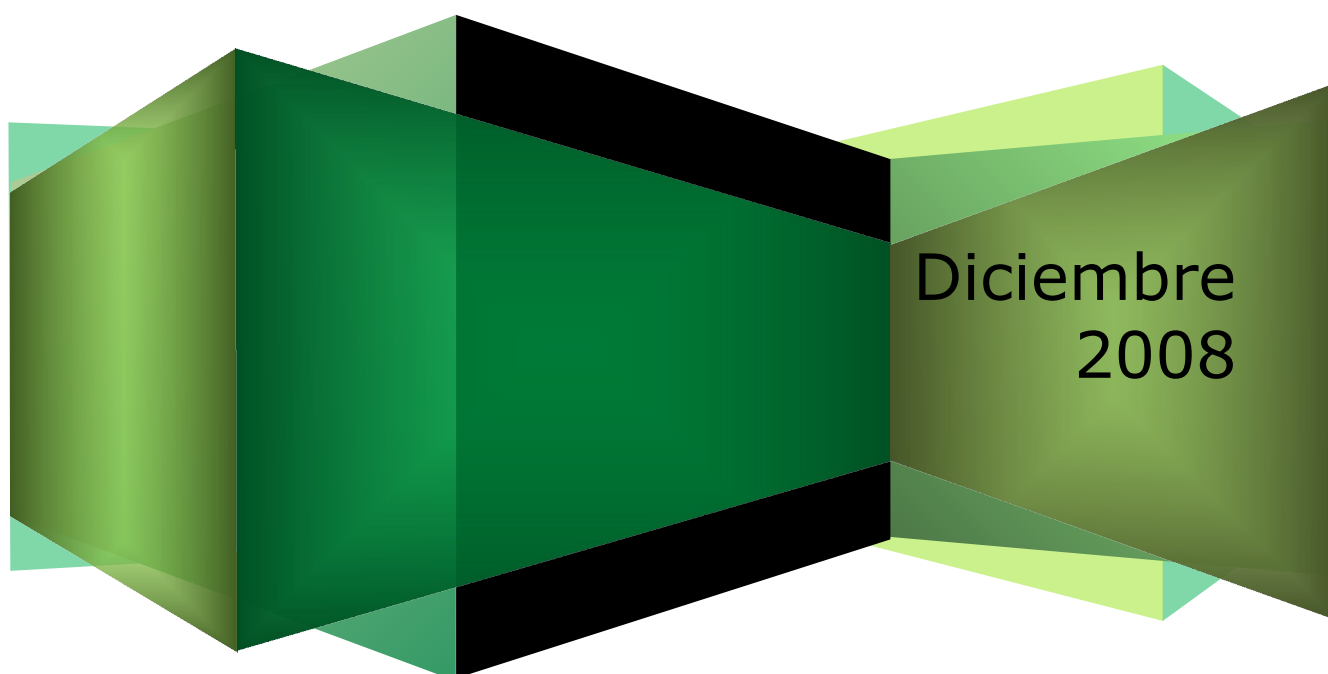


GOBIERNO DE ENTRE RÍOS
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Diseño curricular para la FORMACIÓN DOCENTE de Educación Inicial



Diciembre
2008

AUTORIDADES

Gobernador

Don Sergio Urribarri

Vicegobernador

Dr. José Eduardo Lauritto

Ministro de Gobierno, Justicia, Educación, Obras y Servicios Públicos

Cr. Adán Humberto Bahl

Presidente del Consejo General de Educación

Prof. Graciela Bar

Vocales del Consejo General de Educación

Prof. Graciela Maciel

Prof. Marta Irazábal de Landó

Prof. María Delia Herrera

Prof. Susana Cogno

Director de Educación Superior

Prof. Raúl Piazzentino

Directora de Educación de Gestión Privada

Prof. Patricia P. de Todoni

Coordinadora Técnico Pedagógica ISFD de la DES

Prof. Stella Maris Lorenzo López

Coordinadora del Equipo Provincial de Diseño Curricular

Prof. María Isabel Azcárate

Integrantes del Equipo Provincial de Diseño Curricular

Prof. Carina Garnier (Campo pedagógico didáctico)

Prof. Verónica Pereyra (Lengua y Literatura)

Prof. Laura Patricia Lia (Ciencias Naturales)

Prof. Elsa Esquivel (Matemática)

Prof. Claudio Vera (Ciencias Sociales)

Prof. Analía Molina (Educación Física)

Prof. Laura Canessa (Representante de Educación Privada)

Prof. Héctor Gustavo Broin (Representante gremial AGMER)

Mgs. Amalia Homar (Representante gremial AGMER)

Agradecemos a todos los que directa o indirectamente hicieron posible la producción colectiva de este documento, especialmente a los colegas de los institutos sin cuya colaboración, disponibilidad y apertura esta escritura no hubiera sido posible.

Equipo Provincial de Diseño Curricular

INDICE GENERAL

Definiciones de política educativa provincial y nacional.	6
Reflexiones del Equipo Provincial de Diseño Curricular a modo de introducción	8
Marco general	9
Una mirada histórica. Algunos hitos para reconocernos.	10
Una mirada sobre la situación de la formación docente en la provincia de Entre Ríos.	18
Mapa de la formación docente de Entre Ríos – profesorados de Educación Inicial y Primaria.	22
Detalles de la información consignada en el mapa.	23
Proceso de construcción: una mirada prospectiva.	25
Apropiación social y pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación	35
Estructura Curricular	38
Especificaciones acerca de la Estructura Curricular	39
Dinámica de los diseños curriculares	43
Campo de la Formación general	47
Campo de la formación en la práctica profesional	47
Campo de la Formación específica	49
Estructura curricular por campos (cuadro)	51
Profesorado de educación primaria	52
Título y Duración de la carrera.	53
Plan de estudios	54
Campo de la formación general.	60
Dimensión: Encuadre económico, político y social del campo educativo	61
Dimensión: Lectura, escritura y comprensión del campo educativo	73
Dimensión de los sujetos, las instituciones, la enseñanza y de los aprendizajes	79
Campo de la formación específica	90
Unidades curriculares de primer año	91
Unidades curriculares de segundo año	103
Unidades curriculares de tercer año	117
Unidades curriculares de cuarto año	129
Seminarios de acreditación obligatoria	134
Campo de la práctica	139
Dinámica del campo de la práctica	140
Unidades curriculares de primer año	144
Unidades curriculares de segundo año	147
Unidades curriculares de tercer año	150
Unidades curriculares de cuarto año	154
Implementación del Diseño Curricular. Algunas cuestiones a considerar	157
Correlatividades	163
Bibliografía	164

DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL

La política educativa provincial y nacional se expresa en distintas normativas y documentos: Ley de Educación Nacional Nº 26206, Ley de Educación Provincial Nº 9890, Resoluciones 23/07 CFE, 24/07 CFE y 30/07 CFE, Plan Educativo Provincial, Plan de la Dirección de Educación Superior, Criterios para la construcción del Diseño Curricular – Institucional de la Formación Docente Inicial.

En ellos se reconoce la educación y el conocimiento como *bien público y derecho personal y social*; como prioridad nacional para la construcción de una sociedad más justa; el Estado es restituido en su lugar indelegable como principal agente educador; y se propone la jerarquización y revalorización de la Formación Docente, el incentivo y la innovación educativa.

Se propone

- *...fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda su vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común*
- Contribuir a la formación de personas en sus dimensiones física, intelectual, afectiva, histórica, política, cultural, social, ética, y espiritual, fomentando la práctica de valores, de respeto a la diversidad, pluralidad y solidaridad, al diálogo, la generación comunicativa de consensos y resolución pacífica de conflictos;
- Promover (...) *la formación, producción, y distribución de conocimientos, la creatividad y el espíritu crítico, la cultura del esfuerzo, el trabajo solidario, la responsabilidad por los resultados y la defensa de los derechos humanos.*
- Desarrollar políticas de innovación pedagógica
- Jerarquizar la educación mediante el nuevo marco normativo que ha de aprobarse a nivel provincial
- *Evaluar los diseños curriculares provinciales de todos los niveles y modalidades, con la participación de los docentes y equipos técnicos del Consejo General de Educación para definir su actualización y adecuación a la futura organización.*
- *Mejorar las condiciones laborales docentes respetando los lineamientos que en materia salarial define el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.*

- Recuperar el *proceso de Formación Docente Provincial / Jurisdiccional* cuyas bases fundamentales están contenidas en el Decreto 2625/90 MBSCE (...) entendiendo al currículum como *proceso de producción, distribución y valoración de los conocimientos sociales y escolares (...)* *responsabilidad social ineludible de maestros y profesores (...)* *modo de organizar las prácticas pedagógicas, como construcción flexible y permanente, en el marco de un proceso de construcción colectiva y participativa..*
- Asegurar espacios y tiempos compartidos para el trabajo cooperativo, autonomía institucional, democratización de las instituciones y organización del trabajo de los profesores por cargo.

Reflexiones del Equipo Provincial de Diseño Curricular a modo de Introducción

Como equipo responsable de la elaboración del diseño curricular provincial nos preguntamos ¿por qué cambiar? y una evidencia se nos impone con fuerza: formamos en el presente docentes que se desempeñarán como tales en un futuro que cada vez resulta más impredecible. Esto nos obliga a pensar que es preciso generar una alternativa de formación que profundice la relación con el conocimiento y con la ética, que posibilite preparar docentes que puedan enfrentar la complejidad y la incertidumbre, crear vínculos con el mundo y con los otros, aceptando su identidad y reconociendo las diferencias.

Para superar la fragmentación, no sólo interna, sino también la que existe a nivel nacional entre las diferentes propuestas de formación docente, que obstaculiza la movilidad de los estudiantes dentro del sistema y que cercena toda posibilidad de construcción de una identidad docente, se hace necesario revisar y reformular el curriculum.

Ahora bien partiendo de la aceptación de la necesidad del cambio hemos decidido, emprender la tarea de pensar colectivamente, como formadores de formadores, las definiciones curriculares que lo harán posible, y avanzar hacia un currículum que recupere lo común, lo que nos une y da pertenencia, sin perder de vista la diversidad cultural que nos caracteriza y que hemos de ser capaces de poner en diálogo.

¿Cómo hacerlo? Frente a esta pregunta entendemos que quizá valga corcernos de nuestro lugar de enseñantes para colocarnos en el de aprendices y siguiendo a Meirieu considerar que

(...) aprender es hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo...

Aprender es atreverse a subvertir nuestro verdadero modo de ser; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es hacerse obra de uno mismo.¹

¹ **MEIRIEU P.**; *Frankestein Educador*, Editorial Laertes, Barcelona, 2003.

MARCO GENERAL

El curriculum es amplio y complejo, tiene un carácter teórico y práctico, comprende instancias de diseño, desarrollo y evaluación.

Si bien en torno al concepto de curriculum existe multiplicidad de debates, producciones y significados, compartimos el planteo de Alicia de Alba, quien sostiene que *currículo es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios.(...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones...*²

Comprender el curriculum desde esta perspectiva nos exigió habilitar tiempos y espacios para la participación y negociación, a fin de elaborar con el consenso de la docencia entrerriana una propuesta de diseño curricular para la formación docente, un documento que, en el marco de la política educativa provincial y nacional, nos permitiera visualizar el acercamiento entre los polos de las múltiples tensiones que atraviesan el campo social y se hacen presentes en el curricular.

Este diseño curricular intenta superar la fragmentación del sistema educativo y de la formación docente, que se proyecta al interior del currículum; y construir una propuesta común que reconozca las diferencias. Intenta otorgar flexibilidad sin caer en la desarticulación.

Este diseño implica un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico, construido a partir de acuerdos en relación a propósitos, selección y organización de unidades curriculares, contenidos, marco teórico, configuraciones didácticas para la formación docente inicial de los profesorados de Educación Primaria e Inicial.

Entendemos que el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular no puede ser resuelto desde un lugar ajeno a los Institutos de Formación Docente, ya que son el ámbito donde se materializa el curriculum. Esto significó habilitar la participación con fuerte carácter deliberativo, tomar decisiones a partir del diálogo crítico, habilitando la palabra y la expresión de diferentes perspectivas de los sujetos involucrados.

² **ALBA A**; *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995.

La construcción de lo común es posible a partir del análisis permanente de lo que une, de puntos posibles de encuentro, factibles de ser deseados y alcanzados por todos, de la consideración de las diferencias específicas y los diversos caminos que puedan recorrerse a partir de ellas, en vistas a aquello que permite identificarnos como un colectivo.

La consideración de la diferencia no significa que el texto curricular explicita detalladamente contenidos, proyectos o situaciones particulares, sino que, de alguna manera, contenga a todos.

Entendemos este cambio curricular como una *hipótesis de trabajo*, como propuesta que recupera los tránsitos realizados, las historias institucionales y de formación. Debe ser fruto del consenso, resultado de la disposición para mirarse, escucharse, expresarse, comprenderse y respetarse.

La consolidación de esta construcción curricular participativa, articulada, flexible y abierta requiere también de definiciones y acciones políticas, a nivel nacional y provincial.

Las decisiones no son sencillas ni neutras, son políticas y éticas, y las hemos tomado desde el compromiso con la vida, la libertad, el diálogo, la educación para las sociedades sustentables y un conocimiento construido socialmente para fundar una racionalidad que permita generar nuevos vínculos.

En esta propuesta curricular se recuperan dos aspectos centrales:

- **LA MIRADA HISTÓRICA. ALGUNOS HITOS PARA RECONOCERNOS**
- **LA MIRADA SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS**

UNA MIRADA HISTÓRICA. ALGUNOS HITOS PARA RECONOCERNOS

Para pensar hoy la Formación es pertinente revisar el proceso histórico a fin de reconocer y explicar la vigencia de ciertos rasgos propios del trabajo docente.

C. Davini, al hacer referencia a los **modelos de docente** plantea pensarlos como *tradiciones, es decir, como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (...) más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven*

actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones. ³

El origen de la Formación Docente⁴ está vinculado a su carácter estructural: el origen social de los docentes, mayoritariamente mujeres pertenecientes a la clase media urbana; la función social que cumplían las maestras y maestros, y la representación sobre la misma en el plano de la propia conciencia.

Las investigaciones muestran que el trabajo docente ha sido pensado en relación a la enseñanza orientada a transmitir un conocimiento producido y validado por otros, y la práctica docente entendida como lo aplicable, como la técnica, como la demanda del aquí y del ahora, vinculada a encontrar una respuesta al **cómo hacer**. Este modo de entender la enseñanza y la práctica cobra sentido en el contexto de la constitución de un sistema educativo centralizado, jerarquizado y dependiente.

La impronta del normalismo: el "maestro apóstol"

En nuestro país, el proceso de profesionalización de la enseñanza se inicia a mediados del siglo XIX, consolidándose entre sus últimas décadas y las primeras del siglo XX.

El Estado desempeñó un papel protagónico en el proceso constitutivo del trabajo docente, en la medida en que fue responsable de crear las instituciones, definir el tipo de preparación y regular las formas de acceso a la docencia.

Para el normalismo, el maestro se define como un **educador moral** de las masas, *un convertidor en tanto artífice de los cambios esperados... un apóstol; (...) "ejemplo" de conducta y hasta de vida a imitar, antes que un sabio de quien aprender; tenía que saber "lo justo" para enseñar y nunca saber por saber.*⁵

El discurso pedagógico moderno introdujo la necesidad de que el maestro supiera enseñar, que tuviera preparación científica. Dicho discurso se sustenta en el empirismo y el positivismo, y la formación estuvo centrada en la preocupación por el hacer que posibilite resolver problemas prácticos. De este modo se va construyendo en el campo de la educación y la cultura, la concepción de **maestro ejecutor**, con un capital cultural escaso.

La Formación de Docentes Jardineras no fue preocupación del Estado hasta fines del siglo XIX, cuando se contrata a Sara Chamberlain de Eccleston para la creación del Departamento Infantil en la escuela Normal de Paraná, con el fin de que

³ **DAVINI C.**; *La formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*, Paidós, Bs.As, 1995.

⁴ Cfr. **VÁZQUEZ**, Silvia y **BALDUZZI**, Juan. *'De apóstoles a trabajadores. Historia de CTERA'*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Buenos Aires, 2000.

⁵ **ALLIAUD**, A. y **DUSCHATZCKY**, L. *Maestros. Formación, prácticas y transformación escolar*. Miño y Dávila, Bs As, 1992.

los estudiantes avanzados interesados en la enseñanza en el jardín de infantes pudieran especializarse.

Pero los avances en formación docente en este nivel no llegarán muy lejos, ya que en 1903 el entonces inspector de enseñanza Leopoldo Lugones eleva un informe al Ministro de Justicia e Instrucción Pública en el que manifiesta que *el jardín de infantes es institución de lujo destinada a proporcionar niñeras caras que son profesoras y saben de filosofía a pequeños grupos de niños, mientras carece de fondos nuestra enseñanza primaria, secundaria y normal*⁶.

Se cerraron profesorados, y numerosas salas de Jardín de Infantes. En las que permanecieron, pasaron a desempeñarse los egresados de las escuelas normales, sin especialización en el nivel.

En las primeras décadas del siglo XX las egresadas de la Escuela Normal de Paraná, entre ellas Rosario Vera Peñaloza, comenzaron en sus jardines, con las primeras experiencias fundadas en los principios de la Escuela Nueva.

En 1935, las egresadas de aquella especialización, crean la Asociación pro – difusión del jardín de infantes con la finalidad de formar maestras y difundir la importancia educativa del nivel.

En 1937 se creó el Instituto Nacional de Profesorado Sara Ch. de Eccleston. La formación priorizó las disciplinas expresivas, y requería tener el título de maestra normal nacional.

El desarrollismo y el “maestro especialista”.

En la década del 50, en el marco de concepciones instrumentalistas ligadas al desarrollismo, *los docentes pelean por actualizar su profesionalidad (...) En pleno auge del mercado laboral donde la tecnificación se generaliza hacia el conjunto de los procesos de trabajo, la docencia argentina pareció encontrar un punto de unidad: pelear por mantener y consolidar su 'status' profesional.*⁷

La **vocación** es reemplazada por una **competencia técnica**, que instala la presencia de un nuevo modo de entender el desempeño laboral. El trabajo docente se estructuró alrededor de un concepto tecnocrático y liberal de autonomía de las formas de realización del trabajo y de su producción, generando condiciones de posibilidad de fragmentación entre sí y con el resto de los trabajadores.

⁶ Cf. **SAN MARTÍN DE DUPRAT**. H. *El Nivel Inicial. Estructuración Orientaciones para la práctica* Ediciones Colihue. Bs. As. 1995.

⁷ VAZQUEZ, Silvia y BALDUZZI, Juan. op. cit.

Desde esta perspectiva fue posible instalar la división técnica del trabajo escolar, separando a los planificadores, evaluadores y supervisores; y la función docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza.

La planificación de la enseñanza, la evaluación objetiva del rendimiento, la incorporación de tecnologías y la definición de objetivos en función de conductas disociadas en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, marcaron sus ejes centrales.

El intento de reforma global se inició en nuestro país durante la llamada Revolución Argentina, entre 1966 y 1973, un período caracterizado por la prohibición de las actividades políticas, la supresión de las garantías constitucionales y el control ideológico.

La formación del magisterio fue el único componente que dicha reforma logró cristalizar, cuando en 1969 la Formación Docente se terciarizó dentro del mismo espacio institucional de las escuelas normales. La preocupación se centró en formar un **especialista** que debía dominar las técnicas de la enseñanza y estar en condiciones de descifrar planes y programas de formación que recibía en propuestas cerradas.

En el marco de este estado desarrollista aparecerán los primeros documentos oficiales referidos a la educación preescolar; se elimina el requisito de ser maestro normal para ingresar a la formación docente de Nivel Inicial, se modifica el plan de estudios, adquiriendo un corte psicologicista y enfocado hacia las disciplinas "expresivas". Se refuerza la imagen de la maestra aniñada y despolitizada, sin formación sociopolítica e histórica.

Las dictaduras y el "maestro disciplinado"

El gobierno democrático instalado en el breve período 1973-1976 no provocó cambios políticos significativos en la formación docente. El plan de estudios vigente se extendió en varios lugares del país a partir de la creación de institutos terciarios.

La dictadura militar de 1976-1983 provocó la clausura definitiva de proyectos educativos democráticos a partir de la represión a funcionarios, docentes y estudiantes, y profundizó el control ideológico. Una vez logrado el control de las instituciones educativas en un contexto de disciplinamiento social, centró su preocupación en los aspectos filosóficos de la formación. *Su concepción pedagógica se caracterizó por una bizarra articulación entre libertad individual y represión fundamentada en el personalismo, filosofía de base aristotélica- tomista desarrollada por Víctor García Hoz.*⁸

⁸ **PUIGGRÓS, A.** *Qué pasó en la educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo.* Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1996.

La publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Subversión en el ámbito educativo*, es una prueba cabal del nivel de represión y control ideológico instalado.

Durante este período se produjo la *autonomización de las instituciones que no debe entenderse como autonomía de las instituciones sino como fragmentación, aislamiento y fuga*.⁹

Susana Vior ¹⁰ señala que con respecto a la formación docente se adoptan dos medidas:

- La introducción de la asignatura **Ética y deontología profesional** (Resolución 1196/80).
- La formulación e implementación del Plan de Profesorado para el nivel elemental como experiencia piloto en las 6 Escuelas Normales de la Capital Federal y 5 establecimientos privados (Resolución 538/80).

Las dictaduras en Argentina y en especial la instaurada en 1976 sometieron a la escuela y a la formación de los docentes a una suerte de oscurantismo a través del control ideológico y de las fuentes de conocimiento.

El retorno a la democracia y la necesidad del “maestro participativo”

Con el retorno de la democracia en 1983 se instaló un importante debate educativo alrededor de la necesidad de la transformación de las instituciones y las prácticas escolares afectadas durante tantos años por el control y el aislamiento.

Se generaron procesos participativos tendientes a que docentes y estudiantes alcanzaran autonomía propia y pensarán en forma crítica.

Las reformas en la formación docente se produjeron a partir de 1988, cuando se planteó como experiencia piloto en escuelas normales la *modificación del currículum a través del Proyecto Maestros de Enseñanza Básica (MEB)* del que egresaron apenas dos promociones.

Entre 1990 y 1992 se instaló el *Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)*, interrumpido por la reforma educativa iniciada en 1993. Como señala María Cristina Davini, *las dos propuestas curriculares introducen la idea de **diseño** que no sólo rompe con la tradición anterior sino que prevé diversos formatos, articulaciones, secuencias y ritmos. Adoptan la organización en áreas, integradas por módulos y talleres y la residencia docente. Ambos proyectos se colocan*

⁹ **DAVINI, MC.** op. cit.

¹⁰ **VIOR, S y MISURACA, M.** *Conservadurismo y formación de maestro*. En Revista Argentina de Educación. Año XVI, N° 25, Buenos Aires, Agosto de 1998.

*conceptualmente en la línea de la formación docente dirigida a la integración de la teoría y la práctica (...).*¹¹

La formación docente para el Nivel Inicial no sufrió modificaciones relevantes durante este período excepto que se habilitó para ambos sexos y se comenzaron a incorporar contenidos para el ciclo maternal.

La Formación Docente en la Provincia de Entre Ríos. Orígenes y legados.

La tradición que tiene la provincia de Entre Ríos en la formación docente se vincula con la creación de la primera escuela normal del país en la ciudad de Paraná, en el año **1871**, en el contexto del proceso de profesionalización de la enseñanza que se inicia a mediados del siglo XIX, consolidándose entre sus últimas décadas y las primeras del siglo XX.

En el año 1886, Alejandro Carbó, director de la Escuela Normal de Paraná, gestiona la creación del Kindergarten para que los maestros interesados en la enseñanza en jardines de infantes pudieran continuar estudios en el **Sistema Froebel**. Es entonces contratada para la creación del Departamento Infantil de esta escuela Sara Ch. de Eccleston.

En 1891 egresan las primeras maestras **especialistas** en la aplicación de un sistema de enseñanza. Su principio: **enseñar deleitando**.

En 1904 se crea en Paraná la Escuela Normal "Juan Bautista Alberdi", primera destinada a formar maestros rurales. Manuel Antequeda, su primer director, en el discurso inaugural sostenía que *la Escuela Normal de Maestros Rurales será la única en su género en esta parte de América. Sus programas sintéticos abarcarán las ideas madres de todas aquellas materias indispensables a toda buena educación general, científica, moral y estética, particularizándose en los estudios pedagógicos que forman al buen maestro y con aquellas especialidades industriales, ganaderas o agrícolas que puedan aplicarse a las distintas regiones de la Provincia.*

En esta recuperación histórica cobra relevancia el proceso de transformación de la formación docente que se inició a finales de los 80 y comienzos de los 90. En el diagnóstico realizado conjuntamente con los institutos aparece en forma reiterada la significación que cobró en la provincia y en la formación docente aquel momento histórico.

La Transformación Curricular se inició en Entre Ríos en 1986 en un grupo de escuelas de educación media como experiencia piloto; tuvo continuidad y se expandió

¹¹ **DAVINI**, M C. *El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Propuesta educativa Nro. 19, año 9. Editorial Novedades Educativas. Bs. As. Diciembre 1998. El resaltado es nuestro.

a partir de 1987 no sólo a todas las escuelas de este nivel, sino también a escuelas primarias y a la formación docente del Nivel Superior.

Este proyecto provincial tuvo directa relación con procesos impulsados en el país a partir del retorno a la democracia, y el eje de la formación docente fue puesto en la necesidad de transformar las instituciones y prácticas escolares.

En esta etapa de innovaciones pedagógicas se puso el acento en:

1. la actualización científica de los contenidos de enseñanza, su regionalización y vinculación con la realidad socio-cultural,
2. una organización de la enseñanza interdisciplinaria a través de Núcleos Problemáticos, sin que las disciplinas perdieran su identidad, y sostenida por una organización institucional del trabajo docente con horas extra-áulicas,
3. la democratización de las relaciones institucionales con la implementación de los Consejos Directivos y la organización de los Centros de Estudiantes.

Las bases de la transformación de la Formación Docente en la provincia de Entre Ríos están contenidas en el Decreto 2625/90 MBSCE que aprueba el plan de estudios de la carrera del Profesorado para la Enseñanza Primaria. El mismo se construyó con la participación de los actores institucionales y de los sindicatos docentes.

La reforma educativa y “la profesionalización del docente”

Los cambios que se habían alcanzado en la provincia de Entre Ríos en la formación de los maestros a partir de la puesta en vigencia del plan de estudios anteriormente mencionado, se clausuraron con la implementación de la Ley Federal de Educación.

La transferencia de las instituciones nacionales (estatales y privadas) de formación docente, y las primeras modificaciones al plan de estudios definidas en 1993, comenzaron a marcar un camino sin retorno en el proceso de transformación curricular iniciado, el que fue deslegitimado cuando se promulgó el Decreto 1631/01 GOB que puso en vigencia los actuales planes de estudios.

Susana Celman, al analizar el discurso de la Reforma Educativa de los 90, señala que a partir de esa norma se *instala un nuevo escenario en el cual el docente es renombrado y demandado, desde una profesionalidad que encierra, implícita y explícitamente, fuertes cuestionamientos a su formación y a su trabajo concreto en las escuelas concretas. Sospechas de incompetencias ligadas a la evaluación de las competencias, asociadas a los resultados de otras evaluaciones -las del rendimiento de*

*los alumnos- que por sus bajos puntajes otorgados con relación a estándares fijos, se vuelven reforzando la desconfianza hacia quienes ejercieron la enseñanza.*¹²

El concepto de profesionalización fue usado para justificar la transformación de la formación docente, volver corresponsable al colectivo docente e instalar una nueva concepción de la carrera. El discurso de la reforma se sostuvo en el supuesto de que los docentes no están preparados para llevar adelante los cambios propuestos y por eso se hace necesario **reconvertirlos**.

La educación preescolar pasó a ser reconocida como inicial y comenzaron a incorporarse contenidos de las disciplinas clásicas en su curriculum; en la formación docente para este nivel también se dio espacio a las disciplinas que estaban ausentes o incorporadas con enfoques fragmentarios (Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua), pero estos cambios que podrían haber significado una revalorización del docente como enseñante, tuvieron repercusiones negativas porque se produjo la primarización del nivel en detrimento de sus rasgos identitarios.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación se definieron los CBC, en relación a los cuales se elaboraron los planes de estudio. Este organismo se reservó la decisión sobre la habilitación y validez de los títulos que otorgarían los institutos a partir de instancias de acreditación que debían alcanzar. Se creó la Red Federal de Formación Docente que centralizó la capacitación, y nominó a los docentes como **profesionales**¹³.

En distintos documentos del Ministerio de Educación hoy se reconoce que *en las iniciativas de formación docente de las últimas décadas se destaca un alto grado de desarticulación. Esto ha llevado a la proliferación de acciones inconexas que encaran un sinnúmero de agencias y organismos, tanto públicos como privados, del gobierno nacional y de las provincias.*¹⁴

Ley de Educación Nacional

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, desempeñando un trabajo colaborativo con las provincias para la redefinición de un nuevo sistema formador, con lineamientos curriculares y desarrollos institucionales, acordes a las nuevas necesidades. Previamente el Consejo Federal de Educación aprobó una serie de normativas que permitieron el inicio de este proceso

¹² **CELMAN S:** *Las políticas de evaluación docente en el marco de las Reformas educativas de los 90. Un encuadre desde el cual interrogar la nueva etapa.* II congreso Internacional de Educación. UBA, 2000.

¹³ Cf **FELDFEBER** Myriam. *Las políticas de formación docente: cuando la responsabilidad del estado deviene en obligación de los sujetos*”. En Cuadernos de Educación, Año 2. N° 3, Escuela “Marina Vilte”, CTERA, Buenos Aires, 2000.

¹⁴ **Resolución 30/07** CFE. Anexo.

con distintos resultados en las jurisdicciones. Este importante paso en la consolidación de un marco nacional, con financiamiento para proyectos, sin duda contribuirá gradualmente a mejorar la formación inicial y continua de los futuros y actuales docentes en servicio.

Ley de Educación Provincial

La sanción de la nueva Ley de Educación Nº 9890, en el Título IV, pone un fuerte énfasis en la "Formación Docente" en tanto tiene una clara finalidad de "formar y preparar profesionales en conocimiento y valores para la vida democrática, la integración regional y latinoamericana..."

La transformación y la mejora de Educación Entrerriana, especialmente en el nivel superior ha requerido, en la elaboración de los Diseños Curriculares Provinciales para la Formación Docente Inicial y Continua, el emplazamiento de un dispositivo de construcción curricular colectiva que posibilita, en el marco de los lineamientos nacionales, sostener un proyecto común que reconoce las particularidades regionales, locales e institucionales, pero que a la vez contribuye a la unidad del sistema formador.

UNA MIRADA SOBRE LA SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

El punto de partida para pensar una propuesta de cambio es el reconocimiento del estado de situación a través del relevamiento de posibilidades, límites, intereses y deseos; para elaborar el diagnóstico de la situación actual de la formación docente fueron consultados directivos, profesores y estudiantes de los institutos, y también docentes y directivos de las escuelas sede.

Surgieron así las apreciaciones que se agrupan en cuatro ítems:

- a) **Diseños curriculares vigentes**
- b) **Régimen Académico y Evaluación**
- c) **Organización Institucional**
- d) **Estudiantes de Formación Docente**

a) Sobre los diseños curriculares vigentes:

La mirada de los docentes de los institutos sobre el diseño curricular y su proceso de desarrollo da cuenta de la existencia de una profunda fragmentación y desarticulación de los planes de estudios. Esto provoca el aislamiento de cada **espacio** y profesor a cargo, sin posibilidades de intercambio y trabajo conjunto; superposición de contenidos, debilitamiento de las prácticas formativas.

La disociación o escasa relación teoría – práctica, la tendencia al enciclopedismo, el abordaje pedagógico sin profundizar los *fundamentos epistemológicos* obstaculiza el análisis de las situaciones que hoy suceden en las aulas.

La relación con las escuelas sede ofrece nudos problemáticos característicos; entre ellos, la ausencia de normativa que permita realizar convenios de prácticas; la falta de acuerdos didáctico- pedagógicos, de vínculos con los equipos directivos y docentes, afectando la disponibilidad para el ingreso de practicantes a las escuelas.

La ausencia de espacios y tiempos institucionales para el debate y el trabajo colectivo interfiere en los procesos de articulación con otras instituciones (escuelas sede) y con el entorno.

Sobre el **Trayecto Básico Común**, los docentes sostienen que en el diseño quedan diluidas las disciplinas que aportan conocimientos históricos, políticos, sociológicos, epistemológicos, filosóficos.

Asimismo, se señalan como ausencias significativas los espacios curriculares que abordan procesos de comprensión lectora, razonamiento lógico – matemático, técnicas de estudio, y otros que otorguen formación psicosocial y en dinámica de grupos, talleres de expresión artística, etc. que se reconocen como importantes saberes para comprender el campo pedagógico didáctico, la educación y la especificidad del nivel.

En lo que respecta a la **formación específica** se instala la necesidad de incorporar temáticas tales como educación sexual, ambiental, salud y trabajo docente.

Con referencia al **trayecto disciplinar** se advierte la importancia de profundizar el vínculo con el conocimiento científico académico y las didácticas específicas.

En cuanto a **las prácticas**, el mayor vacío se identifica con el escaso acercamiento previo a las realidades institucionales, el reducido número de profesores y horas cátedra establecidas en el plan de estudios para atender la cantidad de estudiantes cursantes y realizar un seguimiento y acompañamiento pertinentes.

Recuperan como fortaleza el trabajo conjunto con el Taller de Investigación, las cátedras compartidas (práctica profesional- residencia) y la incorporación del auxiliar de práctica.

b) Sobre el régimen académico y la evaluación

Los docentes reconocen la secundarización del nivel y señalan el divorcio entre los diseños vigentes, la normativa, el calendario escolar, las cuestiones administrativas y la autonomía de cada institución. Junto a los estudiantes afirman que no hay congruencia entre la concepción de evaluación formativa y la normativa provincial.

También se cuestiona el porcentaje de inasistencias autorizadas para mantener la condición de alumno regular.

c) **Sobre la organización institucional**

Señalan la necesidad de que las condiciones organizativas, administrativas y presupuestarias para la implementación de los diseños en el nivel provincial e institucional contemplen la creación de una carga horaria específica para trabajar cuestiones institucionales, financiamiento de actividades que promuevan la articulación, y reconocimiento económico de los Consejos Directivos.

En relación a la vida institucional destacan la necesidad de evitar la dispersión de voces en cuanto a la reglamentación interna, la normativa y comunicación interinstitucional, y de garantizar la participación, coherencia, comunicación y flexibilidad del tiempo.

El fortalecimiento de las funciones del sistema de Formación Docente, la socialización de la producción del conocimiento y el trabajo en redes con proyectos integrados aparecen como demandas, tal como las becas para alumnos y la titularización de los cargos docentes.

d) **Sobre los estudiantes:**

Se cruzan aquí diferentes miradas: de los equipos docentes de los profesorados, de las escuelas sede y de los estudiantes sobre sí mismos y su proceso de formación.

A los **docentes de los institutos** les preocupa el *escaso conocimiento de base para iniciar el proceso de formación*, son recurrentes afirmaciones semejantes a las siguientes:

(...) los alumnos ingresan sin tener hábitos de lectura de este tipo de bibliografía lo que influye en su rendimiento y en el desarrollo y avance de los contenidos; falta de conocimientos previos; competencias no adecuadas para el nivel superior. Las escasas herramientas en la mayoría de los alumnos para desempeñarse en el nivel, obliga a los docentes a realizar un desarrollo más lento de los contenidos, esto se agudiza con la escasa carga horaria de los espacios disciplinares. Otra cuestión tiene que ver con el nivel de ansiedad: la mayoría de los alumnos "necesita" finalizar la carrera, lo cual influye en asignar todo su esfuerzo en terminar como sea más que en adquirir una formación académica adecuada.¹⁵

Desde ese reconocimiento del estudiante sostienen que el propedéutico resulta insuficiente porque los ingresantes *desconocen metodología de estudio*, carecen de

¹⁵ Extraído de los informes de Evaluación sobre los currícula vigentes, elaborados por los institutos de Nivel Superior de la Pcia de Entre Ríos agosto 2008

saberes básicos, no tienen acercamiento con la realidad en que van a trabajar... *no se apropian del vocabulario específico por falta de saberes previos...*¹⁶

Los docentes de las escuelas sede sostienen que es *buena la formación en las áreas, aunque a veces es conductista*; consideran también que los practicantes conocen técnicas de *manejo de grupo* y en muchos *casos respetan la diversidad*, saben *aceptar sugerencias y realizan consultas*.

