intensificación de las experiencias de creación individual y colectiva;
- interactuando con los materiales y soportes propios de cada lenguaje;
- profundizando la comprensión de la dimensión comunicativa de la producción artística;
- recuperando y resignificando las experiencias vinculadas con las artes, transitadas a lo largo de todo el recorrido de su formación.

2. Instalar el análisis y la reflexión sobre las manifestaciones artísticas, desde la perspectiva del espectador:

- promoviendo la asistencia a espectáculos, conciertos, muestras, exposiciones, etc.;
- brindando oportunidades para el desarrollo de la argumentación crítica;
- estimulando la participación en foros, congresos y seminarios del área;
- ofreciendo un marco actualizado que de sustento teórico a la reflexión y argumentación,
- desarrollando habilidades para la comprensión e interpretación de los elementos discursivos propios de cada lenguaje;
- comprendiendo cada producto artístico como parte de la cultura viva y cambiante.

3. Favorecer la integración entre los distintos lenguajes artísticos y otras disciplinas:

- aportando al alumnado herramientas que le permitan establecer relaciones entre los conocimientos adquiridos en los diversos espacios curriculares;
- invitando a los estudiantes a superar el límite que impone la cursada del taller; mediante la participación en ciclos de arte recomendados (con orientaciones para el trabajo previo y posterior) que amplíen el horizonte de su formación.

4. Aspirar a la comprensión del arte en tanto discurso polisémico:

- acercando el conocimiento de los elementos propios de cada lenguaje específico;
- aproximando las formas lógicas y estéticas de los discursos;
- garantizando una participación activa en producciones;
- ofreciendo oportunidades para reflexionar sobre las relaciones entre los productos artísticos y el contexto sociocultural al que pertenecen.

EJES DE CONTENIDOS

Los ejes estructurantes que aquí se plantean tienen validez para cualquiera de los talleres. Se intenta que se garantice un contacto con el arte que dé lugar a un mismo cuerpo de conocimientos, adquiridos a través de las experiencias que se transiten. Dichas experiencias estarán diseñadas por los profesores de los talleres, quienes elaborarán sus propuestas sin perder de vista esta finalidad común compartida. Es deseable que la organización del taller muestre el entrecruzamiento de contenidos de los diversos ejes aquí planteados.

Aspectos de la creación/producción

Los contenidos de este eje apuntan a la práctica concreta que los estudiantes realizan al entrar en contacto con los elementos constitutivos de cada lenguaje artístico. Pintar, dibujar, modelar, cantar, tocar, bailar son modos de conocimiento propios del hacer artístico. Este “hacer” se completa con la reflexión, que da lugar a la conceptualización.

- El quehacer de los lenguajes artísticos. Realizaciones concretas.
- La exploración de los componentes propios de cada lenguaje y sus características. La materia, las herramientas y las técnicas.
- Procesos de producción individuales y grupales.
- La intencionalidad creativa y la producción resultante.
- El proceso creativo: reflexión e identificación de diferentes modos de realizarlo, y de múltiples puntos de partida posibles.
- El desarrollo de la creatividad, del pensamiento divergente y metafórico y del sentido estético
- La creación: su cualidad expresiva y comunicativa.

Aspectos de la apreciación crítica

Es fundamental que la formación del docente considere también los procesos de apreciación o de formación del espectador. Estos requieren experiencias que posibiliten la frecuentación para la apropiación de estas prácticas sociales.

Deben incluirse también la reflexión resultante de la propia labor creativa y la apreciación de las producciones de los compañeros.

Este eje contempla también la indagación que permita el reconocimiento de las diferentes agendas culturales disponibles: museos, exposiciones, conciertos. Se sugiere que se incluya como actividad dentro del taller al menos una visita a museos, exposiciones, eventos artísticos, teatro, concierto, cine para conocer y revalorizar el lugar del patrimonio cultural del entorno, posibilitando también la reflexión del valor formativo de dichas experiencias cuando se convierten en propuestas didácticas desde la escuela.

- Apreciación personal sensible del entorno.
- La disposición para observar/escuchar/analizar. Procesos cognitivos subyacentes.
- La recepción/interpretación del mensaje.
- Cualidades estéticas de los objetos de arte-construcción de criterios personales.
- Análisis de los elementos discursivos propios de cada lenguaje, presentes en las producciones estudiadas.

- Percepción y reflexión sensible y conciente sobre producciones artísticas propias y de diferentes autores.
- Criterios de análisis objetivos de producciones artísticas en los diferentes lenguajes
- La relación del espectador/consumidor con el arte los ámbitos en donde se exhibe y comunica: museos, galerías, *ateliers*, teatros, salas de concierto, estudios de edición y de multimedia...

Aspectos socioculturales

La relación que existe entre una producción artística y el contexto en que fue creada, o el contexto en el que es observada y/o resignificada completan la producción de sentido y permiten alcanzar una más acabada interpretación de los productos artísticos como manifestaciones de la cultura. Los contenidos de este eje se encuentran articulados con los de los ejes anteriores.

- Contexto histórico, social y geográfico de diferentes producciones artísticas.
- La producción artística en distintas culturas, espacios y tiempos.
- Relaciones entre las manifestaciones artísticas y las sociedades que las crean.
- La función de las obras de arte: en relación con el diseño, con la estética, con su creador.
- Tensiones presentes en el juicio valorativo social: lo nuevo-lo antiguo; lo clásico-lo popular; lo genuino-la reproducción, etc.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Los talleres deben constituirse como un espacio de experimentación, en el que las propuestas del docente den lugar a diversas acciones individuales y colectivas. El modo en que las experiencias se irán sucediendo dependerá del proyecto específico del docente a cargo del taller.

Sin embargo, se recomienda también alentar la elaboración de un proyecto integrador que posibilite a los estudiantes llegar a una síntesis que, por un lado, logre dar cuenta de los aprendizajes adquiridos en torno a un lenguaje específico, y por otro lado, integre los saberes acumulados en sus diversas experiencias con el arte incluyendo tanto las de su recorrido dentro de la educación formal como fuera de ella.

Este proyecto de integración es una oportunidad para reflexionar acerca del lugar de las artes en la vida y la formación de los futuros alumnos que los estudiantes tendrán a cargo, articulando para su elaboración también conocimientos adquiridos en los espacios del campo de la práctica profesional y de otros espacios curriculares de la formación general. Es deseable que la integración de conocimientos tenga algún tipo de producción como resultado (un escrito o un proyecto de aplicación en las prácticas pedagógicas.)

Se propone aquí un listado de temáticas o problemáticas vinculadas al arte y posibles de abordar en la realización de un proyecto.

- La realización de producciones artísticas a partir de la integración y combinación de los diferentes lenguajes; sus materiales, soportes, técnicas y recursos específicos.

- Las relaciones entre los lenguajes artísticos, los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías.
- La convivencia entre culturas dentro de la escuela y el reconocimiento del contexto multicultural en que se inscriben las producciones artísticas.
- Las sociedades, las prácticas artísticas y la construcción de identidad.
- El lugar del arte en la infancia y la educación.
- El papel del espectador ante una obra.
- El arte y el juego.
- Análisis del lugar de la Educación Artística en los documentos curriculares del nivel: nacionales, jurisdiccionales y NAP.

M. DESCRIPCIÓN DE ESPACIOS CURRICULARES. CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Problemáticas de la Educación Inicial¹⁶

FUNDAMENTACIÓN¹⁷

La materia Problemáticas de la Educación Inicial, tiene como propósito identificar problemas y brindar herramientas para conocer y comprender la función social del Nivel Inicial: ¿Cuál es el sentido de la educación inicial hoy? ¿Qué significaciones se le dio a través de la historia? ¿Cómo se relaciona la constitución de la educación infantil con la construcción del derecho de los niños a la educación desde el nacimiento? ¿Cuál es la responsabilidad de los docentes en relación a la garantía de dicho derecho? ¿A través de qué formatos se ha desarrollado la educación infantil? ¿Qué instituciones y organizaciones se han hecho cargo en distintos momentos históricos y en distintos contextos socioculturales? ¿Qué aspectos es relevante considerar desde la educación inicial para influir sobre la desigualdad y la exclusión social?, entre otras cuestiones.

Se considera la educación como práctica social, presente en todas las sociedades, “que crea y recrea existencias, siendo producto y productora de las relaciones sociales. La educación y la cultura, por lo tanto, son procesos sociales amplios que ocurren independientemente de la escuela, aún cuando también sucedan en ella”¹⁸.

De este modo, la educación es producto de una construcción histórico-social-cultural en la que la constitución de la educación inicial y sus prácticas son parte de dicho proceso. El mismo es simultáneo al del surgimiento de los sistemas educativos modernos. Recorrido inseparable de la construcción de la idea de la educación inicial como derecho de los niños desde el nacimiento, en tanto proceso complejo atravesado por contradicciones, polémicas, avances y retrocesos en los discursos y en las prácticas sociales e institucionales relacionadas con la educación infantil.

En este sentido será necesario abordar la educación inicial en tanto educación escolar y proceso de escolarización y también, desde las distintas acciones llevadas adelante por diversos grupos culturales y actores sociales (destinadas a los niños de 45 días a 5 años de otros organismos y programas no incluidos en el sistema educativo de nuestro país y otras experiencias y modalidades de otros países). Por otra parte, es preciso considerar el papel de la familia, los medios de comunicación social, las instituciones culturales, entre otros, como oportunidad de contribuir a la formación de docentes con una mirada amplia sobre la educación infantil.

¹⁶ Elaborado por Nancy Mateos.

¹⁷ Esta propuesta parte de los actuales Lineamientos Curriculares para la Formación de Docentes de Nivel Inicial (<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/mpeiweb.pdf>) para la materia Problemáticas de la Educación Inicial. Se mantienen algunos propósitos y contenidos. Además, la organización en campos problemáticos dado que resulta apropiada para abordar las problemáticas del Nivel Inicial y relacionarlas con el campo de la formación general y de las prácticas.

¹⁸ “Documento borrador para la reunión del 27 de mayo, Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mayo de 2009, p. 15.

Asimismo, se propone un primer acercamiento a la problematización de la enseñanza y los sujetos que asisten al nivel. Se hace necesario promover la reflexión y toma de posición de los alumnos en relación con la consideración del Nivel Inicial como primer escalón de un proyecto de inclusión o de exclusión educativa. Constituyen aspectos fundantes, que luego podrán ser ampliados y resignificados en su especificidad a lo largo de la formación, temáticas tales como: la distribución de la oferta educativa para el nivel según sector social, la cantidad de años de escolaridad y tipo de propuesta educativa necesarios para posibilitar que el Nivel Inicial sea un factor democratizador de las posibilidades de aprendizaje de los sujetos, la integralidad de la acción educativa, las representaciones acerca de las funciones del nivel (en especial su consideración como espacio de aprendizaje cultural y de enriquecimiento del potencial lúdico infantil).

Es relevante que la problematización sobre la educación inicial sea considerada en el marco de la construcción de un proyecto colectivo, en el cual la escuela es un actor privilegiado, en una trama horizontal con pluralidad de instituciones y actores sociales. En este sentido, apropiarse de la idea de que la tarea educativa con los niños es indisoluble del desarrollo de una relación sostenida y complementaria con la tarea de las familias, es fundamental. Tarea necesaria en todos los niveles, que adquiere particular relevancia dado el momento evolutivo que atraviesan los niños.

Por otra parte, es un propósito central de esta materia que los alumnos profundicen su comprensión acerca de que la escuela y las prácticas educativas son producto de una construcción histórico social contingente, fruto de procesos de debate social, teorización y experimentación cultural e históricamente condicionados, y por lo tanto, susceptibles de ser transformados en pos de acercarse cada vez más al ideal de la buena práctica docente coherente con la garantía de los derechos de los niños.

La materia se propone el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y comprometido con prácticas educativas democratizadoras. La asunción de la profesión docente implica un compromiso ético con la garantía de los derechos de la infancia, la valoración y el respeto por sus familias y las comunidades de pertenencia de los niños.

Además, con el fin de profundizar en el conocimiento fundamentado acerca de la práctica educativa consideramos que, desde el inicio de la formación, es de suma importancia que los alumnos se apropien de distintas herramientas de recolección, análisis y producción de información. En la construcción del desempeño del rol se hace necesario un trabajador de la educación capaz de analizar la realidad en la que le cabe actuar y capaz de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar.

El buen desarrollo de la materia requiere del establecimiento de un diálogo y coordinación con los docentes de materias vinculadas de modo de favorecer la articulación de secuencias de contenidos y estrategias de abordaje de los mismos. Por otra parte, el desarrollo de contenidos que aquí se presenta es extenso, pero tiene la intención de abordar la función social del Nivel Inicial (objeto de la materia) en su complejidad focalizando desde diferentes ángulos (los campos problemáticos). En este sentido es esperable que los acuerdos intercatedras e interinstitucionales que se realicen puedan favorecer un segundo nivel de reconstrucción curricular sin resignar contenidos básicos.

PROPÓSITOS

- Promover la construcción de conocimientos explicativo-interpretativos que posibiliten reflexionar críticamente acerca de discursos y prácticas sociales e institucionales, que comprometen a la educación inicial.
- Interpelar a los campos problemáticos desde una mirada totalizadora y relacionante, considerando la incidencia de las tendencias macro-políticas, sociales, educacionales, en los modelos de escolarización y en otros modelos de educación inicial.
- Brindar información y proponer situaciones desde los distintos campos problemáticos que permitan conocer y tomar posición en relación con las funciones sociales del Nivel Inicial.
- Aportar información que permita comprender las luchas por la identidad del Nivel Inicial, la Educación Infantil, en los avances democratizadores.
- Brindar oportunidades para que los alumnos puedan reconocer relatos del imaginario social, identificar algunas de las representaciones o creencias que configuran sus registros de experiencias, contrastándolos con los tratamientos problemático-conceptuales desarrollados.
- Generar conciencia acerca de la educación desde el nacimiento como un derecho de la infancia, la niñez, como un derecho social, que involucra la construcción de un compromiso ético-político-social y una actitud democrática en el ejercicio del trabajo docente y la profesión.

EJES DE CONTENIDOS

Campo problemático político-educativo¹⁹

Concepción de educación inicial

- a) El sistema educativo y el Nivel Inicial. El surgimiento de la educación inicial en el contexto del surgimiento de los sistemas educativos nacionales en nuestro país y en el mundo. Los debates de la educación inicial en la Argentina, mandatos fundacionales y su resignificación desde los primeros indicios hasta la actualidad. Segmentación educativa: cobertura según sectores sociales para niños de 5, 4, 3 y de 45 días a 2 años.

¹⁹ Aún cuando los contenidos que se detallan a continuación van a ser abordados en el Seminario de Políticas para la Infancia, para el campo es inseparable del conocimiento de los marcos jurídicos relativos a la infancia y de la legitimación de la educación para los niños de 0 a 5 años. Se hace necesario que los alumnos comprendan que el surgimiento de la educación inicial es un proceso que interactúa con el recorrido que va desde el paradigma de la "Situación irregular" al de "Protección integral" y las leyes vinculadas: Ley de Patronato, Declaración de los Derechos del Niño, Convención sobre los Derechos del Niño y la ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Por otra parte, dicho recorrido es inseparable de la consideración del derecho a la educación inicial desde el nacimiento, desde las primeras preocupaciones en los debates fundantes hasta la situación actual: Ley de Educación Común 1420 (1884), Ley Simini (1946). Ley de Jardines Maternales Zonales (1973), Ley Federal de Educación (1993), Ley de Educación Nacional 26.206/06, Ley 26.233/07 de Promoción y regulación de los Centros de Desarrollo Infantil. Leyes educativas del GCBA, Ley 621 Decreto 1089/GCBA/2002. El conocimiento de dichas legislaciones y los debates asociados favorece la comprensión sobre los mandatos fundacionales y su reactualización histórica. Además, posibilita conocer la concepción jurídica del Nivel Inicial y las responsabilidades asignadas al Estado, a las instituciones y a los sujetos por la garantía de los derechos de los niños y las niñas.

- b) Recomendaciones para las políticas para la primera infancia de los organismos internacionales durante las últimas décadas. Impacto de la globalización, políticas neoliberales de los 90 y programas para América latina y el Caribe para la atención de la niñez. Los documentos de los organismos internacionales. Políticas públicas y educación infantil: marco de derechos, integralidad, intersectorialidad, interinstitucionalidad, participación comunitaria, territorialidad, sustentabilidad.

Instituciones, organizaciones y formatos para la educación infantil

- c) Los formatos institucionales para la escolarización inicial desde el surgimiento de los Estados Nacionales hasta la actualidad. Las propuestas de los precursores. Formas de organización institucional actual: jardín de infantes común, jardín de infantes nucleado, escuelas infantiles, jardines de jornada completa y jardines integrales, jardines vespertinos, formatos en ámbitos rurales, jardines en cárceles, entre otras. Salas integradas y plurigrados.
- d) Otras organizaciones y modelos que brindan educación infantil: educación no formal, el concepto de modelo “alternativo” de la década del 90, experiencias de educación popular, animadores/promotores sociales, capacitación a las familias en zonas vulnerables, programas radiales y de TV, entre otros. Grupos rodantes, centros de desarrollo infantil. Ejemplos de casos.
- e) Dependencias. Reparticiones y agencias. Instituciones públicas y privadas, convenios entre Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y organismos de gobierno, organizaciones comunitarias, entre otras. Desarticulación. Coordinación de acciones. Redes sociales: el jardín, las familias, las instituciones y organizaciones de la comunidad.

Campo problemático social-cultural

- f) La sociedad tradicional, la sociedad moderna, la sociedad actual y las prácticas educativas de los niños pequeños. ¿Quién se ocupa de los niños pequeños? ¿En qué consisten las prácticas de buena educación implementadas? Las diferencias en las prácticas y los responsables de la educación de los niños. Diferencias sociales y culturales. De la autoridad patriarcal a la paternidad compartida. Nodrizas, hospicios y filantropía: institucionalización. Familia tradicional, “familia moderna”, configuraciones actuales: familias ensambladas, familias uniparentales, parejas homosexuales, entre otras. Relación familias y escuelas: funciones parentales y funciones docentes. Diferenciación y complementariedad en la tarea educativa: padres y maestros hoy.
- g) Las relaciones entre desigualdades sociales y educativas en el Nivel Inicial. Educación inicial y relaciones del sistema educativo con los mecanismos objetivos y subjetivos de reproducción y producción simbólica. Condiciones para que la educación inicial se constituya en un factor democratizador. Responsabilidades para la tarea docente. Ejemplos de experiencias de trabajo.
- h) El diálogo cultural como condición para la construcción de un proyecto colectivo para la educación inicial. El diálogo de las instituciones de Nivel Inicial con las familias de los niños, las instituciones y organizaciones barriales. Ejemplos de experiencias de trabajo
- i) Surgimiento de los sistemas educativos nacionales y representaciones sobre la idea de la “anormalidad” y de lo “anormal”. El Nivel Inicial y los niños con

necesidades educativas especiales. Las escuelas inclusivas. Ejemplos de experiencias de trabajo.

Campo problemático pedagógico-didáctico

- j) Los precursores de la Educación Inicial. Antecedentes históricos. Actualidad y resignificación de aportes.
- k) La transmisión cultural y la igualdad educativa. Función social del Nivel Inicial. El Nivel Inicial como espacio de aprendizaje cultural y de enriquecimiento del potencial lúdico infantil.
- l) Jardín maternal. Jardín de infantes. Contratos fundacionales antagónicos y reasignaciones de sentido. Imaginario social, mitos y creencias actuales acerca del Nivel Inicial²⁰.
- m) Ejemplos de modelos educativos: el jardín montessoriano, las escuelas Waldorf, los jardines de Reggio Emilia, entre otros. Modelos escolarizados y no escolarizados. La participación de la familia y de la comunidad. Utilización de los medios de comunicación social.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En el contexto de una sociedad crecientemente conciente sobre el derecho a la educación para todos y de la garantía de derechos de los niños, la revisión de la mirada sobre los marcos conceptuales y las prácticas de enseñanza coherentes con dichas garantías constituyen un requisito insoslayable para la formación docente.

Es particularmente significativo que las actividades seleccionadas para abordar los diferentes contenidos sean consideradas instancias de formación. Las actividades se constituyen en oportunidades para la reflexión sobre la propia biografía escolar y sobre cómo desarrollar una buena práctica docente. Esto no significa colocar a los alumnos en situaciones de clase similares a las que se desarrollan en un jardín de infantes, sino que, desde su lugar en tanto adultos, participen de situaciones que pongan en juego los propósitos de la materia.

Es fundamental considerar a los alumnos en clave de paridad de participación para el logro de los aprendizajes esperados en su formación, donde el propio interés, el disfrute y el esfuerzo en el aprendizaje, sean considerados compromisos compartidos. Esto se facilita si los alumnos participan en la elaboración de los criterios con los que serán evaluados, criterios concebidos como rasgos de calidad de los textos a ser producidos, de los productos esperados y de las características de su participación en clase. De modo que resulten así criterios explícitos, anticipados y compartidos.

Es significativo para el diseño de las actividades considerar los modos de producción de conocimiento de las diversas disciplinas que abonan a los contenidos de la materia,

²⁰ Pastorino, Elvira (2001). Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza del Nivel Inicial. Materia "Problemáticas de la Educación Inicial", en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/mpeiweb.pdf>.

desarrollando experiencias en las que se ponga en juego la consulta a distintas fuentes, la hipotetización y la búsqueda de datos.

Se parte de la premisa de que la lectura y la escritura son contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de la materia, ya que la escritura pone en marcha procesos que contribuyen directamente al aprendizaje de los contenidos.

Actividades como las antes mencionadas constituyen acercamientos iniciales para la reflexión sobre las prácticas docentes. Es oportuno sumar visitas a instituciones. Es conveniente visitar tanto instituciones del sistema educativo formal como otros emprendimientos de atención a niños pequeños. Este tipo de trabajos exigen el conocimiento y criterios de uso de algunos instrumentos de recolección de datos, conocer diferentes modos de organizar y sistematizar la información recogida, elaborando informes a partir de la interpretación y análisis de dichos datos.

Por otra parte, la consideración del Nivel Inicial como un espacio de aprendizaje cultural conlleva a una reflexión de los alumnos sobre el lugar que tiene en sus vidas el contacto con diversas manifestaciones culturales. De este modo, la posibilidad de asistir a espectáculos y otras propuestas culturales que luego serán abordados en clase constituye una fuente de enriquecimiento de su formación en tanto docentes y personas.

Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial I y II²¹

FUNDAMENTACIÓN

La denominación *Prácticas del Lenguaje* refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza las prácticas mismas: hablar y escuchar, leer y escribir. Los intercambios entre los hablantes, sin embargo, así como la lectura y la escritura, que son *prácticas*, incluyen aspectos que resultan poco accesibles a la conceptualización. Para desempeñarse como hablantes, lectores y escritores no es necesario tomar conciencia de cuáles son las acciones involucradas, pero esta toma de conciencia es imprescindible para la enseñanza y, en consecuencia, para los futuros docentes. Objetivar en qué consisten las prácticas permite esclarecer cuál es el objeto de enseñanza y definir cuáles son los contenidos en él involucrados.

Las Prácticas del Lenguaje, por otra parte, constituyen un área indispensable para la formación de docentes del Nivel Inicial porque atraviesan todas las situaciones de la vida social extraescolar de los niños. Fundamentalmente a través del lenguaje –aunque no sólo a través de él– es que los niños se comunican, en general, con los adultos y otros niños: en sus juegos, como medio para acceder a diversos estilos y normas de la vida familiar referidas tanto a la alimentación desde los primeros días de vida, como al sueño y al cuidado de sí mismos y del ambiente que los rodea; como concreción de las diversas formas de relacionarse, de ir adjudicando roles y creando expectativas respecto de los adultos que integran el entorno de los niños. Del mismo modo, casi todas las situaciones que tienen lugar en la escuela se vehiculizan a través del lenguaje: la recepción de los pequeños y la despedida, la relación que los niños entablan entre sí, la orientación para desplazarse por los lugares permitidos y mantenerse alejado de los no permitidos, para permanecer y organizarse en espacios privilegiados de la institución como lo son el patio de juegos, el/los aula/s, los sanitarios; las conversaciones de todo tipo, la formulación de pedidos y preguntas, la expresión de emociones y deseos, la comunicación de los contenidos disciplinares –*el lenguaje es una herramienta privilegiada para aprender*–, el intercambio de relatos anecdóticos o personales y, por supuesto, el acceso a narraciones literarias, a canciones, poemas y a obras de otros géneros.

Por todo ello, en el ámbito de la formación, los futuros docentes deben disponer de espacios donde reflexionar como *practicantes* de las Prácticas del Lenguaje, conceptualizarlas y advertir la incidencia de las variables pragmáticas: la intencionalidad del hablante o el escritor, la presencia *real* del/los interlocutor/res o destinatario/s en los enunciados lingüísticos orales y escritos, la reorientación de los discursos orales por influencia de las intervenciones del interlocutor, la importancia del contexto y del nivel de mayor o menor formalidad del mismo, los sobreentendidos o explicitaciones determinadas por el conocimiento previo que los participantes en determinada situación de comunicación adjudican a su/s interlocutor/es o destinatario/s, el conocimiento de los participantes del o los temas que se tratan, etcétera.

²¹ Elaborado por Mirta Torres.

La reflexión como *practicantes* de las Prácticas del Lenguaje –recuperando las variables contextuales que han sido históricamente poco consideradas en la enseñanza– así como la conceptualización de dichas prácticas y el estudio de diversos desarrollos teóricos debe dar lugar a que los estudiantes avancen hacia la construcción de una mirada profesional y accedan a la instancia de *conceptualización didáctica* de las situaciones que ofrece el Jardín para permitir a los niños el ejercicio de las prácticas de los hablantes, lectores y escritores, ya que las mismas, principalmente en el Nivel Inicial, se adquieren progresivamente por participación, *ejerciéndolas para adquirirlas*. De allí la necesidad de que los futuros maestros ahonden en el análisis de los contextos donde se justifique ejercer las prácticas para disponer de herramientas que los ayuden a anticipar y asegurar las condiciones didácticas que les den *sentido*.