Consideran necesaria *una formación integral por la complejidad del trabajo en el nivel*, señalan que las estrategias utilizadas no permiten que los alumnos se expresen a partir de sus vivencias.

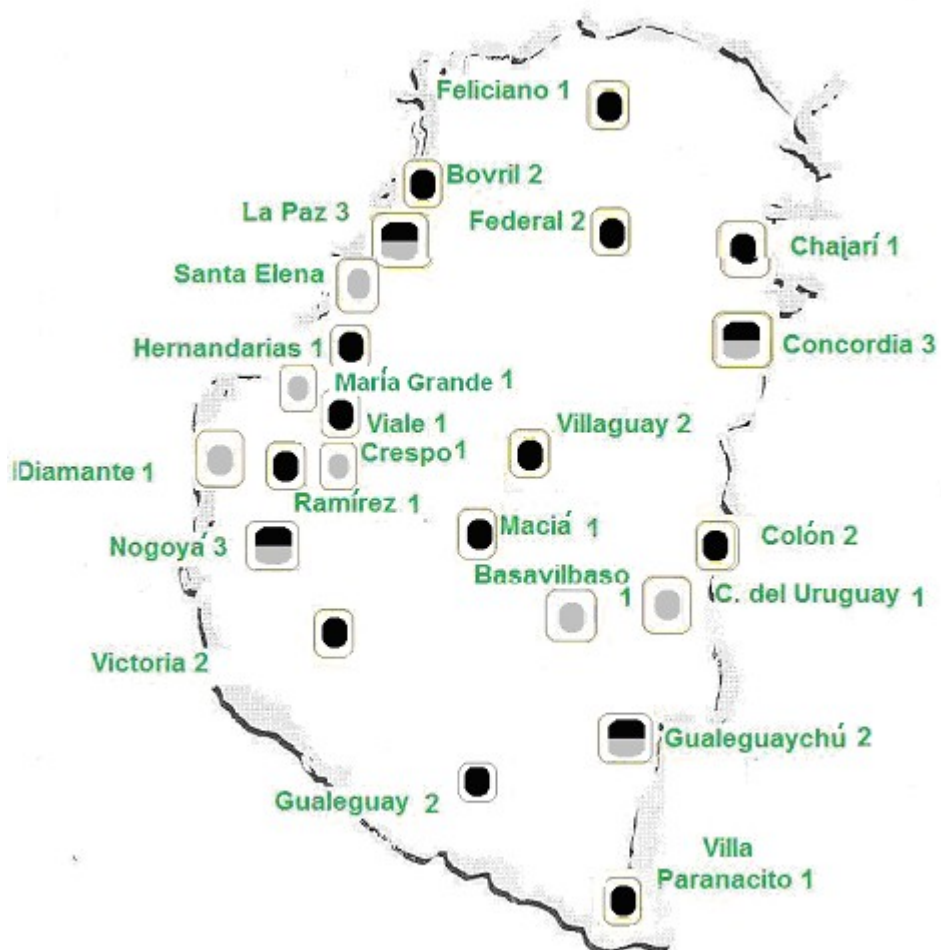
Los estudiantes, al referirse a la institución, señalan carencias económicas, culturales y éticas, vacíos y fortalezas vinculados con sus referentes más inmediatos. Valorán el diálogo, la calidez y el buen trato de los docentes, cuestionan que no se respeten los tiempos de la organización administrativa, demandan evaluación en proceso, coherencia entre lo que se propone y lo que se hace, participación y atención de sus inquietudes y necesidades. Solicitan espacios dignos, recursos didácticos y condiciones materiales para estudiar.

Reconocen debilidades, y por ello solicitan incorporación de horas y de talleres para los espacios en los que consideran que necesitan más apoyo.

La trama que se teje a partir de estas tres perspectivas nos permite visualizar que **los vínculos de los sujetos entre sí y con el conocimiento** han de ocupar un lugar central en la nueva propuesta curricular.

MAPA DE LA FORMACIÓN DOCENTE: **PROFESORADOS DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

¹⁶ Idem anterior



Detalle de la información consignada en el mapa

La provincia cuenta con 29 institutos superiores de formación docente (17 estatales y 12 privados) en los cuales se dictan 10 carreras de Educación inicial (6 estatales y 4 privadas) y 25 carreras de educación primaria (17 estatales y 8 privadas). Seis institutos cuentan con los dos profesorados.

DEPARTAMENTO	LOCALIDAD	INSTITUTO	INICIAL		PRIMARIA		TOTAL
			Estatal	Privada	Estatal	Privada	
Colón	Colón	ESC. NORMAL SUPERIOR "REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY" Profesorado de Educación Inicial Profesorado de Educación Primaria	1		1		2
Concordia	Concordia	ESC. NORMAL SUPERIOR "DOMINGO F. SARMIENTO" Profesorado de Educación Primaria PROFESORADO PARA LA EGB 1 Y 2 Y LA ED. ESPECIAL Profesorado de Educación Primaria D – 148 "HERMANO SEPTIMIO" Profesorado de Educación Inicial		1	1 1		3
Diamante	Diamante	D – 8 SANTA MARÍA Profesorado de Educación Primaria				1	1
	Ramírez	INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Profesorado de Educación Primaria			1		1
Federación	Chajarí	D – 47 SAN JOSÉ Profesorado de Educación Primaria				1	1
Federal	Federal	INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE "Dr LUIS ARIENTI" Profesorado de Educación Primaria Profesorado de Educación Inicial	1		1		2
Feliciano	San José de Feliciano	ESCUELA NORMAL SUPERIOR Profesorado de Educación Primaria			1		1
Guaquay	Guaquay	ESCUELA SUPERIOR "ERNESTO BAVIO" Profesorado de Educación Primaria Profesorado de Educación Inicial	1		1		2
Guaquaychú	Guaquaychú	ESCUELA NORMAL SUPERIOR "OLEGARIO VÍCTOR ANDRADE" Profesorado de Educación Primaria D-149 INSTITUTO SUP.DE PERF. Y ESPEC. DOCENTE Profesorado de Educación Inicial		1	1		2
Islas	Villa Paranacito	INSTITUTO FORMACIÓN DOCENTE Profesorado de Educación Primaria			1		1

DEPARTAMENTO	LOCALIDAD	INSTITUTO	INICIAL		PRIMARIA		TOTAL
			Estatal	Privada	Estatal	Privada	
La Paz	Bovril	COMPLEJO EDUCATIVO "JOSÉ MANUEL ESTRADA" Profesorado de Educación inicial Profesorado de Educación Primaria	1		1		2
	La Paz	INSTITUTO FORMACIÓN DOCENTE CONTÍNUA N° 715 Profesorado de Educación Primaria			1		2
		D – 10 NUESTRA SEÑORA DE LA MERCED Profesorado de Educación Primaria				1	
	Santa Elena	SANTA ELENA D -61 SAN ANTONIO DE PADUA Profesorado de Educación Primaria				1	1
Nogoyá	Nogoyá	ESCUELA NORMAL SUPERIOR "ANTONIO SAGARNA" Profesorado de Educación Primaria D – 11 NUESTRA SEÑORA DEL HUERTO Profesorado de Educación Primaria D – 151 TERESA DE ÁVILA Profesorado de Educación Inicial		1	1	1	3
Paraná	Crespo	D – 5 SAGRADO CORAZÓN Profesorado de Educación Primaria				1	1
	Hernandarias	INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR "MAESTRO RURAL NAZARIO LA PALMA" Profesorado de Educación Primaria			1		1
	María Grande	INSTITUTO MARÍA GRANDE D-34 Profesorado de Educación Primaria				1	1
	Viale	ESCUELA NORMAL SUPERIOR Profesorado de Educación Primaria			1		1
Tala	Maciá	INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Profesorado de Educación Primaria			1		1
Uruguay	Basavilbaso	D – 63 CRISTO REY Profesorado de Educación Primaria				1	1
	Concepción del Uruguay	D – 154 CAROLINA TOBAR GARCÍA Profesorado de Educación Inicial		1			1
Victoria	Victoria	ESCUELA NORMAL SUPERIOR "OSVALDO MAGNASCO" Profesorado de Educación Primaria Profesorado de Educación Inicial	1		1		2
Villaguay	Villaguay	ESCUELA NORMAL SUPERIOR "MARTINIANO LEGUIZAMON" Profesorado de Educación Primaria Profesorado de Educación Inicial	1		1		2
Total			6	4	17	8	35

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN: UNA MIRADA PROSPECTIVA

Para construir colectivamente esta propuesta, el equipo provincial de diseño curricular, sistematizó en primer lugar las producciones que los institutos habían elevado a la Dirección de Educación Superior y a la Dirección de Educación de Gestión Privada. Posteriormente, se diseñó un instrumento de evaluación para el análisis de las fortalezas y debilidades del plan de estudios vigente, la situación institucional y el reglamento académico, cuyas conclusiones fueron sintetizadas en la mirada sobre la situación actual de la Formación Docente de la Provincia de Entre Ríos, presentadas en el punto anterior.

En una instancia posterior, se organizaron encuentros regionales con los directivos y docentes de los institutos y se constituyeron equipos institucionales de desarrollo curricular. Se recuperó el debate en mesas de trabajo y los valiosos aportes de los distintos equipos en la elaboración del presente documento.

También se realizaron jornadas de trabajo con las direcciones de los distintos niveles educativos y las comisiones de desarrollo curricular.

En forma permanente se participó en instancias de intercambio, formación y debate convocadas por el INFD.

Partiendo de la aceptación de que las realidades educativas –y por ende la formación docente- son construcciones permanentes, se consideró necesario poner en juego una propuesta curricular que permita educar en lo común, pero a la vez flexible y contextualizada, si se pretenden considerar las múltiples condiciones de vida y características de las nuevas generaciones. Por ello se sostiene que es preciso generar una alternativa de formación en la que se integren las miradas de sujetos y contextos, de las prácticas y las disciplinas, de los desarrollos curriculares y las dinámicas institucionales.

Pensar una propuesta curricular de Formación Docente nos exige decidir acerca de lo que se considera prioritario para formar inicialmente a los formadores. ¿Qué tipo de formación se considera básica e indispensable para ejercer la docencia en los contextos actuales? ¿Qué ha de entenderse por conocimiento, enseñanza y aprendizaje, considerando la complejidad e incertidumbre crecientes de lo real?

¿Qué entendemos por formación docente?

Si alguna vez fue posible pensar la formación inicial como una instancia capaz de contener todas las respuestas a los interrogantes que de manera permanente plantea el ejercicio profesional docente, en la actualidad en cambio el reconocimiento de la complejidad de esta tarea sumado a los avances permanentes en los campos de conocimiento científico y pedagógico inhabilitan cualquier pretensión de "cerrar" o dar por terminado el proceso formativo de un docente en esta instancia (...) la formación docente debe ser permanente tanto en términos de actualización disciplinaria y didáctica como en término de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica.

Diker G – Terigi F.

¿Desde qué lugar nos situamos para pensar la educación y la formación docente, quiénes se forman para formar, quiénes enseñan y quiénes aprenden, en qué contextos, para qué? ¿Hablamos de una formación que se asemeja a **dar forma** o hablamos de formación que habilita lo común y lo diferente?

Pensar la formación docente es abordarla como *trayectoria de formación*, recorridos que ponen en juego sujetos, grupos, instituciones a lo largo del tiempo. Trayectorias diversas, situadas, que se entrecruzan con otras y van marcando un itinerario particular, ligado a experiencias escolares, familiares, sociales, políticas y culturales. En este sentido la formación docente remite a un devenir, a un proceso que articula contextos, sujetos, aprendizajes e historias en función de prácticas sociales y educativas.

Intentar una mirada compleja e integradora de la educación y la formación docente implica una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos, exigiendo un abordaje interdependiente y de contextualización múltiple.

Pensar la formación docente es reflexionar sobre la relación dialéctica entre formación, historia y política, posibilitando la reconstrucción crítica del conocimiento y la acción, de las prácticas pedagógicas y sociales a través de nuevas perspectivas de comprensión.

Pensar la formación docente es pensar en prácticas sociales protagonizadas por sujetos en espacios institucionales singulares, en formas de trabajo y modalidades de gestión, en tiempos, encuadres, tareas y encuentros. Implica, en este sentido, considerar las tramas interpersonales, culturales, micropolíticas en las cuales se

desarrollan las prácticas de formación y el curriculum, las prácticas pedagógicas en las escuelas, la comunidad y la vida.

Pensar la formación docente es visualizar la escuela, no como un elemento reproductor de la *comunidad en general*, sino como uno de los mecanismos en la generación y consolidación de la *comunidad en particular*, el pueblo, el barrio. *La escuela ya no se inserta en la comunidad, sino que la crea y la recrea, constituyéndose, por tanto en un elemento esencial de la reconstrucción de la ciudadanía*¹⁷.

El carácter integral de la formación docente, tal como lo plantea el artículo 72 de la Ley de Educación Nacional, da cuenta de la necesidad de la integración dialógica de la formación inicial y continua con la investigación y la extensión comunitaria, sin que esto implique que sean subsidiarias estas últimas de la primera; es decir, de las diferentes funciones que pueden asumir los Institutos de Formación Docente.

Si bien la consideramos como un proceso permanente, la formación docente inicial tiene que generar las bases para habilitar modos y prácticas de intervención que promuevan la posibilidad de pensar la escuela como ámbito en el que los espacios y tiempos faciliten, el encuentro para la reflexión y el pensamiento complejo, y posibiliten la restitución del deseo de aprender.

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial se asume que *los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su práctica*. Desde esta perspectiva, se piensa la formación docente como un trabajo que se configura con las siguientes características: práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, trabajo profesional institucionalizado en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de saberes a los sujetos en contexto.

Recuperar el sentido político e ideológico de la formación es un aspecto central, ya que como espacio de construcción tiene que apuntar a la autonomía y propiciar la enseñanza como tarea específica de carácter ético y político.

PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Entendemos las prácticas docentes como procesos complejos y multidimensionales, como construcciones atravesadas histórica, social, epistemológica y políticamente, la formación docente inicial pretende construir un trayecto formativo que habilite a los estudiantes para:

¹⁷ **FERNANDEZ ENGUITA, M.**; en FRIGERIO Y DIKER, *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial, Bs. As, 2008.

- Analizar la complejidad del mundo actual, la particularidad de las regiones y relaciones, para generar experiencias socio-educativas situadas y superadoras.
- Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socio-cultural, políticas, económicas y legales, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y el trabajo docente.
- Construir saberes sobre la praxis docente en diferentes espacios educativos, desde una perspectiva socio-antropológica, crítica y prospectiva.
- Comprender a los sujetos de la educación en sus dimensiones subjetivas, cognitivas, antropológicas, socio-culturales, históricas, dando lugar a prácticas docentes significativas.
- Comprender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos sociales en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y medioambientales.
- Desarrollar propuestas pedagógicas que vinculen a los sujetos con el deseo, la confianza y posibilidades de aprender, con el conocimiento en su complejidad, con los derechos y la sensibilidad estética.
- Participar en la reflexión y construcción colectiva de los conocimientos, recuperando el sentido estético y complejo de la enseñanza.
- Integrar equipos de trabajo mediante el intercambio de conocimientos y experiencias con otros: alumnos, pares, docentes, profesionales, familias, constituyendo redes institucionales e interinstitucionales.
- Concebirse como protagonistas en la construcción de un proyecto ético-político a través de la educación, interrogándose acerca de la finalidad del trabajo docente.
- Ser partícipes de los movimientos culturales y populares en la vida política y social de la provincia, el país y Latinoamérica.

¿Qué categorías dan sentido al proceso de formación?

SUJETO

El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto sólo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad. Las propiedades ya no están en las cosas sino entre las cosas, en el intercambio. Desde esta nueva mirada, tampoco el sujeto es un ser, una sustancia, una estructura o una cosa sino un devenir en las interacciones. Las nociones de historia y vínculos son fundamentales para la construcción de una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos (...)

D. Najmanovich

En todas las culturas existen instituciones, prácticas y discursos en las que se produce o transforma la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo.

Se puede hablar entonces de la formación docente como una serie de discursos y praxis que crean y modifican subjetividades; o bien, en términos de Foucault¹⁸, *diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos*.

El sujeto que se forma para ser docente, además de aprender un corpus de saberes que ha de transmitir (algo que, de cierto modo y hasta algún punto le es *exterior*, en el sentido que podemos decir que es el objeto de su aprendizaje), elabora una relación reflexiva sobre sí mismo.

Pero además, ese sujeto es histórico y contextualizado, y no puede ser analizado independientemente de los discursos y las praxis que constituyen la formación docente, puesto que es *en la articulación compleja de discursos y prácticas donde se constituye en lo que es*¹⁹.

Por eso, la idea de sujeto en la formación docente requiere ser construida y reconstruida permanentemente, puesto que es histórica y cultural, más aún cuando aparece vinculada a los conceptos de *educación y formación*, también históricamente situados y culturalmente determinados.

Como expresa Larrosa, *la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que constituye su propia interioridad*²⁰. Se trata de pensar, entonces, cómo los discursos pedagógicos y la praxis docente contribuyen a generar

¹⁸ **FOUCAULT, M.**, *El sujeto y el poder*, en: Revista de Ciencias Sociales Departamento de Sociología – Facultad de Ciencias Sociales Fundación de Cultura Universitaria, Revista Nº 12, Montevideo, 1996

¹⁹ **LARROSA, J.**, *Escuela, Poder y Subjetivación*, La Piqueta, Barcelona, 1995.

²⁰ *Transmisión se entiende aquí en el sentido en que lo desarrollan Hannah Arendt, Régis Debray, Jacques Hassoun: el objeto de transmisión no es preexistente al momento en que es transmitido, y se vincula con aquello que una cultura considera tan relevante que transforma en legado para las nuevas generaciones. Sin embargo, la transmisión no es mera repetición. Para que ella exista, debe configurarse en parte de la nueva identidad, debe ser tomada para ser transformada.*

una subjetividad particular, una concepción de sujeto vinculado al conocimiento y su transmisión.

CONOCIMIENTO:

...Gozo de pocas certezas, como la mayoría que se anima a enfrentar lo incierto del tiempo histórico en el que vivimos, pero una de ellas hace referencia al convencimiento de que nos será imposible construir una sociedad más igualitaria y un futuro más prometedor de espaldas al conocimiento y a los compromisos racionales de la ciencia..."

E. Wolovelsky

El conocimiento es una construcción teórica, lingüística, cultural, histórica, política y social. En este proceso se tensionan prácticas sociales, relaciones de poder, modos de representación de la realidad, elaboraciones teóricas, modos de ordenación y categorización lingüística y conceptual de ciertos datos empíricos que el mismo conocimiento hace visibles.

El carácter infalible del conocimiento instalado por la Modernidad ha sido puesto en cuestión, y tras numerosos aportes de filósofos, epistemólogos y científicos quedaron en evidencia las limitaciones del paradigma positivista.

Los conceptos de *conjetura* de Popper, y de *paradigma* de Kuhn, pusieron en crisis la idea de *acumulación* y de *verdad intrínseca*.

La Escuela de Frankfurt y la hermenéutica, con sus afirmaciones acerca de la razón subjetiva, la definición del componente ideológico de la ciencia y la búsqueda de sentidos, los aportes de Einstein ampliados por la física cuántica, el principio de indeterminación, las contribuciones de Prigogine, entre otros, instalaron la idea de que el mundo sólo puede conocerse a través de las formas de los discursos que lo interpretan. De esta manera es descalificada cualquier forma de conocimiento o pensamiento con pretensiones de absoluto. Cae a partir de ese momento el principio de legitimidad del saber y se instala la lógica de la deconstrucción; a partir de entonces no existen determinaciones fijas de significados y expectativas.

La modernidad legitimó la necesidad de repetir y acumular saber para progresar y alcanzar el dominio del mundo con el conocimiento autorizado. Así, éste se volvió mercancía, y se naturalizó la idea de que el saber no puede ser para todos, sino para los más capaces. Como dice Freire, *el saber de las minorías dominantes castró el crecer de las mayorías dominadas*²¹.

²¹ FREIRE P.; *Cartas a quien Pretende Enseñar*. Siglo XXI Editores. Argentina, 2002.

Son los grupos hegemónicos los que instalan modos de circulación y autorización, circuitos de control del conocimiento que regulan la creación, la imaginación, la diferencia, el debate.

Las instituciones educativas consolidaron un vínculo con el conocimiento desde la perspectiva de la acumulación propia de la ciencia clásica que reduce, fragmenta, simplifica la realidad.

Lo que se puede conocer está legitimado por la construcción de regímenes de verdad en que se inscriben decisiones académicas y políticas, que desde fuera regulan el vínculo del sujeto con el conocimiento, anulando la dimensión del deseo.

La concepción foucaultiana muestra que no hay saber que se sostenga si no está avalado por algún dispositivo de poder. No hay saber sin poder. Los saberes no obtienen reconocimiento público, incluso visibilidad, si les falta poder.

Vincular conocimiento y formación docente desde la perspectiva del **paradigma de la complejidad**, posibilita una visión integradora que evita la reducción y disyunción del conocimiento. Diferentes disciplinas se han dedicado a estudiar problemas similares vinculados con los sistemas no-lineales, la irreversibilidad, el desorden.

Se trata de comprender la relación de contradicción entre los polos desde una perspectiva dialéctica del conocimiento, superando las dicotomías para alcanzar un orden más complejo, rico y fecundo.

ESCUELA

(...) pensar la enseñanza escolar como política de transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión – exclusión, sino, antes bien, en el horizonte de la filiación.

Diker, Gabriela

La escuela es una organización socialmente construida, en la cual se desarrollan procesos de interacción social en relación con los contextos en los que funciona. Genera roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de una estructura formalmente reglamentada. Crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías; la cultura escolar no es homogénea sino que en un marco multicultural existen reglas de juego, normas que se negocian, se imponen y se convierten en objeto de diversos intercambios entre los sujetos.

La escuela se caracteriza por la complejidad de su trama, la multiplicidad y ambigüedad de objetivos, la pluralidad de los sujetos que la transitan, la disparidad de intereses; su funcionamiento ordinario resulta contradictorio y conflictivo. El carácter discursivo y práctico de la institución escolar es consustancial a su concepción como unidad social compleja, constituida por grupos que actúan en pos de metas más o menos manifiestas. Esta naturaleza ambigua y a la vez dinámica, hace que las percepciones sean muy distintas, según se pertenezca o no a ellos y según cómo quede definida esa pertenencia.

La complejidad de la escuela plantea la necesidad de asumir las contradicciones y dilemas para pensarla como el lugar de encuentro de la práctica pública y social de apropiación, distribución, intercambio y producción de conocimiento y cultura.

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

Paulo Freire

Consideramos el trabajo docente como constitutivo del proceso de producción, circulación y distribución de los conocimientos en la medida que se compromete con la democratización de la cultura y de la enseñanza. *Enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades de los estudiantes. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.*²²

La **enseñanza** es histórica, situada y normativa; tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica. En la medida en que la representación del mundo que ordena las prácticas se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos legitimados socialmente.

La enseñanza es un proceso político, socio-cultural, ideológico, ético *en el que juegan un lugar central la dimensión pedagógica. Tiene que poner en tensión los*

²² Ministerio de Educación. Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Fundamentos del Campo de Formación General

*saberes profesionales-teóricos y los saberes prácticos de las trayectorias particulares, es trabajo en torno al conocimiento (...), desnaturalizando lo obvio, reconociendo lo imprevisible.*²³

Por eso en las situaciones de enseñanza es necesario develar las matrices de formación construidas como parte de las biografías escolares tanto de los formadores como de los estudiantes, ya que han instalado modos y expectativas cristalizados que no permiten abordar los problemas y condiciones de los contextos.

Aceptar que escuela y enseñanza están atravesadas por discursos que construyen modos de entender y reconocer el contexto socio- político- cultural y los sujetos que habitan en él, posibilita reconocerlos y ponerlos en tensión.

El punto de partida de la enseñanza es la asunción del alumno que tenemos y no del que suponemos o quisiéramos tener. Hay que fundar la enseñanza en lo que los alumnos son y en lo que portan.

La enseñanza se orienta a desarrollar procesos de pensamiento, curiosidad por la exploración e investigación, instancias que posibiliten explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender ideas y puntos de vista. Enseñar también implica generar relaciones e interacciones entre los sujetos involucrados y el conocimiento.

Uno de los retos es conseguir que la enseñanza sea promotora del *pensamiento apasionado –que incluye el deseo y la imaginación- para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida...*²⁴.

La enseñanza es transmisión, y se orienta a resignificar, interpelar: *pensar la transmisión en términos de traspaso, pensar el traspaso en términos de continuación inventiva de un mundo común nos conduce a insistir sobre los usos de los objetos frágiles e inestimables de la transmisión, sobre la transicionalidad de la transmisión y sobre la actividad creadora de los sujetos. Lleva a pensar la clase como un espacio potencial confiado al arte atento e ingenioso por el cual aquellos que ya están allí acogen al otro mas inesperado en el horizonte del mundo.*²⁵

Enseñar significa establecer un vínculo pedagógico. Dicho vínculo surge en el lugar de una renuncia: a enseñarlo todo y a resignificarlo todo.

Aprender es un **derecho** y un **deber** que compromete al sujeto en su totalidad. *La posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de*

²³ Conclusiones encuentros regionales Institutos Formación Docente, Septiembre 2008.

²⁴ LITWIN, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós. 2008

²⁵ CORNU L. En FRIGERIO G. Y DICKER.G. (Comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 2004

*representación y pensamiento está dado porque a ese sujeto que aprende se le aporta un sostén, una apoyatura vincular...*²⁶

Quien aprende, como dice Meirieu, requiere de *condiciones de seguridad* para atreverse a *hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo*²⁷.

Se aprende a partir de la necesidad, la curiosidad, la pregunta, cuando se generan el deseo de saber y de aprender.

El aprendizaje exige acción, reflexión, asumir progresivamente la palabra propia y apropiarse de los sentidos del mundo para conquistar la autonomía, la construcción de sí mismo como sujeto en el mundo.

Vincular enseñanza, aprendizaje y evaluación significa reconocer su carácter formativo, contextualizado y en proceso.

La evaluación es más que un problema técnico, tiene implícita una opción ética y política, por ende su carácter democrático y participativo es lo que la transforma en educativa.

La evaluación requiere de un proceso democrático en el cual los sujetos – docentes y estudiantes – se sientan parte de la institución, cuenten con condiciones materiales y pedagógicas y puedan desarrollar su autonomía a partir del reconocimiento.

La evaluación educativa proporciona información a docentes y a estudiantes, sobre las características de los aprendizajes; produce conocimiento para la comprensión y valoración de los procesos educativos y sus resultados, para emitir juicios de valor y tomar decisiones para mejorar las prácticas de enseñanza.

La evaluación no sólo proporciona información sino que permite desplegar diferentes estrategias de enseñanza. Además posibilita acreditar, certificar la presencia de los conocimientos previstos en el diseño curricular al interior de las distintas unidades curriculares: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos.

¿Qué institucionalidad requiere esta propuesta curricular? Algunos aportes al desarrollo institucional

Este diseño curricular demanda como escenario una institucionalidad que garantice un ambiente propicio para que los estudiantes y profesores interactúen y construyan un proyecto educativo integrador. Esto requiere formas y ámbitos de gobierno y participación democráticos que articulen tiempos y espacios con todos los

²⁶ **QUIROGA A;** *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco. Argentina 1992.

²⁷ **MEIRIEU P.;** *Frankestein educador*. Editorial Alertes. 1998 Barcelona

sujetos para fortalecer la autonomía institucional. En este sentido cobran importancia los consejos directivos y los centros de estudiantes.

En las instituciones se lleva a cabo un interjuego entre las políticas educativas y las demandas del contexto. Por ello el CGE promoverá, en los institutos, el desarrollo de una estructura específica para la formación inicial, pero también asegurará condiciones para el desarrollo de las otras funciones (artículo 2, Resolución 30/07, CFE).

Esto significa recuperar el lugar de las instituciones en relación a la construcción de los vínculos, la capacidad de reunir y administrar procesos de alcance político-social y cultural, imaginando dinámicas alternativas y reinventando las rutinas. Asimismo, se requerirá una articulación con las definiciones de política educativa provincial.

Esta propuesta curricular, que ha sido pensada y construida desde un proceso compartido, la consulta, el debate, las devoluciones, los encuentros regionales y los aportes de los equipos curriculares institucionales, como proceso de encuentro, han dado cuenta de una construcción colectiva. Para sostener este proyecto en el tiempo, los ISFD deberán reconocer que las propuestas no pueden ser globales, sólo se necesita de instituciones abiertas que estén dispuestas a construir su accionar, en función de las necesidades del contexto.

Una institución con estas características interactúa y no se limita a repetir procesos que la cierran con la repetición de conductas, el exceso normativo, el fortalecimiento burocrático y el aislamiento. Por el contrario, construye normativas, evalúa permanentemente sus procesos en forma participativa, e imprime sentido social y público a todas sus acciones.

APROPIACIÓN SOCIAL Y PEDAGÓGICA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Los nuevos escenarios que enmarcan hoy a la educación y en especial a los espacios de formación docente están signados por el protagonismo de las tecnologías de la comunicación y la información. Consideramos que esta afirmación ya está lo suficientemente fundamentada ante el impacto social, cultural, político y comunicacional de éstas en la sociedad.

...los nuevos modos de comunicación inauguran formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos (Huerco J., 1996,).

Los cambios producidos son profundos, y especialmente importantes en lo vinculado a los modos de transmisión y aprendizaje de prácticas y representaciones sociales, pero se han dado en forma vertiginosa y desigual, desafiando y debilitando a las estructuras educativas que se consolidaron en otros contextos históricos, lo que hace necesaria una revisión de las formas organizativas, comunicativas y pedagógicas de estas instituciones. La explosión de la información requiere nuevas estrategias constructivas entre los que producen y aquellos que se apropian del conocimiento. (García Guadilla, 1994)

(...)

El sociólogo Manuel Castells expresa que es posible caracterizar este proceso como revolucionario, en tanto comparte con las revoluciones tecnológicas precedentes dos aspectos fundamentales: la capacidad de penetración de las transformaciones tecnológicas en distintos campos y dominios de la actividad humana y el hecho de que las nuevas tecnologías se orientan no solo hacia la obtención de nuevos productos, sino fundamentalmente, hacia nuevos procesos de producción. La característica más sobresaliente es el papel protagónico que adquieren la información y el conocimiento: se desarrollan nuevos saberes en torno a la ellos y especialmente a su procesamiento.

(...)

En nuestro contexto aun hoy siguen los intentos de insertar las TICs como algo anexo, algo externo, que esta afuera y tiene que "entrar" en el ámbito educativo, sin dar cuenta de su protagonismo en las transformaciones vinculadas a la construcción, procesamiento y transmisión de la información y el conocimiento y por lo tanto en el contexto social, cultural y político en el nos toca actuar. Las propuestas educativas deben asumir las nuevas formas de vinculación con la información y el conocimiento que nos permiten estas tecnologías. En el marco de las profundas transformaciones en los procesos de construcción, procesamiento y transmisión del conocimiento se conforma la Sociedad de la Información y el Conocimiento, denominación propuesta para esta organización de la sociedad basada en el conocimiento como factor fundamental de productividad, poder y participación.

(...)

Las nuevas propuestas curriculares tendrán que garantizar el acceso a las tecnologías de la comunicación y la información, así como la formación necesaria para su utilización desde un lugar activo, posicionando a los sujetos como productores y procesadores de información y conocimiento y no como meros receptores.

(...)

... estamos ante el desafío de (...) alcanzar una real apropiación pedagógica y social de las tecnologías de la comunicación y la información como alternativas de inclusión social, de constitución de nuevos espacios y sujetos sociales, de asumir su protagonismo como formas culturales constitutivas de esta época.

Por lo antes expuesto es una necesidad y nuestra prioridad formular nuevas propuestas curriculares que concreten políticas educativas claras y definidamente comprometidas con la igualdad de oportunidades y de acceso al conocimiento.

Extraído de: *Documento Orientador: Integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las nuevas propuestas curriculares.* **Prof. Gabriela Bergomás.**

ESTRUCTURA CURRICULAR

ESPECIFICACIONES ACERCA DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

Conforme con lo relevado a través del diagnóstico realizado con los Institutos sobre los diseños curriculares vigentes, aparece como debilidad común a nivel provincial la fragmentación y la desarticulación curricular, lo que genera superposición y ausencias en la formación.

Para definir la estructura curricular, se ha tenido en cuenta:

- la historia de la formación docente en Entre Ríos, en particular el Plan de Formación Docente, Profesorado para la Enseñanza Primaria, Decreto 2526/90.
- las recomendaciones del INFD.
- las propuestas de los institutos respecto de la necesidad de recuperar las disciplinas, de la centralidad de la enseñanza como tarea específica del docente y la relevancia de formar docentes comprometidos conscientes del carácter ético y político de su acción.
- el paradigma de la complejidad que se instala ante la exigencia de formar para dar respuesta a los rasgos identitarios del tiempo histórico que atravesamos.

A partir de estos aspectos, se ha analizado la necesidad de diseñar una estructura curricular que se referencie en distintos campos entendidos como... *una red o configuración de relaciones objetivas. Como un juego de múltiples factores en tensión; relaciones de fuerza entre los partícipes – disciplinas- que define la estructura del campo, establece reglas o modifica las ya intentadas, circunscribe sus límites o los flexibiliza*²⁸.

El desafío es construir un diseño curricular en el que las tensiones y disputas que se producen en el interior de cada campo pueden aportar articulaciones a la formación.

Llegado este punto, aparece otra posible discusión acerca del sentido de las disciplinas que conforman los campos y la necesidad de su articulación. Porque si bien es cierto que, a los fines que se han expresado, la rigurosidad lógica y conceptual de las disciplinas se hace necesaria²⁹, también es preciso que éstas converjan en aquellos objetos que componen el campo de la enseñanza para permitir una lectura múltiple y compleja de los mismos.

Atendiendo a esto hay que hacer notar que si las unidades curriculares no son organizadas en torno a problemas o temáticas que permitan un anclaje o nucleamiento es probable que el currículum termine en una colección fragmentaria de saberes que pierda de vista el potencial heurístico y problematizador de la teoría.

²⁸ **BOURDIEU P. y WACQUANT, L.;** *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores, Bs As, 2008.

²⁹ Hay que tener en cuenta que los destinatarios inmediatos de la propuesta son egresados de la Educación Polimodal, que tiene una impronta altamente orientada hacia un área del saber y que es muy débil en relación con la formación disciplinar.

Surgen a partir de aquí la identificación de **campos, dimensiones y ejes articuladores**.

De acuerdo a lo establecido en la Resolución 24/07 CFE el diseño está organizado en tres campos de conocimiento: Campo de la formación general, campo de la formación específica y campo de la práctica profesional.

Surge a partir de aquí la identificación, en los distintos **campos, de dimensiones y ejes articuladores**.

Una disciplina puede ser definida como una categoría que organiza el conocimiento científico, que tiene una historia, un nacimiento, que se ha institucionalizado, evolucionado, etc. ; pero esta historia se inscribe dentro de la historia de otros espacios de conocimiento y dentro de la historia de una sociedad. A estos diferentes componentes curriculares, que resultan de una práctica articuladora que entrecruza, supone, confronta, compara, relaciona, para transmitir un conocimiento lo más amplio y abierto posible para dar mayores oportunidades de resignificación, hemos acordado nombrar "**campo**". En esta categoría puede haber más de lo que el discurso pedagógico considere, y que tal vez no se vea, no aparezca a simple vista porque esta metáfora espacial hace referencia a las relaciones de poder y a la estructura que éstas adoptan en la producción de discursos, en este caso pedagógicos.

Las **dimensiones** constituyen recortes organizadores de los diferentes campos y nos permiten un agrupamiento entre las disciplinas y unidades curriculares que los componen.

Los **ejes articuladores** son temáticas abarcativas que atraviesan las disciplinas que conforman la misma dimensión en un campo, y otorgan el sentido en torno al cual se organizan los contenidos de las diferentes unidades curriculares.

Las disciplinas del **Campo general** permiten trabajar las distintas categorías de la práctica docente. Teniendo como referencia la tensión entre la construcción histórica de las mismas y su complejidad actual, se organizan en dos dimensiones:

- **Dimensión: *Encuadre económico, político y social del campo educativo***, en la que se trabajará acerca de la constitución histórica del campo de la enseñanza a través de las siguientes **unidades curriculares**: Historia Argentina y Latinoamericana, Historia y Política de la Educación Argentina, Pedagogía, Filosofía y Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía, que articularán sus contenidos en torno al eje **Origen y procesos de las ideas que organizan el sistema educativo**

- **Dimensión: *De los sujetos, las instituciones, la enseñanza y el aprendizaje***; integra las **unidades curriculares**: Psicología Educacional, Didáctica General y Sociología de la Educación, que articularán sus contenidos a través del eje **Subjetividades contemporáneas en contextos socioculturales educativos**, situando las categorías de las dimensiones.

A las **unidades curriculares** propuestas en las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente, se incorporan otras que conforman la **Dimensión: *Lectura, escritura y comprensión del campo educativo***, que se articulan en torno al eje **Modos de constitución de la subjetividad y la identidad docente a través de diferentes lenguajes**. Estas unidades curriculares se integran bajo el formato curricular de dos talleres: **Oralidad, lectura y escritura** (Lengua y TICs) y **Corporeidad, motricidad y lenguajes artísticos** (Educación artística y Educación física)

La incorporación de este grupo de disciplinas en el campo general obedece a la necesidad de poner en discusión la distinción clásica sujeto – objeto, cuerpo - mente porque es el punto de partida para posibilitar la ruptura con los discursos de la modernidad y reconocer otros lenguajes más cercanos al orden de la experiencia.

Las unidades curriculares que forman parte del **Campo de la Formación Específica** se organizan en la **Dimensión Epistemológica, sociopolítica, disciplinar y de la enseñanza**. La presencia de las asignaturas y talleres en los distintos años de la carrera se articulan a partir de los siguientes ejes:

Primer año: *Historia y epistemología de las ciencias*

Segundo Año: *Teorías estructurantes de las disciplinas y sus configuraciones didácticas.*

Tercer Año: *Problemática ambiental: perspectivas éticas, estéticas y lúdicas*

Cuarto Año: *Relaciones con la práctica.*

Se articulan en torno a estos ejes las siguientes **unidades curriculares**:

Lengua y Literatura para niños y su didáctica I y II, Matemática y su didáctica I y II, Ciencias Sociales y su didáctica I y II, Ciencias Naturales y su didáctica, Ciencias Naturales, tecnología y su didáctica, Educación Física, TICs: apropiación pedagógica, Alfabetización inicial, Taller de Juego y producción de materiales, Problemáticas Contemporáneas en la Educación Inicial, Taller de producción en diferentes lenguajes artísticos, Seminario de Integración Escolar, Taller interdisciplinario: problemáticas transversales.

El Campo de la Práctica profesional se organiza en los cuatro años de la carrera alrededor de la **Dimensión socioeconómica, política, cultural y educativa**. Los **ejes articuladores** correspondientes a cada año son:

Primer año: Instituciones educativas formales, no formales y organizaciones sociales para la Educación Inicial (rural /urbano-hospitalarios, contextos de privación

de libertad, centros y comedores comunitarios, hogares, bibliotecas populares, centros culturales, etc.)

Unidad curricular: Práctica docente I. (seminario- taller) La práctica docente como práctica social. Intervenciones de reconocimiento en las instituciones/organizaciones.

Segundo año: El Nivel Inicial en las instituciones educativas del sistema formal.

Unidad curricular: Práctica docente II (seminario-taller) La práctica docente y la identidad del Nivel inicial. Intervenciones colaborativas y análisis de la dinámica institucional.

Tercer año: *Experiencias de enseñanza en las salas del Nivel Inicial de diferentes ciclos y contextos.*

Unidad curricular: Práctica docente III. (seminario-taller) Situaciones de enseñanza en los dos ciclos del nivel. Diseño y desarrollo de propuestas didácticas para ambos ciclos.

Cuarto año: Intervención socioeducativa en una institución de Nivel Inicial.

Unidad curricular: Residencia. Proyecto pedagógico integrador.

Cabe insistir en la necesaria convergencia en el Campo de la práctica docente, del campo de la Formación general y de la Formación específica. La práctica es la instancia en la que los saberes se sistematizan y, al mismo tiempo, se problematizan, por lo que resulta importante incorporar los aportes de la Investigación Educativa

Las unidades curriculares de los cuatro años, se integran y complementan con el **taller Praxis Docentes y Memoria** que promueve la elaboración de narrativas y reflexión sobre las prácticas socio-educativas.

Se han diseñado **seminarios** que **articulen saberes** de los campos general y específico con el propósito de que, a través de la investigación, se profundicen problemáticas del campo permitiendo al estudiante integrar diferentes aportes disciplinares. Para el campo general se define el **Seminario de análisis y organización de las instituciones de Educación Inicial**, que considera la problemática institucional como objeto de investigación. Para el campo específico, el **Seminario Sujetos de la educación inicial en diferentes contextos**.

Con el propósito de trabajar temáticas que complementan la formación específica, se incorporan las siguientes unidades curriculares de acreditación obligatoria, cuyo momento de cursado es optativo a partir de segundo año: **Seminarios de Educación Sexual Integral y de Educación temprana**.

De acuerdo a las orientaciones nacionales este diseño curricular contempla un 8% de la carga horaria total de los profesorados a unidades curriculares de **definición institucional**. Se sugiere el desarrollo de trayectos formativos opcionales vinculados con

las orientaciones Ruralidad, Interculturalidad, Contextos de privación de libertad, Domiciliario, Hospitalario, Educación ambiental, Taller de narración y poesía infantil, Lengua extranjera, Folclore, Murga, etc., como así también aquellas problemáticas o temáticas que prioricen los institutos de acuerdo a las demandas y necesidades del contexto en que están insertos.

Los recorridos que habilita este diseño curricular permiten pensar la formación docente como trayectorias formativas en las que se involucran directivos, docentes y estudiantes, desde lo vincular, institucional y pedagógico, haciendo posible la toma de decisiones frente a la complejidad, simultaneidad, pluricausalidad y particularidad de las situaciones de la vida escolar.

...buena parte del conocimiento docente (...) no reconoce como fuente única la teoría pedagógica ni se expresa necesariamente con los términos y en los marcos de racionalidad característicos de ésta; (...) no todo el conocimiento que se pone en juego en el accionar docente resulta comunicable en proposiciones discretas. Para algunos autores (...) constituye conocimiento tácito... ³⁰

Este conocimiento tácito está integrado por esquemas prácticos que Perrenoud denomina **habitus profesional** y se construye, según este autor, no a través del ejercicio de la profesión sino en la formación misma. Esto nos obliga a pensar cuidadosamente la estructura curricular que organizará la trayectoria de los estudiantes en la institución formadora.

Dinámica de los diseños curriculares ³¹

Unidades curriculares

La unidad curricular se define como aquellas instancias curriculares que adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos forman parte del plan de estudios, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes. Tomando como marco de referencia la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, las unidades curriculares del diseño tienen distintos formatos.

Asignaturas: Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos

³⁰ **TERIGI F. DIKER G.;** *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Bs As. 1997

³¹ Se retoman en este punto las definiciones de la Resolución 24/07 CFE

de carácter provisional, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo.

Seminarios: Son instancias académicas de estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, el análisis, la profundización, comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación.

La perspectiva metodológica de trabajo habilita la incorporación de estrategias del campo de la investigación para el abordaje de los problemas planteados.

Estas unidades permiten el cuestionamiento del pensamiento práctico y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica a partir de los temas o problemas seleccionados.

Talleres: Son unidades curriculares orientadas a promover la resolución práctica de situaciones a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa.

Son instancias reflexivas que permiten revisar las prácticas, analizarlas, identificar obstáculos y contradicciones, reconocer logros y experiencias.

*Los talleres (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (...) Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas...*³²

El taller por su dinámica tiene carácter flexible; su proceso depende de los objetivos, de los participantes, del tipo de actividades que se desarrollan.

Como dispositivo metodológico posibilita a partir de la cotidianeidad en su complejidad, analizar casos, tomar decisiones y producir alternativas de acción y ejecución. Genera modos de aprendizaje reflexivo, de trabajo en equipo, escuchar al otro, colaborar en tareas grupales, asumir responsabilidades individuales y grupales, aportar opiniones, saberes, conocimientos y sostener propuestas de trabajo.

*Los talleres poseen una naturaleza productiva, es decir, no se instalan (o no deberían hacerlo) en la crítica negativa o impotente, implican la elaboración (producción) de condiciones que favorezcan una práctica superadora de los obstáculos, dificultades o problemas o conflictos, como así también la valorización y desarrollo de experiencias exitosas y gratificantes*³³

³² **LANDREANI N:** *El taller. Un espacio compartido de producción de saberes.* Cuaderno de capacitación docente n° 1 Año 1. N° 1. UNER. 1996

³³ **LANDREANI N.;** op cit.

Talleres- instancias- de integración interdisciplinarios: La organización del diseño curricular en dimensiones y ejes pretende generar condiciones para la realización de talleres de integración interdisciplinaria, a partir de la selección de temas, problemas, que definan los equipos docentes en los institutos de formación.

Estos talleres podrán tener una frecuencia mensual o bimestral en función de las propuestas pedagógicas y sus emergentes.

Se considera que no existe posibilidad de exigir a los futuros docentes el diseño de propuestas pedagógico didácticas desde una perspectiva globalizadora, si desde la propia formación no se ofrecen este tipo de experiencias.

Trabajos de campo: Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados.

La construcción de objetos – problemas vinculados a las situaciones específicas del nivel, institucionales, de la práctica docente y de la enseñanza instalan la necesidad de realizar trabajos de indagación, cuyo propósito es acercar a los estudiantes de la carrera de Formación Docente a la práctica de la investigación entendida como praxis social articulada, fundamentada y situada en relación a un contexto.

Poner en tensión marcos teóricos, usar distintos instrumentos de recolección y análisis de información con la intención de producir conocimientos que amplíen los horizontes de comprensión de aspectos de la realidad educativa y habiliten a partir de estos diagnósticos intervenciones en campos acotados.

El trabajo de campo permite la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales, el estudio de situaciones y la producción de conocimientos en contextos específicos. Operan como confluencia de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en las asignaturas, seminarios y talleres.

Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones. Es importante que, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores.

Prácticas docentes: Las prácticas docentes incluyen encuentros de trabajo entre los equipos docentes de los institutos y las escuelas asociadas, para la construcción de proyectos interinstitucionales de prácticas, que enmarcaran las experiencias de formación de los estudiantes.

Se vinculan también, a trabajos de participación progresiva de los estudiantes en el ámbito en las instituciones formales y no formales, escuelas, jardines, aulas y salas, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos

curriculares delimitados, hasta la residencia con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

Estas prácticas de enseñanza incluyen encuentros de diseño y análisis de situaciones, narrativas, reflexión sobre las prácticas, conflictos, y situaciones problemáticas en los que participan profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas y otros integrantes de la comunidad educativa.

Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros/ profesores tutores de las escuelas asociadas y los equipos de prácticas de los institutos superiores.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir instancias que habilitan a la construcción de la identidad del trabajo docente, experimentar proyectos de enseñanza e integrarse a un grupo de trabajo escolar.

Módulos: Los módulos representan unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo.

Su organización puede presentarse en materiales impresos, con guías de trabajo y acompañamiento tutorial, facilitando el estudio independiente. Por sus características, se adapta a los períodos según sea la organización de los materiales.

Unidades curriculares opcionales: Son las asignaturas, seminarios o talleres que el estudiante puede elegir entre los ofrecidos por el instituto formador. La inclusión de este tipo de unidades curriculares les facilita poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no sólo tiene un valor pedagógico importante para la formación, sino que, a la vez, permite que los estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Es precisamente en el campo de la educación que hoy se libra tal vez una de las batallas más decisivas en torno del significado. Están en juego, en esa lucha, los significados de lo social, de lo humano, de lo político, de lo económico, de lo cultural y, de aquello que nos concierne, lo educativo. En esa lucha, la educación es un campo de batalla estratégico. La educación no es solamente uno de los significados que están siendo redefinidos: ella es el campo de confrontación de los diferentes significados

Tomas Tadeu Da Silva; (1999)

En el Campo de la Formación General, se propone analizar y reflexionar sobre el carácter complejo de la formación docente como trayectoria. Éste se orienta a la comprensión de los fundamentos históricos, filosóficos, económicos, políticos, sociales, pedagógicos y éticos del trabajo docente, analizando las posturas en tensión, de diversos contextos socio-educacionales y las subjetividades en interacción.

Los Lineamientos Curriculares del INFD, plantean cuestiones a pensar en términos de tensión en la Formación General: relación o integración entre teorías y prácticas, comprensión de las singularidades en el marco de regularidades (poner en diálogo la mirada de lo común y lo diverso), fortalecimiento de la enseñanza en contextos y dimensiones complejas desde marcos conceptuales e interpretativos, integración de problemas y lenguajes, vinculación entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas socio-educativas.

La finalidad del Campo de Formación General en el curriculum para la formación inicial de todas las carreras es construir marcos conceptuales para pensar y comprender las realidades sociales, culturales y educativas, las instituciones y las prácticas docentes.

Los aportes de este Campo apuntan a la selección de ejes temáticos y problemáticas para la formación de los futuros docentes y su transferencia a diferentes contextos.

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

"...Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente."

Achilli Elena

La práctica docente es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, cargada de conflictos que requieren pronunciamientos políticos y éticos. Para encarar la tarea el docente despliega dispositivos explícitos e implícitos para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas, que configuran la vida en las aulas, en las organizaciones educativas y sociales, en la comunidad.

La formación en la práctica profesional está en relación dialógica con los campos disciplinares, los sujetos y su complejidad, el debate epistemológico, político e ideológico, las historias y biografías escolares, las matrices de formación y los contextos educativos reales. Se configura como el *eje integrador de la propuesta de formación inicial*, incorporándose desde primer año pero no desde una supuesta intencionalidad de aplicación o ejercicio, sino resignificada desde otro marco teórico epistemológico.

¿Qué papel cumple la teoría en las prácticas? Parece importante retomar el planteo de Zemelman de la teoría como **instrumento** que permite pensar la práctica, en donde los conceptos son herramientas a partir de las cuales es posible **nombrar** lo real, significarlo. Se plantea una mirada de la teoría en la cual ésta es indisociable de la práctica en tanto entre ambas media una relación dialéctica. Si bien esto puede resultar un lugar común de los discursos docentes, es imperioso insistir en que la teoría no tiene sentido independientemente de la práctica que la antecede ética y ontológicamente y que no hay verdadero conocimiento si éste no logra atravesar las subjetividades y generar cambios en las realidades concretas.

Esto supone entonces que los estudiantes puedan participar, acompañar e involucrarse en la reflexión, la producción de interrogantes y el análisis desde perspectivas diferentes junto a los docentes y graduados en contacto directo con el proceso/ lugar de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo.

... los problemas prácticos sólo tienen resolución en la práctica y (...) los planteamientos teóricos nos ayudan a comprender las situaciones prácticas, pero en ningún caso indican cómo resolverlas; la relación y conjunción entre una y otra es mucho más indirecta y difusa de lo que algunos desearían, relación que no se reduce...a la tecnificación de la acción o a la tecnologización de la explicación teórica. Pero a su vez, no es lo mismo abordar los retos de la práctica ateóricamente, con la inercia de la experiencia no reflexiva, que abordarlos con conocimiento teórico elaborado, elaboración que precisa a su vez el conocimiento de la práctica.³⁴

³⁴ **ANGULO RASCO**, en Angulo Rasco, J.; Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (ed.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, Akal, Madrid, 1999

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Si queremos entender la educación como un proceso que va más allá de la adquisición de conocimiento o logro de competencias, y pensarla en relación con los actos de significación que afectan la formación de los sujetos, es necesario precisar qué se entiende por sujeto, su relación con el mundo y con los otros, y el modo en que define su identidad.

M. E. Candiotti de De Zan

El campo de la formación específica, en primer lugar, se construye en torno a la centralidad del sujeto, ¿quién es el que aprende?, ¿qué aprende?, ¿cómo lo hace? Se piensa al sujeto en una doble dimensión: los estudiantes futuros formadores y los estudiantes que éstos formarán.

Esta centralidad obedece a que consideramos el conocimiento desde el sujeto como productor y creemos que es necesario volver la mirada a algunas tradiciones que la racionalidad logocéntrica no ingenuamente excluyó.

En segundo lugar proponemos pensar la problemática del objeto de estudio de cada una de las disciplinas que forman el campo desde una perspectiva histórica que incluya la reflexión epistemológica, para comprender cómo cada una de las matrices disciplinares explica, interpreta y describe de un modo diferente al sujeto, a la sociedad y al ambiente.

En tercer lugar será necesario definir las características de la producción del conocimiento social, y el lugar que ocupa en esta reflexión la noción de experiencia, en torno a la que articulamos la relación entre el sujeto, los otros, y el mundo.

También es necesario reconocer los marcos de producción y las tradiciones de disciplinas y conceptos que nos permitan pensar nuestros procesos sociales, ya que los contextos de producción son parte del objeto.

Si consideramos que la construcción del objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas tiene fuertes implicaciones epistemológicas y que en ella subyace una serie de presupuestos teóricos, es necesario pensar que la didáctica específica debe guardar coherencia con esos planteos y evitar la descontextualización de los contenidos seleccionados.

Todo debate acerca de la didáctica termina por remontarse al *para qué* de este saber. La superación de los límites que supone el modelo didáctico desprendido de un modelo de conocimiento de orientación positivista conduce a una puesta en evidencia del compromiso ideológico de aquellos contenidos que enseñamos, y el modo en que los presentamos. Las ciencias constituyen un saber demasiado relevante para la autocomprensión del hombre y su entorno, y demasiado importante en la habilitación de

nuestros alumnos para sentirse parte activa de la sociedad, como para dejar de apreciar el efecto que provocan los modos de constituirse su discurso y crear efecto de verdad.

Por eso sostenemos que las disciplinas científicas deberían presentarse como un discurso abierto a recibir el aporte de sentido y significaciones diversas, que enriquezcan la perspectiva de las acciones humanas. Esto requiere que en todas las materias de la formación específica se involucre la reflexión acerca de los usos de la lengua, las características de los textos, los posicionamientos discursivos, y los modos de construir sentidos propios de cada una de ellas. Es el aporte que una reflexión acerca del entramado discursivo de las ciencias puede hacer a la didáctica actual.

CAMPO de la FORMACIÓN GENERAL		CAMPO de la FORMACIÓN ESPECÍFICA	
DIMENSIÓN: Lectura, Escritura, Interpretación Y Comprensión Del Campo Educativo. Eje Articulador: Modo de constitución de la subjetividad y la identidad docente través de los diferentes lenguajes. Unidad Curricular: Taller de oralidad lectura y escritura. (Lengua y TICs.) Taller de corporeidad, motricidad y lenguajes artísticos. (Educación física y Educación artística)		DIMENSIÓN Epistemológica, Sociopolítica, Disciplinar Y De La Enseñanza Eje Articulador: (1er.Año) Historia y Epistemología de las Ciencias Eje Articulador: (2ºAño) Teorías Estructurantes de las Disciplinas y sus configuraciones Didácticas Eje Articulador: (3er. Año) Problemática ambiental. Perspectivas Éticas, Estéticas y Lúdicas Eje Articulador: (4ºAño) Relaciones con la práctica	
DIMENSIÓN: Encuadre económico, político y social del campo educativo Eje Articulador: Origen y procesos de las ideas que organizan el sistema educativo Unidades Curriculares: Filosofía, Historia social y política argentina y latinoamericana, Historia social y política de la Educación Argentina, Pedagogía, DD.HH: ética y ciudadanía		<div>Unidades Curriculares: Lengua, Literatura para niños, Alfabetización Inicial, Matemática, Ccias. Sociales, Naturales, Tecnología Educación Física TIC's, Taller de Juego y producción de materiales. Problemáticas contemporáneas en la Educación Inicial, Ed. Sexual Integral. Integración escolar, Educación temprana, Taller de producción de los diferentes lenguajes artísticos. Taller interdisciplinario: problemáticas transversales.</div>	
DIMENSIÓN De los sujetos, las instituciones, la enseñanza y el aprendizaje Eje Articulador: Subjetividades contemporáneas en contextos socioculturales y educativos Unidades Curriculares: Sociología de la Educación, Psicología Educacional Didáctica General <div>Análisis y organización de las instituciones de educación Inicial Seminario de articulación del campo</div>		<div>Sujetos de la Educación Inicial en diferentes contextos Seminario de articulación del campo</div>	
CAMPO de la FORMACIÓN en la PRÁCTICA PROFESIONAL: DIMENSIÓN Socio – Económica, Política, Cultural Y Educativa			
<div>Eje Articulador 1er Año: Praxis Docente en diferentes contextos de educación no formal y formal. (rural/urbanos/hospitalarios/Unidades Educativas/Centros Comunitarios. etc) Unidad curricular: Práctica I</div> <div>Eje articulador 2º año: Praxis docente en las instituciones educativas (experiencias institucionales de acercamiento a las dinámicas escolares: organización de actos/auxiliares/participación en proyectos y talleres inst/etc.) Unidad curricular: Práctica II</div> <div>Eje articulador 3er. año: Praxis docente enseñanza en diferentes contextos áulicos (experiencias de intervención en distintos ciclos y salas: maternal, J.I., etc.) Unidad curricular: Práctica III</div> <div>Eje articulador 4º año: Residencia Pedagógica. Proyecto de Integración de experiencias comunitarias, institucionales y áulicas. Unidad curricular: Práctica IV – Residencia</div>			
<div>EJE: "Praxis docente y memorias" (Narrativas y reflexión sobre las Prácticas)</div>			

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

Título que se otorga: Profesor/a de Educación Inicial.

Duración: 4 años.

Contenidos: la carrera se organiza en torno a campos: Campo de la Formación general, campo de la formación específica, y de la formación en la práctica profesional. Cada campo contiene unidades curriculares con diferentes formatos; asignaturas, talleres y seminarios

Se identifican dos ciclos en la carrera, el primero que se corresponde con las unidades curriculares del campo general y que es común a toda la formación docente; el segundo conformado por los campos restantes y sus respectivas unidades curriculares que dan especificidad a la carrera docente.

Campo Ocupacional: El Profesor de Educación Inicial podrá diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza para la educación inicial, entendida como unidad pedagógica que comprende jardín maternal y jardín de infantes.

Participar en la elaboración y evaluación de planes, programas y proyectos en instituciones formales y no formales.

PLAN DE ESTUDIO EDUCACION INICIAL

PRIMER AÑO

	ASIGNATURAS	Formato	Régimen de cursado	Carga Horaria Semanal	Carga Horaria Total
1	Filosofía	Asignatura	Anual	3	96
2	Pedagogía	Asignatura	Anual	3	96
3	Taller oralidad, lectura y escritura	Taller	Anual	3	96
4	Taller corporeidad, motricidad y lenguajes artísticos	Taller	Anual	4	128
5	Lengua, literatura para niños y su didáctica I	Asignatura	Anual	4	128
6	Matemática y su didáctica I	Asignatura	Anual	4	128
7	Ciencias sociales y su didáctica I	Asignatura	Anual	3	96
8	Ciencias naturales y su didáctica	Asignatura	Anual	3	96
9	Práctica docente I	Seminario Taller	Anual	4	128
	Carga horaria total				992

SEGUNDO AÑO

	ASIGNATURAS	Formato	Régimen de cursado	Carga Horaria Semanal	Carga Horaria Total
1	Historia social y política argentina y latinoamericana	Asignatura	Anual	2	64
2	Historia y política de la educación argentina	Asignatura	Anual	2	64
3	Didáctica general	Asignatura	Anual	4	128
4	Psicología educativa	Asignatura	Anual	3	96
5	Lengua, literatura para niños y su didáctica II	Asignatura	Anual	3	96
6	Alfabetización inicial	Asignatura	Anual	3	96
7	Matemática y su didáctica II	Asignatura	Anual	3	96
8	Ciencias sociales y su didáctica II	Asignatura	Anual	3	96
9	Ciencias naturales, tecnología y su didáctica	Asignatura	Anual	4	128
10	Educación física	Asignatura	Anual	3	96
11	Práctica docente II	Seminario Taller	Anual	4	128
	Carga horaria total				1088

TERCER AÑO

	ASIGNATURAS	Formato	Régimen de cursado	Carga Horaria Semanal	Carga Horaria Total
1	Derechos humanos: ética y ciudadanía	Asignatura	Anual	3	96

2	Sociología de la educación	Asignatura	Anual	3	96
3	Sujetos de la educación inicial en diferentes contextos	Seminario	Anual	4	128
4	Problemáticas contemporáneas en la educación inicial	Seminario Taller	Anual	2	64
5	Taller Juego y producción de materiales	Taller	Anual	3	96
6	TICs. Apropiación pedagógica	Seminario Taller	Anual	2	64
7	Taller de producción en los diferentes lenguajes artísticos I (*)	Taller	Cuatrimstral	5	80
8	Taller de producción en los diferentes lenguajes artísticos II (*)	Taller	Cuatrimstral	5	80
9	Práctica docente III	Seminario Taller	Anual	6	192
Carga horaria total					896

(*) Dos lenguajes en cada cuatrimestre, (música, plástica, teatro, expresión corporal)

CUARTO AÑO

	ASIGNATURAS	Formato	Régimen de cursado	Carga Horaria Semanal	Carga Horaria Total
1	Seminario análisis y organización de las instituciones de la educación inicial	Seminario	Anual	2	64
2	Seminario de integración escolar	Seminario	Anual	2	64
3	Taller Interdisciplinario: problemáticas transversales	Taller	Anual	3	96
4	Práctica Docente IV -Residencia	Seminario Taller	Anual	10	320
Carga horaria total					544

• Espacios de acreditación obligatoria.

El estudiante opta a partir de 2º año el momento de la carrera en que los cursa.

	ASIGNATURAS	Formato	Régimen de cursado	Carga Horaria Semanal	Carga Horaria Total
1	Seminario Educación Temprana	Seminario	Anual	2	64
2	Seminario – taller Educación Sexual Integral	Seminario Taller	Anual	2	64
Carga horaria total					128

- Carga horaria de definición institucional: 320 horas

CARGA HORARIA TOTAL 3968 hs cátedras/2645 hs reloj

PLAN DE ESTUDIO EDUCACION INICIAL

Carga horaria anual

1° AÑO	Filosofía 96 hs.	Pedagogía 96 hs	Taller Oralidad, lectura y escritura 96 hs	Taller Corporeidad, motricidad y lenguajes artísticos 128 hs	Lengua, literatura para niños y su didáctica I 128 hs	Matemática y su didáctica I 128 hs	Ciencias sociales y su didáctica I 96 hs	Ciencias naturales y su didáctica 96 hs	Práctica Docente I 128 hs		
2° AÑO	Historia social y política argentina y latino-americana 64 hs	Historia y política de la educación argentina 64 hs	Didáctica General 128 hs	Psicología educacional 96 hs	Lengua, literatura para niños y su didáctica II 96 hs	Alfabetización Inicial 96 hs	Matemática y su didáctica II 96 hs	Ciencias sociales y su didáctica II 96 hs	Ciencias naturales, tecnología y su didáctica 128 hs	Educación física 96 hs	Práctica Docente II 128 hs
3° AÑO	Derechos humanos: ética y ciudadanía 96 hs	Sociología de la educación 96 hs	Sujetos de la educación inicial en diferentes contextos 128 hs	Problemáticas contemporáneas en la educación inicial 64 hs	Taller de juego y producción de materiales 96 hs	Taller de producción en los diferentes lenguajes artísticos I 80 hs.	Taller de producción en los diferentes lenguajes artísticos II 80 hs	TICs. Apropiación Pedagógica 64 hs	Práctica Docente III 192 hs		
4° AÑO	Seminario análisis y organización de las instituciones de la educación inicial 64 hs	Taller interdisciplinario: problemáticas transversales 96 hs	Seminario de integración escolar 64 hs	Seminario Taller de educación sexual integral 64 hs.	Seminario de educación temprana 64 hs	Práctica Docente IV - Residencia 320 hs.					

Distribución de la Carga Horaria por campos

Distribución carga horaria por campos y años

NIVEL INICIAL: CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL Y CAMPO DE LA PRÁCTICA							
1er. AÑO		2º AÑO		3er AÑO		4to. AÑO	
DIMENSIÓN: Encuadre económico, político y social del campo educativo						Seminario Análisis y organización de las instituciones de la educación Inicial 2 hs. anual	
Filosofía 3hs. Anual		Historia social y política argentina y latinoamericana 2hs. Anual		Derechos humanos: ética y ciudadanía. 3hs. anual			
Pedagogía 3hs. Anual		Historia y Política de la Educación Argentina 2hs. Anual		Eje: Origen y procesos de las ideas que organizan el sistema educativo			
DIMENSIÓN "Lectura, escritura y comprensión del campo educativo"		DIMENSIÓN: De los sujetos, las instituciones, la enseñanza y de los aprendizajes					
Taller Oralidad, lectura y escritura. (Lengua y Tics) 3hs. anual		EJE: Modos de constitución de la subjetividad y la identidad docente a través de diferentes lenguajes		Didáctica general 4hs. anual			
Taller Corporeidad, motricidad y lenguajes artísticos (Educación Artística y Educación Física) 4hs. anual				Sociología de la educación 3hs. anual			
		Psicología educacional 3hs. Anual		EJE: Subjetividades contemporáneas en contextos socioculturales y educativos			
DIMENSIÓN: Socio – Económica, Política, Cultural y Educativa							
PRÁCTICA DOCENTE I SEMINARIO TALLER - La práctica docente como práctica social. - Intervenciones de reconocimiento en las instituciones/organizaciones 4hs anual		EJE: Instituciones educativas formales y no formales, y organizaciones sociales para la Educación Inicial		PRÁCTICA DOCENTE II SEMINARIO/TALLER - La práctica docente y la identidad pedagógica en el NI. - Intervenciones colaborativas y análisis en la dinámica institucional 4 hs. anual		EJE: El nivel inicial en las Instituciones Educativas del sistema formal	
				PRÁCTICA DOCENTE III SEMINARIO TALLER - Situaciones de enseñanza en las diferentes salas de los dos ciclos del NI. - Diseño y desarrollo de propuestas didácticas para ambos ciclos del NI 6hs. anual		EJE: Experiencias de enseñanza en salas de jardín maternal y jardín de Infantes	
						RESIDENCIA - Proyecto pedagógico integrador. 10 hs. Anual	
						EJE: Intervención socio educativa en una institución de Nivel Inicial	
" PRAXIS DOCENTES Y MEMORIAS" (NARRATIVAS Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRACTICA" (De realización posterior a cada intervención en terreno)							

NIVEL INICIAL: CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA									
1er. AÑO		2º AÑO			3er AÑO			4to. AÑO	
DIMENSIÓN: Epistemológica, Sociopolítica, Disciplinar y de la Enseñanza									
Lengua, literatura para niños y su didáctica 4hs.anual	Eje: Historia y Epistemología de las Ciencias	Lengua, literatura para niños y su Didáctica II 3hs.anual	Eje: Teorías Estructurantes de las Disciplinas y sus Configuraciones Didácticas	Sujetos de la Educación Inicial en diferentes contextos Seminario 4 hs. Anual		Eje: Problemática ambiental. Perspectivas Éticas, Estéticas y Lúdicas	Seminario de integración escolar 2 hs. anual		Eje: Relaciones con la práctica
		Alfabetización Inicial 3 hs. anual		Problemáticas contemporáneas en la educación Inicial Seminario 2 hs. anual					
Matemática Y su didáctica I 4hs.anual		Matemática y su didáctica II 3hs. Anual		Taller Juego y producción de materiales Taller 3hs. anual			Taller interdisciplinario: problemáticas transversales 3 hs. anual		
Ciencias Sociales Y su didáctica I 3hs. anual		Cs. Sociales y su didáctica II 3hs. Anual		TICs Apropiación pedagógica Seminario -Taller 2 hs. anual					
Ciencias Naturales Y su didáctica 3hs. anual		Cs. Naturales, tecnología y su Didáctica 4hs. Anual		Taller de producción en los diferentes lenguajes artísticos I (Música, Plástica, Teatro, Expresión corporal. Dos lenguajes) 5 hs. Cuatrimestral			Taller de producción en los diferentes lenguajes artísticos II (Música, Plástica, Teatro, Expresión corporal. Dos lenguajes) 5 hs. Cuatrimestral		
		Educación Física 3hs. anual							
Unidades Curriculares de definición Institucional: con una carga horaria de entre 10 hs. y 15 hs. Sugerencias: ruralidad, domiciliario, hospitalario, privados de libertad, Taller de narración y poesía infantil, folklore, murga, lengua extranjera, interculturalidad, educación ambiental, otros.									

Educación temprana
2 hs. anual

Seminario - Taller Educación sexual integral
2 hs. Anual

Espacios de acreditación obligatoria.
El alumno opta a partir de 2º año el momento de la carrera en que los cursa.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

DIMENSIÓN: Encuadre económico, político y social del campo educativo

Eje Articulador: Origen y procesos de las ideas que organizan el sistema educativo

Unidades Curriculares: Filosofía, Pedagogía, Historia social y política argentina y latinoamericana, Historia social y política de la educación argentina, Derechos humanos: ética y ciudadanía.

Filosofía

PRIMER AÑO

Formato: Asignatura.

Carga horaria: 3 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

Por qué filosofar: porque existe el deseo, porque hay ausencia en la presencia, muerte en lo vivo; y porque tenemos capacidad para articular lo que aún no lo está; y también porque existe la alienación, la pérdida de lo que se creía conseguido y la escisión entre lo hecho y el hacer, entre lo dicho y el decir; y finalmente, porque no podemos evitar esto: atestiguar la presencia de la falta con la palabra.

J. F. Lyotard.

Fundamentación:

Socialmente, la filosofía es un capital cultural. En torno a ella, la sociedad puede construir y discutir su propia realidad.

Considerada como una totalidad, la filosofía ocupa una posición en el campo intelectual. Pero, como en él nunca está presente la totalidad, sino las formas históricamente dadas de relacionarse con la problemática, corresponde atender a los desempeños de las corrientes filosóficas - quienes organizan visiones de mundo, crean mercado, efectos de poder y verosimilitud - y por lo tanto determinan las posiciones concretas en el campo intelectual.

Se propone abordar los pensamientos filosóficos a modo de una estructura rizomática, que constituye el entramado en el cual enraízan muchas de las decisiones que, a diario y a lo largo de la historia, se toman y se han tomado en el campo político, económico, psicológico y social en general, para la construcción de subjetividades.

La filosofía, desde la racionalidad y la pasión, problematiza las grandes cuestiones que han afectado y afectan al sujeto, que se pregunta sobre el sentido y el fundamento de la existencia, exige un diálogo con las grandes corrientes del pensamiento que configuran la vida y las culturas de nuestra sociedad, poniéndonos en contacto con los pensadores-filósofos más importantes y sus reflexiones para encontrar, mediante la razón respuesta a los interrogantes que hoy planteamos.