PROPÓSITOS

La formación docente para el Nivel Inicial en el área de Prácticas del Lenguaje se propone:

- Generar espacios para que los alumnos avancen en su condición de practicantes del lenguaje, en especial en las situaciones comunicativas en las que más frecuentemente deberán desenvolverse en la práctica profesional: entrevistas, exposiciones, lectura de textos literarios, expositivos e instructivos, producción de textos académicos y otros específicos como la planificación de proyectos, secuencias, actividades.
- Proveer el conocimiento de los procesos de adquisición del lenguaje oral y los de apropiación de los sistemas de escritura.
- Favorecer la comprensión de los aportes de las ciencias del lenguaje a la enseñanza de las prácticas de la oralidad, la lectura y la escritura.
- Propiciar el diseño de estrategias de intervención sobre la adquisición de la lengua oral y escrita.
- Dar la posibilidad de planificar situaciones didácticas para favorecer la adquisición de las prácticas de la oralidad, la escritura y la lectura por parte de los niños.

EJES DE CONTENIDOS

- Enfoque general acerca de las prácticas sociales del lenguaje. Aportes de las ciencias del lenguaje a la comprensión de los actos de oralidad, lectura y escritura.
- Adquisición del lenguaje oral. El tratamiento de la diversidad. Análisis de situaciones didácticas.
- Práctica de la lectura y práctica de la escritura. Adquisición progresiva de la posibilidad de los niños de “desempeñarse por sí mismos”. Análisis de situaciones didácticas.

Posibles bloques de contenidos para los diversos ejes

Primer eje

- Enfoque general acerca de las prácticas sociales del lenguaje. Aportes de las ciencias del lenguaje a la comprensión de los actos de oralidad, lectura y escritura.

En este eje se propone que los futuros docentes:

- Reflexionen acerca de las prácticas sociales del lenguaje y el valor de la interacción y de la situación contextual en la apropiación progresiva de las mismas.
- Conozcan los aportes que las ciencias del lenguaje hacen a la comprensión de los procesos de adquisición de la oralidad, la lectura y la escritura y a la enseñanza de las prácticas correspondientes, especialmente las que sustentan las opciones didácticas adecuadas al nivel.

Contenidos posibles para este eje:

- Los usos del lenguaje en diferentes contextos de interacción: contextos de instrucción, interpersonales, normativos e imaginativos. Lenguaje y juego. Lenguaje y desarrollo personal.
- La situación comunicativa: los destinatarios y el propósito; la adecuación y el registro. Hablar y escuchar como procesos activos de construcción de significado.
- Condiciones para la adquisición de las prácticas del lenguaje en el jardín. Tipos de interacción verbal en la sala: los géneros familiares y los didácticos. El uso y la reflexión sobre el lenguaje.

Segundo eje

- Adquisición del lenguaje oral. El tratamiento de la diversidad. Análisis de situaciones didácticas.

En este eje se propone que los futuros docentes:

- Conozcan en líneas generales las teorías que describen y explican la evolución del lenguaje del niño.
- Avancen en el reconocimiento de la diversidad lingüística en el contexto de la sala, tanto en relación con el progreso respecto de la adquisición del lenguaje como en relación con la diversidad de procedencias regionales y sociales de los niños.
- Vinculen el conocimiento teórico general con la indagación de las condiciones didácticas, las propuestas de enseñanza y las intervenciones docentes que favorezcan el progreso lingüístico de los niños y multipliquen sus posibilidades de participar y ser escuchados.

Contenidos posibles para este eje:

- Las primeras manifestaciones comunicativas del niño: las emisiones prelingüísticas y las lingüísticas tempranas. El progreso en la adjudicación de sentido a partir de la interacción habitual con el adulto. La incidencia del contexto sociocultural en la adquisición del lenguaje.
- La diversidad y la discriminación lingüística. La escuela como comunidad de hablantes. Condiciones didácticas que favorecen el respeto a la identidad lingüística y el enriquecimiento mutuo en el seno de un grupo lingüísticamente heterogéneo.
- La conversación en el contexto familiar. Las condiciones didácticas para desarrollar la conversación en contextos escolares. Los contextos que favorecen el intercambio oral entre los niños y con el docente e invitan a la participación.

Tercer eje

- Práctica de la lectura y práctica de la escritura. Adquisición progresiva de la posibilidad de los niños de “desempeñarse por sí mismos”. Análisis de situaciones didácticas.

En este eje se propone que los futuros docentes:

- Comprendan la función democratizadora del Nivel Inicial en el proceso de alfabetización.
- Conozcan el proceso de adquisición de la lengua escrita y las investigaciones didácticas más relevantes en el área de la alfabetización
- Analicen y planifiquen situaciones didácticas para abordar la propuesta alfabetizadora en el contexto escolar del nivel.

Contenidos posibles para este eje

- Los avances teóricos en la comprensión de la alfabetización inicial: la función del Nivel Inicial y el sentido de la lectura y la escritura en el jardín. La lectura y la escritura como prácticas sociales y como prácticas escolares.
- La naturaleza del acto de lectura. Las interacciones entre lectores acerca de los textos. Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional.
- Las funciones de la escritura. La escritura como proceso de producción de textos. La adquisición del sistema de escritura: las conceptualizaciones de los niños, el rol de los mediadores y la importancia de la circulación de la cultura escrita.
- Situaciones didácticas de enseñanza de la lectura y la escritura: *el maestro lee y escribe para los niños; los niños leen y escriben por sí mismos antes de hacerlo convencionalmente*. La planificación de la enseñanza: las condiciones didácticas, las modalidades de organización de las propuestas de lectura y escritura, las intervenciones del docente.

Literatura en la Educación Inicial²²

FUNDAMENTACIÓN

La materia Literatura en la Educación Inicial habrá de introducir a los futuros docentes de Nivel Inicial en el conocimiento de la literatura destinada a niños pequeños y en la construcción de criterios y competencias que les permitan ejercer su rol de mediadores entre las manifestaciones literarias y los niños.

El objeto de estudio es en sí mismo complejo. Íntimamente relacionada con el devenir histórico y sus concepciones de infancia, la literatura destinada a niños ha sido y sigue siendo objeto de asedios teóricos desde muy variados paradigmas. Así, entre otras cuestiones, aparecen definiciones, certezas e interrogantes en torno a la relación asimétrica adulto (autor, editor, transmisor) y niño destinatario; al significado del adjetivo "infantil"; a las posibilidades de considerarla un tipo de discurso, un género, un subgénero o un macrogénero, a la inclusión o rechazo de ciertas temáticas en las producciones para los niños; a las "intrusiones" de la pedagogía, la ética o la moral; a la posibilidad de considerar las producciones de los propios niños en el campo de la literatura, etc.

Dado que es frecuente entre los estudiantes el imaginario de que la literatura infantil debe perseguir un fin didáctico, la materia abordará algunos de estos temas con el fin de enriquecer su mirada sobre el objeto de conocimiento, revalorizando la idea de que la literatura es un fin en sí misma con relevancia propia como hecho artístico y cultural.

La materia proveerá a los futuros docentes de fundamentos teóricos y experiencias que los habiliten para efectuar decisiones acerca de qué materiales literarios elegir para sus futuros alumnos y por qué razones hacerlo, de qué manera acercar esta literatura a los niños que aún no leen convencionalmente y también la posibilidad de brindar oportunidades para que los propios niños incursionen en la producción de textos.

PROPÓSITOS

- Ofrecer marcos teóricos fundamentados que favorezcan el conocimiento del objeto de estudio.
- Iniciar a los futuros docentes en el estudio crítico de la literatura destinada a los niños de Nivel Inicial
- Brindar experiencias para que los estudiantes desarrollen su competencia y sensibilidad lectoras en relación con los textos literarios destinados a los niños.
- Favorecer la construcción del rol de mediadores de los futuros docentes a partir del planteo de los ejes de trabajo que implican la selección, contextualización, transmisión y coordinación de las producciones de textos de los niños.
- Brindar las herramientas teóricas y prácticas que habiliten a los futuros docentes a intervenir en el espacio particular de la literatura infantil desde el rol de mediador con propuestas reflexivas, críticas y de producción creativa.

²² Elaborado por Alicia Zaina.

EJES DE CONTENIDOS

La literatura infantil: Abordajes y definiciones posibles. Problemática de la literatura infantil. Diversidad de conceptualizaciones. Análisis crítico de las diversas concepciones teóricas.

Variedad de manifestaciones que abarca la literatura infantil: La narrativa. Componentes de la narración. El relato. El cuento. Formas narrativas tradicionales: cuento, mito y leyenda. Cuento folclórico y autoral. El cuento contemporáneo. La novela para el Nivel Inicial. Tratamiento de diversas temáticas en los relatos para niños. La ilustración de los libros infantiles. El libro álbum.

El lenguaje poético: características. La construcción del sentido poético. Poesía folclórica y autoral. Posible clasificación según origen, estructura externa e interna.

El teatro: características. Texto y representación. Juego dramático y teatro: relaciones y diferencias. Teatro de títeres y de sombras: características. Componentes del hecho teatral. El teatro para niños.

La selección de textos literarios: Criterios de selección de textos atendiendo a los parámetros de calidad literaria y variedad. Análisis y selección de narraciones considerando las características argumentales y de la trama. Necesidades e intereses infantiles contemplados en los textos narrativos. La problematización de la realidad en los textos narrativos. Los descubrimientos que propicia la narrativa. Orientación tentativa para las distintas edades.

El niño y la poesía en el Nivel Inicial. El proceso de gustación poética en los niños. Primeras manifestaciones poéticas que pueden acercarse a los niños: la canción de cuna y rimas de movimiento. Criterios de selección de poemas contemplando diversidad según origen, estructura externa e interna. Búsqueda de la antología personal.

El niño como espectador. Escenas dramáticas breves con títeres para los más pequeños. Condiciones del teatro para niños. Selección de obras teatrales atendiendo al texto representado, actuaciones, escenografía, vestuario, iluminación, etc. Orientación tentativa para las distintas edades.

La transmisión de textos literarios: Lectura y narración oral. Diferencias. Importancia. La lectura de cuentos y novelas. El docente en el rol de lector. Situaciones de lectura: leer a los niños, con los niños y lectura autónoma de los niños. La narración oral. Objetivos de la narración. Voz, gesto y ademán. La narración sin imágenes como aporte a la imaginación creadora. El momento de la narración. Ubicación del narrador y los oyentes. El comentario de los textos escuchados.

El "Rincón de Biblioteca". Características. Dinámica de trabajo. Materiales que se pueden incluir. Diversos portadores de textos. Los libros de información. El libro álbum. La historieta. Características de lectura de estos textos.

Presentación de la poesía. Transmisión de poemas. Formas de acercar los poemas a los más chiquitos. Decir poemas. Aplicación de algunos recursos de la narración. El docente como mediador creativo. El aprendizaje de poemas.

Posibilidad de preparar escenas dramáticas breves y obras para los chicos. Adaptación de cuentos a la estructura teatral. El armado de una obra. Coordinación-dirección. Escenas dramáticas y obras con títeres para los niños.

Provocar-coordinar las producciones de los niños: Los chicos producen “literariamente”. El docente como provocador-coordinador del proceso. Propuestas lúdico-literarias disparadoras. La estructuración narrativa. Dinámicas de coordinación. La textualización de las producciones. Revisión.

Poesía y juego. Exploraciones en el campo de la poesía. Trabajo con recursos expresivos: rima, ritmo, sonoridad. La producción de poemas narrativos, descriptivos y líricos. Dinámica de coordinación. Textualización.

La dramatización. Dinámica de trabajo. Propuestas de juego y coordinación. La dramatización con títeres. El conflicto como movilizador del juego dramático. Intervención docente.

El “Rincón de Dramatizaciones”: características y dinámica de trabajo. Elementos dramáticos del juego simbólico.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

La materia desarrollará contenidos en forma teórica que permitan construir criterios fundamentados, a la vez que dará relevancia a los aspectos prácticos que favorecerán el futuro rol de mediadores de los alumnos. Así por ejemplo, se dará importancia a la lectura de variedad de textos literarios en clase, con el fin de favorecer la sensibilidad lectora de los alumnos y el ejercicio de la crítica fundamentada, pero también para propiciar la elaboración de repertorios que puedan llevarse a las salas. Se proveerán experiencias como la práctica de la narración oral o la dramatización con títeres que permitan a los alumnos ejercitar aquello que implementarán en la práctica.

Los contenidos podrán distribuirse y desarrollarse en esta y otras instancias como Prácticas del Lenguaje I y Prácticas del Lenguaje II, taller de narración u otras afines, de acuerdo con las decisiones que cada institución estime convenientes para ofrecer a los alumnos una formación integral en el área.

Matemática en la Educación Inicial²³

FUNDAMENTACIÓN

Esta instancia de formación propone que los futuros docentes adquieran conocimientos vinculados con los desarrollos teóricos de la didáctica de la matemática construidos durante más de veinte años. Así también se espera que los estudiantes construyan criterios que les permita diseñar, organizar y gestionar la actividad matemática en el Nivel Inicial.

Asumiendo que son las prácticas de enseñanza el principal objeto de estudio de la materia, se estima necesario incluir en el marco del análisis didáctico y de la planificación de la enseñanza, el estudio de los conocimientos matemáticos involucrados en los contenidos del Nivel Inicial. Se trata de las concepciones que los estudiantes poseen ya que, por lo general, tienden a “naturalizar” su existencia o minimizar la complejidad implícita en esos saberes (aproximación a las propiedades del sistema de numeración, números naturales, relaciones espaciales, algunas propiedades geométricas, medición).

Las Investigaciones en las que se fundamente la didáctica de la matemática reconocen que los niños pequeños se aproximan a los mencionados conceptos matemáticos construyendo ideas propias, provenientes de su relación con los conocimientos circulantes en el entorno social. En consecuencia, esta instancia de formación proveerá variadas experiencias que permitan conocer y valorar los conocimientos de partida de los niños. Para esto será necesario que los futuros docentes analicen estudios exploratorios, investigaciones recientes y adquieran herramientas para la evaluación y diagnóstico.

El saber matemático entendido como una práctica cultural demandará también, que los estudiantes se aproximen a las características de esta actividad. Por lo tanto, la materia favorecerá que el futuro docente tome contacto con el quehacer matemático, comprenda los orígenes de los saberes vinculados con esta instancia formadora, conozcan en qué consiste esta actividad, cuáles son los aportes que la matemática —en tanto ciencia— realiza a la sociedad en su conjunto y cuál es su vinculación con la enseñanza sistemática. Se espera que se reconozca su carácter histórico y social y, de este modo, reflexionen acerca de la finalidad de enseñar y de aprender estos conocimientos en los distintos niveles educativos.

Del mismo modo se planteará la relevancia de enseñar Matemática en el Nivel Inicial comprendiendo que la inclusión de este espacio en el diseño curricular de la Ciudad de Bs. As. es una decisión relativamente reciente. Se trata de analizar el rol de los diferentes enfoques teóricos que han influido en los procesos de conformación de los enfoques didácticos para el área.

PROPÓSITOS

Ofrecer oportunidades y experiencias para:

- Analizar el rol de la producción matemática y de la enseñanza de esta materia en la

²³ Elaborado por Adriana Castro y Fernanda Penas.

- sociedad actual, vinculando estos aspectos generales con las finalidades particulares del Nivel Inicial.
- Analizar los diferentes modelos de enseñanza que han influido en la educación matemática para el Nivel Inicial.
- Construir un marco teórico de referencia para el diseño y selección de situaciones de enseñanza.
- Reconstruir, revisar y reorganizar los conocimientos matemáticos de los futuros docentes abordados durante su escolaridad, en función del trabajo didáctico que demanda la enseñanza.
- Reconocer y valorar la resolución de problemas como motor de la actividad matemática.
- Interpretar producciones de los niños para reorientar el proceso de enseñanza.
- Construir modelos de intervención que favorezcan el avance de los conocimientos matemáticos iniciales de los niños.
- Analizar las condiciones propias del Nivel Inicial para el desarrollo de actividades de matemática, integrando los conocimientos aprendidos en otras instancias y trayectos de su formación.
- Aproximarse al enfoque teórico de la didáctica de la matemática a través de sus investigaciones, estudios y bibliografía específica que les permitirá construir una posición frente a la enseñanza y al aprendizaje de conocimientos matemáticos.
- Analizar marcos curriculares de diferentes momentos y jurisdicciones que incidirán en su futuro desempeño.

CONTENIDOS

Los contenidos de cada uno de los ejes sugeridos estarán atravesados por las condiciones de enseñanza propias del Nivel Inicial a la vez que responderán a las exigencias del presente enfoque didáctico. Se podrán considerar, por ejemplo: los diversos tipos de actividades (juegos, secuencias, actividades con carácter lúdico, etc.); los modos de comunicar las consignas de trabajo; las variadas intervenciones docentes para hacer avanzar los conocimientos de los alumnos; las diferentes modalidades de organización grupal; la planificación de momentos de reflexión, etc.

Ejes de contenidos sugeridos

1. Aportes para la construcción del enfoque didáctico

- El papel de la matemática en el mundo contemporáneo. La cultura matemática en la sociedad.
- Enfoque epistemológico. Relaciones entre matemática, didáctica y psicología. Análisis de marcos teóricos que influyeron en la construcción de la enseñanza de la matemática en la educación inicial. Diferenciación entre nociones psicológicas acerca de la construcción de conceptos y las propuestas didácticas.
- Conceptos básicos de la didáctica de la matemática en tanto disciplina científica: problema, variable didáctica, situación didáctica, tipos de situaciones didácticas (acción, formulación, validación) institucionalización. Rol del conocimiento, de la actividad del alumno y de las intervenciones docentes en la clase.

2. Aportes para la enseñanza de los números y el sistema de numeración

La enseñanza de los números

- Los problemas vinculados al uso de los números. Análisis de las diferentes clases de problemas: los números para memorizar cantidades y posiciones; para comparar; para calcular. Relaciones entre el recitado de números, conteo y cálculo.
- Variables que intervienen para la elaboración de propuestas didácticas que favorezcan la construcción de las funciones de los números naturales y el avance de los conocimientos.

La enseñanza de la numeración

- Propiedades del sistema de numeración. Diferenciación entre sistemas no posicionales y posicionales. Su vinculación con diferentes formas de cálculo. Diferenciación entre la numeración hablada y la numeración escrita.
- Aportes de las investigaciones psicológicas y didácticas acerca de las aproximaciones de los niños al sistema de numeración. Ideas de los niños para comparar, escribir y leer números de diversa cantidad de cifras.
- Construcción y análisis de propuestas didácticas para favorecer el avance de los conocimientos de los niños sobre el sistema de numeración.

3- Aportes para la enseñanza del espacio, de la geometría y de la medida

- Análisis de los diferentes objetos de enseñanza: distinción entre problemas geométricos, espaciales y de medida.
- Resolución de problemas espaciales en el contexto matemático. La representación espacial con sentido social. Aproximaciones de los niños para resolver problemas espaciales. Construcción de sistemas de referencias. Uso y sentido del vocabulario.
- Problemas geométricos en la matemática. El surgimiento de estos conocimientos en la historia. La geometría como el estudio de las propiedades en cuerpos y figuras. Modos de validar: validación empírica y validación demostrativa.
- La geometría en el jardín. Posibilidades y límites para el desarrollo de los contenidos. Construcción y análisis de diferentes secuencias didácticas: actividades de reproducción; actividades de comunicación. Variables intervinientes en estas situaciones.
- Concepto de magnitud y medida. Medir y estimar. Origen histórico de los sistemas de medidas. Unidades de medida de uso corriente. Estudios psicológicos y didácticos sobre la construcción de las nociones vinculadas con la medida en los niños.
- Los problemas que le dan sentido a la medida en el jardín. Procedimientos de resolución de los niños; uso de la estimación y de diferentes instrumentos de medición.

ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA MATERIA

A continuación se plantean las ideas que orientaron la selección y organización de los contenidos de esta materia. Las mismas podrán considerarse un insumo para el diseño de la materia.

- **Una perspectiva histórica:** Se trata de contextualizar los saberes matemáticos para que el estudiante asuma una posición frente a la producción social de conocimientos,

reconozca su evolución, su carácter provisorio y las formas en que ese saber llega a la institución escolar.

- **La reflexión sobre los conocimientos:** Se trata de analizar los objetos matemáticos implícitos en los contenidos de enseñanza del nivel. La idea es reconocer la complejidad, las relaciones con otros conocimientos, vinculando al estudiante con posibles profundizaciones.
- **Una perspectiva didáctica:** Se trata de focalizar en el diseño, implementación y evaluación de propuestas específicas. Esto permitirá anticipar y reconocer diferentes procedimientos de resolución de los niños; analizar concepciones frente a determinados objetos de conocimientos; reflexionar sobre las intervenciones docentes, las variables que influyen en la enseñanza, etc. Así también preverá aspectos relevantes de la gestión de la clase. Se trata de vincular estrechamente el marco teórico de la materia con las prácticas de enseñanza.

Se intentará entramar las ideas anteriores en cada una de las unidades del programa, evitando escindir el tratamiento de los conocimientos matemáticos de la planificación y gestión de la clase. Así por ejemplo, se incluirá: la planificación, el análisis de registros de actividades, el diagnóstico y la evaluación de los niños –entre otras cuestiones– en forma conjunta con el análisis de los conocimientos matemáticos.

Ciencias Sociales: conocer el ambiente en la educación inicial^{24 y 25}

FUNDAMENTACIÓN

La materia Ciencias Sociales: conocer el ambiente en la educación inicial busca formar docentes comprometidos con una mirada diversa, desnaturalizada, problematizadora y compleja de la realidad social. Requerirá de los futuros enseñantes poder cuestionar aspectos del ambiente desde dicha mirada y andamiar a su vez la mirada de los niños para conocer y actuar en sus territorios vitales y adentrarse en otros a ser descubiertos.

Busca en definitiva convertir al ambiente social en objeto de conocimiento, es decir, “observar lo cotidiano con otros ojos: los ojos de la indagación y de la pregunta” (Serulnicoff, 2001). Para ello será menester que los estudiantes en formación puedan realizar un recorte del ambiente social que guarde la “textura” de lo social; ello implica abordarlo como una parcela del entramado sacionatural que recupere a *las personas* con sus *objetos materiales y simbólicos*, *las historias* que los constituyen, en *un tiempo* y en un *espacio* determinado, en donde lo natural se entremezcla con lo social sin forzamientos artificiales.

Este espacio curricular permitirá a los futuros maestros poder formular interrogantes sobre el ambiente que planteen algún grado de problematización que a su vez permita a los niños significar y resignificar los recortes que se aborden. Como explica Alderoqui, S. 1994):

“(…) para conocer ‘escolarmente’ el entorno, el alumno necesita entablar un verdadero diálogo con él. Diálogo significa interacción, y esta será hecha en profundidad. Las experiencias que se propongan a los alumnos incluirán algún grado de conflicto, algún problema a resolver, algún cuestionamiento de sus conocimientos previos”.

Esta materia permitirá también armar itinerarios didácticos con una adecuación a las tradiciones del Nivel Inicial, en donde el juego, el lenguaje y el ambiente, se organicen de forma tal que los niños puedan observar, recibir información de fuentes fidedignas²⁶ y sistematizarla. Dicha información, mediatizada por el docente, incluirá momentos en donde los niños actúen adentrándose en territorios vitales desde la acción, otros en los que reciban información y seguramente otros en que sistematicen conocimientos: jugando, dibujando, dando su punto de vista, armando maquetas para minijuegos dramáticos y desplegando algunas otras modalidades adecuadas a niños pequeños.

PROPÓSITOS

Ofrecer oportunidades y experiencias para:

²⁴ Elaborado por Claudia Alicia Soto.

²⁵ Para la construcción de este módulo se toma como referencia centralmente el trabajo realizado por GCBA, Serulnicoff, A. (2000), Materia: Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial

²⁶ Fuentes icónicas (imágenes, pinturas, videos, fotos, registros gráficos, etc.), textuales, informantes orales o en el contacto directo con el objeto de indagación).

- Adquirir marcos teóricos referenciales para poder construir una mirada compleja, problematizadora y desnaturalizadora de lo social.
- Comprometerse con los valores democráticos y reconocer la existencia de diversas creencias, formas de vida, tradiciones, costumbres con el sentido de respetarlos e integrarlos como parte constitutiva de nuestro ser nacional.
- Seleccionar recortes del ambiente que recuperen distintas miradas de la realidad social y que resulten asequibles para las posibilidades significativas de niños menores de seis años.
- Elaborar preguntas vertebradoras que permitan guiar, organizar y evaluar el itinerario didáctico a desarrollar; sistematizando principalmente aquello que el docente desea enseñar.
- Construir propuestas didácticas que desarrollen contenidos y actividades adecuados a las posibilidades de los niños pequeños y que mantengan, en lo posible, la potencialidad lúdica requerida por la tradición del nivel.
- Diseñar propuestas didácticas que permitan abordar recortes del ambiente vinculados con las efemérides, que recuperen centralmente la vida cotidiana y algunos hechos políticos del pasado, posibles de comenzar a ser significados por los niños.

EJES DE CONTENIDOS

Algunos marcos teóricos que recuperan aportes de las ciencias sociales:

Recuperar algunos aportes de las distintas disciplinas que conforman las ciencias sociales y su objeto de conocimiento. Comprender cómo estas disciplinas buscan comprender y explicar los hechos sociales dentro de entramados de relaciones, significación y poder. Recontextualizar estos aportes para adecuarlos al trabajo en las escuelas infantiles.

“Conocer el ambiente” en las escuelas infantiles. Comprender la necesidad del trabajo sistemático y multirreferencial, con la consulta de fuentes fidedignas para el abordaje de información a ser recontextualizada según las posibilidades de los niños de inicial.

Los recortes del ambiente natural y social:

Los posibles componentes de un recorte del ambiente,²⁷ las características que han de tener para mantener la complejidad de lo social sin perder de vista su vinculación con el entramado social más amplio.

Conocer algunas posibles ideas organizadoras que permitan “mirar con otros ojos” recortes del ambiente: complejidad, construcción social de la realidad, cambios y permanencias, conflicto, diversidad, desigualdad y multiperspectividad.