La reflexión sobre las problemáticas del conocimiento en la historia del pensamiento, el impacto de los debates epistemológicos en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas, es un aspecto fundamental que debe formar parte de la formación general. La Filosofía como campo del saber y modo de conocimiento de carácter crítico y reflexivo se

constituye en un ámbito de importante valor formativo para los futuros docentes. Se trata de propender a una formación tendiente a favorecer el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar³⁵.

Todos podemos hacer filosofía. La enseñanza de la Filosofía constituye un verdadero desafío que invita a los estudiantes a lograr la independencia en el pensar, con crítica y creatividad.

La apropiación de lenguajes filosóficos por parte del estudiante favorece la construcción de atalayas sinópticas³⁶ que, a la vez que permiten proyectar un orden simbólico sobre el **mundo**, contribuyen a la construcción de subjetividades, tarea que sostiene y da sentido a la educación

Para poder concretar esta propuesta, las problemáticas se abordarán desde una lectura culturalmente situada. Esta forma de hacer filosofía permite mostrar que los sujetos no estamos aislados, sino incluidos en una compleja red de relaciones históricas, sociales, políticas, culturales que orientan y condicionan nuestro pensar. Cuando abordamos el estudio de los filósofos y los problemas, debemos tener en cuenta la estructura dentro de la cual cada racionalidad filosófica se desarrolla, rescatando sus aportes para entender distintos procesos actuales.

Desde esta mirada, desde un análisis histórico y contextual de las corrientes del pensamiento más significativas, se pretende que la filosofía deje su huella en los estudiantes, que abra caminos al cuestionamiento, a la interrogación de nuestra propia realidad, buscando respuestas con fundamentos.

Las propuestas pedagógicas deberán asegurar el tratamiento interdisciplinario y contextualizado de los conocimientos de filosofía, y de esta manera articular conocimientos filosóficos con diferentes contenidos y modos discursivos en las ciencias naturales, humanas, en las artes y en otras producciones culturales: *La filosofía puede cooperar decisivamente en el trabajo de articulación de los diversos sistemas teóricos y conceptuales curriculares.*³⁷

Ejes de Contenido:

- Introducción a la Problemática filosófica y social educativa
 - Sujeto, mundo e historia del pensamiento
 - Problemas de la filosofía.
 - La admiración y la búsqueda racional de todo lo existente.

³⁵ Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares, INFD, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

³⁶ CABANCHIK S. *Introducción a la Filosofía*, Gedisa. Ed. Barcelona, 2000

³⁷ FEITOSA, C. *Cuestiones filosóficas - metodológica* Noveduc. N°169, 2005.

- Problemática antropológica.
La preocupación filosófica por el hombre. Ser, existencia y conciencia.
La realidad.
- Problemática epistemológica, del lenguaje y la comunicación.
El carácter simbólico del sujeto: pensamiento y lenguaje.
- La problemática de la Filosofía Argentina y Latinoamericana.
Perspectiva latinoamericana: identidades y otras cosmovisiones.

Pedagogía

PRIMER AÑO

Formato: Asignatura.

Carga horaria: 3 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

Cuanto más riguroso me vuelvo en mi práctica, tanto más respeto debo guardar, por crítico, con relación al saber ingenuo que debe ser superado con el saber producido a través del ejercicio de la curiosidad epistemológica

Paulo Freire

Fundamentación

La reflexión teórico – pedagógica y la problematización de la educación constituyen aspectos centrales de la formación docente ya que incorporan una lectura social, política y crítica de la situación educativa.

En este espacio se brindan los marcos teóricos que permiten comprender la educación como una práctica situada, recuperando su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador. Constituye una instancia de reflexión teórica sobre los problemas del campo de la educación, porque desde los marcos referenciales se analizarán los supuestos subyacentes a las teorías y prácticas pedagógicas.

Los saberes pedagógicos pretenden poner en contacto a los estudiantes con categorías teóricas que les posibiliten *interpretar la realidad para actuar sobre ella, y reflexionar sobre la acción para poder ir atravesando el camino/ laberinto*³⁸ de la formación, la comprensión e intervención crítica en el espacio áulico, institucional y social.

³⁸ Aportes de los Institutos de formación docente, encuentros regionales septiembre/octubre 2008, Entre Ríos

El estudio de las huellas del discurso pedagógico moderno, sus debates y desarrollos en diferentes contextos, y la comprensión de que la Pedagogía, tal como se la concibe en la actualidad, es producto de ese discurso que atraviesa fuertemente las prácticas escolares, resulta fundamental para la formación docente inicial.

La recuperación de los procesos de producción, distribución y apropiación de saberes en los distintos contextos históricos – políticos y las críticas que surgen en el siglo XX facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente. En paralelo, el análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones, de sus problemas históricos hará posible la comprensión de las problemáticas contemporáneas y las prácticas cotidianas en la escuela.

Ejes de Contenido:

- **La educación como práctica social y la Pedagogía como reflexión para la acción**

La educación como praxis, como práctica social, cultural y política.

Los fundamentos antropológicos, filosóficos, políticos, sociológicos que subyacen a las teorías y a las prácticas pedagógicas.

Enfoques históricos y problemáticas actuales. Tendencias hegemónicas.

La producción de subjetividades en los proyectos políticos-pedagógicos.

Cultura y poder. Multiculturalismo. Diversidad. Realidad sociocultural regional. Culturas Populares.

Procesos de inclusión/ exclusión. Homogeneización y alteridad.

- **La Pedagogía como campo de objetos: conocimiento, sujetos pedagógicos**

La configuración del campo pedagógico: sujetos, instituciones, saberes y sociedades.

Enfoques históricos, epistemológicos y políticos de la constitución del campo.

El estatuto del saber pedagógico.

Tipos de conocimiento. Distintas racionalidades. La tensión teoría- práctica.

Los sujetos pedagógicos: la construcción de la identidad del trabajo docente; los desafíos de una práctica autónoma y crítica.

Conocimiento y transmisión.

- **La escuela como espacio pedagógico**

El surgimiento de la escuela, su función social. Desafíos actuales: continuidades y rupturas.

La escuela como construcción moderna y como espacio de civilización, diversas concepciones acerca de la relación escuela-sociedad. Crisis de la escuela.

La pedagogización de la infancia y la escolarización del saber: del niño al alumno. Normalización de la escuela como institución productora de infancia.

El discurso pedagógico moderno. Clásicos de la pedagogía moderna. La Escuela Tradicional.

El movimiento de la Escuela Nueva como reacción y creación. Representantes mundiales y nacionales.

La Escuela Tecniciista y la ilusión de eficiencia. El tecnicismo en Argentina.

La Escuela Crítica: posiciones reproductivistas y transformadoras.
El contexto latinoamericano: La educación como proceso liberador. Estado actual de debate.
La diversidad socio-cultural y el compromiso con la igualdad de oportunidades.
Problemáticas y perspectivas pedagógicas de América Latina y Argentina.
Contexto institucional y áulico. El lugar de los sujetos
El grupo clase: sujetos que enseñan y aprenden.
Conocimiento y saber escolar.

Historia social y política argentina y latinoamericana

SEGUNDO AÑO

Formato: Asignatura.

Carga horaria: 2 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

*Esas cosas no se olvidan
Norberto Galasso.*

Fundamentación:

La Historia en tanto disciplina del campo de las Ciencias Sociales es un discurso acerca de los modos de configuración de las sociedades en el tiempo. Su denominación - historia- se refiere no solamente al nombre de la disciplina sino también a su objeto la historia de los pueblos, de sus culturas, sus miedos, sus proyectos.

Como el resto de las disciplinas del campo de las Ciencias Sociales, la historia como conocimiento ha sido objeto de grandes reflexiones, disputas, polémicas, tanto al interior del campo disciplinar como fuera de él. Las disputas alcanzaron el problema de las fuentes, de su validación como conocimiento, de su cognoscibilidad, de su objeto y la construcción de éste. Como fruto de este proceso que continúa, es que necesariamente tenemos que referirnos a las distintas perspectivas acerca de la historia, la naturaleza de su conocimiento, su estatuto teórico, sus problemas metodológicos, las concepciones epistemológicas acerca de su objeto.

Todo esto hace de la historia hoy un conocimiento complejo que los docentes tenemos que reconocer como tal ya que en él intervienen: intereses, ideologías, creencias, sectores sociales, temporalidades, espacialidades, género, mujeres, varones. Los que viven, los que cuentan, los que sienten, y que retransmiten las historias.

Actualmente, la historia vuelve a considerarse como un relato. Pero se distingue de otros relatos (literarios, periodísticos, etc.) porque tiene una pretensión de verdad, y es a través de estos escritos que la Historia como tal se hace conocer, por eso no aprendemos Historia sino a través de sus historiografías. Reconocemos las historiografías que sostienen las perspectivas del discurso de la Modernidad y las historiografías críticas a esa racionalidad moderna. Algunos de éstos provienen de la matriz moderna, como una crítica a esa modernidad pero desde la modernidad: aquí se sostiene la cognoscibilidad del conocimiento histórico y se afirma que la historia tiene sentido. Otros objetan la cognoscibilidad y formulan planteos muy radicales que van directamente al problema del sujeto, del sentido, etcétera.

Numerosos son los géneros historiográficos nacidos al calor de estas polémicas: la Historia del género, la Microhistoria, la Biografía histórica, Historia oral, entre otros. Relatos orales y/o escritos que están atravesados por los intereses de quienes los hacen, el género, las ideologías, sus tiempos, sus espacios, sus circunstancias.

Las distintas historiografías se construyen desde diferentes marcos teóricos, distintas perspectivas, variadas metodologías, incluyendo y/o excluyendo sujetos como las mujeres, los niños, los locos, las minorías sexuales, étnicas y/o religiosas. Así, como ejemplo, podemos afirmar que La Historiografía moderna, política o tradicional, además de recibir las características de la Ciencia Moderna (esto es, universalidad, objetividad, verdad, neutralidad), tenía sexo: varón. La mujer, en esa perspectiva está ausente, invisibilizada, silenciada y el foco está puesto en los lugares de poder, públicos, que los varones ocupaban.

La crítica a esas historiografías que la racionalidad escribía, descrea también de los grandes relatos de la historia de la humanidad. Considera que la Historia Universal es una creación europea, que establece una cronología y periodización lineal que apunta hacia el desarrollo y el progreso. Esta concepción comenzará a ser cuestionada, a principios del siglo XX, por los historiadores y geógrafos que integraban lo que luego se conocería como **Escuela o corriente de los Annales**.

Es desde esa crítica que intentaremos interpretar, comprender, reflexionar la Historia de Argentina y Latinoamérica incorporando los sujetos colectivos e individuales que fueron excluidos y silenciados. Apelaremos a los indicios, preguntas, sospechas que desde este presente nos permitan explicar los procesos históricos y su articulación con las biografías para que no se ignoren más las contundencias de esos procesos en las biografías de otros y de nosotros, sin dejar de lado ningún relato oral o escrito, ya que las problemáticas y sujetos que la historia aún no ha narrado aparecen siempre en algún canto popular una copla o es escrita por un poeta que, sensible, siente la responsabilidad de escribir y contar.

Con la pretensión de creer en nuestro lugar protagónico y que junto a otros no somos meros espectadores, sino constructores de proyectos colectivos, donde las memorias individuales se aúnan en las memorias colectivas de los pueblos, reconocemos a la Historia como ciencia y a esta unidad curricular como crucial para comprender e interpretar el presente de Argentina y Latinoamérica allí incluida. Esto no significa de ninguna manera olvidar o menoscabar el contexto internacional para explicar los procesos de construcción de las regiones económicas, los intereses políticos que intervienen en las decisiones de poder, la diferente percepción del tiempo, las desigualdades e injusticias que marcan las diferencias culturales y sociales. En consonancia con ello, vincular el aula y su mundo con los otros mundos que interactúan construyendo las relaciones sociales que nos atraviesan y constituyen.

Ejes de Contenido

- Procesos históricos latinoamericanos. Por qué América Latina. Qué significa esto. Qué recorte teórico supone.
- Problemáticas históricas latinoamericanas: colonización, neocolonialismo, conservadorismo (estado de bienestar - peronismo- varguismo - ibañismo), neoliberalismo. Los golpes de estado en América Latina. Las dictaduras y democracias en América Latina.
- La conformación de la sociedad latinoamericana: relaciones étnicas, de clase y de género.

Historia social y política de la educación argentina

SEGUNDO AÑO

Formato: Asignatura.

Carga horaria: 2 horas cátedra semanales.

Régimen de cursado: anual

El educador puede tomar los relatos históricos y utilizarlos como un hilo de oro con el cual engarzar los enunciados expresados en números y en letras, relativizando su supuesta eternidad. Pero, al mismo tiempo, debe fijar aquellos significados que... requieren estabilidad en los tiempos biográficos de unas cuantas generaciones.

Adriana Puiggrós

Fundamentación:

Pensar la formación como tarea de deconstrucción implica descentrar al docente de su versión oficial respecto del hecho educativo, para confrontarlo con otras versiones-verdades y con la verdad histórico-vivencial. Supone un proceso marcado por la historización, porque los modelos pedagógicos y didácticos están atravesados por las historias personales de los docentes que los adoptan, y por las historias institucionales en las que se inscriben sus prácticas.

En esta perspectiva, la formación docente puede pensarse como un proceso reflexivo, entendido en un doble sentido. Por un lado, con la necesidad de generar en los sujetos involucrados un compromiso de activa reflexión acerca de sus prácticas y de los postulados teóricos subyacentes: lineamientos socio-políticos, concepciones pedagógicas, referentes filosóficos que demarcan la noción de sujeto que se nos impone. Por otro lado, despertar una actitud de búsqueda personal y colectiva que permita determinar las configuraciones emocionales, profesionales y autobiográficas que dan cuenta de los avatares previsibles de toda praxis.

En las trayectorias formativas de los futuros docentes la comprensión de las identidades, prácticas e ideas sobre la enseñanza, de las relaciones entre sociedad, estado y educación a la luz de los desarrollos históricos, sociales y políticos es fundamental para analizar el presente y pensar en posibles futuros.

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. Se plantea un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en cada nivel formativo, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

Desde la perspectiva política y social se piensa en el análisis del rol del estado en la configuración de los sistemas educativos y de las políticas de formación docente, las normativas como construcciones epocales vinculadas a procesos históricos, institucionales, ideológicos y sociales.

Ejes de contenido:

- Procesos, prácticas y discursos educativos en los escenarios latinoamericanos, nacionales y provinciales: desde las culturas precolombinas hasta la actualidad.
- Políticas de formación docente: matrices de origen, propuestas alternativas y reformas educativas.

- Marcos legales que en distintos momentos históricos configuraron el Sistema Educativo Argentino y Provincial
- Una mirada sobre el acontecer actual en las escuelas: las trayectorias institucionales como narrativas históricas.

Derechos humanos: ética y ciudadanía

TERCER AÑO

Formato: Asignatura.

Carga horaria: 3 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

Las ideas libertadoras avanzan en miles de conciencias

J.J. Hernández Arregui.

Fundamentación:

El tema de los derechos humanos es hoy imprescindible en la agenda escolar; la formación de ciudadanos y de ciudadanas impone un sólido conocimiento de este problema.

Las interpretaciones y alcances de los derechos humanos han ido transformándose desde la primera declaración hasta la actualidad. Hoy es necesario deambular por la Historia, la Filosofía, la Política y otras ciencias que nos ayudan a reflexionar sobre la humanidad y de lo que de humanos tenemos; también de lo que el ser humano es capaz de hacer a otros, iguales a él. Es necesario aclarar la relación existente entre la dignidad y los derechos humanos, ya que a éstos los precede ese sentido de humanidad, que nos hace libres e iguales.

Resulta ineludible vincular los derechos humanos y el estado; es en ese territorio que gozamos o somos privados de los derechos que éste crea y anula en distintos periodos históricos y distintas políticas. Aparece así la relación entre derechos humanos y la noción de vida, verdad, política, derecho (ley escrita, palabra que crea, representa, defiende desde lo simbólico aquello que creó).

Es la experiencia de los pueblos la que impone incorporar al curriculum estos conocimientos que tienen que ver con cuidar y proteger la dignidad humana. Es necesario reconocer el lugar especial que han tenido los DDHH en nuestra provincia como así también comprender el escenario histórico y social que les dieron lugar. Brindar los

elementos políticos, epistemológicos y axiológicos que posibiliten la asunción de una ciudadanía plena, responsable y permitan crear, seleccionar e implementar estrategias metodológicas que garanticen la vigencia, defensa y promoción de todos y cada uno de los DDHH.

Este espacio no se limita a responder al aspecto didáctico del curriculum, sino que busca construir colectivamente, mediante acciones cotidianas que conjugan lo político, social, ético y la práctica docente entendida como práctica social, y otorgar el lugar que deben tener los derechos humanos.

Desde esta perspectiva es fundamental trabajar esta unidad curricular recurriendo a la multiplicidad de medios que posibiliten interpretar la realidad para comprenderla y debatirla desde una mirada crítica.

Cullen nos advierte acerca de construir el fetichismo, inventar la falacia del transformismo y crear la ilusión de la globalización educativa:

El fetichismo de la información que sustituye el valor de crítica y explicación propios del conocimiento por el valor de cambio e instrumentalización de la información.

(...)

La falacia del "transformismo" en las reformas actuales de los sistemas educativos, es imposible deducir los fines normativos de los derechos humanos en la reducción del presupuesto educativo, en los sistemas de acreditación donde se refuerza la competitividad, no en las plazas públicas sino en los shopping, donde se compra información para subsistir no para pensar, en la organización de los sistemas educativos ampliando la obligatoriedad de los educandos, sin saber si es para retener o promover una deserción más temprana.

(...)

La ilusión de la globalización educativa, creer que la tecnología de la información aportará a la enseñanza la adaptación al cliente, todos los miembros de una sociedad tendrá a mano mas información, la educación se convertirá en algo individual³⁹.

(...)

Los DDHH son el núcleo fuerte de toda paideia, al menos entendiendo la educación como proceso que opera simultáneamente con el hombre y el ciudadano y sabiendo que la socialización cuando se produce mediando el conocimiento no sujeta al sujeto, lo libera y que cuando la madurez se produce mediando el reconocimiento, no sólo se tolera al otro, sino que además se aprende de él y con él.⁴⁰

Pensar ese recorrido de formación significa avanzar en los contenidos de la construcción de ciudadanía y los valores que se conjugan con la ética.

Ejes de contenido

³⁹ CULLEN C.; *Perfiles éticos políticos de la educación*. (2004)

⁴⁰ CULLEN C.; *Op. Cit.*

- La historia progresiva de los derechos humanos
- Derechos humanos y educación
- Los estados de excepción: gobiernos autoritarios
- Pertenencia, identidad y lucha por el reconocimiento
- Autonomía, libertad y participación
- Movimientos sociales, multitud, carácter político de la mera vida
- Construcción, deconstrucción y reconstrucción del pacto social
- Relaciones entre la ética y la educación
- Posturas y reflexiones en relación a la ética en la tarea docente
- Debates Actuales.

Dimensión: Lectura, escritura y comprensión del campo educativo

Eje articulador: **Modos de constitución de la subjetividad y la identidad docente a través de diferentes lenguajes.**

Unidades curriculares: Taller de oralidad, lectura y escritura - Taller Corporeidad, motricidad y lenguajes artísticos

Taller de oralidad, lectura y escritura

PRIMER AÑO

Formato: taller.

Carga horaria: 3 horas cátedras semanales

Régimen de cursado: anual

...quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad.

Jorge Larrosa

Fundamentación

Los procesos de lectura y escritura se vinculan con diferentes prácticas de lenguaje y pensamiento de acuerdo al ámbito o área de conocimiento y a los modos particulares de circulación de los discursos.

El ámbito de la Educación Superior no es una excepción: hay prácticas de lenguaje y pensamiento que le son propias, modos instituidos de circulación de la palabra, de validación de la misma, condiciones de producción y socialización de los discursos, etc.

Ingresar al Nivel Superior implica incorporarse y participar en estas prácticas, aprendizaje al que difícilmente se tenga acceso en otros ámbitos. Es por eso que leer y escribir, (como escuchar y hablar) no son saberes aprendidos de una vez y para siempre en los niveles anteriores. El Nivel Superior no puede desconocer que algunas de las tareas cognitivas relacionadas con esos procesos son específicas del mismo, y sólo en ese ámbito pueden ser aprendidas. Tampoco puede desconocer que las TICs y los nuevos soportes textuales han modificado sustancialmente los modos de cognición y las condiciones de producción, circulación y recepción de los textos.

Proponer un taller de estas características en el comienzo de la carrera docente implica preguntarse cuál es la relación de la lectura, la escritura y las tics con el aprendizaje.

Leer y escribir son procesos cognitivos que se aprenden leyendo y escribiendo, y a partir de reflexiones posteriores sobre esas prácticas. Asimismo se hace necesaria una reflexión sobre los modos en que estos procesos se construyen en contextos y culturas

diversas que evidencian el fenómeno de socialización tecnológica de las nuevas generaciones.

Reconocer la centralidad del conocimiento y la información en nuestra sociedad es asumir que estas nuevas tecnologías son portadoras de una gran potencialidad, porque permiten acumular y transmitir enormes cantidades de información, en forma inmediata y permiten superar los límites físicos y espaciales para la comunicación. La utilización de las nuevas tecnologías ha provocado modificaciones en nuestras categorías de tiempo y de espacio, y nos ha obligado a redefinir incluso el concepto de realidad, a partir de la posibilidad de construir realidades virtuales.

Pero además, la lectura, la escritura y las TICs, permiten aprender otros conocimientos.

Un estudiante que conoce los procesos de lectura y escritura a partir de sus propias experiencias y prácticas mediadas tanto por soportes tradicionales y/o nuevos, y los utiliza para aprender, contará con ventajas cognitivas con respecto a aquellos que se limitan a escuchar las exposiciones de sus profesores y a responder preguntas sobre un tema. Las nuevas tecnologías permiten nuevos modos de construcción, socialización y trabajo con el conocimiento, y ésta es la potencialidad que se busca desarrollar en este taller.

De este modo, podemos afirmar que las actividades relacionadas con la lectura y la escritura, y con las prácticas discursivas pueden ser pensadas como *estrategias de aprendizaje*, centradas en las acciones cognitivas que implican, y no ya en las características y estructuras de los textos. Desde esta perspectiva, el trabajo del Taller se orientará a que los alumnos desarrollen sus propios modos de construcción, organización y comunicación del conocimiento, ya que los modos de indagar, aprender y pensar en las distintas áreas están estrechamente vinculados con modos de leer y escribir, y con los soportes que se utilizan.

Por esta particular relación entre lectura, escritura y prácticas de oralidad con los modos peculiares de ser el discurso en las distintas áreas disciplinares, el trabajo sobre los discursos y los textos no puede estar desvinculado del contenido de los mismos, y se hace necesario el trabajo colaborativo con los docentes de las otras unidades curriculares, tanto en las actividades del taller, como en sus propias clases.

Ejes de contenido

- El sujeto, sus procesos creativos a través de la palabra, la imagen, la tecnología, el cuerpo y el juego.
- La relación entre las transformaciones sociales, políticas y culturales y los cambios tecnológicos.
- Lectura, escritura y TICs.
- Escritura y lectura como procesos en relación con la subjetividad.
- Leer y escribir: prácticas históricas.
- Escritura académica: género discursivo, estilo, destinatarios, producción y revisión, documentación y referencias bibliográficas.
- Lectura académica: exposición y argumentación. Textos, paratextos e hipertextos. Aspectos gráficos y soportes textuales.
- La gramática en los procesos de lectura y escritura: su vinculación con la construcción de sentido. La normativa.
- Las TICs, procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.

Taller Corporeidad, motricidad y lenguajes artísticos

PRIMER AÑO

Formato: taller.

Carga horaria: 4 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

La conciencia de sí mismo y la conciencia del mundo se desarrollan producto de las relaciones que el hombre traba con el mundo, fundadas en la acción deliberada, en el deseo de hacer (...)

Paulo Freire

Fundamentación

La cultura, dice Roland Barthes, es un campo de dispersión de los lenguajes, y el estallido de la llamada cultura de masas ha contribuido a profundizar su carácter

heteróclito. En la sociedad de la cultura de masas, todo habla. La proliferación de significantes, la irrupción de nuevas concepciones estéticas y soportes derivados del desarrollo tecnológico hacen más compleja la reflexión sobre los diferentes lenguajes.

Asumir esta complejidad sin intentar reducirla o compartimentarla requiere una reflexión sobre los modos en que organizamos y significamos nuestras sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de nuestras experiencias vinculares y sociales.

Este taller se orienta, entonces, a sensibilizar a los alumnos a partir de la experimentación con los diferentes lenguajes, a la frecuentación de diversas manifestaciones artísticas y a la reflexión acerca de cómo los nuevos modos de producción y circulación, así como la diversidad de soportes, generan relaciones inéditas entre cuerpo, lenguaje y percepción, social e históricamente situadas. Estos procesos tienen como propósito que los alumnos observen críticamente todas las configuraciones de movimiento y sentido socialmente valoradas, desnaturalizando las prácticas instituidas.

Todos estos lenguajes son, además, modos privilegiados de experiencia de las dimensiones espacio y tiempo a partir de las cuales organizamos nuestra percepción y vivencia del mundo. En cuanto experiencia, además, contribuyen a la constitución de la subjetividad. Esta doble construcción (del sujeto y del mundo) a partir de la experiencia artística y corporal posibilita modos de conocer diferentes al lógico argumentativo de las disciplinas científicas, permitiendo un acercamiento vivencial y emocional, y una racionalidad alternativa.

Es necesario desarrollar en la formación inicial una disposición lúdico motriz para la acción, expresión y comunicación que le permita a los estudiantes, a partir de sus recorridos experienciales, una comprensión de estos mismos procesos en sus prácticas pedagógicas.

El formato taller de esta unidad curricular ha de posibilitar que los diferentes lenguajes y disciplinas se integren total o parcialmente en torno a los ejes propuestos a partir de diferentes proyectos que diseñen e implementen los docentes responsables.

Ejes de Contenido

- Cuerpo, vínculo y subjetividad. La corporeidad: biografías e identidades. Condiciones materiales y simbólicas de producción de las prácticas corporales en los docentes.
- Diálogo entre sociedad y construcción de identidades. El sujeto como intérprete de sus propios procesos.
- Disponibilidad corporal para jugar, expresarse, comunicarse, interaccionar colaborativamente, en cooperación y oposición.
- El sujeto, sus procesos creativos a través del cuerpo, el juego, la imagen y la tecnología (percepción, sensibilidad, intuición, espontaneidad, creatividad e innovación).
- El carácter integrador del hecho estético.

DIMENSIÓN: De los Sujetos, las instituciones, la enseñanza y de los aprendizajes.

Eje Articulador: Subjetividades contemporáneas en contextos socioculturales y educativos

Unidades Curriculares: Didáctica general, Psicología educacional, Sociología de la educación

Didáctica General

SEGUNDO AÑO

Formato: Asignatura.

Carga horaria: 4 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

Cuando nos preguntamos, por ejemplo, ¿cuáles son los fines de la educación?, ¿cómo lograr estos fines?, ¿cómo traducir los fines de la educación en objetivos a corto, mediano y largo plazo?, ¿cómo enseñar todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo construir secuencias de aprendizaje?, ¿cuál es el mejor diseño de los materiales que usan los profesores y los alumnos en clase? y ¿cuáles son los más adecuados para estudiar y aprender?, las respuestas son, en una importante medida, responsabilidad de la didáctica.

Alicia R. W. de Camilloni

Fundamentación

La formación en el campo de la didáctica tiene que reconocer su construcción histórica y social en el marco de proyectos educativos y sociales amplios. Reflexionar sobre la complejidad de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en escenarios institucionales particulares – las escuelas- así como la construcción de herramientas teórico – metodológicas implica pensar la enseñanza desde una perspectiva problematizadora y hermenéutica.

La didáctica tiene que superar la mirada instrumentalista, y poder provocar la reflexión acerca de la enseñanza. *Pensar, analizar, visualizar las complejidades de la acción docente, sus atravesamientos sociales, institucionales, históricos, interpersonales, lingüísticos, psíquicos*⁴¹.

La Didáctica como disciplina del campo pedagógico y por ende de las Ciencias Sociales, reconoce como objeto de estudio a la enseñanza desde una perspectiva teórico – epistemológica que no sólo permita apropiarse de determinados conceptos, categorías y teorías, sino comprender los tipos de razonamiento y lógicas que produjeron tales teorías.

Incorpora además una perspectiva de formación crítico social que genere espacios para la lectura comprensiva del presente, las principales problemáticas y desafíos actuales de la escuela y el lugar sociopolítico que juegan los trabajadores de la educación.

⁴¹ Aportes de los Institutos.

Ubicar la Didáctica formando parte del campo pedagógico implica reconocer, al decir de Pierre Bourdieu, que nos encontramos frente a espacios estructurados de posiciones, los que son ocupados por distintos agentes (clases sociales, instituciones, grupos) entre quienes siempre se lleva a cabo una lucha. Los campos sociales son *espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias* ⁴²

Ejes de Contenido

1 La constitución del campo de la didáctica

Abordaje epistemológico de las Ciencias Sociales y la constitución de la didáctica como disciplina. Su objeto de estudio.

Problematicación del campo de la didáctica: relaciones y tensiones. El lugar de los sujetos y las prácticas: apertura de problemas y preguntas.

2 La enseñanza como objeto de la didáctica

Una mirada desde distintas perspectivas epistemológicas en diferentes contextos históricos, políticos y sociales.

Tradiciones en la configuración disciplinar de la didáctica:

Comenio: Problemáticas del campo: homogeneización, universalización de método y la didáctica, constitución del dispositivo escolar.

Dewey: Rupturas con las tradiciones del campo. Diversidad, escuela y democracia, significatividad de los aprendizajes, nuevas relaciones entre contenido y método.

Bloom: La didáctica como conducción de los aprendizajes. Planificación como dispositivo de control. Enseñar y evaluar.

Freire: El contexto en la construcción del discurso pedagógico – didáctico. La racionalidad hermenéutico – crítica. La enseñanza como acto cognitivo y pregunta. La singularidad de la construcción del método. Su relación con el conocimiento y las prácticas pedagógicas.

3 La enseñanza en los debates didácticos contemporáneos

Relación didáctica – trabajo docente. El lugar del conocimiento, la teoría, la práctica de la enseñanza y el curriculum.

Su vinculación con las teorías del conocimiento y la concepción del método.

El problema del conocimiento en la escuela. La transposición didáctica. La perspectiva de la complejidad.

⁴² **BOURDIEU P.:** El campo científico. Publicado originalmente en Actes de la recherche en sciences sociales.nº 1-2-1976.

La construcción metodológica.

Problematización de la tríada didáctica: sujeto – conocimiento – método.

Selección y organización de contenidos.

La evaluación como parte del proceso de enseñanza: concepciones, enfoques.

Psicología educativa

SEGUNDO AÑO

Formato: Asignatura.

Carga horaria: 3 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

La creación de significados supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber "de qué se tratan". Aunque los significados están "en la mente", tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y su comunicabilidad.

J. Bruner

Fundamentación

Un curriculum se concreta en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que profesores, maestros y estudiantes desarrollan cotidianamente. En este sentido, es oportuno recuperar la idea de aprendizaje como construcción de significados que involucra procesos de negociación al interior de las interacciones entre los sujetos. Pensamos el curriculum como un proceso situado y el conocimiento como un producto de la actividad y de las situaciones en las que es producido.

Pensar el aprendizaje como núcleo de problematicidad supone contemplar los diferentes escenarios que lo determinan y el atravesamiento de éstos por el eje de lo socio-cultural, lo vincular, lo institucional y los recorridos personales que cada sujeto traza en sus trayectorias formativas.

Se trata de conocer los vínculos iniciales y socialmente contruidos, las marcas de las miradas del otro, los lugares y las funciones que se dan y se aceptan. El grupo como matriz y modelador, como espacio de construcción de subjetividades, de comunicación e intercambio de culturas. La comunicación y la cultura como mediaciones en los procesos educativos intra e interpersonales, intra e intergrupales e intra e interinstitucionales.

La formación docente con eje en el aprendizaje necesita una mirada desde las corrientes teóricas que lo interpretan, desde los sujetos y sus representaciones, los

colectivos que lo rodean (comunidad, familia, escuela, grupo), los espacios de lucha y construcción de sentidos. El estudiante tiene que aproximarse a los modos de pensar, de enfrentar los problemas, al lenguaje, las normas de culturas y las redes de creencias que permean el campo educativo.

Esta unidad curricular intenta aportar a los estudiantes una trama de conocimientos significativos para construir desde diferentes aproximaciones teóricas, conceptos y reflexiones acerca de los sujetos, su constitución, los modos de aprender, de conocer y de socializarse *en diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos y de aprendizaje*⁴³

Es necesario un debate profundo en la formación de los nuevos docentes que los lleve al conocimiento y a la reflexión sobre las transformaciones actuales y a los efectos de desubjetivación observados en las nuevas formas de presentarse hoy las infancias, y sus relaciones con los adultos.

Es necesario recuperar los nuevos modos de producción de las subjetividades y delinear otros escenarios posibles, buscar nuevas narrativas escolares, analizar nuevos sentidos de historias, de representaciones, que posibiliten a los niños, jóvenes y adultos encontrar sus propias significaciones en las diferentes formas de transitar sus vidas.

Pensar estas problemáticas desde la Formación General y desde la unidad curricular *Psicología educativa* significa incluir nuevas perspectivas teóricas, categorías, conceptos y reflexiones para su análisis y un abordaje donde puedan entrecruzarse los aportes provenientes de la Sociología, la Antropología, el Psicoanálisis, la Literatura y el Arte.

Esta unidad curricular parte de una introducción con el fin de posibilitar a los estudiantes aproximarse desde una mirada histórica a pensar y comprender la configuración del campo de la Psicología, como así también hacer un recorrido que le permita apreciar las diferentes formulaciones y la ruptura epistemológica que produce el psicoanálisis al referirse al sujeto.

Ejes de contenido

El campo de las Psicologías

- Abordajes según el campo, enfoques, teorías psicológicas, y los sujetos que ellas definen. Rupturas epistemológicas, continuidades y discontinuidades.

Subjetividades, identidad y vínculos

⁴³ Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de la Formación General, 2008: 19.

- Las instituciones, contextos y vínculos fundantes de las subjetividades: campo social y familia como referentes identitarios.
- La Escuela como institución social y vincular. El grupo como matriz sociocultural. Roles instituidos y complementarios. Teorías de los grupos: dialéctica de los procesos grupales. Principios organizadores, tramas y vínculos.
- El encuentro con el otro: alteridad. El cuerpo como construcción.
- Constitución de las disposiciones corporales para la acción y la comunicación.

Subjetividades, conocimientos y aprendizajes

- Procesos de simbolización, las representaciones, fantasías, pensamiento, mito y juego.
- Construcción social del conocimiento. Vínculos pedagógicos. Las prácticas escolares y modos de conocimiento.
- Las teorías sobre el aprendizaje. Rupturas, continuidades y discontinuidades.
- Revisión de concepciones de aprendizaje de diversos autores, pertenecientes a diversos contextos históricos.
- Aprendizajes y construcción social de significados. Aprendizaje y deseo.

Sociología de la educación

TERCER AÑO

Formato: Asignatura.

Carga horaria: 3 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

La escuela, como espacio social privilegiado para el niño, es fundamental en la constitución del sujeto social. En ella el niño comparte un espacio totalmente diferente al familiar, regulado por normas también diferentes, que pautan el lazo social entre el niño y el adulto, entre aquel y sus pares. De este modo, la escuela es instituyente de nuevas habilitaciones del YO, entre ellas, la de organizar y potenciar el pensamiento

Inés Rosbaco

Fundamentación

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución escolar, configurada por culturas, normas, historias, juegos de poder y atravesada por

problemáticas familiares, socio-políticas y ambientales, y donde la tarea formativa está orientada hacia las nuevas generaciones.

En el marco de este contexto social y político, la comprensión de las teorías sobre lo social y lo educativo, de sus contextos de producción y de los discursos que disputan la hegemonía, es central para el posicionamiento ético-político del docente.