Conocer algunas dimensiones que permitan abordar aspectos del recorte seleccionado: cultural, social, tecnológica, económica, histórica, etc.

Algunos conceptos a ser revisados: institución, espacio social, trabajo, norma, tiempo personal y familiar, memoria colectiva.

El armado de los itinerarios didácticos:

²⁷ Como ya señalamos en la fundamentación estos son: *las personas* con sus *objetos materiales y simbólicos*, *las historias* que los constituyen, en *un tiempo* y en un *espacio* determinados, en donde lo natural se entremezcla con lo social sin forzamientos artificiales.

La elaboración de preguntas para conocer saberes previos de los niños abriendo a nuevos conocimientos que problematicen dichos saberes y cuestionen densamente la realidad seleccionada.

Los tipos de actividades que construyen el itinerario: actividades para conocer saberes previos de los niños, actividades para búsqueda de información, actividades para sistematizar la información, actividades de comunicación y cierre del itinerario propuesto. La variedad en el tipo de propuestas: las experiencias directas, actividades de observación, lectura de imágenes, actividades con informantes, lectura de objetos, el trabajo con el patrimonio museológico, búsqueda de información en textos, el juego dramático o socio-dramático, el juego trabajo, el trabajo juego etc.

Algunos criterios para diseñar experiencias directas como una de las actividades privilegiadas para la búsqueda de información.

El abordaje de recortes del ambiente vinculados con las efemérides:

Los posibles sentidos de las efemérides en el Nivel Inicial. Desnaturalizar y resignificar los rituales escolares.

Los recortes del ambiente para abordar algunos hechos sociales de nuestro pasado que constituyen una nación plural.

Sucesos sociales, políticos y económicos; actores sociales diversos; vida cotidiana de la época vinculados con los hitos que el calendario escolar marca como efemérides. Relaciones temporales, espaciales, políticas y sociales de algunos de los hechos que en cada efemérides se seleccionan.

Las comunidades primeras del territorio americano: los indios en las representaciones de los docentes, en algunos textos escolares, en las fiestas patrias. Conocer algunas comunidades indígenas que conforman hoy parte de nuestra nación plural.

Algunas estrategias didácticas para el abordaje de contenidos históricos en el jardín: el sentido de los relatos, criterios para su selección; la observación de imágenes, de objetos materiales, el trabajo didáctico con el patrimonio histórico: los museos. Los objetos como vestigios materiales que condensan sentidos simbólicos. Los objetos dentro de las tramas sociales. La vida cotidiana como un aspecto del pasado a ser enseñado de manera central.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En el desarrollo de la materia será posible ir trabajando con los alumnos a partir de abordajes teóricos que vertebran aspectos a ser enseñados, seleccionando autores de posturas diversas, vinculados con contenidos sicionaturales, y algunos con una explícita adecuación al Nivel Inicial.

Cada temática a ser enseñada se vinculará con aspectos prácticos que hacen al diseño de por lo menos dos itinerarios confeccionados por los alumnos, que aborden recortes del ambiente en la actualidad y vinculados con algunas efemérides.

A su vez, se trabajará con propuestas didácticas ya elaboradas y algunas prácticas videadas para su análisis y contrastación con los aspectos teóricos.

De esta manera la materia abordará la dimensión teórica, la dimensión del diseño y la dimensión de la práctica.

Ciencias Naturales: conocer el ambiente en la educación Inicial²⁸

FUNDAMENTACIÓN²⁹

Esta materia se propone ofrecer a los futuros docentes de Nivel Inicial un conjunto de saberes propios de un área en particular, las ciencias naturales, que se entrama en el planteo didáctico específico para el Nivel Inicial. Desde esta perspectiva, para desarrollar la materia resulta necesario articular saberes relativos al modo en que los sujetos aprenden los contenidos de las ciencias naturales y algunos de los contenidos de las disciplinas de referencia del área con cuestiones relativas a su enseñanza en el Nivel Inicial. Por lo tanto, los contenidos de esta materia, a la vez que dan cuenta de la especificidad del área en el nivel, necesariamente se inscriben en una propuesta más general que se retoma, amplía y enriquece en las restantes materias vinculadas con el campo centrado en la enseñanza en el nivel.

Resulta pertinente recuperar aquí algunos de los aspectos centrales de la propuesta de trabajo en el área de Ciencias Naturales en el nivel, con la intención de enriquecer esta fundamentación. El Nivel Inicial tiene entre sus propósitos el de ofrecer a los niños la posibilidad de organizar, ampliar y enriquecer su mirada sobre el ambiente. Este propósito resignifica el abordaje de las ciencias naturales en el nivel. Implica dejar de lado una secuenciación y organización de los contenidos del área centrada en las lógicas propias de las disciplinas de referencia. Desde esta perspectiva, las ciencias naturales –al igual que otras áreas y disciplinas– aportan a los niños una serie de experiencias y conocimientos que posibilitan una mirada más compleja sobre el ambiente. Los contenidos relativos a las ciencias naturales se incluyen en las propuestas de trabajo, para las diferentes secciones, atendiendo a su potencialidad y pertinencia para profundizar o ampliar los diferentes recortes del ambiente que se indaguen. A manera de ejemplo: un trabajo en torno a un “vivero” podrá enriquecerse a partir de diseñar un itinerario de actividades vinculado con los cuidados de las plantas; un proyecto sobre juegos será una buena oportunidad para explorar los materiales más adecuados para construir un juego de pesca magnética.

Este propósito es sostenido tanto por documentos curriculares como por distintos autores³⁰ (MCBA, Diseño Curricular para la Educación Inicial, 1990; Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2000; Ministerio de Educación de España, 1989; Frabboni y otros, 1980; Tonucci, 1988; Luc, 1987).

Otro aspecto central a tener en cuenta es que las propuestas de abordaje de las ciencias naturales en el nivel enfatizan la organización de situaciones que incluyan las ideas que tienen los niños, promuevan la formulación de nuevas preguntas, alienten a los alumnos a hablar acerca de lo que hacen y sobre lo que piensan mientras están explorando,

²⁸ Trabajado por Gloria Dicoyskiy.

²⁹ El presente escrito es una síntesis extraída del documento: Verónica Kaufmann (2001). Formación Docente. Trayecto de formación centrado en la enseñanza del Nivel Inicial. Aportes para el debate curricular. Materia; Las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. GCBA.

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/mpeiweb.pdf>.

³⁰ Para ver algunas de las ideas que fundamentan este propósito se recomienda consultar Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. E. Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial, en Malajovich, A. (Comp.), Recorridos didácticos en la Educación Inicial. Buenos Aires, Paidós, 2000.

involucren los intereses y necesidades de los niños. En síntesis, están centradas en la posibilidad de que los alumnos construyan nuevos conocimientos. Es necesario aclarar que se trata de que los alumnos profundicen y organicen sus conocimientos sobre el ambiente desde una perspectiva básicamente descriptiva. La pregunta que orienta la tarea es “cómo es el ambiente” y, en este sentido, se intenta que los niños describan y encuentren regularidades en la naturaleza. La pregunta acerca del porqué de los fenómenos, acerca de las explicaciones que los hombres construyen sobre los mismos, dada su complejidad, no es propósito del Nivel Inicial. Por ejemplo, se espera que los niños reconozcan que las plantas cambian a lo largo del año (crecen, florecen, fructifican, cambian las hojas, etc.) pero no es propósito del Nivel Inicial que puedan dar cuenta de las explicaciones causales de los mencionados cambios.

El Jardín se propone ampliar y enriquecer los conocimientos y experiencias que los niños construyen fuera del ámbito escolar. A la vez se propone ofrecer la posibilidad de interactuar con objetos, personas, situaciones y/o fenómenos con los cuales los alumnos no necesariamente toman contacto fuera del mismo. Se trata de “mirar con otros ojos aquello que resulta habitual y a la vez acercarse a otros contextos menos conocidos” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2000). En esta propuesta, el docente adquiere un lugar relevante en tanto que selecciona y organiza los contenidos del área y diseña y define todas las situaciones que brindará a sus alumnos para favorecer la apropiación de los mismos.

Para el desempeño de esa tarea, esta materia procura ofrecer a los futuros docentes un conjunto de saberes que les permitan seleccionar y organizar contenidos de Ciencias Naturales en diferentes estructuras didácticas, aprender criterios para diseñar y desarrollar actividades de indagación del ambiente natural en las diferentes secciones del jardín, evaluar su propia práctica y los aprendizajes de sus alumnos con relación a las ciencias naturales.

PROPÓSITOS

El propósito general de esta materia consiste³¹ en ofrecer múltiples y variadas instancias para que los futuros docentes tengan las herramientas necesarias para construir una mirada más compleja y comprometida sobre el ambiente, que los habilite para diseñar y llevar a la práctica situaciones de enseñanza que involucren contenidos de las ciencias naturales para los niños del Jardín.

Se ofrecerán oportunidades para:

- Conocer el propósito del abordaje del área en el nivel.
- Interpretar información nueva o reinterpretar conocimientos ya adquiridos con relación a la ciencia y los fenómenos naturales. Conocer algunos ejes de análisis de los contenidos del área.
- Analizar e interpretar propuestas curriculares para el Nivel Inicial de diferentes jurisdicciones tanto actuales como pasadas.

³¹ El propósito de la materia es compartido con el de la materia Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial ya que no se asume una perspectiva disciplinar. Ambas áreas confluyen en un mismo propósito en este nivel de enseñanza.

- Seleccionar y formular contenidos de Ciencias Naturales pertinentes para un contexto específico.
- Conocer las ideas que los niños –desde los primeros meses hasta los 5 años– construyen respecto de algunos fenómenos naturales para tenerlas en cuenta en el diseño de las actividades.
- Seleccionar contenidos de Ciencias Naturales para trabajar en las distintas secciones.
- Diseñar propuestas de actividades relevantes para los niños.
- Seleccionar variedad de materiales y recursos didácticos y aprender a aprovecharlos adecuadamente.
- Construir criterios para evaluar tanto su propia práctica como los aprendizajes de los niños.
- Asumir una actitud activa hacia el enriquecimiento de su formación.

EJES DE CONTENIDOS

La materia “Ciencias Naturales: conocer el ambiente en la educación inicial” incluye diversos contenidos. Algunos de ellos vinculados al campo disciplinar y otros relativos a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales en la educación inicial. Es por esto que los contenidos se presentan organizados en dos bloques. Dicha presentación no implica una progresión en cuanto a su complejidad. En algunos casos, la articulación de contenidos de ambos bloques potenciará la tarea a desarrollar con los futuros docentes.

Bloque: La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales en la educación inicial.

- Los propósitos de las ciencias naturales en la educación inicial. Noción de ambiente.
- Las ciencias naturales como construcción escolar. Disciplinas de referencia del área.
- Ejes que organizan y enmarcan las propuestas de trabajo en el nivel: Unidad y diversidad, cambios e interacciones.
- Los contenidos de enseñanza de Ciencias Naturales en la educación inicial.
- Criterios de inclusión de los contenidos de las ciencias naturales en diferentes estructuras didácticas: unidad didáctica, proyectos y secuencias.
- Formulación y adecuación de los contenidos de Ciencias Naturales a contextos específicos.
- Formulación y adecuación de los contenidos de Ciencias Naturales a las diferentes secciones del Nivel Inicial.
- Distintos tipos de actividades para el abordaje de los contenidos de ciencias naturales. Relación entre tipo de actividad y contenido a enseñar.
- Actividades de búsqueda, organización, sistematización y cierre de las secuencias, unidades didácticas, proyectos, secuencias, etc.
- La actividad exploratoria y las actividades centradas en la observación: potencialidad y limitaciones:
La actividad exploratoria y la observación como fuentes de información sobre el comportamiento de los elementos de la naturaleza.
Las ideas y conocimientos de los alumnos y su relación con la exploración y la observación.
Las situaciones problemáticas que guían y orientan la exploración y la observación.

- Las actividades con informantes, el trabajo con imágenes y con textos.
- La selección de los materiales en las distintas actividades.
- Dinámicas de trabajo más adecuadas en función de la actividad propuesta.
- Las salidas. Criterios de selección de los lugares. Organización de los diferentes momentos: preparación, realización y recuperación de lo trabajado en la salida. Las salidas y las estructuras didácticas.
- El rincón de ciencias naturales. Criterios para el diseño de propuestas. Características y materiales.

Bloque: Conceptos disciplinares que enmarcan la propuesta en la educación inicial.

Cabe aclarar que el abordaje de los contenidos de este bloque tiene como finalidad que los futuros docentes sean capaces de construir propuestas didácticas para la educación inicial.

- Con relación a los seres vivos:
La diversidad de los seres vivos. Noción de adaptación. La noción de evolución como eje vertebrador en el trabajo sobre los seres vivos.
Unidad de funciones y diversidad de estructuras en los seres vivos.
Interacciones y cambios en los seres vivos.
- Con relación a los objetos y materiales:
El modelo de partículas, marco de referencia para explicar la estructura de la materia y su unidad. Propiedades de los materiales atendiendo a la diversidad de materiales del ambiente y algunas de sus características.
Interacciones y cambios en los materiales.
- Con relación a los aspectos epistemológicos:
Concepción de la ciencia como una construcción social, cultural e histórica.
Diferencias entre descripción y explicación.
Diferencias entre observación e inferencia.
Provisoriedad de las explicaciones.

Prevención y cuidado de la salud³²

FUNDAMENTACIÓN

Los actuales enfoques en el campo de la salud pública consideran la salud como fuente del desarrollo integral de la personas produciendo un desplazamiento del foco de estudio desde la enfermedad hacia la salud y de lo individual a lo comunitario. Este posicionamiento implica un abordaje desde múltiples y amplias perspectivas que propicien la circulación social de conocimientos actualizados y la planificación y aplicación de variadas estrategias referidas a la promoción y prevención de la salud comunitaria.

Desde este marco teórico referencial el aporte de este espacio curricular a la formación de las/os futuros docentes se orienta a la constitución de los mismos como referentes sociales en la promoción, protección y preservación de la salud de los alumnos-niños del jardín maternal y del jardín de infantes.

El cuidado integral de la salud infantil en el ámbito escolar requiere a los docentes la detección precoz de los posibles problemas de salud que puedan presentar las niñas y niños como también, conocer y promover las condiciones que garanticen el desarrollo de sus posibilidades motoras, subjetivas, cognitivas y sociales tomando en cuenta las características socioambientales del entorno en que crecen, favoreciendo la permanencia de redes de cooperación entre las familias, la escuela y las instituciones sociales.

Para ello, los futuros docentes deberán ir construyendo crítica y reflexivamente los conocimientos, habilidades y prácticas orientadas a la prevención, preservación de la salud infantil y la gestión oportuna de decisiones ante las diversas situaciones problemáticas referidas a la salud de los niños y las niñas que puedan presentarse en el ámbito escolar.

PROPÓSITOS

- Aportar saberes y habilidades multirreferenciadas en relación con la promoción y preservación de la salud infantil.
- Favorecer la identificación y análisis de variadas situaciones relacionadas con la salud de los alumnos del Nivel Inicial.
- Posibilitar la construcción reflexiva de los criterios de intervención docente oportunos y pertinentes ante situaciones que comprometen la salud de los alumnos y del personal docente.
- Revalorizar la promoción y preservación de la salud en el ámbito escolar como un factor fundamental en la mejora de la calidad de vida comunitaria.
- Propiciar la identificación y promoción de los vínculos entre escuelas, familias, comunidad y las redes de servicios locales de salud.

³² Elaborado por Graciela Coppá.

- Favorecer la adquisición de herramientas teórico-prácticas que permitan la actualización profesional continua vinculada a la salud infantil en el ámbito escolar.

EJES DE CONTENIDOS

Los contenidos se han organizado en los siguientes ejes temáticos:

1. Enfoques actualizados de la prevención y promoción de la salud

Rastreo y contrastación de las concepciones de salud en diferentes contextos sociohistóricos. La salud como proceso individual y comunitario.

Los niveles de prevención de la salud: primaria, secundaria y terciaria. La salud como Derecho Humano.

Salud integral infantil. Incumbencia del rol docente en la promoción y preservación de la salud escolar.

El Nivel Inicial como institución promotora de la salud infantil y comunitaria.

Redes de articulación entre la familia, la escuela y los centros y equipos de salud para el cuidado del niño sano y la derivación del niño enfermo.

2. La salud integral del lactante y el deambulador

Calendario obligatorio de vacunación. Vacunas opcionales. Vacunas recomendadas para los docentes.

Organización y sectorización de las tareas de crianza. La alimentación natural y artificial del lactante. Modos de conservación de la leche materna. Técnicas de preparación y administración de los biberones. Incorporación de la alimentación sólida. Análisis de diferentes dietas para los lactantes.

Pautas para la preparación de una dieta saludable. Diarrea en el lactante.

Organización del espacio de descanso. Ritmos de sueño-vigilia. Prevención del síndrome de muerte súbita del lactante.

Organización del sector de higiene y cambiado de pañales. Dermatitis del pañal.

Fiebre en los niños pequeños. Convulsión febril.

Situaciones ligadas a la salud del lactante y el niño pequeño: espasmo del sollozo, infecciones respiratorias agudas: catarros, bronquiolitis, neumonía.

Principales causas de morbi-mortalidad del niño de 0 a 2 años. Prevención y detección precoz: hepatitis B; meningitis infecciosa. Sida infantil: legislación en vigencia. Ley Nacional N° 23 798/ 90. Normas vigentes de aplicación en el ámbito escolar.

Entrevista de ingreso: recopilación de información pertinente referida a la salud del niño que ingresa al jardín maternal.

Criterios para la organización de un ambiente físico seguro, saludable y estimulante del desarrollo infantil.

Prevención de los accidentes en niños de 0 a 2 años en el ámbito doméstico y familiar. Factores de riesgo.

3. Eje temático: Salud integral de los niños y las niñas de 3 a 5 años

Refuerzo de las principales vacunas.

Necesidades nutricionales infantiles Condiciones para una alimentación completa, equilibrada y variada. Factores sociales, económicos y culturales que inciden en las dietas familiares y comunitarias. Diversificación de la dieta infantil. Pautas para la preparación de una dieta saludable. Refrigerio, almuerzo y merienda en el ámbito escolar. Análisis de modelos de dietas escolares.

Prevención de enfermedades ligadas a la malnutrición: desnutrición, obesidad y desnutrición oculta.

Salud bucodental. Enfermedades ligadas a los alimentos: síndrome urémico hemolítico, gastroenteritis.

El tiempo de descanso en las escuelas infantiles de jornada completa.

Control de esfínteres. Enseñanza de pautas, normas y hábitos referidos al cuidado de la salud infantil y a la promoción de estilos de vida saludable. Nociones de salud familiar y comunitaria.

El jardín de infantes como una institución saludable y promotora de la salud familiar y ambiental.

Identificación de las posibilidades de acceso a las redes de servicios de salud disponibles. Articulaciones con el Área Programática del Hospital Público de referencia para cada institución escolar.

Principales causas de morbi-mortalidad del niño de 3 a 5 años. Prevención y detección precoz de enfermedades eruptivas, hepatitis A, etc.

Entrevista de actualización: Datos referidos a la historia de salud de los niños y niñas que asisten al jardín de infantes.

Criterios para el diseño y la organización de un ambiente físico seguro, saludable y estimulante del desarrollo motor, subjetivo, cognitivo y social infantil.

Prevención de los accidentes más frecuentes en niños de 3 a 5 años. Factores de riesgo. Adiestramiento básico en los primeros auxilios.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Para el desarrollo de los contenidos se recomienda, entre otros posibles abordajes didácticos, el estudio, análisis y resolución de casos vinculados con la salud infantil en el contexto escolar.

Artes visuales en la educación inicial I y II³³

FUNDAMENTACIÓN

Las instancias de taller en artes visuales en la educación inicial tienen como propósito contribuir a la formación de los futuros docentes del nivel, fundamentándose en el *aprendizaje de los aspectos propios de las artes visuales*, así como en los *procesos particulares de su enseñanza en el nivel* y también en *las características de los estudiantes, futuros docentes*. Estos aspectos están relacionados entre sí en el dictado de estos talleres.

Producir y apreciar que los lenguajes artísticos conforman diferentes momentos que posibilitan una continua interacción e itinerarios entre conocimiento y sensibilización. Apreciar implica el acercamiento perceptivo y sensible a las producciones artísticas, camino paralelo que se traza al comenzar a construir conocimientos sobre los respectivos lenguajes que intervienen en la elaboración de una obra. Por lo tanto en estos talleres de artes visuales se procurará que los alumnos, futuros docentes del Nivel Inicial, transiten por espacios de aprendizaje entendiendo que el lenguaje plástico posibilita ver “algo más” que las sutilezas de las combinaciones de los colores y las formas, captando sus relaciones compositivas. Se trata de sentir sensaciones ante un paisaje o una obra que van más allá de las que a diario se experimenta y también de encontrar nuevos significados en todos los medios y modos de expresión plástica. Esto implica encontrar en las imágenes múltiples sentidos y nuevas resonancias. Al ver y mirar con intención se profundiza la capacidad perceptiva. Esta capacidad posibilita disfrutar y comprender diferentes aspectos de este lenguaje, conociendo de otros modos el mundo que nos rodea y abriendo puertas para imaginar otros.

Los talleres proponen como fundamental el aprendizaje a través del hacer ya que los alumnos aprenden haciendo.

Los alumnos trabajarán individualmente, en pequeños grupos, o en grupos grandes, reflexionando luego sobre lo realizado. La vivencia, reflexión y discusión posterior sobre la importancia del trabajo en grupo es fundamental para el futuro docente de este nivel. La problemática de los niños pequeños y la enseñanza de este lenguaje son de esta manera aprendidas por los futuros docentes a través de las experiencias en el taller y la reflexión sobre la didáctica.

La articulación de la teoría y la práctica son fundamentales para que los futuros docentes construyan su personal manera de enseñar este lenguaje, teniendo en cuenta los contenidos propios del lenguaje a la vez que los de la didáctica.

El personal desarrollo de la sensibilidad estética, la profundización de los conocimientos culturales relacionados con el mundo de las imágenes y las producciones visuales en general propiciarán logros en la formación del futuro docente.

³³ Elaborado por Ema Brandt.

PROPÓSITOS

Es esperable que los futuros docentes reconozcan que la creación en el lenguaje plástico no es privilegio de unos pocos, que todos están en condiciones de transitar por estos espacios. Que para poder enseñarlo es necesario haber transitado por espacios de creación y reflexión posterior.

El profesor formador en el desarrollo de estos talleres se propone:

- Profundizar los conocimientos adquiridos en el campo de las artes visuales, posibilitando la reflexión y la discusión sobre la producción, la apreciación, y aquellos aspectos relacionados con la trasmisión de conocimientos.
- Enriquecer variadas experiencias culturales, ampliando los marcos de referencia sobre las artes visuales ofreciendo variados repertorios, incorporando las nuevas manifestaciones de la contemporaneidad.
- Ampliar los conocimientos de los futuros docentes en relación con la diversidad de herramientas para llevar a cabo una buena enseñanza en el campo de las artes visuales.
- Favorecer, la sensibilización plástico-visual desarrollando medios de expresión y modos de comunicación mediante este lenguaje no verbal.
- Facilitar el desarrollo del juicio crítico, la selección y la pertinencia de material didáctico y la fundamentación de su selección.
- Instrumentar a los alumnos para la toma de decisiones respecto del uso, la selección, la jerarquización de contenidos de enseñanza, teniendo en cuenta el contexto escolar, y los conocimientos de los alumnos del Nivel Inicial.

Para el logro de estos propósitos es necesario que los alumnos puedan tener acceso a variadas, interesantes y pertinentes experiencias educativas tanto en forma teórica como práctica. Será necesario también que en la formación se considere la importancia de conocer la forma de aprender de los niños del nivel.

EJES DE CONTENIDOS

Para la selección y la organización de los contenidos en el desarrollo de las presentes instancias de la formación de los profesores de Nivel Inicial se han tenido en cuenta la producción, la apreciación y la didáctica entendidos como ejes.

La producción y la apreciación están íntimamente relacionadas entre sí atravesados por los conocimientos básicos que los futuros docentes deberán construir sobre este lenguaje, el desarrollo de la sensibilidad visual y la posibilidad de incrementar su potencial estético.

La didáctica, en tanto se refiere a la enseñanza de las artes visuales en la educación inicial, ha de conformarse en el centro del objeto de estudio a desarrollar en esta instancia.

Para cada uno de los ejes se han seleccionado a modo de propuesta los siguientes contenidos posibles de abordar en el desarrollo de esta materia.

Los ejes y contenidos propuestos son:

- La producción
- La apreciación y contextualización
- La didáctica

La producción

Cuando se habla de producción se hace referencia al conjunto de aspectos que intervienen en el proceso de producción. Entendiendo que la producción en las artes visuales es realización, experimentación y transformación de la materia; es interacción con el lenguaje visual para materializar lo percibido, sentido o imaginado en un objeto (bidimensional o tridimensional) que tiene características expresivas. Producir en artes visuales es un proceso rico que integra conjuntamente la acción, la percepción, la sensibilidad y el pensamiento al servicio de la representación.

En este sentido nos proponemos enseñar:

- Los procesos de simbolización y su relación con las producciones visuales.
- Importancia del espacio y tiempo que se le dedica al hacer y su relación con los procesos y resultados.
- La producción como unidad resultante de la búsqueda expresiva desarrollada a través de procesos de acción y de pensamiento en forma interrelacionada.
- El uso de técnicas y procedimientos, materiales, herramientas y soportes en las producciones plásticas bidimensionales y tridimensionales.
- Las cualidades de los diferentes materiales, herramientas y soportes. Condiciones que hacen posible su uso en la educación inicial.
- Relaciones entre posibilidades expresivas de los materiales, herramientas y soportes y la imagen resultante.
- Relaciones entre las producciones y los momentos de elaboración de las mismas.

La apreciación y contextualización

El eje de la apreciación aborda los contenidos relacionados con el contacto sensible, emotivo e inteligente de los futuros docentes con una gran variedad de imágenes. Se incluirán tanto las que ofrece el entorno natural (el paisaje urbano o rural, plantas, animales, objetos de la vida cotidiana) como las imágenes culturales, realizadas por artistas actuales y del pasado incluyéndose todas las nuevas producciones que pertenecen a nuestra cultura contemporánea.