La perspectiva sociológica, desde los diferentes enfoques, permite interpretar la realidad socio-educativa, los conflictos de la sociedad contemporánea y el papel que juegan los procesos de escolarización en la reproducción del orden social o en la generación de nuevas experiencias educativas.

Pensar la educación y el entramado social que se manifiesta en los contextos de la sociedad, la escuela y el aula, desde las perspectivas del orden y del conflicto, complejiza el análisis del campo educativo y habilita para intervenir con propuestas dinámicas y significativas.

Como sostiene Silvia Schlemenson: *La escuela es el lugar en el que se transmite el capital cultural existente, al tiempo que se ofrece la oportunidad para transformarlo, enriquecerlo y ponerlo en cuestión*⁴⁴.

La salud como el trabajo, y la educación, pertenecen al ámbito de las políticas públicas, referidas a bienes sociales específicos. Razón por la cual resulta pertinente analizar las implicancias éticas en la formulación de las mismas y en la toma de decisiones relativas a ellas, ya que *lo político está hecho de actos*⁴⁵, poniendo énfasis en *criterios de justicia, distribución e igualdad, contra los criterios de eficacia y ajuste*⁴⁶.

La salud es un valor sociocultural y uno de los derechos humanos fundamentales. Como valor sociocultural, es construcción permanente, por lo tanto, sujeta a cambios, abierto a diferentes escenarios, mirado en contextos diferentes. Como derecho universal, aunque muchas veces resulte paradójico, se la puede pensar desde la defensa, el cuidado y la protección del cuerpo del sujeto, que debe ser garantizada a través de acciones que aseguren las condiciones para su ejercicio.

Las instituciones educativas, que han ejercido tanto poder sobre los cuerpos, según Foucault, en clave de *disciplinamiento* y normalización, impregnada de los discursos médicos e higienistas, construyeron también *discursos ortopédicos*⁴⁷ para la corrección de los cuerpos de las/los docentes. La escuela *reguló su vestimenta, ocultó sus dolores y placeres bajo el delantal blanco, (...) controló sus hábitos alimenticios, sus posturas corporales, sus preferencias estéticas, sus elecciones sexuales y sus costumbres sanitarias, a través de una rígida legislación. (...) Del cuerpo de los docentes no se*

⁴⁴ SCHLEMENSON, S., *El aprendizaje, un encuentro de sentidos*, Kapelusz, Buenos Aires, 1996.

⁴⁵ FRIGERIO, G; DIKER, G (Comp): *Educación, ese acto político*. Editorial del estante. Año 2005.

⁴⁶ CULLEN, C. en FRIGERIO G. Y DIKER G., Op. Cit.

⁴⁷ Op cit.

hablaba, el cuerpo de los docentes no se recordaba, la sexualidad, la maternidad, la menopausia, los sentimientos y ansiedades, eran silenciadas (...) ⁴⁸

Desde esta unidad curricular, se pretende construir una trama conceptual que permita comprender la educación como práctica social e histórica; problematizar esas prácticas y las formas de representación que las atraviesan en un complejo escenario de crisis política, económica y socio cultural; facilitar un proceso colectivo que apunte a la apropiación crítica de categorías sociológicas que aporten a la comprensión de los desafíos que presenta la educación en la actualidad.

Ejes de contenido

4 Introducción al pensamiento sociológico en Educación

La educación y la escuela en la Sociología de la Educación: un recorrido por cuestiones histórico - sociales y políticas a partir de su conformación. Sus preocupaciones actuales. Los movimientos sociales y la educación.

5 Las sociedades, las instituciones, las normas y los sujetos

La crisis de orden: la pérdida de sentido de las instituciones. La socialización en las teorías del orden. Los procesos de apropiación institucional.

La sociedad como construcción social. La educación y la comunicación como dispositivos de producción de subjetividades

- **Los procesos de reproducción y producción social y cultural**

Sociología política de los proyectos educativos. La función social del conocimiento. Campo de poder, educación y violencia simbólica en la escuela. La Nueva Sociología crítica de la Educación

6 Las prácticas escolares: vida cotidiana y ruptura de sentidos

Sociología de la vida cotidiana. Escuela y vida cotidiana

Las prácticas escolares: imaginario hegemónico, sentido común y conciencia práctica. Problemáticas socio-educativas: exclusión social, pobreza y deserción escolar desde un análisis socio-antropológico.

- Tensiones en la construcción del campo de la salud: La salud como derecho social. La salud como problemática sociocultural compleja. Perspectivas transdisciplinarias. La salud como ejercicio. Condiciones laborales, contexto, políticas de salud. Estudios de epidemiología social.

⁴⁸ **MARTINEZ D., VALLES, I; KOHEN, J.** *Salud y Trabajo Docente. Tramas del Malestar en la Escuela.* Colección Triángulos Pedagógicos. Ed. Kapelutsz. Bs.As., 1997.

- La escuela como espacio de trabajo y *lugar de hospitalidad de los recién llegados*⁴⁹. Modos de organización. Las normativas educativas como dispositivos de control de la salud de los/as docentes. Concepciones y supuestos acerca de los deberes y derechos escolares de los/as docentes. Tramitación institucional del malestar docente.
- El cuerpo **pedagogizado** de los/as docentes. Subjetividades. Relación de los cuerpos con el poder, la norma, los códigos, los sentimientos, su libertad.

Seminario de análisis y organización de las instituciones de Educación Inicial

CUARTO AÑO

Formato: Seminario-taller

Carga horaria semanal: 2 hs. cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Penetrar la realidad cuando es más terrible y enmarañada es correr una aventura mortal del espíritu o de la razón, es afrontar un horizonte más allá de todos los que hemos contemplado, es desprenderse, en suma, de esa terrible costumbre: la comodidad nacida de la creencia de la inalterabilidad del mundo.

María Zambrano

Fundamentación

La presencia de este Seminario tiene como propósito profundizar, recuperar y articular contenidos desarrollados en los tres campos: de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional.

Con el desarrollo de este Seminario se pretende: promover el análisis de la institución educativa como objeto de conocimiento complejo y específico, favoreciendo la construcción de un conocimiento crítico y problematizador; brindar elementos teóricos conceptuales que faciliten la comprensión de las prácticas y dinámicas institucionales en contexto, a fin de poner en tensión la función social que cumple la escuela; identificar las tensiones propias de la dinámica institucional en la que se ponen en juego lo instituido y lo instituyente, las distintas miradas de los sujetos institucionales, los mandatos fundacionales, las expectativas, los proyectos, los valores, los modos de comunicación, las relaciones de poder; generar procesos colectivos de construcción de herramientas metodológicas para favorecer el análisis e interpretación de las

⁴⁹ **CORNU L.**, Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud, en **FRIGERIO G. Y DIKER G.**(comps) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Noveduc. CEM.2004

instituciones educativas, en un contexto de crisis superando el reduccionismo de las concepciones administrativas y empresariales.

Se posibilita la construcción de conocimientos —dado que el seminario es un espacio teórico— como también alternativas de sensibilización —dado su carácter de taller— en el que se recuperen experiencias, entendidas como acciones de formación que posibiliten pensar la futura inserción laboral en diversidad de contextos y dinámicas institucionales, con diversidad de sujetos, normativas y problemáticas.

La intencionalidad es que los estudiantes puedan reflexionar y debatir sobre los procesos institucionales vividos, las estrategias de acción en el marco de lo común y lo específico del contexto, promoviendo procesos de construcción colectiva en los que se conjuguen teoría y práctica, realidad y deseo.

Reconocer las tensiones, los conflictos y las contradicciones de las instituciones educativas, analizarlas, interpretarlas, otorgarles sentido, habilita la posibilidad de pensarlas, repensarlas y construir nuevos significados.

En este sentido, el **trabajo docente**, historizado y problematizado es una temática de análisis, desde diversos enfoques, en tanto y en cuanto deviene medio y condición de una vida saludable. Las problemáticas que abarca este espacio son complejas, y surgen de las tramas vinculares construidas entre los diferentes sujetos: docente/s – estudiantes, docentes – docentes, docente-autoridad, docente – padres; de las relaciones con el conocimiento (en cuanto acceso y posibilidad), con las instituciones educativas, con las organizaciones gremiales, culturales, asistenciales, económicas, jurídicas y políticas.

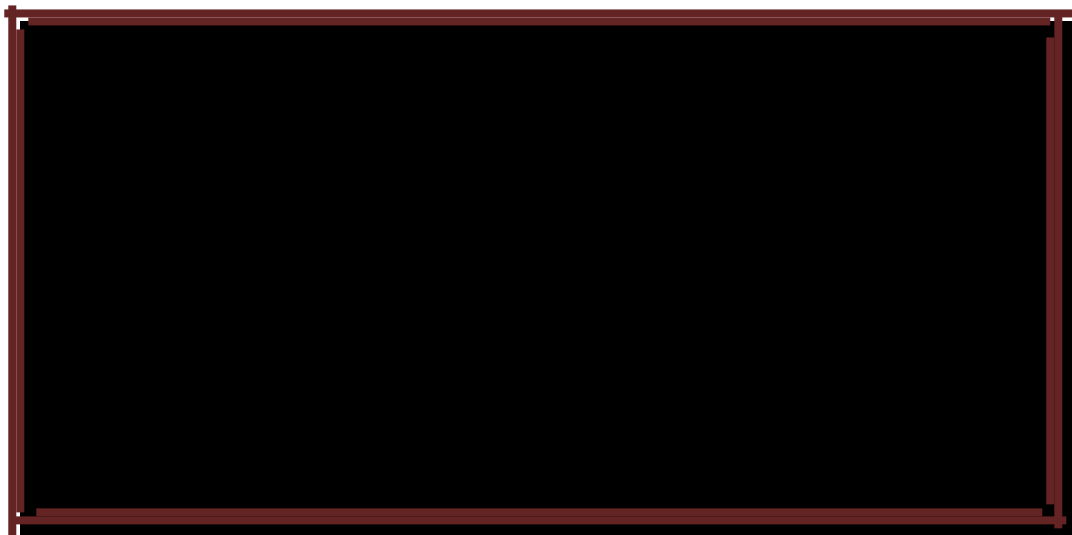
Si bien la precarización laboral deteriora la salud, no basta con considerar las condiciones de trabajo solamente, ya que en la historia de la educación argentina ha habido tiempos en los que se garantizaron condiciones dignas de trabajo, pero a cambio se exigía la adaptación de los cuerpos y los mentes, a fin de contar con un gran número de docentes en buenas condiciones.

Es necesario que se prevean trabajos prácticos que impliquen la articulación de los contenidos con experiencias socio-culturales de las instituciones educativas y en el trabajo en terreno de las prácticas de residencia.

Ejes de contenido

- **La función social de la escuela:** de la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la cultura. Características predominantes de la dinámica y cultura institucional. Estilos y producciones institucionales. Perspectivas de análisis. La institución como espacio de constitución de lo público.

- **Distintas perspectivas teóricas que intentan explicar la institución educativa.**
Abordaje histórico-social. Complejidad y especificidad de las instituciones educativas como construcciones sociales contextuadas y constitutivas de subjetividades.
Categorías teóricas para analizar la institución: conocimiento, cultura, trabajo docente, conflictos, mediación, tiempo, espacio, poder, autonomía, comunicación.
- **Dimensiones de análisis de la dinámica institucional:**
Los sujetos institucionales: la heterogeneidad y la construcción de un campo pedagógico común. La cultura escolar y el poder en las instituciones. Modos de organización que favorecen – obturan las prácticas democráticas y la construcción de ciudadanía. Normativas institucionales educativas: modos de construcción, supuestos y tensiones
Modos de organización y democratización del currículum. El Proyecto Educativo Institucional como construcción colectiva. Características específicas de su función. Definiciones, educativas y políticas, acordes al nivel. Evaluación de los procesos institucionales y sus estrategias.
Relación entre modos de organización, currículum y condiciones laborales. Identidad laboral y sindical del trabajo docente: entre mandatos fundacionales y nuevas interpelaciones. Contexto histórico político y auto percepción docente. Modos de subjetivación: mitos, maestro apóstol, especialista, eternamente joven, jardinera feliz, segunda mamá, disciplinado, participativo, profesional, trabajador. El sindicato como lugar de construcción de proyectos colectivos y de nuevos sentidos: luchas docentes, modos de resistencias, logros, deudas y ausencias.



PRIMER AÑO

Dimensión Epistemológica, sociopolítica, disciplinar y de la enseñanza

Eje articulador: **Historia y epistemología de las ciencias.**

Unidades curriculares: **Literatura para niños y su didáctica, Lengua y su didáctica I, Taller de resolución de problemas, Matemática y su didáctica I, Ciencias naturales y su didáctica, Ciencias sociales y su didáctica I.**

Lengua, literatura para niños y su didáctica I

Formato: asignatura.

Carga Horaria: 4 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

Babel significa que no hay tal cosa como el lenguaje. El lenguaje, así en singular y con mayúscula, es una invención de los filósofos y un síntoma más de su tendencia a trabajar como funcionarios de la Unidad. Como también son invenciones de los filósofos esas otras extrañas abstracciones como el hombre, o la razón o la historia o la realidad. Hannah Arendt escribió que la condición humana de la pluralidad deriva del hecho de que son los hombres, no el Hombre, los que viven en la Tierra y habitan en el mundo. La condición humana de la pluralidad, podríamos añadir, deriva del hecho de que son muchos hombres, muchas historias muchos modos de racionalidad, muchas lenguas y seguramente muchos mundos y muchas realidades.

Jorge Larrosa

Fundamentación

La lengua es un factor fundamental en los procesos de organización de la percepción y el pensamiento, así como en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Por ello, el aprendizaje de la lengua es transversal a todo aprendizaje.

Por otro lado, el lenguaje ocupa un lugar destacado en los procesos de constitución de la subjetividad. Todo sujeto arriba, al nacer, a un mundo y a una lengua que son de otros. Su constitución como tal cobra forma en un doble juego: en los discursos que *lo* hablan, y en los modos en que él se apropia de la lengua.

La primera lengua, la del entorno sociocultural del sujeto es la llamada lengua materna, y con ella se establece un fuerte vínculo identitario. La lengua escolarizada es una lengua segunda, vinculada a otra cultura, a otros modos de producción y circulación de la palabra y con otros modos de constituir subjetividades.

Por eso, el trabajo de enseñanza de la lengua debe desarrollarse en torno a las posibles y más justas relaciones entre ambas lenguas y ambas culturas. Los aportes de la socio y la psicolingüística resultan fundamentales para poder pensar esas relaciones en una perspectiva de justicia curricular.

La escuela, como espacio de transmisión cultural, es la institución responsable de garantizar el aprendizaje de la lectura y la escritura, que son condiciones necesarias para el desarrollo de otros aprendizajes, así como el mejoramiento de la lengua oral y los saberes significativos relativos al área.

Coherente con estos principios, la formación docente no sólo brindará una sólida base teórica en relación con los contenidos a enseñar, sino también en lo que respecta a los enfoques didácticos para su enseñanza.

Para la formación de lectores desde los primeros años de escolaridad, se hace necesario un trabajo sistemático con una amplia variedad de textos literarios. La selección del canon escolar, así como el diseño de estrategias de acercamiento a los textos, y las decisiones didácticas en torno a la enseñanza de la literatura son operaciones relacionadas con el trabajo crítico que debe desarrollar el docente. Para ello, es fundamental que la formación le brinde sustentos teóricos y marcos conceptuales que le permitan diferenciar la literatura de otros discursos, conocer los contenidos específicos de la teoría y el análisis literario pertinentes para el nivel en el que habrá de enseñar, y la formación teórica necesaria para que pueda elegir los enfoques didácticos adecuados para enseñarlos.

En relación con la didáctica, será fundamental asumir que el texto literario no es un modelo destinado al aprendizaje de contenidos gramaticales, ni sus temas pasibles de su utilización para el desarrollo de contenidos de otras áreas. Coherente con esto, la didáctica de la literatura estará orientada a promover el trabajo interpretativo como construcción de sentido, y al conocimiento de la tradición literaria como patrimonio cultural. Esto último cobra especial importancia si pensamos que la escuela es, en muchos casos, el único lugar en el que los alumnos toman contacto con ese patrimonio.

Es necesario enfatizar que Lengua y Literatura son dos campos con objetos de estudio distintos. Es necesario que se destine a los contenidos de cada uno de estos campos el tiempo necesario para su desarrollo, guardando el equilibrio y sin priorizar unos sobre otros.

Por el carácter disciplinar de sus contenidos, se propone la modalidad de materia o asignatura para esta unidad curricular.

Ejes de contenido de Literatura

- *Especificidad del discurso literario. La lectura literaria en el nivel inicial.*
- *La selección de textos. Criterios.*
- *Literatura e identidad.*
- *Literatura y literatura infantil.*
- *Didáctica de la literatura. Diferentes enfoques. Aportes teóricos para una didáctica. El aporte de la teoría literaria y de los enfoques cognitivos.*
- *Lectura y construcción de sentido. Lectura extensiva e intensiva.*
- *La literatura infantil tradicional, latinoamericana y argentina. Hacia la construcción de un canon.*

Ejes de contenido de Lengua

- Fundamentos de lingüística general. Problemas epistemológicos.

- Modelos descriptivos del sistema lingüístico. Su relación con modelos psicolingüísticos y las propuestas didácticas que sustentan.
- La gramática. Selección de contenidos pertinentes para el nivel.
- Juegos de lenguaje: desarrollo de la conciencia fonológica como preparación para el aprendizaje de la lengua escrita.
- Desarrollo de la competencia comunicativa: actividades ocasionales y sistemáticas.
- Las teorías de la enunciación.
- Relaciones entre lenguaje y cognición.
- Intencionalidad del sujeto en la comunicación.

Matemática y su didáctica I

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 4 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: *anual*

Y tuve maestros de que aprender. Sólo conocían su ciencia y el deber...

Sui Generis

Fundamentación

Los niños comienzan a desarrollarse y a incorporarse paulatinamente en su entorno familiar y social, y necesitan imperiosamente de conocimientos matemáticos culturales que pasan inadvertidos para ellos. Éstos orientan sus acciones para conocer y comprender el mundo que los rodea. El conocimiento matemático es una herramienta básica para comprender esa realidad en la que viven y de la que forman parte, de manera crítica y creativa.

Enseñar Matemática para este Nivel implica crear condiciones para que los niños adquieran y desarrollen destrezas para resolver problemas descubriendo los números, el espacio y la medida como herramientas para resolverlos.

Cuando la formación de formadores se convierte en objeto de estudio y reflexión vemos que presenta, más que nunca, caminos complejos de pensamiento y acción, y que se torna preciso fundar la praxis formadora en una base paradigmática también compleja.

Preguntarnos ¿cómo se construyó esta ciencia?, ¿de qué modos la conocemos? nos permitirá establecer significados y valores de verdad o no. A partir de las teorías clásicas que responden a modelos estáticos/cerrados como por ej. los platónicos donde los entes son considerados reales y su existencia, un hecho objetivamente independiente por completo del conocimiento que de ellas tengamos, o del **formalismo** donde no hay objetos matemáticos, sino entes, axiomas y teoremas cuyo lema **al principio fue el signo** que equivale a concebir a la matemática con un variado juego de signos y símbolos de carácter formal y sin contenido empírico alguno. **Todo se reduce a fórmulas y reglas.**

Desde estas concepciones, enseñar matemática, es transmitir reglas, mecanismos donde el acento está puesto en la lógica y el rigor interno del saber matemático que nos da lugar a una ciencia estática. A partir de lo propuesto por Godel y luego la Teoría de los fractales, propiciaron una crisis en los fundamentos de las matemáticas, que aún no está totalmente resuelta; Lakatos⁵⁰ señala: esto nos da lugar a una nueva interpretación sobre la enseñanza de esta disciplina.

A partir de esto, es necesario preguntarnos ¿cómo interpretamos hoy el quehacer matemático? Nos lleva a considerar a las matemáticas en un sistema abierto, en permanente construcción y evolución y es considerada como un producto cultural y social.

En este espacio se propone considerar como fundamental la preparación de los docentes desde la Epistemología y Didáctica de la Matemática con una referencia histórica acerca de cómo surgieron los conocimientos de la Matemática.

Podríamos preguntarnos ¿por qué el estudiante debe conocer epistemología? Por dos motivos, uno cultural y otro profesional:

- a. Cultural: nos aportará elementos para una buena transposición didáctica.
- b. Profesional: es para que exista una buena comunicación en el acto de enseñar, analizando los obstáculos epistemológicos.

Se sostiene también que una buena competencia epistemológica no puede prescindir de una conciencia histórica, dado que los dos aspectos deben ser vistos profundamente entrelazados.

Constituyen una herramienta pedagógica de gran valor al mostrar los caminos recorridos por la ciencia, condición necesaria para poder buscar nuevas alternativas,

⁵⁰ ...la principal repercusión del punto de vista de Lakatos en la enseñanza de las matemáticas fue poner en primer plano la resolución de problemas. Como alternativa al formalismo en que había degenerado la introducción de las matemáticas modernas en la enseñanza no universitaria... Vicenc Font. Asoc. *Matemáticas y Cosas. Una Mirada desde la Educación Matemática* Matemática Venezolana 2003

conjeturar mayores alcances y mejorar posibilidades. Por ej. analizar la evolución histórica de la geometría entre otras temáticas.

Es importante para el alumno pues: promueve un cambio de actitud hacia la matemática; ayuda a explicar y superar obstáculos epistemológicos; incentiva la reflexión y una actitud crítica en el estudiante; como recurso integra la Matemática con otras disciplinas; como elemento en la formación de educadores de la matemática; aumenta el interés y la motivación de los alumnos hacia la Matemática.

Esta perspectiva permitirá al estudiante ingresar a una **cultura de trabajo** que no se produce contemplando los objetos, como si fueran estáticos, sino involucrándose en un modo de producción de las matemáticas. Asimismo, les ofrecerá un trabajo con diferentes alternativas articulándose con distintos contenidos, evitando la fragmentación.

Además de centrar al estudiante en el **quehacer matemático** será importante contextualizarlo en el rol docente y situarlo en las características propias del Nivel Inicial.

¿Cómo debería tener lugar el proceso de aprendizaje matemático en cualquier nivel? De una forma semejante a la que el hombre ha seguido en su creación de las ideas matemáticas, de modo parecido al que el matemático activo utiliza al enfrentarse con el problema de matematización de la realidad de la que se ocupa. Deberemos tratar de estimular su búsqueda autónoma, su propio descubrimiento paulatino de estructuras matemáticas sencillas, de problemas interesantes relacionados con tales situaciones que surgen de modo natural.

En un segundo momento de la asignatura se analizarán registros de situaciones en las que los niños hayan resuelto problemas.

Si nos preguntamos: ¿cómo podemos favorecer la construcción de conocimientos en los niños?, ¿cómo encarar esos aprendizajes?, ¿cómo se inicia el niño en los conocimientos matemáticos? Se propone un espacio donde se dé la reflexión y debate donde el estudiante se plantee estas cuestiones; principalmente sobre el juego infantil en sus diferentes manifestaciones.

Quizá haya quienes se pregunten si los alumnos de este nivel no son muy chicos para plantearse problemas. Sostenemos que es posible si nos situamos en un sentido amplio y nos referimos a la situación planteada centrándonos en el obstáculo, **si no hay obstáculo no hay problema**, podemos proponer problemas sin atarnos a reglas preestablecidas.

...Se trata de vincular tempranamente a los niños en una práctica, con un modo de hacer, de producir conocimientos. Podríamos afirmar que, además de una aproximación temprana a los conocimientos numéricos, espaciales y geométricos en el

*jardín. Con una particular actividad: el quehacer matemático. Entendemos que es ésta la cuestión central.*⁵¹

Ejes de Contenido

- La matemática. El conocimiento matemático.
- Cómo se produce, crece y reorganiza el conocimiento matemático. Cómo evoluciona como ciencia.
- La geometría. Evolución de la Geometría.
- Consideraciones epistemológicas generales: modelos estáticos: platonismo-formalismo vs constructivismo.
- ¿Qué es hacer matemática?
- ¿Cómo surgen los sistemas de numeración? ¿Cuáles son sus reglas?
- Cómo evolucionó la medida ¿Qué obstáculos tenemos en su enseñanza?
- El papel de la resolución de problemas en la enseñanza de las Matemáticas. Análisis didáctico de problemas: tipos de problemas. Los conocimientos informales en que se apoya su solución; los recursos y modelos utilizados; la diversidad de procedimientos y estrategias; las variables didácticas; los errores.
- Teoría de las situaciones. Análisis de la teoría de las situaciones: sobre problemáticas dadas.
- Contenidos disciplinares Números Naturales. La sucesión numérica oral y escrita. Sistema decimal de numeración. Espacio y Geometría: figuras geométricas en dos y tres dimensiones. Su relación con las medidas.

Ciencias sociales y su didáctica I

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 3 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual.

... ¿es posible analizar desde una perspectiva histórica mitos y ritos que pertenecen a culturas lejanísimas tanto en el tiempo como en el espacio?

Carlo Ginzburg

⁵¹ CASTRO A. – PENAS F. *Matemáticas para los más chicos: discusiones y proyectos para la enseñanza del espacio, la geometría y el número*. Editorial Novedades Educativas .Buenos Aires 2008

Fundamentación

El punto de partida para la enseñanza de las Ciencias sociales en el nivel inicial serán las sensibilidades surgidas de las relaciones y vínculos que plasme la relación pedagógica.

Ellos constituirán los cimientos que luego, a lo largo de los otros niveles del sistema, serán objeto de conceptualización. La creación de encuentros en un espacio construido por relaciones de libertad, justicia e igualdad es lo que posibilita aprender en una sala la alteridad, los límites y la pertenencia a una realidad social que no es sólo reproducción biológica, sino que es transmisión de valores, lengua, gestos, creencias, etc. En las primeras sociedades humanas, la acción no estaba escindida de la conciencia y esto posibilitaba **vivir** la experiencia de unidad, sin fragmentar lo dicho de lo hecho, lo pensado de lo vivido.

La lengua que heredamos y con la cual nos comunicamos, se conjuga en el nivel inicial, con otras formas de comunicación y de relacionarnos, como con el gesto, con el cuerpo, con el juego.

Pensemos que cada encuentro en la sala podría resultar la posibilidad de volver a crear, como en el texto de Ariel Dorfman⁵², el ritual de domesticación de un niño. Un momento en el cual las relaciones sociales de género, de poder, de clase, se transmiten.

Las ciencias sociales, a diferencia de las otras ciencias, son producto del siglo XIX, siglo moderno por excelencia, pero que también produjo ideas que interrogaron a la modernidad del siglo de las luces.

Las Ciencias sociales (Historia, Geografía, Sociología, entre otras) modernas, asumen la función de describir, justificar, comprobar para responder desde una idea de verdad lo que enseñan.

El siglo XX reúne a las ciencias sociales desde la crítica a la racionalidad moderna, con la necesidad de definir un objeto de estudio común, el que en acuerdo, historiadores, geógrafos y economistas denominaron la realidad social. Este objeto ya no será la descripción de la realidad sino la interpretación que se hace de lo simbólico de su naturaleza, para relacionar, reflexionar y comprender (no juzgar) las problemáticas que desde cada nivel (político, económico, social, cultural) se investigue desde cualquier Ciencia social.

¿Porqué las Ciencias sociales en el Nivel Inicial?, ¿cómo las Ciencias sociales en el Nivel Inicial?

Como en el nivel inicial la mayoría de los niños y las niñas no están alfabetizados es necesario que los docentes de nivel inicial conozcan, estudien en

⁵² Del texto *Patos, elefantes y héroes. La infancia como subdesarrollo*, Ed Siglo XXI, 2002.

ciencias sociales los nuevos modelos historiográficos, la Historia oral, la Microhistoria, Historia de la vida privada, Historia de la vida cotidiana, para trabajar con los niños y las niñas desde estas perspectivas, teorías, narraciones y o relatos, que nos acercan a comprender la realidad social presente y vincular con lo cercano, lo lejano, estableciendo diálogos y preguntas en tanto tiempos, espacios, sujetos.

Ejes de Contenido

- Historia de la Ciencia y de las Ciencias Sociales, construcción de las mismas, Epistemología y Filosofía de las Ciencias sociales, contextos de Descubrimiento, Producción y Validación. Construcción del objeto de estudio. Métodos de producción. Categorías de análisis: sujetos sociales, espacio social, tiempo histórico.
- La categoría de sujetos sociales individuales, y otros que pertenecen a las minorías sexuales, religiosas, ideológicas, indígenas. Colectivos: grupos sociales, clases sociales, partidos políticos, estado, otros.
- La categoría de espacio social: escala, territorio, territorialidad, región, circuitos productivos, modo de producción, formación social, límites, condiciones naturales, ambiente, desarrollo sustentable y sostenible, recursos a bienes renovables y no renovables, lo urbano, lo rural, contaminación, división espacial del trabajo, globalización, lo local, lo global, otros.
- La categoría tiempo histórico: procesos, multicausalidad, cambios, continuidades, desarrollo desigual y combinado, periodización, temporalidad, otros.
- La enseñanza de las ciencias sociales desde las distintas perspectivas didácticas.
- Las ciencias sociales en el nivel inicial distintas experiencias didácticas.

Ciencias naturales y su didáctica

Formato: Asignatura

Carga Horaria: 3 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

Nunca podremos hablar de naturaleza sin al mismo tiempo hablar de nosotros mismos.

K. Heisenberg

Fundamentación

Formar docentes que se ocupen de la enseñanza de los sujetos en edades tempranas implica pensar, desde la complejidad, en la visión de ciencia que la escuela transmite, en los imaginarios contruidos, en los saberes a enseñar y en la metodología a emplear. Implica también pensar en las especificidades del desarrollo de los niños, en sus necesidades afectivas, lúdicas y corporales, y en los contextos diferentes a través de las cuales constituyen su subjetividad.

En este sentido, los contenidos que abarca el área de las ciencias naturales en la formación docente del Nivel Inicial fueron seleccionados teniendo en cuenta aquellos saberes que comprometen la práctica docente desde esa complejidad de funciones y contextos. Cuando un docente se ocupa de la alimentación, el abrigo, el cuidado de la salud, la higiene, la seguridad, la comunicación, hasta cuando realiza el **recorte** didáctico de la realidad que construye para que el niño pueda conocer, está enseñando. De allí la importancia de la presencia de estos temas en los contenidos curriculares integrando aspectos epistemológicos, disciplinares, didácticos y psicológicos.

Además, es sabido que hoy los niños construyen desde muy corta edad, saberes acerca de su cuerpo, de los demás seres vivos y de los objetos que los rodean e ingresan a la sala con ideas sobre las cuales tendrá que trabajar el docente que lo recibe.

Por otra parte y como el objeto de estudio del área en el Nivel Inicial es el Ambiente, y éste es inabarcable en su totalidad, máxime desde disciplinas acotadas, se hace necesario que los docentes tengamos claro que no hay un ambiente biológico y otro social que pueda conocerse o comprenderse desde las ciencias sociales o las naturales, por lo tanto urge repensar la enseñanza de las ciencias naturales en diálogo permanente con las demás ciencias, y que este pensamiento se trabaje, desde los profesorados, de manera compartida, donde el abordaje, ya sea interdisciplinario o transdisciplinario, y pueda seguir variados itinerarios didácticos, de modo que esa experiencia de diálogo facilite la contextualización y la posibilidad de ampliar los conocimientos que ya se traen.

Como el conocimiento científico y sus aplicaciones no son productos neutros, es necesario que un docente conozca cómo desde la producción académica se va desplazando el foco de atención desde los productos cognitivos de la ciencia, como insumos culturales neutros, hacia la práctica científica en proceso de producción, sus contextos socioculturales y sus objetivos políticoeconómicos. Práctica que demostró estar atravesada por ideologías, sensibilidades, valoraciones, intenciones, intereses y retóricas, identidades nacionales, estilos de construcción institucional, conexiones

específicas del campo científico con el sector productivo, con el sector militar, con la enseñanza y la comunicación pública.⁵³

Cada uno de estos marcos conceptuales se sustenta en una serie de supuestos teóricos que tienen correlación con los diferentes enfoques didácticos de su transposición en el aula.

Es importante señalar que el campo de las ciencias naturales es muy amplio, comprende a todas las ciencias que se ocupan de estudiar la Naturaleza, entre las cuales, en la actualidad se encuentran: la Biología, la Química, la Física, la Geología y la Astronomía. Estas disciplinas, comparten un objeto común de estudio conformado por los fenómenos y procesos que ocurren en el universo natural y, aunque han seguido modelos de desarrollo específicos, desde una perspectiva histórica se puede encontrar numerosos momentos de convergencia. Una de las formas de acercamiento al estudio de los mismos está relacionada con los aspectos metodológicos emergentes de la producción del conocimiento científico y que han ido evolucionando conforme a las características de los objetos de estudio.

Ejes de contenido

- Corrientes y posicionamientos epistemológicos: vitalismo, fijismo, mecanicismo y evolucionismo⁵⁴
- Objeto de estudio de las Ciencias Naturales: La Naturaleza y la vida en la tierra. Disciplinas que conforman: Física, la Química, la Biología y las Ciencias de la Tierra, entre otras.⁵⁵

El planeta Tierra en el universo.

Agua, tierra (suelo), aire,

Biodiversidad.

Energía y materia.

El hombre (homínido): su origen evolutivo y sus características morfofisiológicas.

Ecología: intercambio de materia y energía. Ecosistemas.

Salud y ambiente.

⁵³ Cf. **WOLOVELSKY E.**, *El siglo ausente. Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia*. Libros del Zorzal. Bs. As. Argentina, 2008

⁵⁴ Formato curricular recomendado para este eje: *Seminario*

⁵⁵ Se recomienda para este eje el **enfoque areal** de la asignatura y alternar formatos según las características de los contenidos: **talleres, laboratorios, módulos, conferencias, cátedras compartidas.**

Dimensión didáctica⁵⁶

- Modos en que el conocimiento científico ha afectado la subjetividad humana históricamente en la enseñanza y evaluación de las ciencias.
- Concepciones subyacentes en los discursos científicos y en las propuestas editoriales. Géneros discursivos autorizados y excluidos de la producción científica.

⁵⁶ Formatos curriculares sugeridos: **taller de investigación y trabajos de campo.**
Taller para trabajar la comunicación a través del lenguaje científico en las TICs.

SEGUNDO AÑO

Dimensión Epistemológica, sociopolítica, disciplinar y de la enseñanza

Eje articulador: **Teorías estructurantes de las disciplinas y sus configuraciones didácticas**

Unidades curriculares: **Lengua, literatura para niños y su didáctica II, Alfabetización inicial, Matemática y su didáctica II, Ciencias naturales, tecnología y su didáctica, Ciencias sociales y su didáctica II, Educación física.**

Lengua y literatura para niños y su didáctica II

Formato: asignatura.

Carga Horaria: 3 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

La educación escolar debía proporcionar a todos los conocimientos indispensables para conocer las ciencias y las leyes y, por tanto, para entender los debates del momento en la escena pública.

Anne Marie Chartier

Fundamentación

Las teorías sobre el lenguaje, nacidas en el seno de la Lingüística, han ido construyendo de modo diferente su objeto, poniendo énfasis en la descripción del sistema, la intención del sujeto al comunicarse, la funcionalidad de las estructuras, el contexto enunciativo, las relaciones entre lenguaje y cognición. El conocimiento de las teorías más relevantes del campo será la referencia para pensar los procesos de producción y comprensión lingüística.

Los aportes de la Psicolinguística ofrecen marcos adecuados para comprender el proceso de adquisición de las lenguas materna oral y escrita, y la Sociolinguística permite pensar las condiciones de producción oral de los niños de acuerdo a su entorno familiar y social, permitiendo la superación de miradas patologizantes y de las intervenciones didácticas que establecen correlaciones entre las dificultades del alumno con la lengua escrita y las características de su oralidad.

Los estudios culturales, asimismo, incorporan saberes relevantes para comprender el lugar de la lengua escrita en nuestra cultura, y las particularidades que las diferentes tecnologías han impreso a la dinámica de circulación textual.