Comenzarán a reconocer y profundizar sus vivencias y conocimientos sobre algunas escuelas, estilos y movimientos en las artes visuales. Conocer la producción de los artistas y sus modos de expresión a lo largo de la historia.

Se pretende que los futuros docentes amplíen, profundicen y desarrollen una mirada cada vez más atenta, sensible y de no conformismo con lo que se ve en “la primera mirada”. Esto enriquecerá su mundo interior y le posibilitará luego compartirlo con sus pares y alumnos.

Los contenidos propuestos para el desarrollo del presente eje son:

- La cultura visual.
- Las artes visuales. La actualidad en artes visuales.
- La percepción.
- La observación de la realidad.
- La apreciación de diversas manifestaciones artísticas.
- El desarrollo estético, la capacidad crítica, la posibilidad de selección.

- La apreciación de los trabajos de los alumnos y reconocimiento de sus personales maneras de hacer y decir, tanto en la bidimensión como en la tridimensión en las diferentes secciones del Nivel Inicial.
- La producción de los artistas plásticos.

La didáctica

En este eje se desarrollan los contenidos relacionados con la enseñanza de las artes visuales. Estos serán posibles de aprehender junto con los conocimientos desarrollados en los ejes uno y dos, dado que son el soporte sobre el cual se piensa la enseñanza de este lenguaje no verbal.

Desde esta perspectiva se propone abordar:

- La enseñanza del lenguaje plástico-visual. Historia de la educación en artes visuales en el Nivel Inicial. Importancia y fundamentación sobre su enseñanza.
- La intencionalidad docente: cómo los signos del lenguaje plástico se convierten en contenidos de enseñanza.
- La planificación didáctica: articulación y secuenciación.
- Las actividades plásticas: diferentes tipos. Las actividades plásticas como recursos.
- La organización del espacio de trabajo con los niños.
- Las intervenciones docentes.
- Mitos y rutinas en la tarea de las salas. Análisis crítico.
- Las producciones infantiles. Reconocimiento de las adquisiciones en el dibujo, la pintura, el modelado y la construcción.
- Significatividad de diferentes problemas plásticos y sus posibilidades de resolución en la educación inicial.
- Problemas plásticos que el niño resuelve en la institución escolar.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Se podrán proponer a los alumnos trabajos individuales, en pequeños grupos y en grupo total, con diferentes objetivos sobre la tarea que se les pida; podrán incluirse guías de observación, registros sobre lo observado, desarrollo de situaciones que se dan en esos contextos y una crítica fundamentada, que servirá al alumno como apertura a nuevos enfoques y al profesor formador para saber qué rumbo seguir, respecto de la formación de sus alumnos.

También se propondrán análisis de las prácticas docentes a través de registros y videos. Resulta interesante que los alumnos lleven registros de las actividades que llevan a cabo; tanto de las que realizan ellos, como de las que observan cuando van a una sala de Jardín. Estos registros son muy útiles para reflexionar sobre las actividades de plástica, el armado de la propuesta y las posibles intervenciones docentes.

Se podrá pedir que observen la organización de la sala, la distribución del mobiliario en función de la propuesta, el lugar donde realizan la actividad, cómo están ubicados tanto los niños como los materiales. Cada docente y la institución decidirán la organización de los contenidos en cada uno de estos espacios curriculares, según la carga horaria de cada uno de los talleres.

Música en la educación inicial³⁴

FUNDAMENTACIÓN

“El arte constituye una dimensión vital de la experiencia humana y, en una propuesta educativa a la que nada de lo humano le sea ajeno, constituye un componente de las oportunidades formativas que habrá de ofrecer la escuela.”

Flavia Terigi, en *Artes y Escuela*. Buenos Aires, Paidós

La música es un lenguaje artístico con formas particulares de expresión y comunicación. Invariablemente la música posee la habilidad de producir emociones y despertar sentimientos. Pero estas respuestas, por sí mismas, no alcanzan para adentrarse en su naturaleza. La música necesita de diferentes oportunidades para su paulatino conocimiento. Y es a la institución educativa, en este caso la Formación Docente, a la que le compete este compromiso de acercamiento, de conocimiento y de sensibilización, abriendo y ampliando el panorama a experiencias musicales significativas.

Los aspectos metodológicos que aproximan y vinculan a los alumnos, futuros docentes del Nivel Inicial, con crecientes posibilidades musicales y con una nueva mirada hacia la música, estarán creando las condiciones para favorecer su presencia. Del buen vínculo que se establezca entre los alumnos, el profesor, la institución y la música, dependerá que esta, como expresión artística y como puente de disfrute estético, cumpla su cometido en la Formación Docente.

De igual modo, la música cumple un rol de relevante importancia en el Nivel Inicial que “(...) puede atender este interés del niño por la música y el sonido, ampliando sus posibilidades, despertando nuevas emociones, aumentando conocimientos. El refinamiento auditivo, la capacidad selectiva, la expresividad en las manifestaciones vocales e instrumentales, la creatividad en las determinaciones individuales y grupales, serán objetivos de un trabajo sensible que tiende puentes entre el niño y la música. El Nivel Inicial es asimismo el ámbito propicio para desarrollar actividades musicales significativas: desde la exploración de la voz en sus primeras vocalizaciones hasta el canto colectivo de los niños mayores; desde las primeras exploraciones sonoras de objetos hasta la ejecución instrumental conjunta, desde los juegos musicales tempranos seguidos por las rondas y, a lo largo del nivel, la audición de música de diferentes estilos. Será el maestro quien tendrá a su cargo la planificación y la conducción de esta tarea propiciando y posibilitando la actividad de los alumnos. El compromiso que el maestro pueda asumir será fundamental”. (*Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Marco General, MCBA, 2000, pp. 162 y 163).

A la luz de las necesidades particulares que debe sostener un proyecto musical en el profesorado, se hace prioritario entablar un debate acerca de cuáles son los aspectos posibles y necesarios para un mejor desempeño del futuro rol. Es decir, cuáles pueden

³⁴ Elaborado por Judith Akoschky.

ser las finalidades de la música en la Formación Docente y cuáles los contenidos más viables y adecuados para abordar en esta instancia de la capacitación profesional.

PROPÓSITOS

- Favorecer la sensibilización musical mediante prácticas significativas que repliquen aspectos vitales y auténticos de la música.
- Desarrollar los medios de expresión y los modos de comunicación de este campo disciplinar.
- Enriquecer y diversificar la experiencia cultural, ampliando el repertorio musical a los variados estilos y géneros que hoy se difunden y coexisten –*música popular, folclore, música académica y, dentro de estas, música para niños*– y a expresiones innovadoras que amplían hacia nuevas y diferentes perspectivas el panorama musical.
- Proveer a los futuros docentes las herramientas necesarias para desarrollar la capacidad selectiva y el juicio crítico.
- Alentar y potenciar los procesos de análisis y reflexión para la adecuación de las prácticas docentes a las necesidades y posibilidades de los alumnos del Nivel Inicial.
- Propiciar en los alumnos un marco de confianza en sus propias posibilidades musicales.

Para el logro de estos propósitos será necesario que los futuros docentes tengan acceso a la transmisión de estos saberes en forma práctica y significativa, poniendo en juego todos los recursos didácticos para la apropiación de los mismos y para la adecuación posterior a la enseñanza en la educación inicial. Es condición insoslayable que los aspectos metodológicos que se adopten en el profesorado permitan promover, propiciar y afianzar las vivencias que se desea transmitan a sus futuros alumnos de la educación inicial.

OBJETIVOS

Se propone que los futuros docentes:

- Accedan a experiencias musicales sensibilizadoras que acrecienten su posibilidad de acción musical, vocal e instrumental.
- Incrementen su capacidad de escucha sonora y musical con el reconocimiento y la discriminación de aspectos de la música contenidos en el cancionero infantil y en un repertorio musical de diferente género y estilo.
- Participen activamente en la selección del repertorio propio y el que podrán utilizar con los alumnos del Nivel Inicial, fundamentando la elección.
- Elaboren criterios para la adecuación de las actividades musicales en las diferentes secciones del Nivel Inicial.
- Diseñen recursos y estrategias afines con las necesidades y posibilidades de los niños de este nivel.

EJES DE CONTENIDOS

Los contenidos se han agrupado en cuatro ejes:

1. La producción

2. La apreciación
3. Los elementos constitutivos de la obra musical
4. La enseñanza de la música en la educación inicial

Los dos primeros ejes, íntimamente relacionados entre sí, están atravesados por el tercero que aborda los elementos del lenguaje contenidos en la obra musical. Esta modalidad de organización pretende eludir todo tipo de ejercitación dissociada de un contexto musicalizador.

Eje 1: La producción

a. Los medios de expresión

- La voz y el canto.
- La ejecución instrumental.
- El movimiento corporal (como recurso para la actividad musical).

b. Los modos de comunicación

Estos contenidos abordan los procedimientos comunicativos que incidirán en la socialización de la actividad musical.

- La imitación vocal e instrumental.
- La improvisación y creación vocal e instrumental, individual y grupal.
- La sincronización en las realizaciones conjuntas.
- La interacción con otros lenguajes.

Eje 2: La apreciación

- La escucha sonora y musical.
- La memoria, la evocación sonora.
- La discriminación y el reconocimiento.
- La selección.
- El desarrollo estético. La capacidad crítica.
- Los medios tecnológicos y su empleo.

Eje 3: Los elementos constitutivos de la obra musical

De acuerdo con la obra seleccionada se abordarán los elementos del lenguaje relevantes en la misma.

- Sonido, ritmo, melodía, textura musical, forma, velocidad, dinámica, carácter.
- Géneros y estilos.
- La canción infantil.

Eje 4: La enseñanza de la música en la educación inicial

- La selección del repertorio (cancionero y música instrumental).
- La selección del instrumental y de otros recursos sonoros.
- La intervención docente.
- La enseñanza de canciones.
- La planificación de actividades musicales adecuadas a diferentes grupos del Nivel Inicial (con propuestas de producción y apreciación).
- La presencia de la música en la sala y en diferentes momentos de la vida del jardín.

Al seleccionar y organizar los contenidos de Música en el profesorado se ha privilegiado la necesidad de los alumnos de acceder a experiencias musicales sensibilizadoras que

acrecienten su posibilidad de acción musical, vocal e instrumental, a la vez de incrementar la capacidad de escucha sonora y musical. Al goce por la actividad musical, se sumará la posibilidad de utilizar el lenguaje sonoro y musical de forma creativa, accediendo a la discriminación de aspectos de la música en el cancionero infantil y en un repertorio musical de diferente género y estilo.

Esta modalidad creativa y placentera de incorporación vivencial de los elementos de la música deberá sostenerse en la planificación de las actividades musicales para los diferentes grupos del Nivel Inicial, en las que el goce y el disfrute constituirán el timón y el avance de los aprendizajes significativos adecuados a las diferentes etapas del nivel.

Juego en la Educación Inicial³⁵

FUNDAMENTACIÓN

Este espacio curricular se propone ofrecer algunos criterios generales para acompañar a los profesores responsables en la tarea de diseñar una propuesta de enseñanza para la materia Juego en la Educación Inicial del Campo de la Formación Específica. Esta materia pretende instituir un nuevo espacio curricular desde el cual abordar ciertas problemáticas que hasta ahora han sido tratadas con el formato de seminario en el plan anterior. Los desarrollos actuales de la temática, su inclusión en los Diseños Curriculares del Nivel Inicial y su rol constitutivo de la identidad de la educación infantil, tornan necesario el cambio de modo de cursada en la formación de grado.

La preocupación por el lugar que el juego tiene en la escuela infantil forma parte del discurso cotidiano de los maestros. Sin embargo, aún se observan dificultades para su inclusión conciente en la planificación didáctica. El juego aparece espontáneamente ya sea como apropiación por parte de los niños o como una suerte de permiso que se otorga el maestro cuando los tiempos de enseñanza de los contenidos escolares está cubierta. Esto hace que los espacios y tiempos destinados al hecho de jugar disminuyan a medida que aumenta la edad de los niños. Por otra parte, la previsión de juegos en la organización de la tarea del maestro y la anticipación de su participación mientras o durante el juego se realiza, es casi inexistente.

PROPÓSITOS

Frente a este estado de situación, este espacio curricular busca facilitar el abordaje de la problemática del juego en la Escuela Infantil y poner en discusión la pertinencia de su presencia en las salas, los modos de mediación del educador y las posibilidades que el juego brinda. Desde esta perspectiva, son sus propósitos:

- Abordar las discusiones en torno a la definición y modos de comprensión del fenómeno lúdico contruidos desde los diferentes enfoques desde los que se lo ha tratado (principalmente sociológico, pedagógico-didácticos, psicológicos y filosóficos). De esta manera, se pretende generar miradas diferentes sobre los acercamientos que se realizaron al objeto juego como estrategia didáctica o método de enseñanza o como rasgo singular de la conducta infantil. Poner en tensión estos aspectos y considerar al juego como fenómeno social y cultural puede resultar útil a la hora de establecer las relaciones entre contexto escolar-contexto no escolar y juego.
- Profundizar sobre la temática de juego a partir de la articulación con los contenidos brindados en otras instancias de la formación (como las Didácticas de la Educación Inicial Sujetos de la Educación Inicial, Taller de juego, , etc.). En este sentido, se pretende situar el juego en la escuela desde su significado para el desarrollo de los niños y los modos de mediación del maestro. De esta manera, se espera brindar elementos que permitan responder preguntas tales como los

³⁵ Elaborado por Patricia Sarlé e Inés Rodríguez Sáenz.

tiempos que se le debe destinar al juego en las salas, las diferencias en el tratamiento del juego según las edades de los niños, la relación entre el juego y los contenidos escolares, el rol que debe asumir el maestro en las situaciones lúdicas, etc.

- Generar modelos de práctica que permitan incluir al juego como parte de las prácticas cotidianas y de la enseñanza de contenidos específicos.

REFLEXIONES EN TORNO A LA INCLUSIÓN DE ESTA MATERIA

Jugar en la escuela

La reflexión en torno a la presencia del juego en el marco de la propuesta didáctica del maestro se ha nutrido, en estos últimos años, de numerosos aportes, fruto de la investigación, discusión y tematización acerca de las mutuas implicancias de estos fenómenos.

La complejidad del *juego* como objeto de reflexión, se hace evidente tanto si centramos nuestra atención en lo que hace a los múltiples significados que pueden hallarse al tratar de definir *qué es jugar* (Glanzer 2000: 128-130) como si focalizamos en el amplio espectro de rasgos que podríamos delinear a la hora de enunciar las *características del juego* como fenómeno particular. Aún siendo exhaustivos en estas búsquedas, resulta complejo lograr repasar todos los sentidos que este fenómeno abarca y siempre corremos el riesgo de haber dejado alguna perspectiva fuera del análisis.

Sin duda, el aporte realizado a partir de estudios psicológicos, antropológicos o sociológicos sobre el fenómeno del juego es vasto y profundo. Sin embargo, estas conceptualizaciones no resultan lo suficientemente explicativas a la hora de pensar el juego dentro de las particularidades que la situación de enseñanza, como contexto social particular, asume.

En el seno de la Educación Inicial, el concepto de juego adquiere una relevancia central dado que reúne en sí mismo, los aspectos tradicionales que hacen a la historia y la imagen del jardín de infantes y, al mismo tiempo, las concepciones referidas al desarrollo cognitivo del niño pequeño. Es decir, articula el problema del conocimiento, desde el punto de vista del aprendizaje, con las especificidades del marco situacional en el cual se provoca o se promueve la enseñanza (Sarlé, 1999b).

Sin embargo, lejos de que esto derive en forma directa, en una obvia y armónica vinculación entre ambos fenómenos, el devenir, tanto de los discursos como de las prácticas cotidianas en las salas, dejan en evidencia lo complejo de sus mutuas implicancias. A la hora de considerar las relaciones entre juego y enseñanza, aspectos tales como la libertad del jugador o la importancia del proceso por sobre el producto final que se le otorga al juego, parecen obturar la posibilidad de pensar el juego en vinculación con la enseñanza. Parecieran ser aspectos opuestos e irreconciliables con algunos de los rasgos centrales de la enseñanza, con lo que tan sólo pensarlos como fenómenos de algún modo asociados devendría en deformaciones del fenómeno lúdico hasta extremos irreconocibles. Diversos autores designan a este proceso *desnaturalización del juego* y lo definen como la *pérdida de la naturaleza lúdica* en los juegos que se proponen dentro de la escuela.

Si se considerara la *libertad* de elección del jugador como la única y más central característica del juego, sería imposible considerarlo en vinculación con la enseñanza. Siempre que la actividad fuera propuesta en forma externa al jugador, aparecería una

cierta *resistencia* que limitaría toda posibilidad de jugar. Sin embargo, la observación de diferentes juegos propuestos por el maestro y la forma en que los chicos los juegan pareciera indicar otras cosas y si lo que en la sala sucede cuando se juega no es un “actuar como si jugaran” y si el maestro logra *aceptar* que no todos los niños se incorporen al juego en el mismo momento ni permanezcan el mismo tiempo y algunos *añadan* su cuota personal en la propuesta inicial, esta característica no tendría que impedir el hecho de jugar (Sarlé, 1999b). La inclusión del juego en el marco de la propuesta didáctica asume un grado de legitimidad si se da en el marco de determinadas condiciones que genuinamente lo habiliten.

Los chicos no participan del juego que el maestro propone para aprender, sin embargo aprenden muchas cosas cuando juegan. El estado actual de la investigación sobre el juego pone de manifiesto que el juego mejora las ejecuciones o rendimientos en los dominios cognitivo, lingüístico y social afectivo (Garaigordobil, 1995:81). El juego como actividad cognitiva aparece asociado con el desarrollo del pensamiento abstracto, la perseverancia y la concentración, el pensamiento divergente y creativo, el desarrollo de procesos de análisis y síntesis que facilitan la organización perceptual. En relación con el dominio lingüístico, la propia necesidad de comunicarse para poder jugar con otros, estimula el lenguaje coherente y la aparición de expresiones idiomáticas más complejas gramaticalmente (Bruner, 1989; Manrique y Rosemberg, 2000). Por último, como instrumento de socialización, el juego estimula los procesos de comunicación y cooperación entre pares, amplía el conocimiento del mundo social del adulto, promueve el desarrollo moral por la asimilación voluntaria a reglas de conducta y facilita el desarrollo de la conciencia personal (Elkonin, 1980; Garaigordobil, 1995). En síntesis, en el juego se aprende y se desarrolla el pensamiento y la creatividad de los niños, dado que crea un contexto posible tanto para la ejercitación de funciones cognitivas existentes como para la creación de nuevas estructuras cognitivas.

Estas posibilidades que el juego brinda a los niños se potencian en el marco de la escuela infantil. Así, es lícito pensar que la propuesta de juego pensada por el maestro puede agregar valor al hecho del jugar tanto por la posibilidad que brinda de hacerlo con otros (pares, jugadores más expertos, adultos) cuanto por la presencia de objetos y materiales que amplían las posibilidades espontáneas del niño o su contexto familiar. La figura del *maestro* promueve y sostiene los juegos de los niños, amplía sus posibilidades y genera nuevos contextos. La escuela infantil debiera entonces brindar espacios, materiales, tiempos... para que el niño pueda jugar. Se necesita volver a *permitir* el juego (simbólico, reglado, con otros pares o adultos, con objetos ricos y que desafíen sus posibilidades naturales, etc.) más allá del tiempo de juego que es *admitido* como *momento de esparcimiento* o *descanso* luego de la *tarea escolar*. Un juego *bajo la mirada* del maestro, que sostiene y andamia y a partir del cual se generan situaciones de interacción maestro-niños, niños-niños, que van ampliando los contextos de significado en los que se produce el aprendizaje. Cuantas más posibilidades tenga el niño de aprender y asimilar conocimientos nuevos, cuantos más elementos reales disponga el niño sobre su experiencia tanto más considerable y productiva será la posibilidad de su imaginación.

La declinación del espacio del juego en la escuela y la subvaloración de su inclusión en la propuesta de enseñanza no pueden menos que deteriorar el valor de las experiencias de aprendizaje que se le ofrecen al niño.

EJES DE CONTENIDOS

Los contenidos que se presentan para la organización de esta materia están agrupados en torno a diferentes ejes.

1. El hecho de jugar. Diferentes conceptualizaciones en torno al juego
 - a) Juego e infancia. Los estudios socioculturales sobre el juego.
 - b) Juego y desarrollo. La dimensión psicológica: los enfoques que vinculan al juego con el desarrollo (Piaget, Wallon, Vigotsky, Aberastury, Winnicott, entre otros).
2. El juego en el niño pequeño
 - c) Las características del juego que facilitan la enseñanza. La importancia del juego como factor motivacional y situacional de la enseñanza. La presencia del símbolo y la regla.
 - d) Juego y pedagogía. Los precursores y la creación de materiales y juegos. (Froebel, Montessori, Agazzi y Decroly).
 - e) Las tensiones teóricas en torno al juego y la enseñanza: juego vs. exploración / manipulación; juego y placer / recreación; juego y vida seria / libertad.
 - f) Las nuevas discusiones en torno al juego: Juego y género, TIC y juego.
3. El juego en la educación inicial.
 - g) El juego en el jardín maternal. Tipos de juego.
 - h) El juego en el jardín de infantes. Tipos de juego
 - i) Las estructuras didácticas con base en el juego: juego trabajo, juego dramático, juegos de construcción, juego centralizador.
4. El juego y el diseño de las actividades de enseñanza
 - j) La posibilidad de *jugar por jugar* y *jugar para*. El juego como derecho del niño.
 - k) El juego y el tiempo escolar. La inclusión del juego en la planificación didáctica.
 - l) El juego en el patio y en los tiempos libres.
 - m) La relación entre juego y enseñanza de contenidos disciplinares.
5. La mediación del maestro en el juego
 - n) La mediación del maestro según los tipos de juego.
 - o) El maestro como "ludo-educador".

Expresión corporal en la Educación Inicial³⁶

FUNDAMENTACIÓN

El lenguaje de la expresión corporal forma parte de los lenguajes artísticos. Esta instancia de taller de Expresión corporal contribuye a la formación de los futuros docentes en el desarrollo de su propia sensibilización como medio de expresión así como también, les otorga una búsqueda personal en el descubrimiento de este lenguaje.

Teniendo en cuenta que la institución escolar infantil debe garantizar dentro de los aprendizajes de los niños, el aprendizaje de los lenguajes artísticos, y siendo el futuro maestro el encargado de implementarlo en la práctica cotidiana; es fundamental que en el trayecto de su formación los estudiantes se apropien de los contenidos específicos así como también de su didáctica.

Los profesores ofrecerán a sus alumnos la posibilidad de conectarse con la disciplina a través de vivencias que despierten la creatividad y la invención. lo cual ayudará a que disfruten del hecho artístico.

La improvisación será una técnica que permitirá el encuentro con movimientos auténticos y propios. Las búsquedas que se propongan lograrán comunicar una idea, una imagen, una situación. A la vez, se utilizará el juego para descubrir los objetos tanto del espacio circundante como otros objetos que ayudarán a conectarse con los contenidos programáticos.

En esta fase del aprendizaje se enseñará a recrear un estilo, poner movimiento una música (melodía, ritmo, etc.). Los alumnos podrán inventar “danzas” en sincronía con otro integrante del grupo, en pequeños grupos o en grupo total.

En la medida en que aprendan a descubrir movimientos, a recorrer el espacio, a moverse con diferentes calidades, etc., podrán complejizar sus respuestas y encontrar otras maneras de manifestarse.

El disfrutar de la observación, tanto de la producción de sus pares, así como de espectáculos de danza, danza teatro, danza popular, etc., valorizando el aprendizaje que esto significa, ayudará a la inserción de los alumnos en el medio sociocultural de pertenencia.

Este recorrido favorecerá, a través de las vivencias y de la reflexión sobre las experiencias, un acercamiento comprensivo a los aspectos teóricos de la disciplina.

De este modo se aspira a la construcción de un perfil de futuro docente, confiado en sus propias capacidades expresivas, y preparado profesionalmente para estimular y enseñar este lenguaje expresivo-corporal a los chicos.

Con las prácticas se irá conformando un docente activo, comunicativo y abierto a la significación e importancia del arte en el campo educativo.

³⁶ Elaborado por Perla Jaritonsky.

PROPÓSITOS

Ofrecer oportunidades y experiencias para:

- Resolver los tabúes y prejuicios en el área corporal con los que en general inician el taller.
- Descubrir sus propias capacidades expresivas y valorar las capacidades de los demás.
- Comunicarse con el otro, los otros, a través del cuerpo y del movimiento, despertando su posibilidad de juego, invención y creatividad.
- Protagonizar improvisaciones construyendo y transmitiendo mediante el movimiento una idea, una situación, una imagen real o fantaseada jugando con los recursos que tienen a su alcance para comunicarla.
- Desarrollarse como espectadores y lectores críticos del hecho artístico.
- Conocer los encuadres teóricos básicos y las opciones didácticas para el desarrollo de propuestas y actividades que contemplen las necesidades e intereses de los niños que asisten al Nivel Inicial.

EJES DE CONTENIDOS

En la formación del futuro docente de Nivel Inicial el abordaje de los contenidos de la materia se organiza en tres grandes ejes.

El primero orienta hacia la exploración del movimiento expresivo en el tiempo y el espacio; el segundo eje incluye la producción de mensajes (los propios para la adquisición de un mensaje y el de los otros tendiente a la construcción de un futuro lector crítico del acontecer artístico). El tercer eje en el proceso de la formación comprende el abordaje de la expresión corporal en el Nivel Inicial, los contenidos, los objetivos, las estrategias, la metodología en cada una de las edades. La posibilidad de su implementación, su enseñanza y evaluación.

1. Exploración del movimiento expresivo en el tiempo y el espacio

- Exploración de movimientos globales, segmentarios. Descubrimiento de las sensaciones que provoca el movimiento de las distintas partes del cuerpo. Cómo comunicarlas, qué imágenes despierta mover el propio cuerpo, mover el cuerpo del otro.
- Percepción del lugar que ocupa el cuerpo y sus movimientos en forma individual y en relación con otros objetos o sujetos de la acción. Exploración de las intensidades y velocidades con la que se realizan los movimientos.

2. La producción de mensajes

- Imitación y recreación de movimientos de otros: presentes y/o evocados. De la realidad o de la propia invención.
- Selección adecuada de los recursos necesarios para la transmisión de una idea (espacio, calidades de movimiento, objetos, etc.).
- La capacidad de improvisar. La improvisación grupal, individual, en parejas, etc.). La comunicación.
- Actitud crítica como lector de las propias producciones y las de los otros.

3. La enseñanza de Expresión corporal en la Educación Inicial

- Rol de la educación inicial en los lenguajes artísticos. El niño como productor y como futuro lector del hecho artístico.
- El porqué y el para qué de la expresión corporal en la educación inicial. Cómo enseñarla. Recursos.
- Planificación y evaluación de propuestas de enseñanza.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Es importante que el profesor se proponga enseñar a los estudiantes los contenidos disciplinares, a través de propuestas que proporcionen en el grupo, disfrute, ganas de involucrarse. A la vez que despierte, en los mismos, otras ideas de cómo implementarlas que hagan de la enseñanza y el aprendizaje, no una mera repetición de formas de transmitir, sino un compromiso por búsquedas auténticas, que incorporen a los alumnos con sus propias historias previas y saberes personales.

Es así, como todo el grupo será “productor” de las actividades, sin perder los roles e intercambiando propuestas para resolver: un objetivo, un cómo, una duda, un acierto.

El profesor a cargo del taller respetará los tiempos individuales, a la vez que hará vivenciar los tiempos grupales. Dará contención afectiva a los alumnos, ayudará a que tomen contacto con las propuestas y será sostén en cada momento, desde una distancia adecuada.

Es importante considerar la heterogeneidad del grupo, no solo en cuanto a sus experiencias previas, sino también a las diferentes disponibilidades: mayor o menor identificación con la disciplina y el compromiso, consecutivamente más profundo, con la actividad.

Seguramente algunos estudiantes se involucrarán más cuando la propuesta se acompañe con objetos, otros cuando el recurso sea la música, etc. Es por este motivo que conviene ofrecer múltiples y variados estímulos y recursos que enriquezcan la actividad, favoreciendo también la emocionalidad en las búsquedas. Tener en cuenta que en todo grupo hay alumnos más sueltos, otros más inhibidos, otros más hábiles corporalmente, otros con mayor capacidad de invención, etc.

El docente formador debe estar atento a cada una de estas manifestaciones, o modalidades, entendiendo que el lenguaje a aprender es para todos y cada uno de los integrantes del grupo.

Es importante hacer hincapié en el desarrollo de la sensibilidad a través de la improvisación. Desarrollar la fantasía, teniendo en cuenta la importancia que adquiere el juego en la propuesta corporal.

Si bien es incuestionable la reflexión y el aporte teórico para las prácticas, el formato taller pone énfasis en las vivencias que serán el “motor” de este recorrido.

El esfuerzo del docente a cargo se centrará en la búsqueda de alternativas que se complejicen y ofrezcan variadas construcciones del saber disciplinar.

Los disparadores que se utilicen deberán lograr respuestas genuinas y propias de cada futuro docente.

Educación Física en la Educación Inicial³⁷

FUNDAMENTACIÓN

¿Cuál es el sentido formativo de la Educación Física en la educación inicial?

El Sistema Educativo debe “brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad”³⁸. Así lo establece la Ley N° 26.206 de Educación Nacional al formular los fines y objetivos de la política educativa nacional. En el mismo sentido, dicha ley enuncia que la Educación Inicial debe: “Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física”³⁹ como uno de sus objetivos específicos.

Del párrafo anterior se infiere que el aprendizaje de Educación Física es un derecho para los alumnos, y su enseñanza, una obligación del Estado a través del Sistema Educativo.

La inclusión de Educación Física como saber socialmente significativo en el Nivel Inicial se fundamenta en el aporte formativo con que la educación de la corporeidad y la motricidad humana contribuye a la educación integral de los niños, y con la educación a lo largo de toda la vida.

En tanto disciplina pedagógica, se inserta en el proceso educativo del Nivel Inicial a través de sus contenidos específicos: los saberes corporales, motores y lúdicos, para procurar la intervención intencional y sistemática sobre el desarrollo de las capacidades motrices de los niños. El desarrollo de dichas capacidades posibilita la adquisición de nuevas habilidades motrices, y ambas (capacidades y habilidades) propician el logro de la competencia motriz⁴⁰.

La construcción de la competencia motriz es un proceso dinámico y complejo, caracterizado por una progresión de cambio en las posibilidades de dominio de uno mismo (corporeidad) y de las propias acciones (motricidad) con otros o con los objetos en el entorno (Ruiz Pérez; 1995). Esta construcción se da a partir de las múltiples interacciones, en las que intervienen el conjunto de informaciones, formas de hacer, actitudes y sentimientos, que permitirán al niño una práctica motriz autónoma y la superación de los diferentes problemas motores que se le plantean, tanto en la clase de Educación Física, como en la sala, el patio, en los momentos de juego espontáneo o en su vida cotidiana.

³⁷ Elaborado por Gladis Miriam Renzi.

³⁸ Ley de Educación Nacional N° 26.206, Capítulo II, Fines y objetivos de la política educativa nacional; Artículo 11.- inc. r).

³⁹ Capítulo II. Educación Inicial; Artículo 20.- inc. f). Asimismo, otros objetivos con cuyo logro puede contribuir la Educación Física son: d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social; e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.

⁴⁰ Algunos autores como Raúl Gómez (2007:103) prefieren utilizar el término competencia psicosociomotriz como condición de que se considere la conducta motriz en su sentido amplio, con componentes intrínsecos (afectividad, cognición, percepción) y extrínsecos (movimientos, posturas) en relación dialéctica e indisoluble. En este texto basado en la concepción de corporeidad y motricidad, el término competencia motriz abarca todos los componentes señalados por Gómez.

Numerosos autores⁴¹ han relacionado la competencia motriz con un tipo de inteligencia sobre las acciones o inteligencia operativa que supone conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuándo llevarlo a cabo y con quién actuar, en función de las condiciones cambiantes del medio (Ruiz Pérez; 2004).

En la primera infancia, los niños aprenden a ser competentes motrizmente cuando logran interpretar mejor las situaciones que reclaman una actuación motriz eficaz y cuando desarrollan los recursos necesarios para responder de forma ajustada a las demandas de la situación. Esto supone el desarrollo de un sentimiento de competencia para actuar, un “yo puedo” acompañado de un sentirse confiados de poder salir airoso de las situaciones-problema planteadas y manifestar la alegría de ser capaces de causar transformaciones en su medio.

Una de las manifestaciones del logro de la competencia motriz es la progresiva conquista de la disponibilidad corporal, entendida como la construcción de los “*conceptos, procedimientos y actitudes inherentes al empleo inteligente y emocional*”⁴² de la corporeidad y sus capacidades. Representa el valor alcanzado por la competencia motriz (Gómez, R.; 2007), y se expresa como el logro de “síntesis de la disposición personal para la acción y la interacción con el medio natural y social”⁴³.

Para favorecer la progresiva construcción de la disponibilidad corporal desde la primera infancia, la educación física fomenta el conocimiento, dominio y valorización de la corporeidad y motricidad propias y de los otros, de la interacción de ambas con el mundo de los objetos y la gradual elaboración del esquema corporal de los niños.

Una adecuada intervención del docente brindada desde el jardín maternal, propicia que los niños alcancen el paulatino control postural, la creciente discriminación corporal y la manipulación intencional de objetos, entre otros aprendizajes, hacia el logro de nuevas competencias motrices en las siguientes secciones del Nivel Inicial.

Además, la educación física favorece la experiencia placentera del juego, el despliegue de la imaginación, el gusto por resolver situaciones y problemas motores, la participación en el cuidado de su salud, y en la higiene y preservación del medio ambiente.

También, promueve los comportamientos de cooperación y reciprocidad, que permiten al niño iniciarse en la comprensión del valor y necesidad de las reglas, en la disposición personal y grupal para el esfuerzo y sienta las bases para actitudes de autoestima, tolerancia, respeto, valoración y cuidado de sí mismos, de los otros y del ambiente, colaborando con la formación progresiva de una imagen positiva de sí mismo y del reconocimiento de sus posibilidades y limitaciones. Los alcances de la influencia de Educación Física en la primera infancia contemplan además del hacer, el pensar, el sentir y el querer de los niños.

⁴¹ Para Ruiz Pérez (2004): “La noción de competencia motriz conectaría con lo expresado por Gardner (1983) cuando indica la existencia de una inteligencia cinestésico-corporal en su propuesta de las múltiples inteligencias, aunque reconoce su origen en White (1959) quien la pone en la literatura psicológica para referirse a la «capacidad de un organismo para interactuar con su medio de manera eficaz y eficiente”. Ruiz Pérez, Luis Miguel (2004) “Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. Revista de Educación, Nº 335, España, pp. 21-33.

⁴² Gómez, Raúl Horacio (2007). La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB. Una didáctica de la disponibilidad corporal. Buenos Aires, Stadium 1ª reedición.

⁴³ MCE (1995). CBC. Capítulo “Educación Física para la EGB”. Buenos Aires.

Para que la asignatura Educación Física pueda cumplir con su aporte formativo específico, las instituciones que brindan educación inicial necesitan adecuar sus prácticas de enseñanza a una concepción y mirada integradora de la corporeidad y la motricidad de los niños, que no limite el hacer corporal, motor y lúdico y a la clase de Educación Física, sino que permita su despliegue en las diferentes actividades que se realizan en este nivel.

Esto será posible si durante su formación, los futuros docentes experimentan y llegan a valorar la importancia de los saberes específicos de esta disciplina tanto para su formación personal como profesional, como un medio para superar la mirada reduccionista que la confina a la clase en el patio y la circunscribe a la labor del profesor especialista, desconociendo que la intervención sobre los aprendizajes corporales y motores, compete y es responsabilidad de todos los docentes del nivel.

a) ¿Qué puede aportar la educación física a la formación de los Profesores de Educación Inicial?

Uno de los fines que se le atribuyen al Sistema Educativo es el de posibilitar la formación integral y permanente de los seres humanos para que se realicen como personas en la totalidad de las dimensiones de su comportamiento, acorde con sus capacidades y posibilidades.

Sin embargo, no todas las dimensiones de las personas ni todos los tipos de saberes han recibido históricamente igual consideración en la educación sistemática.

“En la cultura escolar los saberes corporales, lúdicos y motores tuvieron siempre una inserción desvalorizada en la institución y han sido excluidos, casi en su totalidad, de la formación del Profesorado, con excepción de aquella que se dedica específicamente a la didáctica de la Educación Física”.⁴⁴

La educación física y sus saberes corporales, motores y lúdicos han sido relegados, desvalorizados y considerados “saberes de segunda”, y ella como disciplina, la “hermana menor” en el espectro académico.

Para revertir esta situación, se hace imprescindible que el futuro profesor de Educación Inicial se forme en una concepción de educación integral que le posibilite adoptar una perspectiva totalizadora del proceso de enseñanza.

Los futuros docentes necesitan reactualizar y revisar sus vivencias y experiencias anteriores referidas a Educación Física, para lograr sensibilizarse y revalorizar sus aportes para su formación personal y profesional. Esta es una condición indispensable para que aprecien la importancia de los saberes corporales y motores, y los promuevan como parte de la formación de sus alumnos.

También, tienen que acceder a un conocimiento didáctico, un “saber cómo” que les permita aceptar el desafío y el compromiso de intervenir en el desarrollo motor de los niños, pues este requiere de múltiples experiencias e intercambios con el entorno físico, social y cultural que se generan en la relación con el docente, como promotor y contenedor de las iniciativas infantiles. La enseñanza de Educación Física aumenta las posibilidades de interacción y contacto físico entre niños y docentes, quienes deben estar preparados y contar con la disponibilidad corporal para permitirlos.

⁴⁴ GCBA. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Aportes para el debate curricular. Gaggianesi, A.; Prieto, E. (2000): “Taller: Los saberes corporales, lúdicos y motores en la Formación Docente”, Buenos Aires.

Toda experiencia y saber propuestos durante la Formación Docente, incluidos los de Educación Física, tienen que ser abordados desde sus implicaciones y aportes a las prácticas de la enseñanza.

Por consiguiente, los futuros profesores de Educación Inicial deben adquirir saberes específicos y apropiarse de estrategias de enseñanza que les permitan mediar intencionalmente en el aprendizaje motor de los niños, para favorecer el desarrollo motor de los mismos durante su trayecto formativo en ese nivel.

De este modo, contarán con más herramientas conceptuales y didácticas para proponer diferentes actividades, así como para articular sus acciones y cooperar con los profesores especialistas de Educación Física y con otros docentes, que hagan posible una acción educativa integral para los niños.

PROPÓSITOS

Los propósitos que se mencionan a continuación, intentan expresar el “sentido formativo” de la materia Educación Física en el Nivel Inicial.

Como parte del Campo de la Formación Específica esta materia debería permitir que los futuros profesores:

- Revisen las propias concepciones y representaciones sobre Educación Física, y la incidencia de las mismas en la propia disponibilidad corporal.
- Identifiquen el sentido formativo de Educación Física en general y la contribución que los saberes corporales, motores y lúdicos hacen a su desempeño e intervención en el desarrollo integral del niño de Nivel Inicial.
- Revaloricen el lugar del juego motor, de la actividad motriz y de la interacción con los otros en el jardín y generen instancias para propiciarlos.
- Comprendan las características particulares que asume el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos referidos a la corporeidad, la motricidad y el juego en el transcurso del Nivel Inicial.
- Asuman el compromiso pedagógico de intervenir por sí mismos, o en articulación con otros docentes (entre ellos el Profesor de Educación Física en particular), en acciones que promuevan el logro de la competencia motriz de los niños en este nivel.
- Diseñen, intervengan y evalúen por sí mismos, o en colaboración con el Profesor de Educación Física, propuestas didácticas que incentiven el aprendizaje motor, respetando la diversidad de los niños, en contextos escolares específicos.

EJES DE CONTENIDOS Y ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Desarrollo y aprendizaje motor en la educación inicial

Para que el futuro Profesor de Educación Inicial pueda intervenir en el aprendizaje motor y facilite el logro de la competencia motriz de sus alumnos debe ser capaz de identificar y comprender las características evolutivas de los niños en las diferentes etapas de su desarrollo, sin desatender la diversidad de posibilidades y limitaciones corporales, motrices y lúdicas, de cada alumno particular, según el contexto socioeconómico y cultural del que proviene.

Si bien la problemática evolutiva del niño en la educación inicial será abordada por la materia Los Sujetos de la Educación, es conveniente que en esta materia se retome la especificidad del desarrollo motor, a partir de una fundamentación conceptual general que acompañe al futuro docente en la construcción de indicadores del desempeño motor en cada etapa, que lo orienten en la observación de niños y grupos de niños moviéndose y jugando, y le permitan interpretar y comprender los referentes empíricos con los que se encuentre en sus prácticas de enseñanza.

Los contenidos de Educación Física en el nivel

Los futuros profesores deben reconocer el papel de los contenidos específicos como mediadores en el desarrollo de la competencia motriz de los niños. Es fundamental que analicen los contenidos de Educación Física para la Educación Inicial en los diferentes niveles del proceso de concreción curricular, desde los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) propuestos por el Ministerio de Educación, pasando por el Diseño Curricular de la jurisdicción, el proyecto curricular institucional, hasta llegar al proyecto de enseñanza.

En tal sentido, cabe preguntarse qué contenidos de Educación Física tiene que saber un futuro docente para enseñar esta disciplina a sus alumnos.

Es preciso que el futuro profesor identifique, comprenda y profundice el análisis de los conceptos clave, los de mayor nivel de generalidad, relacionados con los contenidos específicos de Educación Física en el Nivel Inicial, cuya apropiación le permita luego entender la propuesta curricular de cualquier jurisdicción o las propuestas de diferentes textos específicos.

Esos conceptos clave o núcleos temáticos son:

Capacidades motrices. Tipos:

- * Capacidades perceptivas: relación con el espacio, el tiempo y los objetos.
- * Capacidades tácticas: resolución de problemas motores.
- * Capacidades coordinativas: postura y equilibrio.
- * Capacidades condicionales.

Habilidades motrices. Tipos:

- * Habilidades motrices de locomoción.
- * Habilidades motrices de no locomoción.
- * Habilidades motrices manipulativas.
- * Habilidades motrices acuáticas.

Juegos motores⁴⁵.

Las actividades en la naturaleza.

El lugar del juego motor en el jardín. Jugar el juego motor

En este eje interesa rescatar la significación del juego desde sus aportes al desarrollo motor. Dada su importancia, será necesario que los futuros profesores recuperen los contenidos relacionados con el para qué del juego y sus connotaciones psicológicas y

⁴⁵ Dada la importancia que este núcleo de contenidos presenta en el Nivel Inicial, se lo abordará por separado a través de un eje específico, sin que esto implique dejar de considerar al juego como uno de los contenidos propios de Educación Física.

pedagógicas, desarrollados en otras materias de la formación docente en que se aborda la temática del juego. En esta materia, se centrará el análisis y la práctica en el modo (sentido y carácter) de la situación de juego, es decir, se pondrá el acento en qué es “jugar” un juego motor, cómo se juega y cómo se contribuye a que los niños jueguen y construyan juegos, creando al mismo tiempo la oportunidad de jugar con los niños juegos motores y la posibilidad de disfrutarlos.

Los conceptos clave o núcleos temáticos de este eje son:

Lógica interna de los juegos motores reglados. Elementos constitutivos:

- * Reglas.
- * Espacio y tiempo.
- * Propósitos.
- * Estrategia motriz.
- * Comunicación motriz.
- * Habilidades motrices.

Clasificación de los juegos motores. Criterios:

a) La interacción motriz con los otros jugadores (compañero, adversario).

- * Juegos psicomotores o en solitario.
- * Juegos locomotores.
- * Juegos sociomotores.

b) La relación con el medio (grado de incertidumbre).

- * Juegos en un medio estable.
- * Juegos en un medio inestable.

Jugar y la relación con los otros.

Las prácticas pedagógicas en Educación Física. Las estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje motor

Con este eje se intenta revisar la naturaleza de las prácticas pedagógicas en Educación Física para que los futuros docentes conozcan las características particulares que deben reunir las intervenciones con las cuales se intente facilitar, organizar y asegurar el encuentro y vínculo entre los alumnos del Nivel Inicial y los contenidos específicos de esta disciplina. (Frigerio y otras, 1996).

Dado que las prácticas de la enseñanza constituyen lo que se hace todos los días como docentes, es decir enseñar, en este caso, Educación Física, los profesores formadores deben *generar* dispositivos que permitan a los futuros docentes apropiarse de ese hacer. Durante las clases de esta materia, los alumnos deben: revisar sus propias vivencias en relación con los saberes motores y experimentar la especificidad de la enseñanza de esta disciplina, asumiendo el rol docente en las prácticas que realicen en los jardines. Es imprescindible que aprendan los fundamentos teóricos indispensables y se instrumenten con estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje motor.

Los conceptos claves o núcleos temáticos de este eje son:

Las tareas de la enseñanza de Educación Física:

- * Identificación del punto de partida.
- * El diseño de la clase de Educación Física. El proyecto anual y los proyectos especiales.

- * La puesta en marcha de lo proyectado.
- * La evaluación en Educación Física.

Las estrategias didácticas para enseñar Educación Física.

Sujetos de la Educación Inicial I, II y III⁴⁶

FUNDAMENTACIÓN

Desde distintas perspectivas teóricas, se enfatiza y destaca la importancia de los primeros años, por su influencia en la constitución subjetiva, construcción de conocimientos, vinculación con los otros y con el mundo que los rodea.

Estos espacios curriculares, plantean abrir el intercambio y la discusión de algunas teorías que aporten para la comprensión de los determinantes individuales y sociales en el transcurso del desarrollo y de los aprendizajes de los niños en los primeros 6 años de vida.

La consideración de sujeto ha variado históricamente y hoy resulta primordial comprender de manera integral el desarrollo infantil, teniendo en cuenta tanto las disposiciones iniciales como su producción cultural. Para ello es necesario comprender los escenarios de crianza, la diversidad cultural y los procesos educativos que tienen lugar tanto en la familia como en la escuela.

El impacto del mundo contemporáneo en las familias e instituciones educativas conduce a reflexionar acerca del lugar del docente ante los diferentes contextos familiares y educativos que tienen lugar en nuestra sociedad. Contextos que favorecen el desarrollo de los niños y también contextos de riesgo y vulnerabilidad que van instalando una brecha en las diferentes infancias.

Teniendo en cuenta la perspectiva compleja en la construcción del conocimiento se procurará crear en los estudiantes la conciencia de que estudiar no implica aprender “verdades” establecidas sino sujetas a la reflexión y a adecuaciones permanentes, lo que implica el concepto de formación continua.

Es necesario reconocer las tensiones que genera la enseñanza a la hora de seleccionar enfoques teóricos, contenidos y metodologías que permitan a los estudiantes ir construyendo una mirada integradora, multideterminada y compleja del objeto de estudio. Pero ¿cómo enseñar algo complejo? Cada perspectiva teórica ofrece una comprensión profunda de algunos aspectos, por ejemplo: las emociones, los procesos de constitución psíquica, la sexualidad infantil. Otros desarrollos teóricos tratan sobre las leyes de maduración, el desarrollo biológico, psicomotor y los progresivos logros en el control voluntario del propio cuerpo. Cada aspecto estudiado debería ser integrado a la visión de los sujetos en sus acciones cotidianas tanto en el ámbito familiar como en el escolar en un movimiento que debería permitir ir desde lo micro, lo particular y singular, a lo macro, la comprensión contextual, sistémica, y viceversa. Por ejemplo, comprender a los niños en general, los bebés en su primer año de vida, los niños de 2 años, y reconocer a cada uno en la peculiaridad de su historia de vida y las situaciones contextuales actuales.

En consecuencia se propone la reflexión desde diversas líneas teóricas relevantes que posibiliten a los estudiantes comprender el desarrollo posible de los niños en contextos familiares, escolares y el funcionamiento grupal de los mismos en las instituciones.

⁴⁶ Elaborado por Lucía Moreau y Rosa Windler.

Incluir una mirada compleja no significa caer en el escepticismo o renunciar a los teóricos fundantes en pos de nuevos conocimientos y desarrollos actuales, se trata de transmitir los saberes amasados con la experiencia y estar permanentemente abiertos a los nuevos desarrollos en investigación, a propuestas diferentes a las locales, con una actitud de cuestionamiento y reflexión. Recordamos, lo señalado por Silvia Bleichmar: “Cada generación debe partir de algunas ideas que la generación anterior ofrece, sobre las cuales no sólo sostiene sus certezas sino sus interrogantes, ideas que le sirven de base para ser sometidas a prueba y mediante su deconstrucción propiciar ideas nuevas. Cuando esto se altera, cuando se niega a las generaciones que suceden un marco de experiencia de partida sobre el cual la reflexión inaugure variantes, se las deja no sólo despojadas de historia sino de soporte desde el cual comenzar a desprenderse de los tiempos anteriores” (Bleichmar, S., 2005)⁴⁷.

Se sugiere incluir diferentes desarrollos teóricos desde la perspectiva psicoanalítica, sociohistórica, constructivista genética y cognitivista. Asimismo, además de considerar los aportes de la psicología evolutiva y la psicología educacional, se propone complementar con enfoques provenientes de disciplinas como la biología, las neurociencias, la psicología social y la antropología, entre otras.

La integración escolar imperante en la actualidad hace necesario que los futuros docentes tengan conocimiento acerca de algunas alteraciones del desarrollo genéticas, congénitas o diferentes trastornos emocionales que pueden aparecer en la población infantil con la cual trabajarán.

Finalmente, recordando a Sarason (2002),⁴⁸ la docencia incluye elementos artísticos, cada uno interpreta lo que lee, según sus propios conocimientos y experiencias, y también define de manera voluntaria su rol frente a los alumnos con características destinadas a suscitar en el auditorio una serie de creencias, reacciones y expectativas con la finalidad de motivarlos en la búsqueda de conocimientos y habilidades. El Profesor también enseñará a través de su estilo y de su manera propia de vincularse en el aula.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL I Y II

PROPÓSITOS

- Generar la construcción de una mirada integradora referida a los niños, en el contexto escolar.
- Ofrecer enfoques teóricos significativos y relevantes que permitan entender y analizar los procesos de desarrollo y constitución subjetiva.
- Promover la reflexión y el respeto por las particularidades socioculturales de los niños y sus familias.
- Ayudar a comprender que los saberes son modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional y requieren de la continua labor investigativa y reflexiva.
- Concientizar sobre la incidencia del rol del adulto en el desarrollo y el aprendizaje en los primeros años y asumir las singulares características del desempeño docente en la educación infantil.

⁴⁷ Bleichmar, S. (2005). “El malestar sobrante”, en S. Bleichmar, *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Topía, cap. III, pp. 17-22.

⁴⁸ Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires, Amorrortu.

- Alentar el conocimiento y la valoración de las investigaciones referidas a este campo del conocimiento como una fuente de información y profundización sobre los procesos de desarrollo y de constitución subjetiva.

EJES DE CONTENIDOS

1. Constitución subjetiva y configuraciones familiares

La complejidad del mundo actual y la constitución subjetiva infantil. Procesos de vincularidad y comunicación. Organizaciones familiares, contextos culturales diversos y variaciones en las tradiciones, costumbres y lenguaje. Las relaciones con las familias.

Diferencias entre el contexto familiar y el escolar. Del “sujeto niño al sujeto alumno”. Reflexiones sobre la escolarización de los niños en estas edades. La adaptación de los niños a la institución escolar. Entrevistas. Observación.

Necesidades básicas infantiles y cuidados esenciales. Contextos que favorecen el desarrollo y contextos de vulnerabilidad. Infancia en riesgo, violencia familiar y maltrato infantil. Comprensión integral del sujeto en su contexto de desarrollo. Creencias instaladas en nuestro medio social sobre la crianza referidas a la alimentación, a los cuidados frente al llanto, a la atención y concentración de los niños pequeños, a la posibilidad de interactuar con otros niños, entre otras. Diversidad e inclusión en el contexto escolar. Niños con necesidades educativas especiales (NEE), ADD, down, autismo, entre otras.