En relación con la literatura, se profundizarán y ampliarán los aportes teóricos para el trabajo con distintos géneros, y los estudios sobre los aspectos cognitivos relacionados con los procesos de lectura. La literatura, como modo privilegiado para la comprensión de la realidad y para la creación de mundos posibles, se abordará privilegiando los textos significativos de la cultura. Asimismo, se enfatizará la idea de lectura como construcción de sentidos.

Cada uno de estos marcos conceptuales se sustenta en una serie de supuestos teóricos que tienen correlación con los diferentes enfoques didácticos de su transposición

en el aula. Por ello, las teorías y sus configuraciones didácticas serán desarrolladas en estrecha relación, poniendo énfasis en sus vínculos epistemológicos.

Es necesario enfatizar que Lengua y Literatura son dos campos con objetos de estudio distintos. Es necesario que se destine a los contenidos de cada uno de estos campos el tiempo necesario para su desarrollo, guardando el equilibrio y sin priorizar unos sobre otros.

- **Ejes de contenido de Literatura**

- Tendencias didácticas en la enseñanza de la literatura en la escuela. Aportes de la teoría literaria y los estudios sobre la cognición.
- Géneros. El género como horizonte de lectura.
- Literatura oral y literatura escrita.
- Narración: narrador, secuencia narrativa, punto de vista.
- La poesía: forma y construcción de sentido. Juegos del lenguaje a partir de recursos formales.
- Teatro. El texto dramático y la puesta en escena. Características del género.

- **Ejes de contenido de Lengua**

- Fundamentos de Sociolingüística y Psicolingüística. Aportes para conocer las características de las diferentes variedades dialectales.
- Proceso de adquisición de la lengua materna. Oralidad primaria y secundaria. Habla y escucha como objetos de reflexión lingüística.
- Variedades del lenguaje: interculturalidad y bilingüismo.
- Lectura y formación de lectores.
- Efectos en la cultura escrita y en la cognición de los diferentes soportes y condiciones de circulación.
- Gramática y reflexión lingüística: fundamentos para la praxis docente en relación al lenguaje como eje del aprendizaje.
- El currículum de nivel inicial: NAP. Lineamientos curriculares de la Provincia de Entre Ríos.

Alfabetización inicial

Formato: asignatura.

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

¿No sería interesante, pensé, que esto demostrara que los cambios en los grandes movimientos sociales a comienzos de la Era Moderna pudieron deberse a una alteración en la práctica y la comprensión de la lectura y la interpretación? ¿Acaso Lutero, Galileo y Descartes compartieron una manera común aunque nueva de lectura, de relacionar lo dicho con lo significado? Pero incluso plantear tales cuestiones requería cierto análisis de lo que son los sistemas de escritura, cómo se relacionan con el habla, cómo son leídos, cómo esos modos de lectura cambiaron, cómo los modos de lectura exigieron nuevas distinciones, nueva conciencia y nuevos modelos de pensamiento. Y finalmente, (...) cómo la estructura misma del conocimiento fue alterada por los intentos de representar el mundo sobre el papel.

Olson, D.

Fundamentación

La importancia de la alfabetización como proceso de ingreso a la cultura letrada y como un saber que posibilita continuar aprendiendo hace necesaria la creación de un espacio específico en la formación docente inicial. Alfabetizar no sólo es abrir las puertas a un nuevo mundo de sentido, sino también generar las posibilidades para el trabajo intelectual y la reflexión sobre la lengua misma y sobre otros conocimientos.

Por eso, la formación docente inicial orientará en primer lugar la reflexión acerca de la significación social de la alfabetización, y sobre la necesidad de desarrollar un proceso alfabetizador necesario.

Entender la alfabetización como un proceso complejo que involucra aspectos sociales vinculados con la circulación de la palabra escrita, aspectos culturales implicados en la valoración de lo escrito, que jerarquizan y otorgan validación, aspectos semióticos relacionados con los modos de construcción de sentido y sus modificaciones a partir del uso de diferentes soportes, y aspectos vinculados con la lengua y con la relación entre conciencia gráfica y fonológica, hace necesaria la presencia de una unidad curricular destinado específicamente a la alfabetización, donde se recuperen saberes desarrollados en espacios anteriores (Lengua I y II, Literatura) para vincularlos con los procesos de lectura y escritura.

En la etapa de alfabetización inicial se construye el conocimiento de la lengua escrita y de los sistemas paratextual, textual y alfabético, y comienza a desarrollarse la reflexión metalingüística y metacognitiva, a la vez que se inicia la formación como lectores y escritores.

Es fundamental que se atienda especialmente el proceso de alfabetización en relación con la diversidad lingüística, de modo que los orígenes culturales de los niños y niñas no signifiquen un obstáculo en el aprendizaje. Para esto es necesario comprender en profundidad las diferencias entre lengua oral y lengua escrita y sus relaciones. Las variedades lingüísticas entendidas como déficit derivan en situaciones de fracaso y marginación escolar. Una escuela que entienda la diversidad como un factor natural y

como situación frecuente debe asegurar la alfabetización para todos, sin entender las variedades lingüísticas ni los problemas propios de la oralidad como un impedimento para enseñar. En este sentido, la alfabetización debe tomar como punto de partida el conocimiento de la lengua de los niños y niñas que se alfabetizan. Mientras la lengua oral se mejora en la sala, es posible aprender a leer y escribir.

Un aspecto a destacar es que la alfabetización se centra no sólo en la dimensión textual, sino también en la discursiva: en las relaciones que los discursos establecen en la sociedad, cómo circulan, se construyen, se validan. Por eso, las actividades destinadas a la alfabetización implican situaciones de lectura y escritura reales, con objetivos que trasciendan el quehacer áulico.

Asimismo, es necesario destacar el carácter transversal de la alfabetización, dado que la lectura y la escritura, así como el conocimiento del sistema lingüístico son necesarios para apropiarse de otros conocimientos. Esta perspectiva requiere modos de trabajo articulado, de modo que el proceso de alfabetización incorpore el trabajo con diferentes textos disciplinares, en diferentes contextos y con distintos objetivos.

Ejes de contenido

- Objeto de estudio de esta unidad curricular. Problematicación.
- Importancia social de la alfabetización. Prácticas sociales de lectura y escritura.
- Fundamentos de lingüística general en relación con las características de doble articulación de las lenguas alfabéticas.
- Historia de los enfoques didácticos de la alfabetización y su relación con diferentes marcos teóricos. La *querella de los métodos*.
- Alfabetización como proceso.
- Propuesta didáctica. Selección, secuenciación y evaluación de los contenidos.
- Alfabetización y reflexión metacognitiva.

Matemática y su didáctica II

Formato: asignatura.

Carga Horaria 3 hs. cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

*La didáctica de la matemática es una levadura que de ahora en adelante
debe introducirse dentro de la masa de toda formación
Yves Chevallard*

Fundamentación

Para ayudar a entender los problemas didácticos es necesario analizar los aportes de las distintas teorías estructurantes y sus implicancias didácticas, las cuales nos muestran las características de la enseñanza, nos permitirán conjeturar acerca de los estancamientos y fracasos para pensar nuevas formas de intervención.

Cuando la formación de formadores se convierte en objeto de estudio y reflexión vemos que presenta, más que nunca, caminos complejos de pensamiento y acción, y que se torna preciso fundar la praxis formadora en una base paradigmática también compleja.

Es importante que la didáctica se retroalimente de los conocimientos históricos y epistemológicos. En otras palabras: la Didáctica de la Matemática tiene por objeto la enseñanza de la matemática.

Es necesario, por lo tanto, hacer hincapié en la argumentación y en la reflexión. No es posible enseñar Didáctica de la Matemática de un modo doctrinal, pretendiendo exponer resultados demostrados. Se impone un trabajo en el aula, en donde las cuestiones y los resultados y hechos sean, sí, argumentados, reflexionados pero también donde se permita disentir y se promueva la contraargumentación.

Algunas preguntas que guían la selección de contenidos y marcos conceptuales de la asignatura son:

¿Cuáles son los problemas de la enseñanza en la matemática?, ¿cuáles fueron las transformaciones que se produjeron en torno a su enseñanza?, ¿cómo se originaron y en qué fracasaron?, ¿cómo se produce conocimiento específico sobre su enseñanza y su aprendizaje?, ¿cuál es actualmente el estado de esta disciplina en la comunidad científica internacional y en nuestro país en particular?, ¿cómo se articulan la producción científica didáctica con proyectos de mejoramiento de la enseñanza? En la educación inicial ¿existen los problemas? Un juego ¿es un problema? Los heurísticos y los algoritmos ¿Qué es eso? ¿Qué procedimientos son adecuados para este nivel?

Ejes de contenido

Diferentes perspectivas teóricas.

- Origen y evolución de la Didáctica de la Matemática: grandes etapas. La teoría del curriculum y las bases psicológicas de la Didáctica. Conceptos teóricos de Didáctica de la Matemática. La teoría de las situaciones didácticas. La transposición didáctica. Aportes de la teoría antropológica.

Dimensión didáctica:

- La enseñanza de los números. Breve recorrido por las prácticas escolares clásicas y posturas actuales en su enseñanza. Investigaciones psicológicas sobre el aprendizaje de los números. Diferentes conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de numeración. Regularidades y reglas de nuestro sistema.
- Exploración del espacio. ¿Qué enseñar y para qué? Didáctica de la Geometría. Problemas didácticos de la enseñanza de la geometría. Primeros aprendizajes geométricos. Relación entre lo tri y bi dimensional. Exploración y reproducción de cuerpos y figuras.
- Obstáculos epistemológicos y didácticos en torno al estudio de las medidas.
- El juego y el aprendizaje matemático.
- Análisis de materiales curriculares en función al contenido a enseñar: NAP y Lineamientos curriculares de la Provincia de Entre Ríos.
- Selección de estrategias, actividades lúdicas o empleo de TICs (software y medios audiovisuales).

Ciencias sociales y su didáctica II

Formato: asignatura

Carga Horaria: 3 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual.

¿Quiere usted saber qué es la Argentina?

Manuel Ortiz Pereyra

Fundamentación

Al reflexionar desde las Ciencias sociales intentamos responder, interrogar y dar sentido a la realidad social desde distintas dimensiones de análisis: social, ética, estética, política, que reclaman la necesidad de conectar las problemáticas con la realidad social a la que pertenecemos.

La dimensión epistemológica, debe llevar a la preocupación social y política del presente así como a la problematización del conocimiento para que se comprenda con

profundidad la realidad social desde distintos universos teóricos y metodológicos que aporten las diferentes ciencias, y para lograr una conciencia histórica que permita la formación de ciudadanos críticos y participativos capaces de entender y explicar el presente; además de una conciencia plural democrática, y una conciencia ambiental⁵⁷.

Es imprescindible que se pueda reconocer que las ideas tienen territorios, que son el producto de acontecimientos que tienen lugar en un espacio y un tiempo, y constituyen un sistema a través del cual el mundo social se ve de una determinada manera. Esto nos habilita a distinguir distintas formas de concebir la realidad.

Y por último, la dimensión de la enseñanza, que nos permitirá repensar porqué los conocimientos que producen las ciencias son distintos al que se enseña en la escuela. Se plantea así el problema de lo que Ives Chevallard llama **Transposición Didáctica**.

La enseñanza de las ciencias sociales invita al desafío de pensarlas desde la centralidad del sujeto. Esto supone preguntarnos por la significatividad que aquel le asigna al mundo que vive y al mundo que lo habita. La enseñanza de las ciencias sociales en el mundo de hoy supone todo un desafío ético y cognitivo de fuertes implicancias políticas tales como poder pensar lo social, como proyecto y como modo de ser y estar en el mundo. Recuperar el carácter positivo y constituyente del conflicto de manera tal que el sujeto se reconozca en ello, activamente.

Las ciencias sociales aportan conocimientos para sostener que la enseñanza no se resume a métodos y que éstos no constituyen el nudo de las estrategias docentes sino que es el sujeto el que ocupa el lugar central en el problema del conocimiento. Él es el que lo construye, el que lo transmite, el que lo porta, el que lo transfiere, el que lo aplica, el que lo demanda y el que lo valora. El que le asigna un sentido o lo descarta, condenándolo al olvido. Esto requiere de los docentes el cultivo del diálogo, la escucha, la traducción, y la habilitación del otro. En definitiva, de una estrategia autónoma, creativa y personal.

Es necesario reconocer que en cuanto el docente entra a un aula se congregan allí dos o más generaciones, lo que hace que se vuelva más difícil aún pensar el sentido y el interés que producen las relaciones en la enseñanza.

En los relatos que las ciencias sociales interpretan están las claves para encontrarnos, pensamos por ejemplo: ¿Qué de mí narra ese relato? ¿Qué de ese relato llevo en mí? ¿Qué me gustaría tener de ese relato? En esta búsqueda de sentido está la tarea de crear proyectos que incluyan los intereses colectivos y hacer proyectos comunes. Los relatos nos hablan de nombres, fechas, acontecimientos. La relación entre éstos y de éstos con la realidad presente es lo que permite pensar desde problemáticas que actúen como ejes para la comprensión de nuestras propias vidas.

⁵⁷ Cfr. documentos del PTFD, F. TERIGI Y G. DIKER.

Ejes de contenido

- La organización espacial y su historia: relaciones, construcciones, destrucciones, expropiaciones. Las configuraciones espaciales, problemas ambientales, racionalidades tecnológicas y económicas en la producción.
- Los cambios y continuidades: procesos, crisis, rupturas.
- La construcción de Estados Nacionales. La interrelación de escalas. Economías o bloques regionales: procesos de cambios desde las transformaciones tecnológicas. Desde esta perspectiva revisar las relaciones entre lo urbano y lo rural. Condiciones de trabajo y de vida de los diferentes grupos urbanos y rurales.
- Experiencias, modos de sociabilidad, producciones que expresan creatividad, sensibilidad y otras cosmovisiones.
- Estrategias didácticas en el nivel inicial. La sistematización de la transformación de la información en conocimiento. Documentos curriculares: NAP y Lineamientos curriculares de la Provincia de Entre Ríos.
- Configuraciones didácticas. La autonomía para diseñar propuestas didácticas. Los recortes de la realidad y la resignificación del entorno. Los proyectos y la interpelación de la realidad. La experiencia directa, los talleres y el juego. Abordaje significativo de las efemérides.
- Construcción de registros y memorias.

Ciencias naturales, tecnología y su didáctica

Formato: asignatura.

Carga Horaria: 4 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual.

En definitiva esto es la vida, es el tiempo que se inscribe en la materia.

Ilya Prigogine.

Fundamentación

Es necesario plantearse, en la formación inicial de los docentes, el *por qué* y el *para qué* de la enseñanza de las ciencias naturales en el nivel inicial. Las respuestas

serán múltiples y variadas, pero de ellas dependerá la posibilidad o imposibilidad de buscar en su enseñanza algún indicio de liberación.

Para evitar la consolidación de esquemas de pensamiento ingenuos que condicionan una enseñanza dogmática⁵⁸, es necesario un recorrido histórico sobre la actividad científica y sobre las ideas y problemáticas que la contextualizan. Conocer cómo surgen y se imponen algunas teorías, y, sobre todo, cuáles han sido los mecanismos que han permitido los avances de unos conocimientos con respecto a otros y los debates surgidos en torno a ellas, ayuda a comprender, por un lado, el complejo y variado mundo de la ciencia, y por otro, hacer una reflexión crítica sobre los modos de su enseñanza, acontecidos generalmente de espaldas a sus significados políticos y sociales.

Sabemos que la escuela no forma científicos, sino que prepara para la construcción de ciudadanía, por eso otros planteos problemáticos urgentes han de ser los referidos al *qué* (contenidos) enseñar para orientar a aquellos fines, y *cómo* (propuestas metodológicas) hacerlo.

Las teorías se entienden como las entidades mas importantes de las ciencias, por ser instrumentos culturales para explicar el mundo. A través de ellas se contruyen las categorías conceptuales que nos permiten abordar los conocimientos que el mundo académico y el poder político han validado.

Ahora bien, formar docentes críticos tiene que ver también con que, se animen, decidan y puedan interpelar, cuestionar y tensionar las estructuras rígidas, verticalistas y autoritarias que hicieron de la escuela un lugar de encierro y disciplinamiento e incorporar otros caminos de aprendizaje relacionados con lo lúdico y lo estético.

Otro tema importante a tener en cuenta en esta asignatura, es la alfabetización científico tecnológica, hoy tan recomendada y plus valorada. Hay en esa expresión una contradicción dialéctica que en el profesorado se debiera analizar. Negar la necesidad de acceder a los conocimientos científico tecnológicos sería negar el lugar donde se juega la historia. Pero, por otra parte, toda alfabetización científico-técnica corre el riesgo de ser recuperada por las ideologías tecnocráticas de la época e instrumentalizada con el objeto de crear buenos productores y consumidores de una sociedad programada.

Fourez, G. afirma que la inclusión en el currículum de esta dimensión, será *el resultado de compromisos entre diversos intereses(...)* Y se pregunta: *¿La manera en que los currícula integrarán la alfabetización científico-tecnológica permitirá la continuación de cursos de ciencias no comprometidos y poco atrayentes para los alumnos? ¿Favorecerá una renovación de la enseñanza de las ciencias, de forma tal que sus conceptos sean siempre mostrados dentro de sus relaciones con las historias y los contextos humanos? ¿La alfabetización tecnológica tenderá a hacer de los alumnos las*

⁵⁸ Cfr. INFD – Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares- Prof. de Educ. Primaria –Ciencias Naturales

*ruedas de una sociedad tecnocrática, o los ayudará a tomar una distancia crítica con referencia a una sociedad en la cual verán mejor las estructuras sociales portadoras de coacciones y de libertades?*⁵⁹

Ejes de contenido

- Por qué y para qué enseñar ciencias naturales
- ¿Qué categorías conceptuales son relevantes y de qué teoría/s provienen?
- Gestión comunitaria y sustentable de los bienes naturales. Paisajes, biomas y ecosistemas. Contaminación del suelo, del aire y del agua. Contaminantes químicos. Tratamiento de residuos. Desarrollo sustentable.
- Educación para la salud: del higienismo a la atención primaria de la salud. Crecimiento del niño y cuidado de su cuerpo.
- La educación sexual desde la perspectiva de la salud infantil.
- **Educación tecnológica:** pugnas y contradicciones. La técnica y la tecnología como proyecto histórico social. Alfabetización científico tecnológica. Relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA). Productos tecnológicos. Los objetos materiales: diseño, lectura y uso.
- **Dimensión didáctica: ¿cómo transmitir los contenidos científicos en la escuela?** Implicancias pedagógicas didácticas de las teorías estudiadas, tanto en el Jardín Maternal, como en el Jardín de Infantes. Modelos explicativos. De la observación, experimentación y razón como fuentes de conocimiento objetivo, a la construcción colectiva, provisoria, subjetiva, sistémica, compleja y no neutral del conocimiento científico. Los tópicos generativos. El aprendizaje basado en problemas (ABP). Investigaciones exploratorias, bibliográficas, experimentales y hermenéuticas. El niño en relación con el ambiente: sentidos perceptivos. Lo lúdico y lo estético en los aprendizajes científicos. Aprendizajes *en, con* y *desde* la naturaleza. Impacto histórico de la escuela nueva y la escuela activa en el nivel inicial. Planificaciones para la sala: Unidades didácticas. Trayectorias. Proyectos.

Educación física

Formato: asignatura.

Carga horaria: 3 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual.

El todo que soy, mi quintaesencia, no puede siquiera ser pensada sin considerar la experiencia corporal.

Raúl H. Gómez

⁵⁹ Fourez, G. *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Ed. Colihue, Bs.As. 1994

Fundamentación

La educación física ha transitado por variaciones e influencias en su configuración disciplinar, recurriendo a diferentes legitimaciones epistémicas en busca de su identidad. Así, desde sus matrices militaristas, la difusión del ideal de la modernidad con prácticas de corte higienista y biologicista, la deportivización y más tarde la psicomotricidad y la expresión corporal hasta nuestros días, han desarrollado imaginarios que hoy continúan arraigados, aunque también han dado lugar a otros que plantean nuevas formas de entender su finalidad y sentido, teniendo en cuenta los contextos socioculturales en que los sujetos viven, su complejidad emocional, relacional, cognitiva y ética.

La educación física debe ser incluida como un trayecto formativo que incorpore de modo crítico y reflexivo saberes corporales y motrices que le permitan al docente actuar educativamente, y con sentido político-cultural en los nuevos contextos.

Este trabajo de reflexión, de recuperación de las biografías escolares, debe permitir que los alumnos comprendan y construyan significados, que desarrollen capacidad de análisis y resolución de problemas, que participen de proyectos y experiencias de aprendizaje colaborativo.

Debemos preguntarnos:

¿Cómo ponen en juego los docentes su propia corporeidad al involucrarse en los procesos de enseñanza?

¿Se han superado las miradas que escinden cuerpo y mente o conviven en las aulas y patios reproduciendo significados y estereotipias?

Es importante que esto sea analizado desde múltiples perspectivas. Cada época, cada cultura, cada clase social ha significado y valorado el cuerpo de diferentes maneras, a veces negado, silenciado, prisionero, como una máquina biológica despojada del sentir; sin embargo, el cuerpo también es vivido, sentido, expresado, percibido, relacionado, comunicado y disfrutado.

La educación física debe centrar su atención en el sujeto que se mueve. El concepto de conducta motriz pone en escena al sujeto actuante y a las modalidades motrices de expresión de su personalidad.

Otro concepto clave que nos permite interpretar las prácticas de la enseñanza en este nivel, es el de juego, que brinda múltiples posibilidades; pero es necesario definir con claridad el lugar que ocupa en las mismas, (...) *atribuyéndole un valor en sí mismo y no ligado a las concepciones de descanso, recreación o recurso para llamar la atención de los niños.*⁶⁰

⁶⁰ SARLÉ, P. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 2006.

Es necesaria una intervención pedagógico didáctica que atienda las relaciones interpersonales y las modificaciones conductuales que se producen en cada integrante de grupo por su participación en prácticas corporales ludomotrices, seleccionando los juegos y actividades más adecuados para cada objetivo pedagógico.

Las prácticas y los discursos propios del Nivel Superior han cargado de significados y sentidos al cuerpo y al movimiento, determinando modos particulares de entenderlos, y entender la relación de éstos con los modos de aprender de los estudiantes.

La interacción y el diálogo entre el docente y el niño o la niña en los primeros años de vida están primordialmente centrados en sus cuerpos, por lo cual es necesario que los docentes tomen conciencia de su propia corporeidad y el impacto de ésta en el vínculo con ellos.

El docente debe construir y experimentar el concepto de corporeidad para aprender y comprender que un alumno necesita participar involucrándose en actividades donde intervengan todos los aspectos de su personalidad ⁶¹. Desde allí, es, desde donde debe asumir el compromiso y la tarea de construir identidad corporal.

Ejes de contenido

- Las concepciones de cuerpo. desde el dualismo cuerpo-psiquismo al concepto de corporeidad, sentidos y significaciones dados al cuerpo, en diferentes épocas hábitos, usos, cuidados, comportamientos para someterlo o embellecerlo.
- Los modelos corporales en la cultura. Los medios de comunicación, el impacto de los medios audiovisuales, la moda, los rituales, nuevos modos de disciplinamiento y control. Discriminación y exclusión.
- El cuerpo como dialogo tónico
- Las prácticas corporales y motrices en el Jardín. Observación y análisis de estas prácticas en la sala, el salón, el patio de juegos, el recreo, la clase de educación física. El cuerpo y las acciones motrices portadores de significados sociales que permiten la constitución de los mundos simbólicos de docentes y alumnos.
- La educación física y su relación histórica con otras ciencias.
- La educación física como disciplina pedagógica. Enfoques inter y transdisciplinarios.
- La educación física en el jardín maternal y en el jardín de infantes. Concepciones y prácticas de los docentes.
- Fases del desarrollo motor.

⁶¹ **GRASSO, A. Y ERRAMUSPE, B.** *Construyendo identidad corporal .La corporeidad escuchada.* Ed. Novedades Educativas Bs. As., 2005.

- Motricidad y corporeidad – corporeidad y sociomotricidad – corporeidad y ambiente.
- Exploración, registro, reflexión y análisis de la percepción del cuerpo y sus posibilidades de movimiento propias y en interacción con los otros.
- Las configuraciones del movimiento: Construcciones sociohistóricas con sentido lúdico, expresivo, comunicativo, cooperativo y competitivo.
- Los contenidos de la E.F en el nivel inicial: NAP y Lineamientos Curriculares Provinciales - Nivel Inicial.
- Elaboración de propuestas didácticas colaborativas y articuladas. El Proyecto Curricular Institucional. Modos de organización de las propuestas didácticas: unidad didáctica, proyectos de trabajo y secuencias didácticas. La evaluación en el Nivel Inicial.

TERCER AÑO

Dimensión epistemológica, sociopolítica, disciplinar y de la enseñanza

Eje articulador: **Problemática ambiental. Perspectivas éticas, estéticas y lúdicas**

Unidades curriculares: **Sujetos de la Educación Inicial en diferentes contextos, Problemáticas contemporáneas en la Educación Inicial, Taller Juego y producción de materiales, TICs - Apropiación pedagógica, Taller de producción en los diferentes lenguajes artísticos.**

Sujetos de la educación inicial en diferentes contextos

Formato: Seminario articulador del campo específico

Carga horaria: 4 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual.

(...) la palabra sujeto proviene de un verbo que complejiza las posibles significaciones: el verbo sujetar. Aquí se abre una doble significación. En la primera el sujeto es aquel que realiza una acción. Pero otro sentido posible: el sujeto aparecería como aquel que es sujetado. ¿Por quién? La respuesta varía según la teoría y el ámbito. Para el derecho, está atado al ordenamiento jurídico en general y por las leyes en particular. Para los sociólogos está sujetado a sus condiciones sociales. Para los psicólogos aparece sujetado a su historia personal y presente de vida. Para los historiadores, por el peso y significación del pasado en su actualidad.

(...) el sujeto no está ahí dado sino que se constituye. No hay condiciones que uno sea lo que es, por el solo hecho de existir.

Marcelo Caruso e Inés Dussel

Fundamentación

En este sentido, para pensar al sujeto constituyéndose, es necesario hacer referencia a la subjetividad, a los modos o formas sociales, culturales, históricas y políticas, en que se interpreta y reconoce a sí mismo un sujeto, como resultado de una trayectoria singular de experiencias vinculares con los otros. La subjetividad constituye un lugar desde el cual el sujeto **es mirado, se mira y mira el mundo**, de un modo particular.

Planteamos la subjetividad como un devenir. El sujeto no puede sino ser abordado en contexto, es decir en la situación, en el marco y las circunstancias históricas en que se desenvuelven los vínculos. De este modo es necesario pensar el lugar de la institución educativa como espacio de constitución de subjetividades.

Como plantea Alejandro Cerletti⁶², la subjetividad se enraíza y, a su vez, se contrapone con las experiencias educativas. La institución educativa, entre otras, asegura una *persistencia de lo mismo*, mientras que el sujeto, para ser posible, debe ser diferente a lo esperable, constituir algo por fuera de lo homogéneo. La disyuntiva es: o lo extranjero se va adaptando, para ser, progresivamente lo mismo, o se resiste y queda

⁶² Cfr. CERLETTI, A., *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Del estante, Buenos Aires, 2008.

afuera. Esta es la encrucijada de una escuela que enfrente el desafío de la diversidad sin pretender anularla, aún cuando ha sido la institución homogeneizadora por excelencia.

Se trata de experiencias subjetivas, en el sentido en que son lo que al sujeto *le pasa*. En esa línea, como dice Jorge Larrosa⁶³, el sujeto de experiencia es un sujeto de deseo y de pasión. Pasión aquí resuena también en el sentido de un padecimiento, en el que el sujeto es paciente. Pero no se trata de una pasividad opuesta a lo activo, sino de una pasividad entendida como receptividad, como apertura, como disponibilidad. Pero además, está fuertemente ligada al deseo, a aquello que, de alguna manera lo vincula con lo que *lo apasiona*, con lo que comienza siendo una relación con otro, y termina constituyendo una experiencia de sí.

Desde la institución educativa, como lugar de encuentro entre distintos sujetos, se tienen que abrir debates en torno a la construcción de subjetividades, a los procesos de integración e inclusión socio-educativos, a las problemáticas contemporáneas que interpelan a docentes de todos los niveles educativos y contextos.

De acuerdo con la estructura del diseño para la formación de docentes, esta unidad curricular no constituye el primer abordaje de la temática de los sujetos, la misma se enlaza con las miradas que las distintas disciplinas aportan desde el campo de la Formación General.

Con el campo de la Práctica, que es el eje integrador en este diseño curricular, la articulación se dará a partir de la reflexión sobre los sujetos del nivel, las salas de los dos ciclos y la institución educativa en relación a la transmisión y a la enseñanza.

El desarrollo de esta unidad curricular está organizado en tres ejes centrales y uno articulado con las didácticas específicas y las TICs.

Ejes de contenido

Sujeto de la Educación Inicial

Mirada socio-antropológica e histórica:

- Las infancias como construcción histórica, social y cultural .El campo de estudio y la producción de saberes desde diferentes perspectivas disciplinarias. La mutación de la experiencia infantil. Modificación de las fronteras entre la infancia y la adultez y sus consecuencias en la constitución de la subjetividad. Las nuevas posiciones e identidades de los niños y la posición del adulto.

⁶³ Cfr. LARROSA, J., *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Laertes, Barcelona, 2003.

- La complejidad y diversidad de formas de representar y vivir la infancia. Subjetividades y multiculturalidad: problemáticas culturales y sociales, diversidad y desigualdad. Cuestiones de género.
- Ambiente, experiencia, subjetividad e identidad: la familia, el jardín. Otros.

Mirada desde la perspectiva psicológica:

- Subjetividad: Concepto, diferencias con el aparato psíquico.
- Subjetividad y sostén: el lugar de las instituciones y los adultos en la constitución de la subjetividad.
- Autoconservación y autopreservación.
- Subjetividad y pensamiento simbólico
- La Transmisión, autoridad, memorias, tradición.

Mirada desde la Pedagogía

- Representaciones de infancia/s que sustentan nuestras teorías y prácticas pedagógicas. La formación de conocimientos sociales en los sujetos de la educación inicial. La construcción de conceptos y las representaciones sociales.
- Los nuevos modos de producción de la subjetividad en la escuela. Los lazos sociales. El cuidado del **otro**. Los procesos educativos que realizan diferentes grupos sociales en contextos y condiciones diversas. Perspectivas genéticas y etnográficas.
- Sujetos en contextos educativos de la Educación Inicial. Sujetos, vínculos y aprendizaje escolar. Condiciones que posibilita la institución educativa para la integración social y las filiaciones de los sujetos. La transmisión y la enseñanza. El vínculo educativo.
- El acceso a la Educación Inicial –en los diferentes contextos- en nuestro país. Diferentes modos de construir las trayectorias escolares y los aprendizajes Desajustes entre el modelo escolar y las trayectorias reales.
- Las TICs como rasgo de la cultura de niños /niñas. La incidencia de las TICs en la construcción/ configuración de la subjetividad

Problemáticas contemporáneas en la educación inicial

Formato: Seminario- taller

Carga horaria: 2 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

El miedo a la saludable incertidumbre
Jaume Martínez Bonafé

Fundamentación

La vida cotidiana de niños y niñas es diferente de acuerdo a los espacios que transitan, los itinerarios escolares y no escolarizados que realizan, y los modos en que los adultos los significan.

Las infancias en la Argentina actual se encuentran atravesadas por procesos de profunda desigualdad social, que ubican a niños y niñas de diferentes sectores como franjas más pobres y vulnerables.

La experiencia infantil se entrecruza por transformaciones sociales y culturales y lejos de ser un colectivo homogéneo está tensionada por procesos de inclusión y exclusión.

La educación inicial constituye una unidad pedagógica que abarca la educación de niños desde 45 días a 5 años cumplidos, constituyéndose en el primer nivel educativo del sistema.

Atender a la integralidad y especificidad del nivel para la formación docente supone la diferenciación de contenidos, de estrategias pedagógicas y didácticas de acuerdo a las franjas etáreas y diversidad de contextos que integran el nivel.

Los cambios históricos y contextuales han marcado transformaciones en la socialización y educación infantil. La magnitud del cambio contemporáneo pone en tensión las tradicionales instituciones: la familia, la escuela, el Estado e introduce nuevas organizaciones –medios de comunicación masiva- planteando nuevas problemáticas y desafíos en la formación docente:

- debilitamiento del poder socializante y subjetivante del nivel
- revisión de procesos de infantilización y prácticas cotidianas ritualizadas
- quiebres en la alianza escuela y familia
- influencia masiva de otros agentes socializadores como los medios de comunicación e información
- configuración de nuevas infancias en diversos contextos
- cambios en la estructura social y en las identidades socio-culturales

La educación inicial tiene características y problemáticas particulares que es necesario tomar en cuenta en la formación docente: su formato, sus rituales y prácticas de crianza, la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos, las experiencias globalizadoras y el juego como estrategias didácticas identitarias.

Esta unidad curricular se define como un seminario-taller porque en él se tratará de generar el estudio teórico a partir de la problematización (seminario) y la producción conjunta desde la práctica en contexto (taller), sobre temas/ problemáticas de relevancia social y educativa que convoquen a la profundización de saberes acerca de la diversidad socio-cultural en el marco de la educación inicial.

Esta perspectiva de análisis y reflexión intenta considerar la formación docente desde su sentido político y pedagógico, abordando las problemáticas contemporáneas como espacios de formación que no agotan los debates sino que habilitan nuevas miradas desde una perspectiva integral.

Todas las problemáticas que aquí se tratan están en estrecha relación con unidades curriculares tales como Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología educacional, Sujeto de la educación Inicial en diferentes contextos, Educación Temprana, Taller de Juego y producción de materiales, TICs: apropiación pedagógica, disciplinas que proporcionan explicaciones teóricas necesarias para el análisis de las mismas. Se vinculará la unidad curricular con el Campo de la Práctica, en Práctica Docente III, para trabajar en terreno y en relación con las primeras intervenciones en las salas de Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

Es necesario que se prevean trabajos prácticos que impliquen la articulación de los contenidos con experiencias socio-culturales del medio.

Ejes de contenido

Nuevas infancias, contextos complejos y prácticas pedagógicas

- Las infancias en contextos complejos: características y modos de abordaje. Niños y niñas: vulneración de derechos. Fragmentación social, desigualdad y exclusión. Maltrato infantil. Trabajo infantil.
- La construcción de confianza en la relación pedagógica, los vínculos y la salud.

El Jardín Maternal: educación y cuidado

- Definiciones y prácticas institucionales de la incorporación de los bebés al jardín maternal: propuestas organizativas y pedagógicas.
- Vínculos jardín maternal/familias: motivos y ansiedades en la incorporación de los bebés.
- Jardín de infantes como espacio de democratización del conocimiento.

- Tensiones entre la primarización y el espontaneísmo.
- Tensiones entre la flexibilización y la improvisación de la tarea.

Articulación de niveles: ¿realidad o utopía?

- Continuidad entre niveles: pasaje de inicial a primaria como transición educativa. Cierre e inicio de un nivel al otro. Continuidades y cambios.
- Aspectos que obstaculizan y que favorecen la continuidad entre niveles y ciclos. El trabajo articulado entre docentes de distintos niveles del sistema.

Taller de juego y producción de materiales

Formato: taller

Carga horaria: 3 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual.

...Pareciera que, en el juego, el que decide cuando, qué y cómo jugar es el jugador, sin embargo, en la escuela el que facilita el tiempo y el espacio para jugar es el maestro. Caracterizar las situaciones de juego en el contexto escolar supone esta doble perspectiva, la del maestro y la del niño. Y si en el "juego en la vereda", el jugador decide, en la escuela, esta decisión está atravesada por la mirada de otro protagonista: el maestro.