2. Dimensiones para la comprensión del sujeto. El sujeto desde una perspectiva integradora

a) Dimensión corporal-motora:

Gestación, embarazo, parto y nacimiento. Desarrollo cerebral y neuroplasticidad. Medio ambiente favorable o desfavorable y sus consecuencias en el desarrollo. Prevención y cuidado prenatal. Aspectos genéticos y congénitos. Crecimiento, maduración y desarrollo. Factores endógenos y exógenos. Leyes del desarrollo. El dominio de lo reflejo. Tono muscular. Períodos críticos. Control postural: cefálico, posición sedente y erguida. Locomoción: formas. Motricidad voluntaria. Primeras coordinaciones. Motricidad global y selectiva. Control manipulativo. Construcción de habilidades motoras múltiples. Movimientos, coordinaciones y autonomía motora. Maduración y el desarrollo del control voluntario del cuerpo. Cuerpo y esquema corporal.

Aportes de las neurociencias. Alcances y límites. Implicancias socioculturales en el desarrollo corporal-motor. Las experiencias de aprendizaje. Diferentes perspectivas en la intervención del adulto.

Algunos trastornos en esta dimensión del desarrollo; trastornos en la constitución física de orden genético y congénito: corporales, neurológicos, sensoriales. Población en riesgo: problemas nutricionales, sida, alcoholismo, drogadicción. Prevención y cuidado.

b) Dimensión cognitiva:

Proceso de construcción de conocimientos. Procesos de equilibración e Interiorización. La ZDP. Ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores. Invariantes funcionales. Características del conocimiento sensorio-motor: estructura refleja, las reacciones circulares: primarias, secundarias, la coordinación de esquemas y su

aplicación a lo nuevo, reacciones circulares terciarias, combinaciones mentales e inicios del pensamiento. Construcción de las categorías de objeto, espacio, tiempo y causalidad. Permanencia de los objetos. La imagen mental. Los procesos de simbolización: sus características. Comprensión, comunicación y lenguaje en los primeros años de vida. Otras manifestaciones de la función simbólica. La atribución mental a otros: la representación. Teoría de la suspensión semiótica. Teoría de la mente, secretos y bromas.

Características del pensamiento intuitivo: global y articulado. Conocimiento físico, social y lógico. La construcción de algunas invariantes: identidades y funciones. La transición al pensamiento operatorio. Implicancias socioculturales en el desarrollo cognitivo.

Teoría de la Redescipción Representacional (Karmiloff Smith)

Influencia de las intervenciones docentes. Algunos trastornos en esta dimensión del desarrollo: problemas de aprendizaje referidos a la dimensión cognitiva.

c) Dimensión socioafectiva:

Vincularidad y desarrollo emocional, dependencia absoluta y relativa. Primeras emociones: placer, displacer, temor, angustia. Primeros vínculos: conductas afectivas de adhesión y apego con los otros. La constitución del sí mismo: sentimientos de confianza, autonomía, iniciativa. Las series complementarias. Lo pulsional. Recorridos de la libido: etapas. La organización del aparato psíquico. La constitución psíquica consciente e inconsciente: ello, yo y superyo. Mecanismos intervinientes en la construcción de la identidad. Mecanismos de defensa.

La sexualidad infantil, los adultos y la curiosidad sexual infantil, El lugar del Otro en la constitución subjetiva. Pulsión epistemofílica. Fantasías y temores infantiles. Autonomía en los comportamientos cotidianos: control de esfínteres. El aprendizaje de hábitos y rutinas. La construcción de la moral. El aprendizaje de las normas sociales e institucionales. La construcción de valores y actitudes. Las relaciones de compañerismo y de amistad. Las actitudes prosociales.

Implicancias socioculturales en el desarrollo socioafectivo.

Algunos trastornos en esta dimensión del desarrollo: Síndromes emocionales y trastornos de la conducta: comportamientos depresivos, agresivos. Problemas emocionales relacionados con el sueño, la alimentación, la respiración, etc.

Conductas de retraimiento y timidez. La mentira.

3. El jugar en la infancia

Diferentes abordajes teóricos sobre el juego. Sensibilidad, creatividad y experiencia estética en los niños. Juegos exploratorios, juegos simbólicos, juegos de reglas. La capacidad para jugar a solas y la capacidad para jugar con otros. El docente frente al juego infantil: modalidades de intervención.

4. Lo grupal en la infancia

Construcción de la mirada grupal del docente. Concepto de grupo, grupo primario y grupos secundarios. Procesos de socialización y culturalización. Socialización sucesiva y simultánea. Socialización sincrética y relacional. Configuraciones y dinámica de las formaciones grupales en los primeros años. La preocupación por el otro, sentimientos de pertenencia y exclusión, liderazgos e intervenciones docentes.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL III

Este nuevo espacio curricular con modalidad de ateneo es planteado como un ámbito de intercambio que surge como necesidad para el abordaje de diversas problemáticas que se presentan en la inserción de los estudiantes en los contextos de la práctica. Procura favorecer la reflexión y la resolución conjunta por parte de los mismos y está especialmente referido al análisis de situaciones cotidianas que en ocasiones resultan conflictivas y dificultan el manejo del grupo de niños, el desarrollo de las estrategias didácticas planificadas, entre otras disyuntivas.

PROPÓSITOS

- Brindar oportunidades para comprender y profundizar los conocimientos sobre los comportamientos individuales y grupales de los niños, en su desarrollo y sus aprendizajes considerando los contextos socioculturales de pertenencia.
- Proporcionar instrumentos para el análisis de situaciones habituales en el ámbito escolar y para la elaboración de estrategias de acción que colaboren en la práctica docente.

Se pueden reconocer como áreas para abordar:

- El vínculo con los niños.
- Los vínculos entre los niños.
- El manejo del grupo en las diferentes salas.
- Los problemas de conducta en los niños.
- Los problemas de aprendizaje infantiles.
- El trabajo con la diversidad.
- Las problemáticas subjetivas en los primeros pasos del rol a construir.
- Los vínculos con la maestra de sala, con otros docentes.
- Los vínculos con padres y con las familias.
- Los vínculos con la autoridad.
- Conflictivas con los compañeros en la tarea grupal.
- Otras problemáticas.

La forma de ateneo permitirá singularizar las problemáticas que van surgiendo y dará lugar a que los propios estudiantes elaboren “el caso o cuestión” que van a presentar a sus compañeros para socializar y hacer una construcción conjunta de posibilidades de análisis e intervenciones.

Se considera que da lugar a que se haga foco en diferentes aspectos de la tarea, por ejemplo los vínculos entre los futuros docentes y los niños contemplando las diferentes necesidades que pueden surgir en el trabajo en sala de bebés y deambuladores, en el trabajo en salas de 2 y de 3 años, y en las de 4 y 5 años. En ocasiones se encuentran también con salas integradas, o alumnos con necesidades educativas especiales integrados a la escolaridad; esto lleva a analizar las cuestiones tanto individuales como grupales durante las prácticas de enseñanza.

Didáctica de la Educación Inicial I, II y III⁴⁹

FUNDAMENTACIÓN

Las características particulares que demanda la organización de la enseñanza cuando se trata de niños pequeños justifica la necesidad de un espacio curricular en el que se aborden las formas de enseñar y la definición de qué enseñar considerando los contextos sociopolíticos y pedagógico-didácticos propios de la educación inicial.

Reconocemos algunas conceptualizaciones “claves”, “pilares” de la didáctica de la educación inicial que recuperan ideas de nuestros precursores: Froebel, Montessori, las hermanas Agazzi, Owen, entre otros y de nuestras maestras Hebe San Martín de Duprat y Lydia P. de Bosch, entre otras. Tales “pilares” o núcleos conceptuales han de ser abordados en su totalidad y en profundidad porque dan cuenta de los modos particulares de enseñar a los más pequeños.

Por otra parte consideramos la idea de incluir contenidos organizados siguiendo una nueva agenda de la didáctica sin abandonar *la agenda clásica*⁵⁰; en este sentido se considera la inclusión de: los objetivos de la escuela infantil que asume una educación integral, los contenidos a ser enseñados, transmitidos, legados como traspaso valioso de una generación a otra con una central adecuación a la edad de los niños menores de 6 años. Las formas de enseñar, modos de participación docente centrales para la franja etárea y el tipo de conocimiento que se enseña. Las actividades, los juegos. Tipos de propuestas que recuperan las tradiciones de enseñanza centradas en aspectos lúdicos y propuestas de enseñanza integrales. Los materiales como un elemento curricular central a considerar en los diseños de enseñanza. La evaluación de los aprendizajes y de la tarea docente e institucional. El trabajo con las familias y la comunidad. Complementariedad en la tarea conjunta de educar.

A partir de estos aportes elaboramos y proponemos los siguientes ejes de contenidos:

1. Enseñar a niños de 0 a 6 años.
2. Las actividades. Relaciones entre juego y enseñanza. Multitarea, juego-trabajo y desarrollo de las actividades en pequeños grupos.
3. La enseñanza centrada en la construcción de escenarios y en la realización de experiencias directas participando en los distintos contextos sociales.
4. Relaciones entre instituciones y familias.
5. La problemática de los contenidos.
6. La organización de la enseñanza. Tiempo, espacio y otras variables didácticas.
7. Los materiales y recursos para enseñar.
8. El docente como profesional de la enseñanza. Figura de sostén en la constitución de la subjetividad, mediador cultural y artesano del diseño.
9. La planificación diseño y desarrollo de la enseñanza. Currículum.
10. La evaluación de los aprendizajes y la enseñanza.

⁴⁹ Elaborado por Claudia Soto y Rosa Violante.

⁵⁰ Litwin, E. (1996) “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”, en Camilloni, A. y otros (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.

La instancia didáctica de Educación Inicial III: Taller de análisis, diseño y producción de materiales y recursos didácticos se propone profundizar en el desarrollo de los contenidos del eje temático 7 en vinculación con todas los contenidos de los otros ejes temáticos propuestos dado que todos los contenidos confluyen en brindar argumentación teórico-práctica para lograr que los estudiantes puedan pensar –diseñar– y a futuro desarrollar propuestas de enseñanza adecuadas.

El eje temático 8 –El docente como profesional de la educación– atraviesa todos los ejes, pilares o núcleos conceptuales que se decidan abordar en el desarrollo de la materia.

Para el desarrollo de los diferentes ejes de contenidos se propone el abordaje desde cuatro dimensiones:⁵¹

1. Núcleos conceptuales propios de la enseñanza en el nivel.
2. Aproximaciones para la construcción de un repertorio de formas de enseñar.
3. Diseño y desarrollo de la enseñanza en el nivel. Currículum.
4. Distancia y mediaciones entre teorías, diseños y prácticas.

Esto implica asumir el desafío de ofrecer experiencias en el desarrollo de las clases que permitan entamar los tres niveles de la didáctica: teoría, diseño y práctica, y sus relaciones.

El desarrollo de las materias Didáctica de la Educación Inicial I, II y III se caracteriza por su fuerte función articuladora en tanto eje vertebrador del recorrido formativo dado que se constituye en un espacio que hilvana, recupera, sistematiza y recontextualiza los aportes de muchas otras instancias al mismo tiempo que desarrolla contenidos propios de su campo.

A continuación presentamos los propósitos y ejes de contenidos propuestos:

PROPÓSITOS⁵²

Ofrecer oportunidades y experiencias para que los estudiantes:

- Construyan marcos teóricos referenciales potencialmente explicativos, prácticos y problematizadores alrededor de los ejes –“pilares”– núcleos conceptuales: enseñanza y juego, escenarios y ambientes, instituciones y familias, contenidos, estrategias, modos de enseñar, de evaluar, el docente como profesional de la enseñanza.

⁵¹ Ver Violante, R. (2001) Enseñanza I y II en la Educación Inicial. Aportes para el debate curricular. Formación Docente. TFCEN (Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Inicial). GCBA, Dirección de Currícula, p. 11.
<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/meni1y2web.pdf>

⁵² Se transcriben los objetivos expuestos en el documento “Lineamientos curriculares de la Formación Docente para Educación Inicial”, GCBA, Dirección de Currícula, 2001.
<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/lfdeiweb.pdf> por considerarlos pertinentes y adecuados.

- Reconozcan la “relatividad histórica” de las construcciones teóricas y la existencia de perspectivas diversas y alternativas para analizar problemas y diseñar propuestas de enseñanza.
- Construyan un repertorio de formas de enseñar como alternativas posibles, fundamentadas y disponibles para diseñar las diferentes propuestas.
- Analicen y reflexionen sobre los diferentes diseños (diseños curriculares, proyectos institucionales, planificaciones a nivel sala) atendiendo a las concepciones y supuestos que los sostienen así como también a las definiciones en relación con los componentes de toda planificación (objetivos, contenidos, estrategias, recursos, materiales, etc.)
- Diseñen, planifiquen unidades didácticas, secuencias de actividades, proyectos, propuestas anuales, a corto plazo, etc., considerando qué enseñar y cómo hacerlo en función de las finalidades formativas del nivel, los saberes que portan los bebés-niños y los contextos en los que tiene lugar la enseñanza.
- Construyan conocimientos profesionales que les permitan tomar decisiones fundamentadas en situaciones reales y particulares como lo son las situaciones de enseñanza.
- Reflexionen sobre el compromiso político, ético y social que implica el desempeño del rol docente en la tarea con niños de 0 a 6 años.

EJES DE CONTENIDOS

Al ser esta una instancia curricular anual con acreditación cuatrimestral el dictado de los contenidos a abordar en cada período podrá organizarse atendiendo a diferentes criterios. Se podrán abordar contenidos por ciclos: un cuatrimestre desarrollar la didáctica del jardín maternal y otro la del jardín de infantes tal como se está desarrollando actualmente. También se pueden organizar seleccionando para desarrollar en cada cuatrimestre alguno de los ejes propuestos presentando al interior de los mismos las diversas características que presentan en las experiencias educativas con niños menores de 3 años y con niños de 3 a 5 años.

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL I y II	
Contenidos referidos a: Educación para niños de 0 a 3 años. Jardín maternal	Contenidos referidos a: Educación para niños de 3 a 5 años. Jardín de infantes
Enseñar a niños de 0 a 6 años Implicancias políticas, sociales, culturales y pedagógicas para pensar la enseñanza en la primera infancia. Caracterización de las instituciones que asumen la educación (el cuidado y la enseñanza) de los niños pequeños. Didáctica de la Educación Inicial. Definición de enseñanza especificando características propias que asume cuando se imparte a niños menores de 6 años. Las distintas formas de enseñar a los niños pequeños. Aportes de las teorías del aprendizaje para pensar la enseñanza. Enseñar en el jardín maternal y en el jardín de infantes.	
Las actividades. Relaciones entre juego y enseñanza Multitarea, juego-trabajo y desarrollo de las actividades en pequeños grupos. La centralidad del juego. La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada. Las relaciones entre juego y enseñanza. Desarrollo de las alternativas desde la dimensión histórica y sus principales planteos teóricos y prácticos. Perspectivas para explicar las relaciones entre juego y enseñanza: 1º. “Jugar para...” El juego es el medio privilegiado para llevar a cabo la enseñanza. (Froebel, F. 1913, Decroly, O. 1932, Montessori, M. 1939, Vera Peñaloza, R. 1894 Kamii, C. y DeVries, R. 1982, San Martín de Duprat, H. 1989, Denies, C. 1989). 2º. “Jugar por jugar”. Juego y enseñanza son actividades incompatibles/contrapuestas. (Cañeque, H. 1979-1991-1999; López, M. E. 2005). 3º. “Jugar en el contexto escolar” La enseñanza puede abrir, potenciar las posibilidades de juego del niño (Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R.; Windler, R. 1996; Soto, C.; Violante, R. 2005-2008, Sarlé 2001-2006-2008). El lugar del juego en el jardín de infantes y en el jardín maternal.	
Los momentos de juego con los bebés. El rol del adulto. El espacio para jugar. Ambiente facilitador y materiales disponibles.	Propuestas de enseñanza centradas en el juego: juego-trabajo, juego dramático, juegos grupales, juegos tradicionales. el juego en el patio. Caracterización, rol del docente y posibilidades que ofrece a los niños cada una de ellas.
Propuestas de situaciones de juegos:	

- Juegos expresivo-corporales; motores. - Juego de exploración y experimentación con diferentes objetos y materiales - Juegos de imitación directa, los juegos del “como si”, el inicio al juego dramático. - Juegos con palabras, retahílas, rimas, coplas, nanas, canciones, etc. - Juegos de construcciones con diferentes materiales según las edades. - Juegos con títeres: el niño como espectador y co-protagonista en escenas con títeres. La sala de 2 años, el inicio al juego en rincones. Las construcciones y las dramatizaciones como alternativas para elegir y jugar. Inicio a experiencias de producción y apreciación de los lenguajes artístico-expresivos: dibujar, pintar y modelar. Escuchar y cantar. Bailar. La biblioteca para niños menores de 3 años. Leer con bebés y niños de 1 y 2 años.	El juego-trabajo. Permanencias y transformaciones. El trabajo-juego. Los juegos grupales como oportunidades para enseñar y aprender contenidos de las diferentes áreas del conocimiento. Los juegos de construcción. El juego dramático. Supuestos teóricos y propuestas de desarrollo comparando los aportes de diferentes autores. Los juegos tradicionales. Supuestos teóricos y propuestas de desarrollo comparando los aportes de diferentes autores.
La enseñanza centrada en la construcción de escenarios y en la realización de experiencias directas participando en los distintos contextos sociales El ambiente alfabetizador; como “abecedario”; como contextos de vida enriquecedores para los procesos de desarrollo personal-social y alfabetización cultural. El diseño del ambiente escolar como oportunidad para enseñar y aprender. La organización y transformación de los espacios institucionales y áulicos con criterios estético-pedagógicos. Transformación de los espacios en ambientes seguros, confiables, estéticos y alfabetizadores. Las producciones artesanales y artísticas en el interior de la escuela infantil. Recuperación del patrimonio artístico local, nacional y mundial en el espacio escolar El ambiente social-cultural-natural como fuente de contenidos a enseñar. El ambiente como “texto de enseñanza” (Fabboni, F.), las ciudades educadoras (Pichot, Haydée)⁵³.	
Condiciones de los diferentes espacios	Transformación del ambiente social-natural

⁵³ En revista virtual: e-Eccleston, Estudios sobre el Nivel Inicial, <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/revista.htm>

dentro de la sala con finalidades diferentes. Los distintos sectores: para la higiene, el sueño, la alimentación y el juego. La construcción de “escenarios” permanentes y móviles-alternativos con objetos y espacios para potenciar el movimiento, la exploración, la autonomía, las elecciones de alternativas, la alegría por descubrir y crear.	en objeto de conocimiento a través de una propuesta de indagación sistemática enseñando a “mirar con otros ojos” lo cotidiano, permitiendo al niño conocer e interactuar en su territorio vital. Las unidades didácticas y las experiencias directas. Salas únicas y compartidas a modo de talleres para la exploración y juegos con arena, agua y luz, para escuchar música, bailar y danzar, para pintar y modelar, entre otros.
Relaciones entre Familias e Instituciones La conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y la familia. Relaciones posibles entre familias e instituciones: mimetización, segregación, integración. Canales de comunicaciones formales e informales: Entrevista inicial, reuniones de padres, encuentros cotidianos, el cuaderno de comunicaciones, las visitas de los padres en la institución. El lugar de escucha valorativa de las propuestas de las comunidades escolares; la escuela infantil como una “escuela para padres y maestros”, encuentros de reflexión sobre la tarea de educar.	
El ingreso de los bebés. Lactancia materna, alimentación e institucionalización. La propuesta de ingreso: selección de momentos para establecer los primeros vínculos con la docente y la institución. Importancia de la “figura de sostén”. La construcción de vínculos de confianza. La función maternante del docente. Hacia la construcción de acuerdos para el acompañamiento en el crecimiento, aprendizaje y desarrollo de los bebés-niños. Necesidad de establecimiento de acuerdos en los modos de acompañar los hitos que favorecen una conducta autónoma: el control de esfínteres, el destete, el aprendizaje de hábitos en la alimentación, descanso e higiene. Tensiones y conflictos.	La propuesta clásica del período de adaptación, por grupos, por horarios escalonados de menor a mayor tiempo de permanencia. Visión crítica, replanteos y propuestas. El diseño de la propuesta del ingreso particular para cada grupo en función de las experiencias previas y características y posibilidades de los niños y las familias. Trabajo en conjunto con los padres. Tensión y negociación entre las expectativas docentes y posibilidad del grupo familiar. Los primeros días oportunidad para conocer la propuesta del jardín y construir vínculos de confianza mutua. Trabajo conjunto con el equipo docente.

El docente y la institución. Trabajo con las familias.	Delimitación de roles y funciones complementarias.
Intercambio cotidiano informal con las familias. Encuadre. Su importancia. La información para compartir.	Propuestas de enseñanza para acompañar el período de iniciación convirtiendo el jardín en un “buen lugar” en el que se confíe y se disfrute aprendiendo.
Instituciones y propuestas pedagógicas. El modelo guardería y el modelo jardín maternal. Constitución de equipos de profesionales	Experiencias para compartir con los padres. Su planificación.
La problemática de los contenidos de enseñanza Los contenidos escolares, disciplinares o de la enseñanza en el Nivel Inicial. Necesidad de una definición propia de contenidos de la enseñanza. Cuestiones críticas diferentes categorizaciones de los contenidos a enseñar en el Nivel Inicial y sus implicancias en la tarea docente: Por áreas psicológicas, por áreas disciplinares, por ámbitos de experiencias, etc. Por “ejes de experiencia”: experiencias para la interacción con los otros y la interacción con el entorno, para la Expresión y la Comunicación... Por “Áreas educativas”: Educación afectivo-social, de los lenguajes verbales y no verbales, cognitiva, motriz. Análisis crítico. Planteos diversos. El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, dimensiones de una educación integral. El desarrollo personal y social, construcción de sentimientos de confianza básica y seguridad, respeto por uno mismo y por los otros. Los límites y las sanciones en la construcción de una actitud autónoma. La alfabetización cultural, procesos de apropiación de las diversas manifestaciones culturales literarias, musicales, plásticas, vinculadas con la danza y el teatro. Alfabetización digital. La computadora como objeto cultural, herramienta de obtención y almacenamiento de información y comunicación. Reflexiones didácticas sobre la incorporación de los recursos informáticos en las propuestas de enseñanza. El lugar de los aportes de los campos disciplinares para enriquecer el proceso de alfabetización cultural potenciando el desarrollo personal y social.	
Diferentes organizadores para proponer los contenidos a enseñar.	El principio de globalización-articulación como modo de integrar y reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento en formatos de enseñanza propios del Nivel Inicial. Proyectos y unidades didácticas como estructuras didácticas que proponen la articulación de contenidos a enseñar de diversas áreas curriculares. La inclusión de los recursos informáticos en las distintas estructuras didácticas.
Vinculación entre los contenidos de la enseñanza y los procesos evolutivos. Las relaciones entre desarrollo y enseñanza en la definición de qué enseñar en el jardín maternal.	
Algunos ejes a trabajar: vínculos de afecto y confianza, autonomía, primeras	

exploraciones para conocer el entorno, lenguaje, desarrollo motriz, juego.	Algunos ejes a trabajar: La alfabetización cultural, la integración de los aportes de los diferentes lenguajes artísticos, de las ciencias sociales y naturales, de la matemática, de lengua al proyecto de enseñanza específico del nivel. El juego como contenido de enseñanza. La enseñanza de valores y normas, su sentido social.
La organización de la enseñanza Las variables: Espacio, Tiempo, Materiales y recursos, La organización del grupo, Las intervenciones docentes. Toma de decisiones, razones y fundamentos.	
Los materiales y el ambiente alfabetizador de la escuela infantil⁵⁴ Los materiales en el proyecto educativo institucional, comunitario y áulico. Características generales del material: seguridad, estética, posibilidades lúdicas y de aprendizajes que posibilitan. Análisis crítico del patrimonio material del Nivel Inicial. Una forma de enseñar: la selección y la utilización de materiales.	
El docente como profesional de la enseñanza - El docente como mediador de la cultura. - El docente como referente afectivo, en la constitución de la identidad personal y la subjetividad. - El docente como “artesano” constructor de las propuestas de enseñanza.	
La planificación diseño y desarrollo de la enseñanza. Currículum. Los componentes didácticos de un diseño: objetivos, contenidos, actividades/estrategias de enseñanza, materiales y recursos, evaluación. Los documentos curriculares. El PEI (Proyecto Educativo Institucional) Planificación anual, periódica, semanal y diaria en la sala. Los procesos de especificación curricular. La organización del tiempo. Criterios.	
Análisis de diseños curriculares de jardín maternal. El PEI. Planificación por ejes. La planificación de objetivos anuales. Planificación por períodos acotados. Planificación de las tareas compartidas en la co-coordinación de las actividades entre dos o más docentes.	Análisis de diseños curriculares. El PEI. La propuesta a nivel sala. Planificación anual, periódica, semanal y diaria. Planificación de unidades didácticas y proyectos. Otras formas alternativas de planificar.

⁵⁴ Ver punto siguiente en el que se propone una profundización a desarrollar en Didáctica de la Educación Inicial III. Producción de materiales y recursos didácticos.

La evaluación de los aprendizajes de los niños y de la tarea docente

¿Qué evaluar y para qué?

La observación como estrategia privilegiada para recabar datos.

Elaboración de registros anecdóticos, registros narrativos, legajos, portafolios con participación de los niños. Importancia del seguimiento de los aprendizajes de los bebés y niños.

La evaluación de la tarea docente: Evaluación de las propuestas de enseñanza y autoevaluación de su desempeño. Variables a considerar en cada caso. Evaluar la tarea de enseñanza para tomar decisiones áulicas e institucionales.

Modalidades de evaluación centradas en la observación y registro diferido. Seguimiento de los bebés y niños pequeños.

El problema de la evaluación en vistas al pasaje a primer grado.

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL III: Taller de análisis, diseño y producción de material didáctico

FUNDAMENTACIÓN

El taller se propone la producción y selección de materiales diseñados y fabricados articuladamente en el contexto de la planificación de un proyecto didáctico.

Busca ser un espacio para descubrir múltiples posibilidades para contar con materiales para la enseñanza invirtiendo pocos o muchos recursos económicos.

Pretende desarrollar la creatividad estética y el pensamiento divergente como modos de resolver situaciones con materiales.

Busca generar la construcción de espacios de reflexión sobre las posibilidades de aprendizajes que ofrecen los materiales para los niños.

Busca construir con los futuros docentes principios que organicen la selección de materiales de mercado y la construcción de otros que el mercado no provea.

Promueve la recuperación y el análisis de las potencialidades educativas actuales de los materiales y propuestas de los pedagogos precursores del nivel, recuperando algunos ejes de sus tradiciones para resolver materiales nuevos.

Pretende consolidar con un criterio colaborativo formas de fabricación artesanal y resoluciones prácticas para su fabricación.

PROPÓSITOS

Durante la cursada de esta instancia se han de ofrecer oportunidades para:

- Comprender el lugar de los materiales como uno de los componentes centrales de la propuesta de enseñanza y su interdependencia con los otros componentes: los objetivos, los tipos de actividades, los espacios, los modos de participación docente, las posibilidades de aprendizaje que promueven.
- Construir criterios para seleccionar materiales de acuerdo a: finalidades / objetivos de enseñanza (comprar, fabricar o seleccionar del patrimonio escolar) características del material. Condiciones de seguridad, estéticas, principios que han de sustentar los materiales para generar situaciones de juego y aprendizajes posibles.
- Aprender formas artesanales de producción de material didáctico, reutilización de materiales de fabricación industrial y de adquisición en espacios comerciales.

EJES DE CONTENIDOS

Contenidos referidos a: Educación para niños de 0 a 3 años. Jardín maternal	Contenidos referidos a: Educación para niños de 3 a 5 años. Jardín de infantes
Los materiales y el ambiente alfabetizador de la escuela infantil Los materiales en el proyecto educativo, institucional y comunitario. Los materiales en el diseño de las propuestas de enseñanza a nivel sala. Diálogo entre la arquitectura y la pedagogía para construir “territorios educativos”. Para los niños menores de 6 años.	
Materiales para favorecer los diferentes juegos. Materiales para la exploración, para el desarrollo motor, para el juego manipulativo, para el juego del “como si”. Los juguetes para los bebés. Análisis de las posibilidades que ofrecen.	La importancia de los materiales para el desarrollo de las diferentes actividades. Los materiales en los sectores para el juego-trabajo Juegos de mesa, de cartas, etc. Criterios para su selección y fabricación. Materiales clásicos, rompecabezas, ensartados, enhebrados, etc. Análisis crítico. Materiales audiovisuales. Análisis crítico del tipo de materiales y uso que se hace de los mismos. Diseño de material didáctico: “conjunto base” para diferentes actividades: para construir, para leer, para descubrir propiedades de los objetos, para comparar cantidades, para juego dramático, para juegos con títeres entre otros, para juegos en el patio, para juegos tradicionales.
La selección de materiales Criterios para seleccionar materiales. Clasificación de materiales. Relación de materiales, actividades y juegos para la enseñanza. Características y condiciones de los materiales: seguridad, durabilidad, estética, materiales que ofrecen variabilidad, inmediatez, productibilidad (Kamii y De Vries, 1982).	
Modos de producción de material didáctico Producción artesanal, con material de deshecho, con cartón, madera, plástico, objetos en desuso, de fabricación industrial, con materiales de la naturaleza. Recuperación de algunas formas tradicionales comunitarias de fabricar juguetes.	

Modos de participación docente al utilizar materiales

La tarea docente y el trabajo de enseñar a jugar. Consignas para el uso de materiales. Andamiajes posibles. Propuestas del maestro para juegos de conocimiento físico, juego dramático, juegos de provocación con títeres (el niño como titiritero), juegos grupales (juegos de pistas, dados, loterías, bingos) entre otros. Formas de organizar la tarea, formas de enseñar a jugar con los materiales.

Taller de juego⁵⁵

FUNDAMENTACIÓN

La infancia y el juego están indisolublemente unidos, sin embargo lo vemos cada vez más ausente en la vida cotidiana de nuestros niños. Tanto en las familias con mayores recursos (donde los niños están cada vez más ocupados en actividades extraescolares), como en las familias de escasos recursos donde los niños tempranamente ayudan en tareas de adultos.

Asimismo, el espacio público urbano y los espacios familiares más reducidos no favorecen el encuentro a través del juego.

Autores como J. Piaget, J. Bruner y L. Vigotsky, entre otros, se han ocupado de investigar el juego infantil, sosteniendo que el juego es expresión y motor del pensamiento y del lenguaje, y factor básico en el desarrollo de los niños.

No obstante estas sólidas argumentaciones, no desconocemos las tensiones que aparecen en la implementación del juego en las prácticas de enseñanza escolar.

Habitualmente se observa que la actividad lúdica organizada, planificada y secuenciada por el maestro está ausente en el ámbito educativo formal. Aparece como un recurso para la enseñanza de una instancia curricular, como una propuesta puntual y repetida en momentos de espera entre actividades, queda relegada a la hora de Educación Física o a la iniciativa espontánea de los alumnos en el patio. Aquí la dificultad aparece en que el repertorio conocido es cada vez más escaso, por lo que el juego espontáneo se reduce a acciones reiterativas y esquemáticas.

El juego es parte del patrimonio cultural de una sociedad y, como tal, debe ser considerado un contenido a enseñar a través de una intencionalidad docente que se exprese en una planificación adecuada.

Por esto, consideramos de gran importancia dotar al maestro de un repertorio de juegos amplio y variado que le permita llevar adelante estrategias de enseñanza destinadas a habilitar espacios legítimos y valiosos de juego en el contexto escolar (tanto en el patio como dentro de las salas). El recorrido por diversas propuestas (juegos socializadores, de mesa, de persecución, corporales, de construcción, etc.) requiere, genera y fortalece conocimientos y habilidades tanto de tipo cognitivo y motor como emocional, social y cultural.

PROPÓSITOS

- Brindar los conocimientos que permitan a los estudiantes reconocer que el juego es un derecho de la infancia y una responsabilidad de los adultos.⁵⁶

⁵⁵ Elaborado por Patricia Goicochea.

⁵⁶ Como lo indica el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño, incorporada en la Constitución de la Nación Argentina en el año 1994 (Art. 75). En la ciudad de Buenos Aires, y a través del Decreto N° 1436 (año 2005), el 27 de septiembre fue declarado el *Día del derecho del niño a jugar*. Por esto, es un propósito de este taller que los futuros docentes tomen un compromiso para garantizar el ejercicio de este derecho.

- Ofrecer un espacio propicio para el despliegue de un amplio repertorio de diferentes tipos de juegos, generando un clima de confianza que permita investigar, recopilar, inventar, proponer, jugar y reflexionar acerca de las distintas propuestas.
- Proporcionar los elementos necesarios para analizar, comparar, clasificar y sistematizar los juegos recopilados, organizando un fichero según categorías establecidas que permitan tenerlos disponibles para ponerlos en práctica en su entorno profesional.
- Desarrollar actividades que les permitan identificar los saberes cognitivos, motores y sociales que conlleva una propuesta lúdica amplia y variada.
- Promover la producción escrita de una “Autobiografía lúdica”, que consista en relatar la propia historia tomando como eje los juegos a los que jugaron, desde sus primeros meses hasta la actualidad.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Abriendo el juego.** Recuperar los propios saberes lúdicos de los alumnos a partir de la evocación y práctica compartida. Sistematización de esos saberes. Confección de una lista de juegos.

2. **Abrir la puerta para ir a jugar.** Recorrido por distintos escenarios lúdicos, como las comunidades de los pobladores originarios de nuestro país; los juegos tradicionales que jugaban nuestros padres y abuelos; y los juegos populares de otras partes del mundo.

3. **Todos los juegos el juego.** Acompañando los conocimientos desplegados, confeccionar un fichero con un repertorio organizado según criterios de clasificación de propuestas lúdicas, que servirá de insumo en el momento de plantear una propuesta didáctica en la escuela. Este fichero constará de juegos de presentación, mezcladores, rimas de sorteo, juegos de persecución, de mesa (cartas, dados, tableros, etc.), de construcción, corporales, sensoriales, juegos con palabras, de emboque y puntería, juegos de palmas, juegos populares y tradicionales, etc.

4. **¿Dale que...?** Planificación, puesta en práctica y evaluación de una propuesta de enseñanza centrada en el juego.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Se podrá trabajar a partir de:

- Experiencias lúdicas, jugando en grupo diversos y variados juegos. Desde los más conocidos (y muchas veces olvidados) hasta los nuevos.
- Lectura y reflexión de materiales teóricos.
- Confección individual de un fichero de juegos.
- Planificaciones didácticas.

La metodología será de taller teniendo en cuenta la producción como eje, facilitando la articulación teoría-práctica, desarrollando trabajos individuales, en pequeños grupos y presentaciones en grupo total.

Políticas para las infancias⁵⁷

FUNDAMENTACIÓN

La legislación de un país refleja claramente si se favorecen (o no) contenidos democráticos y republicanos que hacen a la existencia de un verdadero Estado de Derecho. Si bien las leyes no pueden modificar la realidad y las prácticas por sí mismas, es preciso resaltar su condición fundamental como herramientas legales a la hora de reclamar y exigir el real cumplimiento de los Derechos Humanos. Es por ello que la legislación es un indicador fundamental al momento de analizar el compromiso de cada nación por el respeto a los derechos.

En lo que respecta específicamente al tema de infancia, la Argentina y otros Estados de América latina realizan esfuerzos para adecuar los andamiajes legislativos y administrativos de acuerdo con los lineamientos de la Convención sobre los Derechos del Niño. La situación es compleja y las variables a tener en cuenta en el planteo y fundamentación de una legislación son múltiples y a veces, contradictorias.

En su accionar los países deben tener en cuenta el interés superior del niño, lo que implica la *reflexión* y el *debate* sobre la ciudadanía de los niños como también la *generación de adhesiones* en la sociedad y, en especial entre los educadores de la infancia, para avanzar la atención integral de la infancia que incluye la educación, la alimentación, la salud, respetando la singularidad de cada niño, la cultura de la comunidad a la que pertenece y asegurando la igualdad de oportunidades, más allá de su origen social.

Teniendo en cuenta lo dicho, resulta necesario profundizar la reflexión sobre las vinculaciones que se establecen entre el sistema educativo y el sistema político respecto de la direccionalidad de la educación y la concreción de determinadas políticas. En este sentido se reconocen diferentes estrategias de los distintos actores sociales y políticos para expresar y articular demandas y propuestas en torno a la educación. De este conjunto de actores interesa analizar, principalmente, el accionar del Estado, en sus distintas instancias territoriales –nacional, provincial, municipal– y el accionar de los órganos de gobierno ejecutivo y legislativo. Del conjunto de políticas públicas, el análisis de la política educativa en sus características particulares remite a la reflexión del conjunto de las demás políticas sectoriales, en especial a las de acción o promoción social, en donde se reconocen pugnas por la hegemonía de programas y manejo de recursos y planes en relación con la primera infancia.

En este sentido el seminario procurará el conocimiento de los marcos jurídicos relativos a la infancia y a la legalización de la educación para los niños de 45 días a 5 años inclusive. Por ello, se propondrá retomar la historia de la infancia y la educación inicial como el resultado de un complejo proceso de construcción social que se relaciona con las doctrinas de la *situación irregular* y de *protección integral* y la legislación que las sostiene y/o justifica.

⁵⁷ Elaborado por Mercedes Mayol Lassalle.

Además, la educación es una práctica social y, por lo tanto, eminentemente histórica y remite a realidades y actores concretos y cambiantes. De allí la importancia de referirse también a la constitución de la identidad de los sujetos y, en este sentido revisar el papel de los docentes en lo que hace a su profesionalidad política y su posicionamiento respecto del derecho de los niños, del rol de la escuela y del currículo como “carta de derechos” y del rumbo de las políticas sociales en relación con la infancia.

PROPÓSITOS

En este marco, el seminario se propondrá ofrecer a los participantes la habilitación de un espacio de debate y profundización sobre los factores centrales que configuran el panorama actual de las políticas dedicadas a la infancia, analizando los conceptos sobre las cuales se fundan dichas políticas. Paralelamente, el seminario aportará información y claves para el análisis de políticas públicas, documentos y legislación para la infancia en particular relación con la educación infantil desde el nacimiento del niño.

Al mismo tiempo el seminario propondrá a los alumnos reflexionar sobre cómo contribuir en la construcción de una infancia, donde los niños y niñas puedan ejercer de manera plena todos sus derechos. En este sentido resulta fundamental revisar cuidadosamente la actuación profesional del docente y las dinámicas de la escuela y si se actúa bajo la lógica de los derechos prioritarios del niño o existen contradicciones. El bienestar de los niños compete a todos los actores sociales y la escuela favorecerá a la infancia a través de sus propias acciones y prácticas cotidianas, trabajando desde su organización y propuestas educativas con un enfoque que tenga siempre presente en su gestión la centralidad de los niños.

Teniendo en cuenta lo expresado, el seminario se propone generar espacios que posibiliten:

- Comprender los factores centrales que configuran el panorama actual de la situación social, cultural y educativa de la infancia
- Analizar críticamente los principales conceptos de los debates en materia de derechos de la infancia.
- La apropiación de los conocimientos y los instrumentos para una participación activa, reflexiva y crítica en los procesos de definición y desarrollo de las políticas públicas para la infancia.
- Manejar fuentes y documentos mundiales y nacionales referidos al tema
- Reflexionar sobre las políticas públicas relacionadas con la educación infantil y sobre su incidencia en la construcción de su propio rol y sus compromisos subyacentes.
- Analizar y formular hipótesis explicativas y propuestas de solución a problemas de la infancia.

EJES DE CONTENIDOS

1. Estado mundial de la infancia. Infancia y condiciones de vida en América latina y en la Argentina. Pobreza, exclusión y violencia. Metas sociales y educativas de los organismos mundiales. Estado de la educación infantil en la Argentina.

2. La doctrina de la situación irregular: el tratamiento indiferenciado *del menor* como abandonado-delincuente. La doctrina de la protección integral del niño: el tratamiento del

niño como sujeto pleno de derechos. La condición jurídica de la infancia en la Argentina. Ley de Patronato, Declaración de los Derechos del Niño, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y las legislaciones nacionales. La ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y leyes jurisdiccionales. Nuevas relaciones entre la familia, el Estado y el niño. El papel de los padres y de las familias en la crianza y educación de los niños pequeños. El papel de las defensorías. La voz de los niños. Seguimientos y diagnósticos sobre el cumplimiento de los derechos del niño.

3. El derecho a la educación inicial desde el nacimiento, desde los debates fundacionales del nivel hasta el presente: Ley de Educación Común 1420 (1884), Ley Simini (1946). Ley de Jardines Maternales Zonales (1973), Ley Federal de Educación (1993), Ley de Educación Nacional (2006). La nueva ley de educación argentina: acciones y omisiones. Debates y temas pendientes en la educación de los primeros años: La Ley 26.233 de Promoción y regulación de los centros de desarrollo infantil y decreto reglamentario 1202/2008. Leyes educativas del GCBA, Ley 621 Decreto 1089/GCBA/2002.

4. La dimensión política del rol docente. El docente en la institución escolar y en su comunidad. Asistencialismo y trabajo docente. De la escuela como contención a la escuela educadora. El currículo como carta de derechos y la responsabilidad del docente frente al niño y la comunidad.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

El seminario está destinado a aportar información y claves para el análisis de políticas públicas, documentos y legislación para la infancia. Se concretará a partir de instancias de exposición de aspectos teóricos, de análisis documental en clase y de búsqueda de referencias bibliográficas y legislativas, en trabajo autónomo. Se otorgará importancia tanto a la lectura del material y la discusión grupal, como al nivel de fundamentación en los análisis de políticas y programas.

Para el trabajo final se sugieren como ejemplo las siguientes propuestas de trabajo:

1ª propuesta:

- a. Consignar el registro de una observación de un niño o narración de una situación vivida vinculada a un niño en situación de riesgo/vulnerabilidad.
- b. Redacción de un ensayo sobre la problemática observada/vivida en vinculación con los derechos del niño y las obligaciones y responsabilidades del Estado y sus familias.

2ª propuesta:

- a. Analizar la nueva Ley de Educación en lo que hace a los artículos dedicados a la educación inicial.
- b. Redacción de un escrito sobre las omisiones incurridas en relación con la educación en los primeros años a de vida, en vinculación con los derechos del niño y las obligaciones y responsabilidades del Estado.

Campo de la Formación en la Prácticas Docentes⁵⁸

1. Marco de referencia

La desnaturalización de la mirada sobre lo escolar

La posibilidad de desnaturalizar la mirada sobre la escuela se apoya en la idea de ofrecerle a los futuros docentes oportunidades para describir, analizar e interpretar los componentes estructurales de las prácticas escolares, convertirlos en objetos de análisis y no sólo de intervención con la idea de evitar que se reproduzcan modelos en forma no crítica.

En este sentido, el acceso de los alumnos a la realidad no es posible de darse por fuera de categorías conceptuales, las que a su vez son producto de un movimiento dialéctico con la realidad que intenta comprender.

El proceso de reflexión se torna vital en la formación de los docentes, para ello, es importante partir de reconocer que la primera experiencia de un docente en una escuela, es su propia experiencia como alumno, que se pone de manifiesto al trabajar sobre las “autobiografías escolares”.

La complejidad de las prácticas como objeto de estudio hace consciente la importancia de ampliar los registros sobre las mismas, desde diferentes campos de conocimiento, integrando categorías teóricas (de referencia) y metodológicas, explorando en diferentes fuentes, dando lugar al trabajo interdisciplinario.

La reflexión sobre las prácticas docentes

Se utilizan múltiples términos para describir los procesos reflexivos de los futuros docentes: reflexión en la acción, metacognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, retorno sobre sí mismo. Los términos provienen de distintos marcos teóricos y diversas propuestas formativas. Sin embargo, enfatizan de distintas maneras a la práctica reflexiva como eje estructurante que ofrece la posibilidad de generar cambios profundos en las prácticas docentes.

¿Qué dispositivos poner en funcionamiento para una práctica reflexiva? ¿Qué tipo de actividades de formación propiciar en relación con los mismos? Por otra parte, ¿cuáles son las que en las prácticas de formación favorecen la integración/articulación de distintos tipos de conocimientos: teóricos, técnicos y saberes de la experiencia, de la alteridad, de la contemporaneidad?

Existe una variada gama de dispositivos que contribuyen a la formación de docentes entendida desde los criterios planteados: intercambio sobre los modelos y la práctica, observación mutua, formación apoyada en videos, registros, entrevista de clarificación,

⁵⁸ Este apartado recupera la propuesta presentada en los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de la Educación Inicial correspondiente al Plan 271/2001 CABA. Sobre la citada propuesta se realizan reformulaciones a partir de los aportes de los Profesores y Coordinadores de Prácticas y Residencias de los Institutos de Formación Docente de la CABA. Agradecemos a todos los colegas su compromiso y aportes. Autoras: Cristina Tacchi y Rosa Violante.

historia personal, juego de roles, relatos de formación, historias de vida, autobiografías escolares, documentación narrativa, ateneos, tutorías, diarios de formación, portafolios de formación docente, entre otros.

Criterios y principios

Los criterios y principios que se tendrán en cuenta para la organización del campo de la práctica son la secuenciación, el carácter integrador/articulador, la gradualidad y la complejidad creciente.

Articulación. El campo de las prácticas tiene la característica de ser un espacio de formación que articula conocimientos, saberes y experiencias provenientes de distintas fuentes: a) los otros campos de la formación de grado: formación general y específica; b) los conocimientos y saberes específicos del propio campo; c) los saberes y experiencias construidos en la trayectoria escolar de los alumnos. No obstante, esta articulación no se da por sí sola. Es necesario un trabajo sistemático de recuperación de categorías teóricas, problemas, objetos de conocimiento y abordajes metodológicos provenientes de distintos campos disciplinarios y desde la didáctica de la Educación Inicial.

La articulación también se fundamenta en la idea de recuperar una mirada sobre los aspectos de la enseñanza escolar y del trabajo docente que ponga en diálogo diferentes perspectivas: histórica, sociológica, didáctica, filosófica y política. El trabajo sistemático acerca de estas perspectivas permite desnaturalizar la mirada de los alumnos sobre la escuela, y ofrecer herramientas conceptuales que les permitan analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares y sus atravesamientos éticos y políticos.

Integración. La integración conceptual al finalizar cada año del campo de la práctica además de promover la metacognición acerca de lo que se realizó, apunta a construir con los alumnos las síntesis y recapitulaciones que ayuden a complejizar gradualmente la realidad escolar y el trabajo docente, en particular. A través de las instancias que integran el campo de la práctica, se espera que el proceso de aprendizaje de los futuros docentes favorezca también la integración de la teoría y de la práctica. Es decir, se rechaza la idea de que la teoría una vez incorporada puede ser aplicada por el docente cuando se encuentre en el ámbito escolar. Por el contrario, se requiere una praxis integradora que se nutre de los aportes de las distintas disciplinas y de la didáctica específica que contribuyen a la comprensión de la educación y de la propia práctica profesional.

Gradualidad. La aproximación gradual al campo de la práctica profesional docente permitirá abordar el conjunto de tareas que en él se desarrollan facilitando el acceso a la identificación de las dimensiones que intervienen en la realidad de las instituciones educativas, particularmente de las escuelas. Para ello, a lo largo de este campo los alumnos conocerán (a partir de describir, analizar e interpretar realidades escolares, diferentes instituciones, etc.) para, posteriormente en forma también gradual, poder actuar desde la intervención en los grupos y en la escuela.

Flexibilidad. Este campo enfrenta a los estudiantes a compromisos de trabajo por fuera de la institución formadora. Esta exigencia, en muchos de ellos, requiere permanentes ajustes y reacomodamientos en función de compromisos laborales por ellos asumidos. Con el propósito de garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes el campo de la práctica que aquí se propone fue pensado de tal modo que puedan tomarse decisiones en contexto que contemplen la diversidad de situaciones con las que se enfrentan los profesores al tener que considerar problemáticas específicas de los

estudiantes. Siempre respetando la carga horaria asignada y los tiempos y organizaciones del instituto formador y de las instituciones infantiles.

2. Breve caracterización del campo formativo

El Campo de la Formación en las Prácticas Docentes se propone iniciar su recorrido desde el primer año de la carrera ofreciendo oportunidades a los estudiantes de conocer y analizar las prácticas docentes con niños menores de 6 años en toda su complejidad, con niveles de aproximaciones cada vez más profundos y enriquecidos de mayores referentes teóricos que permitirán comprender y hacer cada vez más inteligibles las prácticas observadas y desarrolladas. Desde la participación en espacios de desempeño práctico y de reflexión sobre las propias experiencias y las de otros pares y profesionales observados se pretende acompañar en la construcción de los conocimientos prácticos profesionales que implican la tarea docente, en la que se incluyen las prácticas específicas de enseñanza.

Los contenidos y experiencias formativas vinculadas con los aprendizajes de la práctica profesional se proponen para desarrollarse a lo largo de toda la carrera en una tarea orientada, en un principio, al tratamiento de algunos contenidos específicos del campo profesional y, progresivamente, a acompañar a los estudiantes en la inserción y el trabajo en las instituciones de Educación Inicial en las que los/las estudiantes desarrollarán sus observaciones, ayudantías, prácticas y residencias docentes. Cada uno de los 6 niveles de Formación en las Prácticas Docentes se caracteriza por ser un espacio formativo que incluye la asistencia a un taller presencial de tres horas semanales en simultáneo con las experiencias de observaciones, ayudantías, prácticas y residencias en instituciones que atienden a niños de 45 días a 5 años inclusive.

Finalidades formativas

Este recorrido formativo se propone ofrecer experiencias que les permitan a los futuros docentes:

- Reconstruir y resignificar los conocimientos de la propia biografía escolar.
- Reconocer las costumbres, tradiciones y “figuras de autoridad” que conforman las prácticas docentes y las propias representaciones acerca de las mismas para deconstruirlas e iniciar la construcción del propio estilo profesional.
- Describir, analizar, interpretar y diseñar prácticas educativas apelando a conceptos y modelos teóricos de diferentes campos disciplinarios.
- Tensionar esos desarrollos teóricos con referentes empíricos cotidianos, completando silencios o áreas poco exploradas por la teoría y/o recreando nuevos conceptos.
- Ensayar alternativas diversas para la introducción de cambios deliberados y sistemáticos en las prácticas docentes, de manera hipotética y/o real.
- Diseñar, implementar y someter a análisis las propuestas de enseñanza observadas, elaboradas y/o desarrolladas.
- Reflexionar sobre los aspectos ideológicos, políticos, éticos y vinculares comprometidos en las prácticas docentes.

Estas finalidades orientan la definición de las propuestas para acompañar la apropiación gradual, espiralada y paulatina de las prácticas docentes a través del desarrollo de tres “tramos” diferenciados. En cada uno de los tramos se incluyen diferentes instancias.

“En cada tramo se retoma, resignifica y complejiza lo trabajado en el tramo anterior, no a la manera de una “suma” que agrega a lo sabido sino de un análisis crítico que vuelve y reformula tanto las dudas, las preguntas, las hipótesis originales como las certezas anteriores. (...)”⁵⁹ En este sentido se podrá observar que los objetivos y contenidos que se presentan a continuación para las distintas instancias resultan en parte reiterados y en parte enriquecidos concibiendo la construcción de las prácticas

as docentes como un proceso a largo plazo que se logra a través de diferentes y sucesivas aproximaciones, construcciones y reconstrucciones referentes a los mismos aspectos. En cada uno de los talleres proponemos los contenidos a enseñar organizados en cinco ejes de contenidos formativos propios del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes. A saber:

- Eje 1: Instrumentos de recolección de datos para analizar y conocer las prácticas docentes.
- Eje 2: El análisis y la reflexión de las propias prácticas y las de otros.
- Eje 3: El diseño y la evaluación de la enseñanza como parte del rol docente.
- Eje 4: El desempeño docente, la puesta en marcha y la autoevaluación del propio desempeño.
- Eje 5: Características de las instituciones y formas de enseñar en la Educación Inicial.