Patricia M. Sarlé

Fundamentación:

El juego es un fenómeno inherente al niño, unos de los primeros lenguajes y actividades a partir del cual comienza a entender y relacionarse con el mundo, de allí la importancia de incluirlo en la formación docente.

Pensar o revalorizar el lugar que el juego tiene en el jardín, preguntarnos a qué se juega, para qué, con qué, quiénes y con qué sentido jugamos, es parte de recuperar la centralidad de la dimensión lúdica en la educación inicial.

Este taller tiene como propósito posibilitar al estudiante un proceso de exploración, conocimiento y reconocimiento de espacios, objetos, materiales y del juego como actividad; para que pueda construir un rol de mediador que le permita intervenir en el juego visualizándolo como práctica compleja y elaborando procesos de transposición didáctica pertinentes con el ciclo y el nivel.

Se promoverá la imaginación y la creatividad, la disponibilidad corporal y lúdica para lograr sostén físico y emocional, jugando, enseñando, aprendiendo, reflexionando, analizando y construyendo juegos y materiales educativos. La producción de materiales educativos propuesta en este taller cobra sentido en relación con las prácticas docentes de los estudiantes de acuerdo a la especificidad de las áreas y disciplinas, de los ciclos y temáticas.

Esta unidad curricular es un taller que desde un abordaje multidisciplinar será desarrollada por un equipo de cátedra que, con el juego como materia prima, permitirá reflexionar, intercambiar, analizar, recontextualizar y producir conocimientos sobre la base de la integración de saberes.

Ejes de contenido

- El juego: perspectivas antropológicas, socioculturales, psicológicas y pedagógicas.
- El juego como derecho.
- Juego y cultura: usos y sentidos.
- Juego y las TICs.
- Juego y vínculos: jugar por jugar. Jugar a ser. Jugar juntos. Jugar con el otro. El maestro que juega.
- Dispositivos didácticos. La intervención didáctica en el juego. Niveles de intervención del maestro. La mediación del maestro en el marco de la situación lúdica.
- El juego en la educación Inicial. Las teorías sobre el juego. Clasificación y tipos de juego. El juego trabajo, el juego dramático, los juegos motores, los juegos tradicionales. Actividades que el docente o el alumno transforman en juego. Tipos de mediación docente.
- El juego en el jardín maternal. El juego en el jardín de infantes: los espacios de juego, su organización, lógica y estructura. El patio, la sala, los sectores de juego. Los modos de jugar, la mediación docente.
- Creación y modificación del juego. El juego como lugar de encuentro y emergencia de lo creativo y espontáneo. La regla, roles y funciones. Las tramas vinculares.
- El juego y la integración escolar. El juego en niños con necesidades especiales
- Juegos y juguetes. Perspectivas estéticas, tecnológicas, económicas y pedagógicas. Diferenciación y clasificación de materiales. Objetos, juegos y construcciones. El sentido lúdico de los objetos. Material educativo: estructura, formatos, tipologías y características; su análisis y evaluación.

TICs **Apropiación pedagógica**

Formato: asignatura

Carga horaria: 2 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

Repensar los fundamentos del sistema educativo en el contexto de la sociedad del conocimiento implica una lectura crítica de los nuevos escenarios, reubicar el rol de los docentes y los alumnos, alfabetizar en los múltiples lenguajes con los que hoy podemos comunicarnos y repensar la escuela como nodo de una red que nos permita intercambiar, construir y socializar información y conocimiento.

Gabriela Bergomás

Fundamentación

La incorporación de la Tecnologías de la Información y la Comunicación a la formación docente nos plantea el desafío de construir una cultura mediada por las mismas que posibilite a los docentes y estudiantes la adquisición progresiva de hábitos de uso significativo. Esto implicaría ir más allá de los conocimientos y habilidades necesarias como usuario de los recursos tecnológicos, potenciando el desarrollo comprensivo y el pensamiento crítico: *Las tecnologías de información y comunicación sólo tendrán una utilidad marginal si se les usa simplemente para producir versiones electrónicas de libros que ya existen o para poner lecciones escolares en línea*⁶⁴.

Algunos propósitos de su inclusión son: construir fundamentos conceptuales que faciliten prácticas pedagógicas innovadoras y exploten el potencial educativo que se le atribuye a las tecnologías informáticas, y ofrezcan recursos, herramientas y estrategias que les permitan mejorar sus actividades de planificación, gestión, enseñanza y evaluación, estimulando la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, desarrollar el pensamiento crítico en torno a las problemáticas que la inserción de las TICs genera en nuestra sociedad.

1 Es necesario reflexionar y analizar los procesos que promueven estas nuevas formas de aprender mediadas por la cotidianeidad de las tecnologías, ya que determinan estilos, ritmos y modos diferentes de apropiación y producción del conocimiento.

Si las TICs son utilizadas simplemente para transmitir información ya totalmente elaborada y demandar respuestas repetitivas por parte de los estudiantes, las

⁶⁴ UNESCO 2003

tecnologías reforzarán aún más los estilos tradicionales de relaciones con el conocimiento.

Las tecnologías de la comunicación y la información configuran nuevas formas de pensamiento y percepción del tiempo y el espacio.

Los nuevos modelos de construcción, apropiación y circulación del conocimiento interpelan el rol tradicional del docente, quien interactúa con niños y jóvenes que han crecido en una cultura de lo digital, pero con grandes diferencias de acceso social a la misma. Esto hace necesario prácticas contextualizadas y el desarrollo de actitudes críticas en relación a las nuevas tecnologías.

2 La capacidad de la sociedad y particularmente de la escuela de definir los códigos, los contenidos y las orientaciones de aprendizaje está interpelada ante la aparición de estas otras maneras de aprender, pero además, lo está, por el surgimiento de múltiples espacios educativos que funcionan más allá de la educación formal. La escuela hoy tiene la obligación de generar los mecanismos necesarios para fortalecer los valores fundamentales de una sociedad democrática y equitativa, en la cual los códigos culturales de los niños y niñas se construyen y reconstruyen permanentemente bajo influencias tan poderosas como las de las TICs. Una influencia que supera el ámbito de la tecnología e implica dimensiones relacionadas con los valores, de convivencia y de responsabilidad social, entre otras⁶⁵.

Ejes de contenido

- Tecnología, sociedad y cultura. Debates actuales.
- Dimensión social, política, ética y económica del uso de la tecnología en la educación.
- Lo público y lo privado en la sociedad mediada tecnológicamente.
- Las TICs y los procesos de socialización.
- Las TICs y los nuevos modos de organización y gestión institucional. Trabajo colaborativo y democratización del conocimiento.
- TICs y educación. Contextos formales y no formales. Relevancia en la constitución de subjetividad y en los procesos de aprendizaje. Facilitadores, obstáculos y desafíos de la inclusión de las nuevas tecnologías en la sala. Las TICs y los procesos de cognición.

⁶⁵ **ROBALINO CAMPOS**, M. *Formación docente y tics: logros, tensiones y desafíos estudio de 17 experiencias en América Latina. Seminario de Innovación en Informática Educativa Enlaces*. UNESCO. Chile. 2005.

- El docente y las TICs: nuevos desafíos y potencialidades. *Viejas tecnologías - nuevas tecnologías*: modelos de integración de medios y la variedad de lenguajes en el conocimiento y comprensión de la realidad
- Dimensión didáctica de las TICs en la educación Inicial: Criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos. Estrategias de enseñanza mediadas por las nuevas tecnologías. Materiales educativos: Software didáctico. Producciones audiovisuales, multimedia e hipermedia.
- La sala en la realización de tareas de aprendizaje con TICs. Espacios, tiempos y agrupamientos: nuevos modos de organización.

Taller de producción en diferentes lenguajes artísticos

Formato: taller

Carga horaria: 5 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: cuatrimestral

Los griegos siempre utilizaban metáforas, tal como la ejecución de la flauta, la danza, la cura y el viaje para distinguir la política de las otras actividades, lo cual indica que buscaban sus analogías en las artes para las cuales la virtuosidad de ejecución es decisiva.

Hannah Arendt

Fundamentación

Este taller de producción interlenguajes propone el trabajo con los diferentes lenguajes artísticos, orientado a que el estudiante integre los mismos en sus propuestas didácticas, y la formación docente debe ofrecer las herramientas para comprenderla y asumirla responsablemente.

Son objetivos de esta unidad curricular, por un lado, la sensibilización de los alumnos en las diferentes perspectivas estéticas de la educación, y por otro, enseñar cuestiones básicas del lenguaje que permitan al estudiante tomar decisiones didácticas.

En el primer caso porque, como dice Frigerio, *toda educación se expresa en una estética, pone en juego modos de dividir y compartir lo sensible y lo inteligible, ofrece unas categorías de la experiencia sensible, opera sobre los cuerpos y hace cuerpos, regula emociones y nos introduce en unos particulares regímenes de experiencia y conocimiento. Así, podrá ser enunciado que la institución educativa y las organizaciones llamadas escuelas despliegan una propuesta estética en sus incontables maneras de*

*volver disponible lo pensable*⁶⁶. Podemos pensar, a partir de estas ideas, que la estética es una dimensión ineludible de lo educativo, y que, por su estrecha relación con las valoraciones culturales, involucra aspectos éticos y políticos. Uno de esos aspectos es el desarrollo de una sensibilidad común, que democratice las relaciones, permita una apertura a otros modos de construir conocimiento y aprender, establezca nuevos nexos entre sujeto y cuerpo, experiencia, vínculos y lenguaje.

Toda manifestación artística se filia ineludiblemente con una tradición. Sin embargo, no es mera repetición, sino que adviene de lo ya dado hacia lo nuevo. En la idea de transmisión cultural hay un nexo fuerte entre arte y educación, ya que ambos constituyen una apuesta por comunicar un legado, que ha de ser reinventado, reappropriado y asumido a la vez que se reconoce compartido y colectivo. Por eso, la dinámica de taller permitirá la reflexión acerca de la apropiación de los lenguajes a partir de la propia experiencia, con el objetivo de reflexionar sobre las particularidades de la transmisión educativa y las posibilidades de re-creación de aquello que ha de ser aprendido. Dicho de otro modo, la educación artística está llamada a ser una experiencia reflexiva acerca de los modos de aprender creativamente, y sobre las formas particulares de apropiarse de lo común para constituir la subjetividad.

Este taller está organizado en dos cuatrimestres agrupando dos lenguajes en cada uno, según el criterio y posibilidades de la institución.

Dicha distribución temporal cobra sentido en tanto y en cuanto los equipos docentes puedan articular sus propuestas en torno a proyectos cuatrimestrales y a un proyecto final de producción en el que se integren los cuatro lenguajes y, atendiendo a la perspectiva didáctica del taller, tenga como destinatarios a los niños del nivel.

Ejes de contenido

- Sujeto, espacio y tiempo. Construcción a través de los elementos de los lenguajes artísticos. Códigos expresivos.
- Necesidades expresivas de los niños. Identificación y caracterización.
- Propuestas didácticas para la educación de la percepción y el desarrollo de la creatividad.
- Arte e identidad. Familiarización y desarrollo de criterios de apreciación de las producciones artísticas locales, regionales, nacionales y latinoamericanas.
- Arte y juego: dimensiones lúdicas de la actividad artística en los diferentes lenguajes.
- Propuestas artísticas de lenguajes integrados. Producción y análisis.
- Medios y soportes de los diferentes lenguajes.

⁶⁶ FRIGERIO, G., (*Sobre impresiones estéticas*, Del estante, Buenos Aires,

CUARTO AÑO

Dimensión Epistemológica, Sociopolítica, Disciplinar y de la Enseñanza

Eje articulador: **Relaciones con la práctica**

Unidad curricular: **Seminario de integración escolar. Taller interdisciplinario: problemáticas transversales.**

Seminario de integración escolar

Formato: Seminario

Carga horaria: 2 hs. cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual.

*El otro fue persuadido para dejar de ser otro.
manipulado en cada uno de sus detalles para ir en
pos de la mismidad del otro fue naturalizado como
anormal. Y la normalización fue naturalizada.
Carlos Skliar*

Fundamentación

La Ley de Educación Nacional, marco normativo que orienta la política educativa nacional, concibe la educación como un derecho de todos y todas, destacando el rol del Estado como garante del mismo.

Ahora bien, es necesario reflexionar sobre este marco normativo, para poder implementar acciones que garanticen su cumplimiento y no quede sólo en un escrito sin significación.

Es por ello necesario formar a los docentes para que desde los fundamentos y sus prácticas, puedan brindar propuestas educativas que incluyan a todos y todas y así garantizar sus aprendizajes.

Hemos de concebir a la escuela, como un todo y no como la suma de sus partes, lo cual significa entender que sus elementos están en permanente interrelación entre sí, de modo que cualquier alteración en uno de ellos provoca una modificación en el conjunto. Simultáneamente, lo que suceda en esa escuela incidirá más allá de ella, en tanto forma parte de la comunidad.

En este sentido cobra vital importancia el trabajo colaborativo, lo que implica reconocer la dimensión pública de la práctica docente, y revisar y reformular las propias conceptualizaciones.

La integración escolar es un proceso dinámico, complejo y flexible que ha de ser diseñado colaborativamente por docentes, alumnos, padres y profesionales, que tiene como propósito brindar la educación conforme a las posibilidades, necesidades y realidad en la que se encuentran los sujetos. No depende exclusivamente de la aplicación de la normativa. La incorporación de las personas con discapacidad en la escuela común los hace presentes, visibles y reales. Es preciso insistir en que hablamos

de un proceso que se va construyendo, es diseñar y acompañar la mejor trayectoria educativa para cada persona con discapacidad.

La inclusión educativa reconoce el derecho de los niños y niñas a compartir un entorno educativo común en el que sean valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje.

La educación inclusiva tiene en cuenta la diversidad existente entre los estudiantes y al hacerlo trata de luchar por actitudes no discriminatorias, y considerar las diferencias como otras tantas oportunidades de enriquecer la educación para todos.

Quienes se inician en la tarea de enseñar deberán hacerlo potenciando estrategias para favorecer la construcción de aprendizajes significativos que conforman la trayectoria educativa integral de cualquier niño/niña. Nos referimos al recorrido en el tiempo y espacio que en aras de la educación que cada uno necesita se pueda desarrollar como ciudadano. En este sentido es fundamental la disposición de recursos, estrategias, orientaciones y diálogo entre todos aquellos actores que estén involucrados en los distintos momentos del proceso de formación.

La configuración práctica de una trayectoria educativa integral es uno de los procesos posibles de integración de personas con discapacidad; en el que el docente de sala (Integrador) tiene un papel fundamental. Es quien, además de contar con actitudes positivas debe construir conocimientos, saberes y estrategias que le permitan proyectar, direccionar, enseñar y evaluar conjuntamente con sus pares docentes para la formación, en términos de equidad, del niño/niña.

Hablar de integración escolar, no es hablar del alumno, sino del derecho que tiene cualquier niño/niña de transitar por el sistema educativo en su conjunto; es hablar de la responsabilidad que a cada uno de los que formamos parte de este sistema nos compete respecto de la enseñanza y su posibilidad de aprender.

Ejes de contenido

- **La discapacidad como construcción social**

Devenir histórico- político y filosófico de la normalidad.

Diferencia y diversidad.

De la atención a la diversidad al respeto por la diversidad. Pensar la diferencia como experiencia, pensar la alteridad.

- **Educación Inclusión Integración**

Integración- Inclusión. Fundamentos y experiencias. Trayectoria educativa integral.

¿Cómo concebir el enseñar y aprender en el proceso de integración?

¿Cómo implementar la evaluación – promoción y acreditación de saberes?

- **Integración Escolar**

Los antecedentes en Política Educativa, internacional, nacional y provincial que definen el camino por el que hoy transitamos en lo que a integración respecta.

Modalidades y/o posibilidades de integración. Roles y funciones. Construcción de equipos interdisciplinarios: El trabajo en equipo. El enfoque colaborativo.

La educación especial. Fundamentos. Objetivos. Recursos. Servicios. Estrategias de intervención docente.

- **Principios metodológicos:**

Diálogo entre justicia curricular, adaptaciones/adecuaciones curriculares y transposición didáctica para el trabajo en la sala plural.

Taller interdisciplinario: problemáticas transversales

Formato: seminario - taller

Carga horaria: 3 horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

Fundamentación

La idea de un taller interdisciplinario surge del interés por desarrollar visiones integrales de los conocimientos científicos.

Estamos ante el desafío y la posibilidad de cambiar las perspectivas de los modelos demasiado racionales, abstractos, deterministas, positivistas e instrumentales, y promover desde la formación de los docentes, escenarios alternativos a la educación tradicional, miradas que no dejen de lado el cuerpo, la sensibilidad, la pasión y otros modos de saber que forman subjetividad.

Dice el profesor Carlos Galano: *el siglo XXI se nos presenta como el siglo de nuevas construcciones de sentido*⁶⁷. Sentidos que surjan de la construcción colectiva de nuevas formas de ver el mundo, de sentir, de valorar, de pensar y de actuar. En definitiva, nuevas formas de conocer.

Este taller está orientado a la reflexión conjunta y a la producción de estos sentidos.

⁶⁷ **GALANO**, Carlos. "La complejidad ambiental como fundamento del saber ambiental". Conferencia inaugural de la Cátedra Abierta de Educación Ambiental para la sustentabilidad, UADER, Paraná 28 de julio de 2008

La propuesta curricular de integración epistemológica de las disciplinas es coherente con el paradigma de la complejidad planteado por Morin⁶⁸, tanto como perspectiva dialógica, como ética de una praxis, como perspectiva hologramática y como repercusión didáctica⁶⁹, y con el de la Educación Ambiental en América Latina, que plantea, desde una perspectiva crítica, el conocimiento desde múltiples dimensiones: epistemológica, ética, filosófica, política y educativa. Decimos que es coherente con dichos paradigmas, aunque no se agota en ellos como en una visión universal.

Integrar en el currículum estas disciplinas es construir, o volver a construir, un campo teórico unificado (aunque no homogéneo), un lugar común para el conocimiento, y desde allí, abrirse a la posibilidad de otras construcciones y deconstrucciones de saberes, a la inclusión de aquellos que se escribieron desde los márgenes y desde afuera de las corrientes lineales hegemónicas.

Para ello habrá que aventurarse a nuevos diálogos, a nuevos interlocutores. Abrirse a otros tiempos, a otros sentires, y construir sentidos comunes compartidos y expresados de manera polifónica. Socializar estos saberes es, también, considerar que cada disciplina es portadora de una singularidad, cual matriz desde donde percibe la realidad, y desde donde tiene algo que compartir, algo que la distingue entre las demás y la hace contingente y necesaria.

Si bien es cierto que el conocimiento ya construido puede ofrecer algunas certezas, la actitud dialógica nos abre mucho más a la incertidumbre, a la indeterminación, a lo no previsto, por eso, una propuesta de este tipo, no prescribe determinados cambios curriculares, sino que intenta posicionarse de otro modo frente al hecho educativo y en relación con el conocimiento. No obstante se sugiere trabajar problemáticas construidas en torno a las categorías: espacio, tiempo, discurso y problema.

Ejes de contenido

- Educación ambiental.
- Derechos humanos.
- Multiculturalidad.
- Realidad y cultura latinoamericana.
- Educación vial.
- Educación del consumidor.
- Resolución pacífica de conflictos.
- Formación ética y ciudadana.

⁶⁸ Para quien la complejidad no es un fundamento, sino un principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo (cf. Morin 1996)

⁶⁹ MORIN, E.(1999)

Seminarios de acreditación obligatoria: El alumno opta a partir de 2º año el momento de la carrera en que los cursa

Educación temprana

Formato: Seminario

Carga horaria: 2 hs. cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual.

*Toda verdad parte de lo recién nacido. De lo que no estaba.
Antonio Porchia*

Fundamentación

Esta unidad curricular se organiza en tres módulos: vínculo, cuerpo y lenguaje. Hay una vasta bibliografía que remarca la importancia de los tres primeros años de vida como determinante del desarrollo de los procesos cognitivos, psicológicos, emocionales y sociales del sujeto.

El desarrollo no es un proceso espontáneo, no se realiza independientemente del entorno socioparental.

El profesor de Educación Inicial interviene en un contexto atravesado por una multiplicidad de dimensiones que lo constituyen, inscribiendo subjetividades en la cultura, potenciando el aprendizaje y construyendo vínculos.

Los sujetos forman parte de complejas redes de interacción y las redes lingüísticas y de comunicación *son el tejido conectivo de nuestro mundo de interacciones*⁷⁰.

Nuestra experiencia y percepción del mundo y de nosotros mismos está mediada por los vínculos: la mirada y la palabra de los otros. Hay vínculos necesarios y esenciales, que se inscriben en lo identitario. Enfatiza que no nacemos sujetos, llegamos a serlo a partir de juegos sociales específicos.

Mirada, cuerpo y palabra nos constituyen subjetivamente.

*No hay conocimiento, por más abstracto que sea, que no haya sido cuerpo un día*⁷¹. El niño, al principio, sólo conoce y vive su cuerpo como cuerpo en relación, y no como una forma abstracta o una masa abstracta considerada en sí misma.

El juego del diálogo tónico pone en relación el cuerpo del niño con otro, proceso fundamental para la toma de conciencia de su propio cuerpo. Éste es el eje de su mundo, con el que se vincula, sobre todo, emocionalmente.

La articulación entre los tres módulos debe permitir la elaboración de trabajos integradores que den cuenta del abordaje complejo que requiere esta unidad curricular.

⁷⁰ NAJMANOVICH, D. *El juego de los vínculos*, Ed. Biblos, Bs. As. 2005.

⁷¹ SASSANO, M. *Cuerpo, tiempo y espacio. Principios básicos de la psicomotricidad*. Ed. Stadium. Bs. As. 2003.

Ejes de contenido

- Aprendizaje. El docente y la zona de desarrollo próximo.
- El vínculo con el niño. Actividades de crianza. Entorno socioparental.
- El dialogo tónico y las relaciones con el cuerpo.
- La percepción de sí mismo, de los otros y del mundo.
- El lenguaje y la comunicación.

Educación Sexual Integral

Formato: Seminario – taller.

Carga horaria: 2horas cátedras semanales.

Régimen de cursado: anual

La ética transdisciplinaria rechaza toda actitud que niegue el diálogo y la discusión, cualquiera sea su origen, ideológico, cientista, religioso, económico, político, filosófico. El saber compartido debería conducir a una comprensión compartida, fundada sobre el respeto absoluto de las alteridades unidas por la vida común sobre una sola y misma Tierra.

Edgar Morin

Fundamentación

A nivel internacional, el tema de la Educación Sexual ha tenido definiciones muy importantes y de mucha repercusión, ya sea a través de legislaciones, como de programas, conferencias, acuerdos y debates mundiales.

Así, se ha puesto en tensión el tema de la familia monoparental, las cuestiones de género, la libre y responsable determinación sexual⁷² y la salud reproductiva, razón por la cual se ha vuelto exigible una visión plural e informada al respecto y una necesidad impostergable en el actual curriculum escolar.

La política provincial se enmarca en las leyes Nacionales: Nº 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Nº 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Nº 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación; Nº 26.150, de creación del Programa Nacional de

⁷² Se refiere a la autodeterminación en el ejercicio de la sexualidad, lo que incluye el derecho al placer físico, sexual y emocional; el derecho a la libre y responsable preferencia sexoafectiva; el derecho a la información y educación sexual laica, científica, amplia, clara, especializada, oportuna; a la protección de la salud sexual y reproductiva. Asimismo, el derecho a no ejercer la sexualidad.

Educación Sexual Integral; ley N° 26.206 que fija como responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación el desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formación de una sexualidad responsable.

La provincia adhiere a la ley nacional 25.673 del año 2002; y promulga la ley 9501 en el año 2003 mediante la cual crea el sistema provincial de salud sexual y reproductiva. El CGE a través de la Resolución 2576 del año 2005, dispone la conformación de una comisión ad hoc que elabora el programa de Educación sexual para las escuelas provinciales de gestión pública y privada de todos los niveles y modalidades por resolución 0550/06 del CGE.

Teniendo en cuenta todo este marco legislativo la educación sexual se constituye en un derecho de todo educando, y las políticas educativas a través del sistema deben dar respuesta a esta demanda en todos los niveles de la enseñanza.

Entendemos por educación sexual toda educación referida a la sexualidad humana, dimensión caracterizada por su complejidad y heterogeneidad, como así también por su cotidianeidad. Como sostiene el Marco Orientador provincial *el aspecto polifacético y multidisciplinario de la sexualidad humana ha dado origen a diferentes concepciones ideológicas (...) que no tuvieron en cuenta los aspectos psicológicos, afectivos, sociales, éticos y espirituales de la sexualidad.*⁷³

Las políticas educativas vigentes consideran importante incluir en un proyecto curricular la educación sexual **integral** que articule aspectos epistemológicos, biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, religiosos, espirituales, jurídicos y pedagógicos.

Pensar en una educación sexual integral, interdisciplinaria, es superar el reduccionismo biológico y ubicarla como un eslabón relacional dentro de las diferentes culturas. Es dialogar con otros saberes, provenientes de la antropología, de las historiografías, de la biología, de la sexología, de las ciencias de la salud, de la ética, de la sociología, de la política, buscando comprender cuáles son las formas y las modalidades de relación consigo mismo y con los otros, por las que cada uno se constituye y se reconoce como sujeto.

Hoy se espera que cada docente pueda transmitir saberes sobre sexualidad. Para ello, durante la formación inicial, se hace necesaria la resignificación de los conocimientos acerca de la sexualidad y la genitalidad, de las conductas y prácticas sexuales, de las reglas y normas que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas y médicas, de las subjetividades producidas desde este campo, y, de ese modo, estar en condiciones de analizar los contextos a los que se ha asociado históricamente la sexualidad y las prácticas discursivas que se fueron construyendo sobre ella.

⁷³ Programa de educación sexual escolar. Marco orientador. Pcia. de Entre Ríos. CGE

Pensar en un Seminario de Educación Sexual, nos lleva a proponer tres ejes como constitutivos del campo, desde los cuales se podrán organizar y secuenciar los contenidos a enseñar:

Ejes de Contenido

- **Los saberes referidos a los cuerpos, la subjetividad y la sexualidad.**

El cuidado del cuerpo y la salud: prevención de enfermedades. Infecciones. Contagios. Embarazos. Afectividad, autoestima.

Subjetividad: vínculos interpersonales y grupales, el género como categoría relacional en la historia. Mandatos culturales, de pasaje a la vida adulta, privacidad, pudor, deseo, placer, silencio, culpa, vergüenza. Roles y estereotipos.

- **Pluralidad de enfoques sobre la sexualidad**

Interpretaciones desde la sociología, antropología, historia y psicología. Enfoques actuales de la sexualidad.

Represión, vigilancia, normalización. Maltrato, violencia familiar. Abuso sexual. Control y subordinación en las relaciones de género. Mercantilización.

- **Educación sexual en la escuela**

Inconvenientes y desafíos para el abordaje de estas problemáticas en la escuela. Alianzas y acuerdos con las familias, con la comunidad educativa en general y con otros actores públicos y privados ligados a la educación y promoción de la salud. La sexualidad como parte de la condición humana. Medios de comunicación y sexualidad. Responsabilidades y derechos. Desarrollo de la confianza, libertad y seguridad.

La educación sexual como temática transversal en la educación Inicial.

CAMPO DE LA PRÁCTICA

Dinámica del campo de la Práctica

La Práctica se visualiza "como un itinerario formativo en la construcción de las prácticas docentes, entendidas éstas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la concepción tradicional que la asimila exclusivamente a la tarea de 'dar clase'.

Ferry G.

El diseño curricular tiene que abrir espacios de aprendizaje y debate conjuntos – profesores, alumnos, graduados, maestros que están en el sistema- acerca de la enseñanza como objeto de conocimiento y como producto del trabajo de enseñar. Estos espacios tienen que constituirse en recorridos pedagógicos flexibles, que permitan la formación reflexiva de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas, con el proceso/ puesto de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo y con el trabajo como organización.

Las prácticas docentes de los profesores del Instituto, de los estudiantes y de los docentes en las escuelas tienen que constituirse en espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y los contextos.

Este viaje por las huellas de la formación y por la complejidad de las prácticas docentes, plantea la necesidad de buscar un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Se trata de un enfoque socioantropológico, en particular de la etnografía en investigación educativa, que coloca el centro de atención en la escuela y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Señala, por tanto, la necesidad de una metodología que permita dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en la escuela y en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio, etcétera⁷⁴

Incorporar la investigación educativa en todo el campo de la formación de la práctica, es indispensable para tener lo que Paulo Freire llamó “curiosidad epistemológica” que es una curiosidad “metódicamente rigurosa”. La investigación es una práctica que potencia esta curiosidad; a través de ella el docente, el estudiante, el

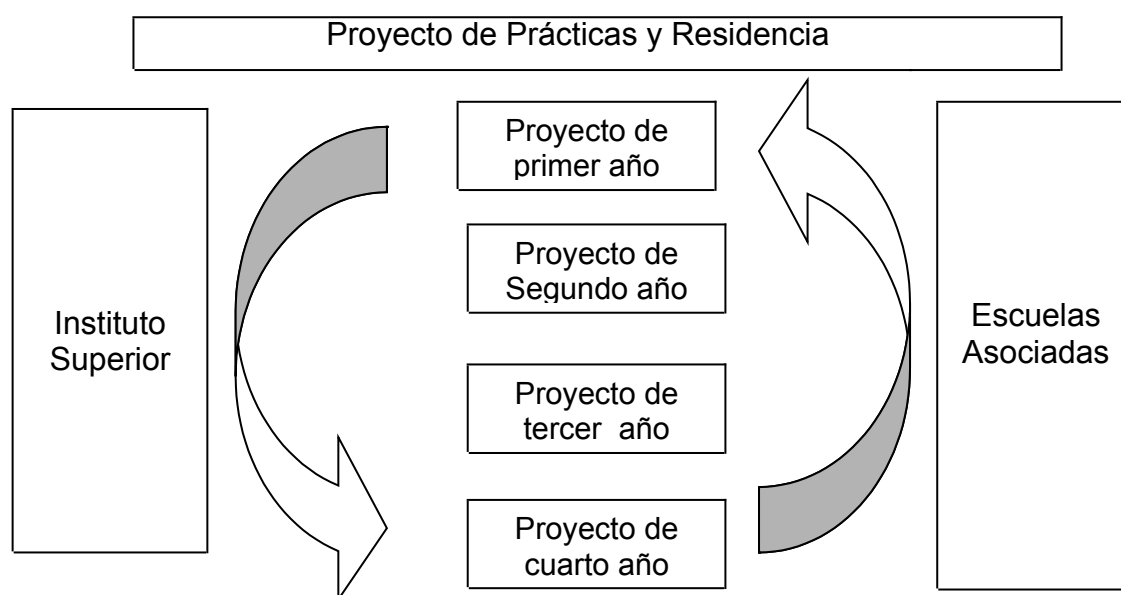
⁷⁴ EDELSTEIN G., *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...* www.rieoei.org/rie33a04.html

maestro indagan sobre sus propios procesos educativos de una forma sistemática, durante el recorrido en el que enseñan y se vinculan con otros.

Desde los equipos directivos y de práctica, se tendrá que recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas desde el diseño del **Proyecto Institucional del Campo de Prácticas**, estableciendo acuerdos, anticipando cambios en enfoques y contenidos, brindando espacios de actualización.

Como señalan las Recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente: *El desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de organizaciones abiertas, dinámicas y en redes, como espacios de formación que no se agotan en el ámbito físico del Instituto Formador. Implican redes interinstitucionales entre el Instituto y las escuelas, así como con otras organizaciones sociales colaboradoras...*

*... La construcción del trabajo integrado y en redes entre los Institutos Superiores y las escuelas de distintos niveles escolares, no debería quedar exclusivamente confinada al espacio del voluntarismo individual, de personas o de "Instituciones innovadoras". Si bien muchas acciones pueden ser encaradas desde las prácticas docentes, ello implica necesariamente a los niveles de gestión y es responsabilidad del sistema. En tal sentido es necesario fortalecer la responsabilidad de los equipos de supervisión, de los equipos técnicos centrales, de los diferentes niveles de construcción política, generando las condiciones para ello*⁷⁵



Desde primer año se prevén horas presenciales para el trabajo en seminario-taller en el instituto formador y para el ingreso a las organizaciones sociales e

⁷⁵ Ministerio de Educación. Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de Prácticas, pág. 227

instituciones educativas asociadas. Instituciones con las cuales se constituirán redes y proyectos conjuntos, que supongan a la vez actividades de formación inicial de los estudiantes del profesorado, experiencias alternativas, actividades de desarrollo profesional, de asesoramiento en servicio, de extensión a la comunidad y de investigación.

A los efectos de que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo, se establecerán convenios con diversas instituciones de Educación Inicial (urbanas, urbano-marginales, rurales u otras instituciones que ofrecen servicios educativos, incluyendo situaciones de integración escolar) y con instituciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, organizaciones no gubernamentales, clubes, vecinales, medios de comunicación, hospitales, etc.). Lo que supone que cada estudiante debe pasar por distintas experiencias, aunque no necesariamente por todas.

Se entiende por **prácticas escolares** las que se desarrollan en instituciones educativas del sistema formal, para conocer e integrarse a la institución, las salas, y para comprender el contexto. Las prácticas en jardines son centrales en la formación de docentes por cuanto el título los habilita para desempeñarse en el nivel y/o modalidad para el que se forma.

La educación es una práctica social que trasciende el espacio educativo, supone un proceso de construcción comunitaria y contextualizada. Por esta razón, se incluyen prácticas de **intervención socio-comunitarias**, además de los jardines, que los estudiantes podrán concretar según las oportunidades y necesidades que plantee el medio, a través de la participación en proyectos, experiencias y actividades que se demanden o propongan.

Se prevé la organización y desarrollo de encuentros en **talleres o ateneos interinstitucionales**, a cargo de los estudiantes y profesores de los Institutos, donde maestros y otros profesionales invitados puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos, sus problemáticas puntuales y temáticas de interés.

Las unidades curriculares de este campo estarán a cargo de **equipos de cátedra** que se constituirán conforme a las características específicas de dichas unidades.

En este sentido, el formato curricular de **Seminario - Taller** abre un espacio a los procesos de construcción colectiva de conocimiento del trabajo docente, y la producción conjunta desde la práctica en contexto sobre temas de relevancia e interés social y educativo.

En esta lógica se inscribe el eje **Praxis docente y memorias** de las unidades curriculares de 1º a 4º año del Campo. La praxis entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones: la reflexión y la acción del sujeto sobre el mundo para transformarlo significa entender la práctica en términos dialécticos. Los espacios de

práctica se construyen y se resignifican desde tres instancias: los abordajes teóricos, experiencias en terreno (acciones de investigación e intervenciones) y las memorias y narrativas de las praxis.

La **unidad curricular de la Práctica Docente**, en cada año, se planificará en conjunto por el **Equipo de Práctica**, previendo la articulación entre las experiencias – intervenciones en las instituciones, los desarrollos teóricos, las narrativas/ reflexiones y ateneos interinstitucionales.

Las **experiencias en instituciones escolares** serán coordinadas y orientadas por los profesores de práctica que integren el equipo y los docentes co-formadores de las escuelas asociadas.

Las **experiencias en instituciones socio-comunitarias** serán coordinadas y orientadas por los profesores del equipo de práctica y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.

Los docentes **co-formadores** colaboran en la formación de los estudiantes, recibéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo educativo, a partir de acuerdos consensuados entre las instituciones involucradas. Se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y los ámbitos educativos, y posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas pedagógicas, con los sujetos que se educan. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextuadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas. Se integran gradualmente al Proyecto de Práctica Profesional y participan de las distintas acciones (talleres, ateneos interinstitucionales, entre otras).

PRIMER AÑO

Dimensión socio - económica, política, cultural y educativa

Eje articulador: Contextos educativos formales y no formales en la educación inicial (rural /urbano-hospitalarios, privados de libertad, centros y comedores comunitarios hogares, bibliotecas populares, centros culturales).