La organización del trabajo propuesto en cada instancia se define en función de las particulares características que asumen las siguientes variables: tiempos, modalidad de trabajo propuesto, objetivos y contenidos a enseñar.

Las instituciones a las que concurren los estudiantes para realizar sus observaciones, ayudantías y prácticas han de ser diversas de tal modo de enriquecer los registros de experiencias formativas. Pueden asistir a diferentes organizaciones sociales que atienden a niños de 45 días a 5 años inclusive: jardines maternos, escuelas infantiles, jardines integrales, jardines de infantes comunes, jardines de infantes nucleados correspondientes a la jurisdicción del GCBA, instituciones privadas, instituciones dependientes de Bienestar Social, de la Secretaría del Menor y la Familia, de sindicatos, de empresas, como así también emprendimientos barriales-comunitarios, etc.

También se han de considerar dentro de las posibilidades la realización de observaciones, ayudantías y prácticas en ámbitos educativos no formales e informales (escenarios educativos alternativos). Se hace referencia a entidades, organizaciones o empresas que ofrezcan acciones educativas a niños menores de 6 años como museos de arte, ludotecas, zoológicos, acuarios, etc., brindando alternativas complementarias que permitan ampliar los registros de experiencias formadoras a los estudiantes sin restringirlos exclusivamente al ámbito educativo formal.

⁵⁹ Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de la Educación Inicial correspondiente al Plan 271/2001 CABA. Op.cit.

El proceso de aproximación a la realidad educativa, el aprendizaje y la apropiación gradual y paulatina de las prácticas docentes comprende los tres tramos citados anteriormente. Se parte de una primera aproximación al conocimiento de las prácticas docentes tal como se dan en la vida cotidiana de las instituciones educativas formales y, si las hubiere, no formales. En este primer tramo se supone trabajar centralmente el análisis y la caracterización de dichas prácticas.

En un segundo tramo se propone abordar las prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta que estas forman parte de las prácticas docentes. A los fines didácticos, la idea consiste en centrarse en el aprendizaje del acto de enseñanza en situaciones recortadas (secuencias de actividades, proyectos acotados) poniendo el énfasis particularmente en el análisis crítico y reflexivo de los primeros desempeños, de las decisiones relacionadas con el diseño de la planificación, de la dimensión transformadora de la tarea docente, en un trabajo realizado junto con otros (compañeros, profesor de prácticas, profesor de las disciplinas, docentes de las escuelas).

Por último, en el tercer tramo se propone que los estudiantes continúen *aprendiendo a enseñar* asumiendo gradualmente el desempeño de las prácticas docentes en toda su complejidad. Esto implica no sólo coordinar la realización de una actividad en la sala sino hacerse cargo de todos aquellos aspectos que integran casi la totalidad de la tarea docente en un tiempo prolongado.

PRIMER TRAMO

En este primer tramo se incluyen dos instancias:

- Taller 1: “Herramientas e instrumentos para el relevamiento de datos”
- Taller 2 y Prácticas docentes: observaciones, ayudantías pedagógicas

Taller 1: Herramientas e instrumentos para el relevamiento de datos

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Se inicien en el análisis de las prácticas docentes.
- Adquieran herramientas y marcos conceptuales en relación con la observación, la elaboración de informes y de registros.

Contenidos

Eje 1:

El sentido de la utilización de herramientas de relevamiento, análisis e interpretación de información relevante para las prácticas docentes.
El enfoque etnográfico.

Identificación de datos primarios y secundarios: técnicas de búsqueda, de recolección y de sistematización. Relación entre instrumentos y datos.

La observación. Características y relevancia en la práctica docente. Tipos de observación y de registro. Reconocimiento de algunas categorías.

Encuestas y entrevistas; censos y datos oficiales disponibles.

Los documentos privados y públicos, formales e informales.

Eje 2:

Análisis y contrastación teórica de datos: primeras aproximaciones.

- Diferentes tipos de informes, su elaboración.
- Eje 4:
La construcción del rol docente, la biografía escolar, su relación con la Formación Docente.

Taller 2 y Prácticas docentes: observaciones y ayudantías pedagógicas

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Conozcan diversos contextos y diferentes propuestas de educación infantil.
- Desarrollen una actitud comprometida en la institución a la que concurren.
- Se desempeñen como ayudantes pedagógicos realizando tareas en colaboración con los docentes.
- Observen y registren las diversas realidades institucionales.
- Se inicien en el análisis de las prácticas docentes observadas desde distintos marcos teóricos.
- Participen constructivamente en la producción compartida conformando equipos de trabajo.

Contenidos

- Eje 1:
La observación como fuente de información clave para la tarea docente. (Contexto, institución, prácticas docentes y grupo de niños.)
Registro de situaciones didácticas observadas.
Entrevistas a docentes y directivos. Planificación y realización.
- Eje 2:
Análisis desde diferentes perspectivas teóricas.
- Eje 4:
La identidad del alumno pasante. Autoevaluación del desempeño como ayudante pedagógico.
Análisis de las representaciones sociales e individuales del docente en el Nivel Inicial.
Fases y ámbitos de la Formación Docente. La autobiografía escolar, la formación inicial y la socialización profesional. Su incidencia en los procesos de construcción del rol docente.
- Eje 5:
Diferentes modos de atención a la infancia: escuelas, organizaciones comunitarias, etc. Modos de ingreso a los distintos espacios educativos.
La organización de la tarea en las diferentes secciones: tiempo, espacio, rol del docente, protagonismo del alumno (bebés/niños) contenidos a enseñar y materiales didácticos. Diversas situaciones lúdicas. Modalidades de despliegue de la contención afectiva. Formas de elaboración del PEI (Proyecto Educativo Institucional).

SEGUNDO TRAMO

En este segundo tramo se incluyen tres instancias:

Taller 3 y Prácticas de la Enseñanza en el jardín maternal.

Taller 4 y Prácticas de la Enseñanza en el jardín de infantes.

Taller 5 y Prácticas de la Enseñanza: diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos.

En los talleres 3, 4 y 5 se proponen los mismos objetivos y contenidos aunque se trabajen aspectos específicos según las secciones en las que practiquen los estudiantes y el tipo de propuesta a desarrollar.

Los talleres 3 y 4 no son correlativos y pueden cursarse en diferente orden.

Los talleres 3 y 4 pueden cursarse conjuntamente en un cuatrimestre.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Reconozcan la observación y el análisis de la realidad comunitaria, institucional y de la sala como fuente de información para construir propuestas de enseñanza singulares.
- Diseñen, implementen y evalúen secuencias de actividades, proyectos y la organización del tiempo diario y semanal.
- Se desempeñen como ayudantes pedagógicos y como coordinadores de las diferentes actividades y/o proyectos comprendiendo la racionalidad de las acciones prácticas.
- Analicen sus propias prácticas como coordinadores en la puesta en marcha de las actividades planificadas como parte de secuencias o de proyectos.
- Reconozcan los procesos de formación del “habitus” profesional y sus componentes con el fin de tomar conciencia del papel que juegan en el modo de resolver las intervenciones docentes en las situaciones concretas de enseñanza favoreciendo la posibilidad de construir y reformular repertorios alternativos para enseñar.
- Desarrollen una actitud comprometida en la asunción progresiva de las responsabilidades propias de rol de practicantes en las instituciones a las que asiste.
- Participen constructivamente en la producción compartida conformando equipos de trabajo y valorando la riqueza de los aportes de los diferentes puntos de vista.

Contenidos

Eje 1:

La observación y la entrevista como fuente de información para la toma de decisiones docentes.

Ejes 2 y 5:

Análisis de la organización del trabajo en las diferentes secciones: distribución del tiempo, organización del espacio, las intervenciones docentes, el protagonismo del alumno (bebés/niños) los contenidos a enseñar y los materiales didácticos. Situaciones lúdicas, clima afectivo manifestación de distintas relaciones vinculares. Coexistencia/yuxtaposición de tradiciones y teorías psicológicas, pedagógicas y didácticas en el trabajo docente.

Eje 3:

El proceso de diseño de la enseñanza: planificación de secuencias de actividades, itinerarios, proyectos, cronogramas diarios y semanales.

La diversidad socioeconómica y cultural de la comunidad escolar como elementos centrales en la comprensión y producción de proyectos pedagógicos.

Caracterización real de los niños y grupos.

Eje 4:

Estrategias para la coordinación y co-coordinación de actividades.
Regulación de las intervenciones en respuesta a las acciones de los bebés/niños.
La dialéctica del trabajo de enseñar: diseño de propuestas, puesta en marcha, evaluación y reflexión crítica para un nuevo diseño.
Análisis y reflexión de las prácticas de la enseñanza. Las matrices de aprendizaje y su incidencia en los desempeños docentes. El “habitus” profesional.

TERCER TRAMO

El taller 6 y la Residencia en el jardín maternal y en el jardín de infantes

Los talleres 5 y 6 no son correlativos y pueden cursarse en diferente orden.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Reconozcan la observación y análisis de la realidad comunitaria, institucional y de la sala como fuente de información para construir propuestas de enseñanza singulares.
- Diseñen implementen y evalúen itinerarios, unidades didácticas, proyectos así como la organización del tiempo diario y semanal.
- Asuman la coordinación de las diversas tareas que implican el desempeño docente en el desarrollo cotidiano de la jornada.
- Analicen sus propias prácticas en todas sus dimensiones.
- Reflexionen diariamente sobre sus prácticas docentes reformulándolas y reajustándolas en función de los análisis realizados.
- Hagan un ejercicio sistemático de “toma conciencia” del papel que juegan los diversos aspectos involucrados en la construcción de las prácticas docentes favoreciendo el inicio a la construcción del propio estilo profesional.
- Valoren el trabajo en equipo participando desde el rol del residente en los proyectos institucionales.
- Desarrollen una actitud comprometida en la asunción de las responsabilidades propias del rol de residente en las instituciones a las que asiste.

Contenidos

Eje 1:

La observación y la entrevista como fuente de información para la toma de decisiones docentes.

Eje 2:

Análisis y reflexión sobre las prácticas docentes en sus dimensiones ética, política y pedagógica. Las matrices de aprendizaje y su incidencia en los desempeños docentes. El “habitus” profesional.
Reflexión y análisis de las propias prácticas docentes a través de la autoevaluación diaria del desempeño. La importancia de apelar a diferentes referentes teóricos para enriquecer la reflexión sobre las prácticas docentes. El diario del docente.

Eje 3:

El proceso de diseño de la enseñanza: planificación de itinerarios, unidades didácticas y/o proyectos. Reformulación del itinerario del desarrollo de la unidad didáctica en las planificaciones de cronogramas semanales y diarios en el jardín de infantes.

Planificación por ejes para las secciones de los niños pequeños (45 días a 2 años) y la importancia de la construcción del escenario pedagógico. Criterios para la selección de materiales. Las intervenciones docentes.

La diversidad socioeconómica y cultural de la comunidad escolar como elementos centrales en la comprensión y producción de proyectos pedagógicos.

Caracterización real de los niños y los grupos. Seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los niños. Registros narrativos e informes.

Ejes 4 y 5:

Estrategias para la coordinación grupal. Las diferentes modalidades organizativas. El trabajo en pequeño grupo, en grupo total. Su relación con objetivos y contenidos de la enseñanza. El docente, los límites y las sanciones. El desarrollo de la autonomía en los bebés y niños.

Estrategias para la coordinación y co-coordinación de la tarea docente en el jardín maternal. Atención a los tiempos y necesidades individuales.

La toma de decisiones docentes en relación con las diferentes variables didácticas durante la coordinación de las diferentes actividades: espacio, tiempo, protagonismo de los actores, contenidos, materiales, recursos, etc. Su incidencia en el clima y modalidad de desarrollo de la tarea cotidiana con bebés y niños.

Posibilidades y limitaciones en la búsqueda de respuestas adecuadas a la simultaneidad de las demandas administrativas, organizativas y pedagógicas propias de las prácticas docentes.

La regulación de los tiempos, agendas, cronogramas. Estabilidad y flexibilidad. La evaluación diaria y semanal de los proyectos, unidades didácticas, planificaciones por ejes, cronogramas semanales y diarios.

La participación en la vida institucional. El PEI (Proyecto Educativo Institucional), análisis de las diferentes propuestas y posible integración.

La relación con las familias. Primeras aproximaciones a los diferentes modos de establecer una comunicación profesional que enriquezca el desarrollo saludable de los bebés y niños. El cuaderno de comunicaciones, la cartelera. La observación y análisis de los contactos informales que llevan a cabo los docentes de las salas con las familias.

Caracterización de las responsabilidades, tareas y funciones de los profesores según campos de la formación⁶⁰

Campo de la Formación en las Prácticas Docentes

Cada grupo de estudiantes de los diferentes talleres y prácticas de los tramos 1, 2 y 3 está coordinado por un Profesor de Práctica, especialista en Educación Inicial. En los talleres 1 y 2 los profesores de práctica cumplen 3 horas cátedra (2 horas reloj) en el IFD, en el horario que cursan los

estudiantes.

En los tramos 3 y 4 el Profesor de Práctica, especialista en Educación Inicial, comparte la tarea con un Profesor de Práctica-Asesor en... (las distintas áreas del conocimiento): carga horaria 6 horas cátedra o 3 horas cátedra, según asignación del espacio curricular del cual es asesor.

En los talleres 3, 4 y 6, los profesores de práctica cumplen 11 horas cátedra del siguiente modo: 3 horas cátedra a cargo de la coordinación del Taller en el IFD y en el horario que cursan los estudiantes y 8 horas cátedra (5.20 horas reloj) asistiendo dos días por semana 4 horas cátedra cada día (2.40 horas reloj) a las instituciones de Nivel Inicial asignadas para realizar el seguimiento de los estudiantes de los IFD y a acompañar sus desempeños (a cumplir *dentro* de la jornada de actividad de los niños, según la organización de las instituciones de Nivel Inicial).

En el taller 5 los profesores de práctica cumplen 11 horas cátedra en el turno del taller, en el horario que cursan los estudiantes o asistiendo a las instituciones de Nivel Inicial en el turno al que asisten los estudiantes a las mismas, para realizar las reuniones con docentes y directivos a fin de presentar el taller, acordar los recortes y observar la puesta en marcha de los proyectos realizados.

Para los Profesores-Asesores que cumplen 6 horas cátedra, la tarea se puede dividir en dos *obligaciones* (de 3 horas cátedra cada una) que pueden organizarse de distintas maneras: Asesorar a dos grupos de talleres 3 y/o 4, o dos grupos de talleres 6 o a dos grupos del taller 5. Las 6 horas cátedra se deberán cumplir *alternativamente* en el instituto formador en el mismo horario que el Profesor de Prácticas dicta el taller a sus estudiantes y en las instituciones de Educación Inicial asesorando a los estudiantes y observando su desempeño en la coordinación de las actividades en los jardines *dentro* de la jornada de actividad de los niños, según la organización de estas últimas.

El coordinador del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes cuenta con una carga horaria de 12 horas cátedra.

Tareas del Profesor de Prácticas especialista en Educación Inicial

Trabajo con los estudiantes:

⁶⁰ Lo expuesto en este punto presenta, con algunas reformulaciones, parte de la propuesta del documento de desarrollo curricular "Articulación TCPD-TFCEN" en el PEI, Profesorado de Educación Inicial. Dirección de Currícula, GCBA, febrero de 2002.

- Desarrollo de los encuentros semanales en el instituto formador, a fin de trabajar los contenidos propuestos para cada taller.
- Seguimiento de las producciones de los estudiantes, lectura y evaluación de informes, planificaciones, evaluaciones, trabajos prácticos relacionados con las prácticas.
- Trabajo en instituciones de Educación Inicial y en organizaciones sociales: observación y seguimiento del desempeño de los estudiantes, tutoría. Evaluación de los estudiantes y acreditación de la instancia curricular. Elaboración de informes finales escritos.
- Acompañamiento intensivo a estudiantes que presenten dificultades.

Tareas del Profesor de Prácticas-Asesor en... (las distintas áreas del conocimiento)

Trabajo con los estudiantes:

- Establece el convenio de trabajo cooperativo en el taller con el conjunto de los estudiantes y atiende a estudiantes individualmente, en parejas o bien se pueden trabajar ciertos aspectos comunes en pequeños grupos organizados en articulación con el Profesor de Prácticas. Este primer momento se relaciona con la singularidad de las situaciones específicas donde se integran los estudiantes, a partir de las cuales se elaborarán alternativas e itinerarios didácticos vinculados con el diseño.
- Realización de encuentros con subgrupos de estudiantes para ofrecer orientaciones, indicaciones para el relevamiento bibliográfico, etc., desarrollo de alguna temática específica a partir del reconocimiento de aspectos vacantes o que demanden mayor profundización, según propuesta del coordinador del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes.
- En un segundo momento, observan el desempeño de algunos de los estudiantes que participaron del proceso de elaboración del diseño asistido.
- En un tercer momento, se trabajará acerca de los desempeños observados que podrán socializarse, reconstruirse críticamente con el pequeño equipo, a efectos de que analicen y aprovechen didácticamente la tarea efectuada y las posibilidades (reales o hipotéticas) de continuidad.

Según las realidades particulares de los grupos de estudiantes se podrá trabajar con algunos proyectos los tres momentos o bien profundizar en una de las tareas y abordar mayor cantidad de casos comparativamente. Esto se va definiendo en conjunto con el Profesor de Prácticas del taller.

Tareas del Coordinador de la Formación en las Prácticas Docentes

- Organizar y coordinar según los talleres y prácticas correspondientes al primero, segundo y tercer tramo del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes las integraciones de los estudiantes en las diversas instituciones de Educación Inicial. Organización y distribución de estudiantes por taller y por escuela. Esta tarea involucra acciones a nivel intrainstitucional e interinstitucional.
- Organizar y coordinar según los talleres y prácticas correspondientes al segundo y tercer tramo la tarea conjunta de Profesores de la Formación en las Prácticas Docentes y Profesores de Práctica-Asesores en... (las distintas áreas del conocimiento).

Tareas de índole interinstitucional:

- Establecer acuerdos con la Dirección de Educación Inicial y los supervisores de los distintos Distritos Escolares del ámbito formal así como también con las instituciones maternas, privadas o que pertenecen a modalidades alternativas de educación en distintos ámbitos, con relación a la información, elaboración de pautas para la tarea conjunta y modalidades operativas de trabajo relacionadas con el formato de las prácticas que establece el diseño.
- Mantener reuniones informativas y evaluativas, referidas al trabajo conjunto, en los momentos del año académico que se pauten (a principio del año académico, a mitad de año y a fin de año) con supervisoras y conducciones por Distritos Escolares así como también con las personas responsables de las instituciones maternas, privadas o que pertenecen a modalidades alternativas de educación en distintos ámbitos.
- Intervenir y mediar ante situaciones particulares que se plantean en las instituciones donde los estudiantes realizan las observaciones, ayudantías, prácticas y residencias.
- Concurrir a reuniones interinstitucionales de coordinación y evaluación de tareas entre los institutos formadores.

Tareas de índole intrainstitucional:

- Coordinar las tareas del campo de la Formación en las Prácticas Docentes y su relación con el resto del campo formativo.
- Coordinar, regular y distribuir la tarea institucional referida a las intervenciones de los Profesores de Práctica, los Profesores de Práctica-Asesores en... (las distintas áreas del conocimiento), en los diferentes tramos de las ayudantías, prácticas y residencias.
- Reajustar con los integrantes del equipo de la Formación en las Prácticas Docentes las pautas de organización que se articulan con las modalidades específicas de los distintos talleres.
- Elaborar agendas de trabajo vinculadas a los desarrollos propios de cada taller, ayudantía, prácticas y residencia.
- Acompañar en la articulación y los desarrollos programáticos de los distintos talleres.
- Realizar reuniones de trabajo con los Profesores de Práctica, de sostenimiento, asesoramiento y evaluación de las tareas específicas del trayecto a efectos de informar, construir estrategias de trabajo conjunto, socializar experiencias, trabajar sobre situaciones críticas y otros aspectos referidos a la reconstrucción de los fundamentos y las prácticas institucionales vinculadas a la puesta en acto del actual diseño curricular.
- Coordinar la elaboración de criterios compartidos con los profesores, a efectos de acompañar en la toma de decisiones ante situaciones conflictivas inherentes a las prácticas.
- Elaborar informes para elevar a las autoridades institucionales, ante situaciones preocupantes.
- Efectuar la elaboración de diseños especiales para situaciones específicas de instituciones o estudiantes.
- Diseñar acciones de apoyo (encuentros de trabajo sobre contenidos o ayudantías en salas) para los estudiantes que presentaron dificultad en la cursada de los talleres.

Tareas del Coordinador del Campo de la Formación General:⁶¹

- Promover la construcción de una perspectiva de conjunto de las instancias curriculares que integran el Campo de la Formación General, con el propósito de favorecer la comprensión de las problemáticas, los procesos constitutivos de la realidad social y del sistema educativo, y la especificidad del nivel.
- Propiciar la vinculación del Campo de la Formación General con el Campo de la Formación Específica y el Campo de las Prácticas Docentes, contemplando aquellas problemáticas de la cotidianeidad que contribuyan a revisar y reformular las perspectivas y enfoques que se desarrollan en las diferentes instancias de la Formación General.
- Colaborar en el diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional.

Tareas de índole interinstitucional:

- Asistir a reuniones interinstitucionales de coordinación de tareas entre los institutos formadores.

Tareas de índole intrainstitucional:

- Elaborar y evaluar el plan de trabajo anual del campo a su cargo y ponerlo a consideración de las autoridades institucionales.
- Ejercer la coordinación y ofrecer aportes para la producción de los programas de las instancias curriculares que integran el campo a su cargo.
- Organizar, asesorar y supervisar las actividades de las instancias curriculares que forman parte del Campo de la Formación General.
- Planificar y coordinar encuentros de trabajo con los profesores de las diversas instancias curriculares que integran la Formación General, a efectos de informar, construir estrategias de trabajo conjunto, socializar experiencias, trabajar sobre situaciones críticas y otros aspectos referidos a la reconstrucción de los fundamentos y las prácticas institucionales vinculadas a la puesta en acto del actual diseño curricular.
- Sistematizar la información propia del campo, las experiencias de trabajo conjunto entre los profesores de las instancias del campo/profesores de práctica de enseñanza/profesores asesores, conforme a las pautas que se establezcan.
- Organizar la autoevaluación relativa a su campo y la formulación de las propuestas de mejoramiento correspondientes.
- Participar en reuniones de trabajo con los coordinadores de los otros Campos con el propósito de establecer acuerdos entre los mismos.
- Releva información sobre la marcha y el desarrollo del plan de estudio, las acciones planificadas y el trabajo que se realiza.
- Diseñar acciones de apoyo en encuentros de trabajo para los estudiantes que presentaron dificultad en la cursada de los espacios curriculares pertenecientes a este Campo.
- Elaborar informes escritos conforme a las pautas que se establezcan.
- Llevar el Registro de Actas Labradas.
- Coordinar el diseño, desarrollo y evaluación de los trabajos de campo.

⁶¹ Las siguientes pautas siguen la normativa de la Resolución N° 145 - SSE, del Gobierno Ciudad de Buenos Aires, 23/08/03.

Tareas del Coordinador del Campo de la Formación Específica:⁶²

- Promover la construcción de una perspectiva de conjunto de las instancias curriculares que integran el Campo de la Formación Específica, con el propósito de favorecer la comprensión de las problemáticas inherentes a la especificidad del nivel.
- Favorecer el abordaje de las problemáticas de la enseñanza en contexto, base para el diseño, la gestión y la evaluación de las tareas que constituyen la práctica profesional.
- Propiciar la vinculación del Campo de la Formación Específica con el Campo de la Formación General y el Campo de las Prácticas Docentes, recuperando los enfoques y perspectivas que se desarrollan en dichos campos y considerando las problemáticas inherentes al nivel.
- Colaborar en el diseño, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional.

Tareas de índole interinstitucional:

- Asistir a reuniones interinstitucionales de coordinación de tareas entre los institutos formadores.

Tareas de índole intrainstitucional:

- Elaborar y evaluar el plan de trabajo anual del campo a su cargo y ponerlo a consideración de las autoridades institucionales.
- Ejercer la coordinación y ofrecer aportes para la producción de los programas de las instancias curriculares que integran el campo a su cargo.
- Organizar, asesorar y supervisar las actividades de las instancias curriculares que forman parte del Campo de la Formación Específica.
- Planificar y coordinar encuentros de trabajo con los profesores de las diversas instancias curriculares que integran la Formación Específica, para el asesoramiento y evaluación de las tareas específicas y con el fin de informar, construir estrategias de trabajo conjunto, socializar experiencias, trabajar sobre situaciones críticas y otros aspectos referidos a la reconstrucción de los fundamentos y las prácticas institucionales vinculadas a la puesta en acto del actual diseño curricular.
- Sistematizar la información propia del campo, las experiencias de trabajo conjunto entre los profesores de las instancias del campo/profesores de práctica de enseñanza/profesores asesores, conforme a las pautas que se establezcan.
- Organizar la autoevaluación relativa a su campo y la formulación de las propuestas de mejoramiento correspondientes.
- Participar en reuniones de trabajo con los coordinadores de los otros campos con el propósito de establecer acuerdos entre los mismos.
- Releva información sobre la marcha y el desarrollo del plan de estudio, las acciones planificadas y el trabajo que se realiza.
- Diseñar acciones de apoyo en encuentros de trabajo para los estudiantes que presentaron dificultad en la cursada de los espacios curriculares pertenecientes a este campo.
- Elaborar informes escritos conforme a las pautas que se establezcan.
- Llevar el Registro de Actas Labradas.
- Coordinar la realización de trabajos comunes de las diferentes instancias dirigidos a los estudiantes.

⁶² Las siguientes pautas siguen la normativa de la Resolución N° 145 - SSE, del Gobierno Ciudad de Buenos Aires 23/08/03.