UNIDAD CURRICULAR: Práctica Docente I

Práctica docente I

Formato: seminario – taller

Régimen de cursado: anual

Carga Horaria: 4 hs. cátedras semanales.

Fundamentación:

En el diseño, la unidad curricular “Práctica Docente” tiene continuidad a lo largo de los cuatro años de la carrera. Es un espacio de aprendizaje y debate acerca de la enseñanza como objeto de conocimiento y como producto del trabajo de enseñar y aprender. La reflexión individual y colectiva entre profesores, estudiantes, graduados y maestros que están en el sistema educativo habilita un diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las de otros, y la vida cotidiana en las escuelas.

Estos espacios se piensan como recorridos pedagógicos flexibles, que atienden a los procesos complejos y multidimensionales de la práctica docente y permiten la formación reflexiva de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas, con el proceso de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo, y con el trabajo como organización.

Durante el primer año de la carrera, uno de los propósitos de esta unidad curricular es que los estudiantes reconozcan y transiten distintas experiencias de práctica educativa que se desarrollan en diferentes contextos socio culturales y educativos, tanto formales como no formales.

Esta mirada, supone reconocer los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico para abordar su complejidad y problematicidad. En ese sentido se recupera el enfoque socioantropológico, sobre todo de la etnografía en la investigación educativa, desde la relectura que realizan Rockwell y Ezpeleta, enraizada en la tradición antropológica y redefiniéndola.

Esta redefinición, que revaloriza entre otras cuestiones el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo, establece una relación diferente entre lo micro y lo macro social, reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y de flexibilidad en lo metodológico en las diferentes instancias del proceso de indagación, tomando distancia de los encuadres antropológicos clásicos.

Se requiere del abordaje teórico epistemológico de problemáticas propias del campo de la investigación educativa a fin de no caer en un uso instrumental de estrategias de investigación. Incorporar la formación en investigación entendida como

una práctica social caracterizada fundamentalmente por un modo particular de confrontación entre teoría y empírica; ir más allá de las apariencias inmediatas, complejizar la mirada, interrogar las prácticas.

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de las cosas, los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de diversas tramas. En esta instancia, **las narrativas y reflexiones sobre las praxis docentes** son fundamentales para documentar los recorridos y registrar las prácticas educativas como actividades complejas que se desarrollan en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargadas de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos.

Ejes de Contenido

La práctica docente como práctica social.

- El campo de la práctica y su articulación con los otros campos.
- La práctica docente como espacio de aprendizaje y de **enseñar a enseñar**. Las biografías escolares.
- Problemáticas y tensiones en diferentes contextos.
- La práctica docente en distintos ámbitos formales y no formales. Circulación de saberes y experiencias educativas.
- Organizaciones sociales de la comunidad que atienden problemáticas de las infancias como espacios educativos.

Intervenciones de reconocimiento en las instituciones.

- La investigación como práctica social y como proceso de producción de conocimiento.
- Los paradigmas de investigación social y los contextos histórico- políticos en que surgen.
- Enfoque socioantropológico en investigación. La etnografía en educación.
- Diagnóstico sociocomunitario: identificación, caracterización y construcción de problemas de los diferentes contextos de aprendizaje.
- Análisis interpretativo y sociocrítico de la realidad abordada.
- Documentación y narrativa de experiencias y estrategias de educación en organizaciones y espacios sociocomunitarios.

SEGUNDO AÑO

Dimensión socio - económica, política, cultural y educativa

Eje articulador: El nivel inicial en las instituciones educativas del sistema formal.

UNIDAD CURRICULAR: Práctica Docente II

PRÁCTICA DOCENTE II

Formato: seminario – taller

Régimen de cursado: anual

Carga Horaria: 4 hs. cátedras semanales.

Fundamentación:

La unidad curricular Práctica docente II tiene como propósito que los estudiantes reconozcan y transiten la dinámica de las instituciones educativas urbanas, suburbanas y rurales del sistema formal de educación inicial, en el jardín maternal y el jardín de infantes, desde una perspectiva interpretativa y colaborativa.

Uno de los ejes de la unidad curricular es el relevamiento de información en el terreno de las instituciones educativas en diferentes realidades socioculturales, identificando las culturas escolares, historias, rutinas, lógicas de organización, conflictos, proyectos y prácticas cotidianas.

El trayecto se desarrolla a través de entrevistas, observaciones participantes, relatos de vida, topografías que permiten describir y analizar las prácticas y las tramas vinculares. Se propone la organización de los estudiantes en equipos de trabajo móviles asegurando el aprendizaje de distintos roles.

La **intervención colaborativa** de los estudiantes desde otros roles complementarios al trabajo docente y la reflexión en forma conjunta con los pares, los docentes de los institutos y los equipos docentes y directivos de las escuelas asociadas, son los ejes que dan cuenta de esta unidad curricular.

En el **espacio de narrativas**, la escritura es una instancia fundamental al sistematizar las experiencias, recuperar las memorias y producir escritos académicos que fortalecen las reflexiones sobre las prácticas.

En el marco de la articulación de los contenidos con los otros campos, los estudiantes harán una proyección de sus reflexiones en relación con la Didáctica General, Psicología Educacional, Historia y Política de la Educación Argentina y las Didácticas específicas, resignificando la identidad Pedagógica del Nivel.

Este recorrido permite comprender la escuela como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se constituyen subjetividades.

La propuesta compromete la participación de los equipos directivos de las escuelas asociadas desde un rol protagónico, junto a formadores y estudiantes, para discutir y repensar proyectos institucionales, modos y estilos de conducción y la historia, problemáticas e identidad pedagógica del nivel.

Ejes de Contenidos:

La práctica docente y la identidad pedagógica del nivel inicial

- El nivel inicial, historia y especificidad.
- La configuración institucional del nivel inicial en la actualidad, ciclos y objetivos.
- Caracterización del trabajo docente en el nivel inicial: mitos, tradiciones, problemáticas y construcciones.
- Los sujetos de las prácticas: estudiantes, formadores, docentes de las escuelas asociadas.

Análisis de la dinámica institucional e intervenciones colaborativas

- Abordaje interpretativo de la institución educativa desde una perspectiva socioantropológica.
- Dinámica institucional: el cotidiano escolar como espacio de tensiones, acuerdos e intereses. La construcción de problemas - objeto de estudio. Trabajo de campo. Técnicas de recolección y análisis de información.
- Proyectos institucionales en contextos: La práctica docente como experiencia colaborativa.
- Diseño de propuestas e intervenciones colaborativas.
- Documentación y narrativa de experiencias y estrategias de educación en espacios de educación inicial.

TERCER AÑO

Dimensión socio - económica, política, cultural y educativa

Eje articulador: Experiencias de enseñanza en salas de jardín maternal y jardín de infantes.

UNIDAD CURRICULAR: Práctica Docente III

PRÁCTICA DOCENTE III

Formato: seminario – taller

Régimen de cursado: Anual.

Carga horaria: 6 hs. Semanales.

Fundamentación:

En la práctica docente de tercer año, se aborda la problemática educativa en la sala; es decir de la enseñanza y los vínculos entre los sujetos del nivel inicial, atendiendo a los diferentes contextos- urbanos y rurales y a los distintos ciclos del nivel.

Las particularidades del nivel y las tramas vinculares que se generan al interior de las salas demandan el replanteo crítico de propuestas didácticas acordes a los nuevos escenarios socioculturales y familiares, las características de los sujetos y múltiples condiciones que atraviesan las praxis docentes.

Estas configuraciones habilitan un abordaje desde tres dimensiones: las relaciones intersubjetivas en la sala y los procesos de socialización; las relaciones de enseñanza-aprendizaje-contenidos y sujetos: sentidos de la enseñanza, condiciones y modos del aprendizaje; las relaciones entre los docentes: la construcción de espacios de participación, reflexión y saberes colectivos.

La configuración del **equipo de práctica** docente a partir de tercer año tiene como finalidad acompañar el proceso de pensar, diseñar e implementar propuestas didácticas para ambos ciclos del nivel, desde una perspectiva interdisciplinaria.

En coherencia con el sentido del campo en el diseño, se plantea la articulación con las unidades curriculares que especifican y dan marco conceptual a la formación: Sujetos de la Educación Inicial en diferentes contextos, Taller de juego y producción de materiales, Taller de producción interlenguajes y TICs.

Se prevé incluir los **ateneos interinstitucionales** como formato válido que posibilita un espacio grupal educativo donde interjuegan procesos de comprensión, intervención y reflexión en relación con las prácticas docentes. Se estructura a partir del análisis de casos específicos y en profundidad de la problemática que convoca.

Está pensado como continuidad de las unidades curriculares y como instancia para compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos. También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación y en articulación efectiva.

La dinámica de los ateneos interinstitucionales contempla distintas instancias:

- recuperación de los itinerarios de la Práctica
- selección de emergentes de la Práctica para el debate
- profundización bibliográfica y consulta a especialistas en las temáticas, para la elaboración de los marcos conceptuales.
- exposición, intercambio de perspectivas y debate

Incluye a los estudiantes de la Práctica, a los docentes y equipos directivos de las escuelas asociadas, docentes y directivos de los Institutos, especialistas e integrantes de otras organizaciones de la comunidad.

Las acciones estarán planificadas y coordinadas por los profesores del Equipo de Práctica y en particular por los docentes de las disciplinas específicas que lo integran.

Este formato se caracteriza por la circulación horizontal de los saberes, la democratización de la palabra y las acciones formativas, por tanto se contemplan instancias de articulación entre las unidades curriculares del Diseño y procesos de co-evaluación.

Los ejes temáticos de los Ateneos surgen a partir de los emergentes de las prácticas docentes. La distribución de los encuentros se definirá de acuerdo al Proyecto de Prácticas que presente el equipo responsable y las demandas de los contextos institucionales (Institutos- escuelas asociadas).

Desde la unidad curricular Seminario de problemáticas contemporáneas del nivel inicial, se recupera y proyecta el trabajo de investigación socio-educativa de Práctica I y II, integrando los aportes de todas las cátedras.

Ejes de Contenido

La situación de enseñanza en diferentes salas de los dos ciclos del Nivel Inicial.

- Distintos espacios de circulación de saberes y constitución de subjetividades.
- Las propuestas didácticas: caracterización y análisis en ambos ciclos.
- Criterios de organización de espacios, materiales, contenidos (sectores o zonas de juego, distribución de materiales, tipos y usos).
- Actividades de aprendizaje: La organización de la jornada escolar (inicio, actividades de rutina, merienda)

Diseño e implementación de propuestas didácticas para ambos ciclos del Nivel Inicial.

- Diseño y desarrollo de propuestas didácticas en función del Diseño Curricular de Nivel-Ciclo, los grupos y proyectos institucionales.

- Procesos e instrumentos de diagnóstico, registro, seguimiento y evaluación.
- Documentación y narrativa de experiencias y estrategias de educación en espacios formales de educación inicial.
- La práctica reflexiva como práctica grupal.
- Construcción cooperativa de propuestas alternativas.

CUARTO AÑO

Dimensión socio - económica, política, cultural y educativa

Eje articulador: Intervención socioeducativa en una institución de Nivel Inicial

UNIDAD CURRICULAR: Práctica Docente IV

Formato: seminario – taller

Régimen de cursado: anual

Carga Horaria: 10 hs. cátedras semanales.

Fundamentación:

La residencia tiene que ser pensada como un **proyecto pedagógico integrador** que recupera los procesos formativos desde primer año de la carrera y se comparte entre la institución formadora, las escuelas asociadas y otras organizaciones sociales.

Este momento de trabajo en el campo de la práctica requiere la focalización en una institución educativa del nivel. Esto demanda posicionarse en situación de trabajo docente, recuperar y poner en juego todos los saberes construidos en el trayecto y generar redes colaborativas.

La residencia es un proceso que se organizará en varias etapas relacionadas:

- Acercamiento al contexto de la institución seleccionada, diagnóstico y registro.
- Inserción en la institución educativa, reconocimiento de la dinámica institucional y análisis del proyecto institucional y curricular.
- Observación participante de los contextos de la sala y diseño de una propuesta de intervención socio-pedagógica.
- Realización de una práctica intensiva en un ciclo del nivel e intervenciones socioeducativas en equipo.
- Proceso de reflexión, análisis y narrativa de la experiencia.
- Elaboración y socialización del informe final y propuestas de intervención a futuro.

El proceso de residencia implica un trabajo paralelo y colaborativo entre las escuelas asociadas y el instituto formador, habilitando la participación de todos los sujetos comprometidos: estudiantes, directivos y docentes de ambas instituciones y de otras organizaciones sociales.

El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y salas en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite -a través de la discusión y el intercambio- descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir del aporte de diferentes perspectivas teóricas, confrontar las propias ideas con perspectivas diferentes, etc.

Esta propuesta, al interior de la unidad curricular de Práctica Docente IV-Residencia, adopta el formato **ateneos interdisciplinarios** con el fin de generar un

espacio grupal educativo, donde interjuegan procesos de análisis, comprensión y reflexión sobre las problemáticas docentes del Nivel Inicial; a partir de temáticas o casos emergentes.

La dinámica de los ateneos interinstitucionales contempla distintas instancias:

- recuperación de los itinerarios de la Práctica
- selección de emergentes de la Práctica para el debate
- profundización bibliográfica y consulta de especialistas en las temáticas, para la elaboración de los marcos conceptuales
- exposición, intercambio de perspectivas y debate

Incluye a los estudiantes residentes de la Práctica, a los docentes y equipos directivos de las escuelas asociadas, docentes y directivos de los Institutos, especialistas e integrantes de otras organizaciones de la comunidad.

Las acciones estarán planificadas y coordinadas por los profesores del Equipo de Práctica y en particular por los docentes de las disciplinas específicas que lo integran.

Este formato se caracteriza por la circulación horizontal de los saberes, la democratización de la palabra y las acciones formativas, por tanto se contemplan instancias de articulación entre las unidades curriculares del Diseño – en particular de 4º año- y procesos de co-evaluación.

Los ejes temáticos de los ateneos surgen a partir de los emergentes de la Residencia. La distribución de los encuentros se definirá de acuerdo al Proyecto de Prácticas que presente el equipo responsable y las demandas de los contextos institucionales (Institutos- escuelas asociadas)

Los Seminarios de Integración Educativa, de Análisis y Organización Institucional se integran en este campo, dando cuenta de la mirada global y la articulación del recorrido de toda la carrera.

Ejes de Contenidos:

Proyecto pedagógico integrador

- La organización
- Las tareas en las distintas etapas
- Los sujetos e instituciones de la práctica
- Praxis e intervenciones didácticas e institucionales
- Participación, análisis, reflexión y producción colectiva del conocimiento
- Intervenciones socioeducativas
- Informe final de Residencia.
- Memoria de la trayectoria de formación.

IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Algunas cuestiones a considerar

EN RELACION AL DESARROLLO CURRICULAR

Según la resolución 24-07 del CGE, se distinguen tres niveles de decisión y concreción curricular: regulación nacional, definición jurisdiccional y definición institucional.

La implementación del diseño curricular permite articular lo común de la formación docente nacional con lo propio de cada jurisdicción e institución, buscando un equilibrio entre: necesidades sociales e individuales de cada sector; la extensión y la profundidad; los contenidos tradicionales y los innovadores; diferentes enfoques metodológicos y experiencias innovadoras; entre lo común y lo especializado.

La elaboración de los diseños y su desarrollo se han pensado en relación a:

- Las transformaciones sociales y culturales profundas del contexto global y local, que generan incertidumbre.
- Los debates acerca de los propósitos educativos, demandas múltiples y cambiantes y emergencia de nuevas problemáticas y contenidos.
- Los cambios en los modos de entender y ejercer la profesión docente.
- Los cambios de paradigmas en la construcción de los conocimientos.
- Los cambios en la población estudiantil que ingresa a la docencia y su vinculación con las nuevas infancias y juventudes.

Estas recomendaciones pretenden ser un marco de orientación para la definición de propuestas de acciones que contemplen las necesidades y posibilidades del contexto específico, las identidades institucionales y socioculturales.

Se habilita un **8%** de la carga horaria total del Diseño curricular para las unidades curriculares de **definición institucional**, un total de 10 horas semanales, que tendrán que distribuirse en instancias frente a clase y para el trabajo extra áulico de los docentes. Para estos recorridos formativos se sugieren **propuestas curriculares vinculadas a:** Educación Rural , Educación intercultural, Lengua Extranjera, Educación Artística, Educación Ambiental, u otras que respondan a la identidad y proyecto institucional y las necesidades/posibilidades del contexto.

El diseño curricular habilita su abordaje desde una **dimensión horizontal** (alcances e integración de contenidos) **y una vertical** (secuencia y continuidad), buscando facilitar desde los equipos institucionales la apropiación de las dimensiones y ejes de cada Campo de Formación y fortaleciendo los espacios comunes y la movilidad de los estudiantes.

El Diseño curricular conjuga cuatro características en su lógica:

- **Riqueza** en cuanto a su profundidad, significado, múltiples posibilidades de interpretación, abordaje, apropiación y autoorganización en el proceso de desarrollo.

- **Recursividad** a través de una lógica de recorrido en espiral, con puntos comunes claves en la formación docente pero con eje en la reflexión sobre las prácticas llevan a la construcción de nuevos conocimientos.
- **Relaciones pedagógicas y culturales** por cuanto habilita articulaciones al interior de los Campos y entre los mismos y con los contextos en que se desarrolla la formación docente, a través de experiencias y narrativas sobre las prácticas.
- **Rigor** en sus posibilidades de desarrollo y alternativas de evaluación, más allá de las adecuaciones jurisdiccionales e institucionales.

En el diseño curricular coexisten **diferentes formatos curriculares**: asignaturas, seminarios, talleres, trabajo de campo, ateneos. Esta flexibilidad exige el desarrollo de **nuevas formas de organización pedagógica** e institucional (equipos de cátedra, proyectos curriculares colectivos, acuerdos con escuelas asociadas u organizaciones), otras modalidades de cursado y **variadas formas de evaluación**, según las finalidades formativas de cada unidad curricular: exámenes escritos, orales, narrativas pedagógicas, debates y defensas orales, informes de campo, análisis de casos, monografías, prácticas en contexto, proyectos de intervención, presentaciones audiovisuales, producción de materiales, entre otras.

En relación a la propuesta curricular, se plantea **iniciar primer año** directamente con el cursado, incorporando la lógica del taller introductorio, de acuerdo a la dinámica y contenidos de las unidades curriculares que lo conforman. Se considera que las características del recorrido de 1º año permite un trabajo de sensibilización en la construcción de la subjetividad docente (reemplaza las habituales propuestas de Taller de ingreso muchas veces entendidas como instancias remediales) con una fuerte impronta interdisciplinar, artística y epistemológica.

EN RELACIÓN AL RÉGIMEN DE CURSADO, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:

El desarrollo del Diseño Curricular incluye en su trama la propuesta de **diversos formatos curriculares y distintas modalidades de evaluación de los aprendizajes**, exige la revisión crítica de dispositivos pedagógicos e incorporación de formas de aprendizaje activo de los estudiantes. Entre ellas: estudio de casos, resolución de problemas, registro y narrativas individuales y colectivas, producción de informes orales y escritos, debate y argumentación de posturas, modalidades de trabajo independiente, investigación documental, trabajos de campo, análisis y producción multimedial, trabajo en redes, etc. Estas propuestas brindan la posibilidad de lograr una construcción autónoma y colectiva de los conocimientos, la participación ético –política

como ciudadanos, la relación con el contexto institucional, escolar y social necesarios para la formación y trabajo docente.

En este sentido, se sugieren tres **categorías de cursado** de los espacios curriculares: **regular, libre y semi-presencial**. Para cada una de estas modalidades se establecerán condiciones de regularización, acreditación y promoción, teniendo en cuenta que la organización de las instancias (en cuanto a características, tiempos y cantidad) de trabajos prácticos, parciales y finales será definida por cada Instituto la aprobación de los Consejos Directivos.

Se sugiere para las unidades curriculares con formato de **taller, seminario, seminario-taller, trabajo de campo, prácticas docentes, intervenciones socio-comunitarias, ateneos interinstitucionales** que puedan aprobarse como alumno regular, a través de evaluación continua –en proceso- y por **promoción directa**.

Se sugiere para las unidades curriculares con formato **asignatura**, del campo de formación general y específica, **la aprobación por promoción directa o examen final**. (Contemplando los cursados regular, libre y semi-presencial) Tales decisiones se adoptarán de acuerdo con la propuesta de los profesores de cada Campo – y asignatura- y de los Consejos Directivos, según criterios de especificidad y pertinencia.

En cada una de las unidades curriculares es fundamental la articulación de los contenidos con otras y con experiencias socio- educativas.

De acuerdo a lo planteado en la **Resolución 24/07 del C.F.E.** *Los diseños curriculares son un marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo... es importante prever la flexibilidad en el cursado y en la acreditación de las distintas unidades curriculares, dinamizando el proceso de aprendizaje a través de nuevas oportunidades, de otras experiencias de formación y aprendizajes de los alumnos...*, como **el sistema de créditos**, que no demanda sólo el cursado en el aula y las acreditaciones tradicionales.

Esta propuesta de acreditación hace necesaria la **revisión del régimen académico**, adecuándolo a la idea de un curriculum flexible y abierto.

En este sentido, la actividad académica de los estudiantes no es regulada sólo por los contenidos del Diseño; el desarrollo de experiencias y prácticas pedagógicas alternativas – con el sistema de créditos- dan cuenta de un **curriculum dinámico y en acción**, permitiendo:

- facilitar el cursado y acreditación de algunas unidades curriculares en relación a los saberes previos, las experiencias en otras instituciones reconocidas, y actividades formativas acreditables dentro del plan de estudios vigente.
- transitar recorridos alternativos y optativos de aprendizaje para profundizar temáticas de interés, repensar problemáticas, acceder otros aportes profesionales, de pares y profesores.

- construir itinerarios de especialización, nuevos marcos conceptuales, experiencias e intercambios de producciones con pares y organizaciones, con las acreditaciones culturales y pedagógicas respectivas.
- generar actividades de estudio independiente –“menos escolarizadas”- que brinden otras perspectivas de formación académica y socio-culturales, facilitando el ritmo de avance y la acreditación.

En los **Diseños Curriculares Provinciales, se contempla un 8% del total de la carga horaria para el Sistema de Créditos**, distribuida a lo largo de los cuatro años y en distintas unidades curriculares. **Cada unidad curricular no podrá superar el 10% de su carga horaria para este sistema de acreditación.**

Los créditos que obtiene el estudiante se incluyen dentro del porcentaje de asistencia requerido por la normativa; como un **elemento alternativo del régimen de asistencia.**

Las propuestas del sistema de créditos han de contemplar **trayectos formativos complementarios a los áulicos**, que el estudiante podrá elegir según sus intereses, pero cumplimentando al finalizar la carrera un recorrido que de cuenta de la **profundización en temáticas** planteadas como relevantes por el instituto

De esta manera podrá obtener junto al título, una certificación que a nivel provincial pueda tener un **reconocimiento pedagógico – cultural.**

Al incorporar el sistema de créditos, los institutos tendrán que desarrollar los dispositivos y acuerdos necesarios para la implementación, monitoreo y evaluación de las intervenciones y producciones que acrediten estos trayectos formativos al interior del Diseño Curricular.

Las **actividades formativas acreditables** por el Sistema de Créditos pueden adoptar los siguientes **formatos:**

- Conferencias y coloquios: encuentros con especialistas sobre temáticas relativas a los contenidos que se desarrollan en las unidades curriculares, ampliando y fortaleciendo las perspectivas de conocimiento.
- Seminarios de intercambio y debate de experiencias: encuentros de socialización de experiencias, proyectos, informes, estudios de campo, con debate de los desarrollos y conclusiones.
- Ciclos de arte: actividades artísticas al interior del Instituto o en el marco de otras organizaciones del contexto, con intervenciones previas, durante y posteriores.
- Congresos, jornadas y talleres: actividades académicas sistematizadas organizadas por los Institutos, escuelas asociadas u otras organizaciones vinculadas con las temáticas de trabajo.

- Actividades de estudio independiente que permitan el trabajo individual en ciertas temáticas, con tutorías a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Para el diseño de estas actividades formativas, los profesores podrán conformar equipos de trabajo a fin de que las propuestas resulten más valiosas para los estudiantes, al integrar diferentes perspectivas; con la posibilidad de contemplar acuerdos con otras instituciones y conformar equipos de trabajo con docentes de más de una institución.

CORRELATIVIDADES

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

2º AÑO	Unidad Curricular	Correlativa con
	Hist. Social y Política Argentina y Latinoamericana	Filosofía y Pedagogía
	Hist. y Política de la Educ. Argentina	Filosofía y Pedagogía
	Didáctica General	Pedagogía
	Psicología Educacional	Sin correlativa
	Práctica Docente II	Práctica Docente I y Pedagogía
	Lengua, literatura para niños y su Didáctica II	Lengua, literatura para niños y su Didáctica I
	Alfabetización Inicial	Lengua y Literatura para niños y su Didáctica I
	Matemática y su Didáctica II	Matemática y su Didáctica I
	Ccias. Sociales y su Didáctica II	Ccias. Sociales y su Didáctica I
	Ccias. Naturales, tecnología y su Didáctica	Ccias. Naturales y su Didáctica
	Educación Física	Taller de Corporeidad, Motricidad y Lenguajes Artísticos
3er. AÑO	Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía	Hist. Social y Política Argentina y Latinoamericana
	Sociología de la Educación	Didáctica General Psicología Educacional
	Práctica Docente III	Práctica Docente II, Didáctica General, Psicología Educacional, Lengua, literatura para niños y su Didáctica II, Alfabetización Inicial, Matemática y su Didáctica II, Ccias. Sociales y su Didáctica II, Ccias. Naturales, tecnología y su didáctica
	TICs Apropiación Pedagógica	Taller de Oralidad, Lectura y Escritura
	Seminario de Problemáticas Contemporáneas en la Educación Inicial	Didáctica General, Pedagogía y Psicología Educacional
	Taller de Juego y Producción de Materiales	Didáctica General, Psicología Educacional y Educación Física
	Sujetos de la Educación Inicial en diferentes contextos	Didáctica General, Psicología Educacional y Pedagogía
	Taller de Producción en los diferentes Lenguajes Artísticos	Taller de Corporeidad, Motricidad y Lenguajes Artísticos
4º Año	Análisis y Organización de las Instituciones de la educación Inicial	Con todas la U.C. de 1º a 3er. Año
	Práctica Docente IV - Residencia	Con todas la U.C. de 1º a 3er. Año
	Seminario de Integración escolar	Sujetos de la Educación Inicial en diferentes contextos
	Taller interdisciplinario: problemáticas transversales	Sin correlativas
Seminarios de Acreditación Obligatoria Momento de cursado optativo para el alumno.	Educación Temprana (a partir de 2º año)	Pedagogía
	Educación Sexual Integral	Filosofía, Pedagogía, Ccias. Naturales, tecnología y su Didáctica y Ccias. Sociales y su Didáctica II

El régimen de correlatividades implica que el estudiante debe tener regularizadas las unidades curriculares correlativas, es decir, tiene que estar en condiciones de acceder a la instancia final de evaluación de las mismas, independientemente del carácter del cursado. Sólo en el caso de la Residencia, se exige la aprobación de las unidades curriculares correlativas.

BIBLIOGRAFIA

MARCO GENERAL, PEDAGOGÍA E HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

DOCUMENTOS

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE: *Plan Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires. 2007

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares*. Buenos Aires 2008

MINISTERIO DE EDUCACIÓN .CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)*. BS. AS. 2007. Nivel Inicial –Nivel Primario

COLS, E. *La formación docente inicial como trayectoria*. Material bibliográfico del Ciclo de Formación para Directivos 2007-2008, INFD.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN *Plan Educativo Provincial*. Entre Ríos 2007

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN: *Diseño Curricular – Institucional de la Formación Inicial. Criterios para su construcción*. Entre Ríos. 2008

DIRECCION DE EDUCACION SUPERIOR: *Lineamientos para la formación docente*. Entre Ríos. 2007.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. *Documento Político y objetivos de la escuela Primaria (Primera Parte)*. En: "Aulas Dinámica", Ediciones Edel, Entre Ríos, 1991.

CTERA - UDA- SADOP – CEA: *Criterios para discutir los diseños curriculares de la formación docente*; Buenos Aire; Mayo 2008

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN de la Provincia de Buenos Aires: *Anales de la Educación Común*. Tercer siglo. Año 3. Número 8. Educación y ambiente. Octubre de 2007.

EQUIPO PROVINCIAL DE DESARROLLO CURRICULAR DE NIVEL SUPERIOR, *Aportes de los Equipos de Desarrollo Curricular Institucionales*; Entre Ríos; 2008.

NORMATIVA

Ley de Educación Nacional 26206. 2006

Ley de Educación Provincial N° 9890.2008

Resolución 24/07 Consejo Federal de Educación.

Resolución 30/07 Consejo Federal de Educación.

Resolución 74/08 Consejo Federal de Educación.

Decreto 2625/90 MBSCE que aprueba el plan de estudio del profesorado para la Enseñanza Primaria. Entre Ríos, 1990.

Decreto 1631/01 GOB QUE aprueba planes de estudio vigentes. Entre Ríos, 2001.

TEXTOS

ACHILLI, E. *Investigación y Formación Docente*, Laborde Editor; Rosario; 2000.

ALLIAUD, A y DUSCHATZKY, L. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Introducción. Editorial Miño y Dávila, Bs. As., 1992.

ALLIAUD, A. *Pasado, presente y futuro del Magisterio Argentino*. Revista IICE, Año IV, N° 7, Bs. As., Diciembre 1994.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, España, 2001.

ANGULO RASCO F. *Teoría y desarrollo del currículo*. Ed. Aljibe, Málaga, 1994.

BACHELLARD, G. *La formación del espíritu científico*. Capítulo 1: La noción de obstáculo epistemológico. Siglo XXI

BADANO, M. del R. y HOMAR, A. *Pensar la formación docente, interrogantes en la construcción de nuevos sentidos*. Ponencia V Jornadas del área pedagógica. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes, UADER, E. Ríos, 2007.

- BELTRÁN, F.** *La Organización de las Reformas. Las reformas de la organización* Conferencia 1er. Congreso Educ. Prov. De Bs. As. SUTEBA 1995.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. y SAN MARTÍN ALONSO, A.** *Diseñar la coherencia escolar.* Editorial Morata, Madrid, 2000.
- BOGGINO, N.** *Los valores y las normas sociales en la escuela.* Editorial Homo Sapiens Rosario. 2004
- BRUNER, J.** *La Educación, puerta de la cultura.* Madrid. Visor. 1997
- CAMILLONI, A.; CELMAN, S.** y otros. *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Bs. As., 1998.
- CARLI, S.** (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.* Editorial Santillana, Buenos Aires, 1999.
- CEVALLOS M. Y ARIUNDO A,** *La trama de las instituciones educativas y de su gestión directiva*, Edit.Yammal, Córdoba, 2007.
- CELMAN, S.** *Las políticas de evaluación docente en el marco de las Reformas educativas de los 90.Un encuadre desde el cual interrogar la nueva etapa.* Ponencia II congreso Internacional de Educación, UBA, 2000.
- CELMAN, S y otros,** *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Paidós Educador, Bs. As., 1998.
- DAVINI, M. C.** *La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Cuestiones de Educación.* Editorial Paidós, Buenos Aires, 1995.
- _____ *El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza.* Propuesta Educativa N° 19, Año 9. Editorial Novedades Educativas, Bs. As., Diciembre de 1998.
- DE ALBA, A.** *Curriculum, mito y perspectivas.* Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995.
- FRIGERIO, G y DIKER, G.** *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Ediciones Novedades Educativas, Bs. As., 2004.
- FEDLFEBER, M.** *Estado, reforma educativa y políticas de formación docente en Argentina (1970-1997).* En Ponencia del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. UCA, Chile, 1998.
- _____ *Las políticas de formación docente: cuando la responsabilidad del estado deviene en obligación de los sujetos.* En Cuadernos de Educación, Año 2. N° 3, Escuela Marina Vilte, CTERA, Buenos Aires, 2000.
- FREIRE P.** *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* S XXI Editores, 1999
- _____ *Cartas a quien pretende enseñar,* Siglo XXI Editores, Argentina, 2002.
- FRIGERIO, G.** *Elementos para pensar coyunturas y estructuras,* Ediciones Novedades educativas.
- FRIGERIO, G y DIKER, G** (comp.) *Educación: posiciones acerca de lo común.* Del Estante Editorial, Bs. As, 2008
- *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos,* Ediciones Novedades Educativas, Bs. As., 2004.
- GIMENO SACRISTÁN J. y PEREZ GOMEZ A.** *Comprender y transformar la enseñanza,* Edic. Morata, 1993.
- KAES, R** y otros. *La institución y las instituciones,* Estudio Psicoanalítico Grupos e Instituciones, Edit. Paidós, Barcelona, 1993.
- LITWIN, E.** *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos,* Editorial Paidós, Barcelona 2008.
- MEIRIEU, P.** *Frankenstein Educador.* Ed. Laertes, Barcelona, 2003.
- PLA I MOLINS, M.** *Currículo y Educación,* Universidad de Barcelona, España, 1993.
- MORIN E.** *Epistemología de la complejidad.* En: Fried Schnitman, D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.*
- _____ *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa. Barcelona.1998
- _____ *La cabeza bien puesta.* Nueva Visión. Bs. As.1999
- _____ *El paradigma perdido.* Kaidos. Barcelona. 1996.
- MORIN E y otros,** *Reforma del pensamiento, transdisciplinariedad, reforma de la universidad.* Complexus. 2000.

NAJMANOVICH, D. *El juego de los Vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación.* Edit. Biblos, Bs. As., 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal,* Ediciones Morata. Madrid. 2002

PUIGGROS, A. (comp.) *Cartas a los educadores del siglo XXI.* Editorial Galerna. Bs. As. 2007

_____. *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino.* Editorial Galerna. Bs. As. 1991.

_____. *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo.* Editorial Galerna. Bs. As. 1997.

_____. *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente.* Editorial Galerna. Bs. As. 2002

_____. *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo.* Editorial kapelusz, Buenos Aires, 1996.

ROSBACO, I. *Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables.* Charla debate dictada en la Facultad de Trabajo Social. 2003

SCHLEMENSON, S. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos* Kapeluz Bs. As. 1996

TERIGI, F Y DIKER, G. *La formación de maestros y profesores. Hojas de ruta,* Editorial Paidós, Buenos Aires, 1997.

VÁZQUEZ, S. y BALDUZZI, J. *De apóstoles a trabajadores.* Historia de CTERA. Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Buenos Aires, 2000.

VAZQUEZ, S. *La escuela como territorio de intervención política* Edit. CTERA. 2004.

_____. *El análisis de la coyuntura. Hacia un enfoque desde los sujetos sociales.* Edit. CTERA. 2002

VIOR, S. y MISURACA, M.R. *Conservadurismo y formación de maestros.* En Revista Argentina de Educación. Año XVI, N° 25, Buenos Aires, Agosto de 1998.

WOLOVELSKY, E.; *Tres aventuras por el mundo del conocimiento. Una invitación a la lectura.* Material del programa Apoyo al último año de la secundaria para la articulación con el Nivel Superior. MEC y T- SE- SPU.2004

Taller de oralidad, lectura y escritura

ARNOUX, E., y otros, *La lectura y la escritura en la Universidad,* Eudeba, Buenos Aires, 2002.

BAS A. y otros, *Escribir: apuntes sobre una práctica,* Eudeba, Buenos Aires, 2001.

CARLINO, P., *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica,* Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2005.

FERNÁNDEZ BRAVO, Á. y TORRE, C., *Introducción a la escritura universitaria,* Granica, Montevideo, 2003.

LARROSA J. *La experiencia de la lectura,* Laertes, Barcelona, 1996.

_____. *Escuela, poder, subjetivación,* La piqueta, Madrid, 1995.

MILIAN M. Y CAMPS A., *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura,* Homo Sapiens, Rosario, 2000.

BURBULES, N. Y CALLISTER, T.; *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información,* Gránica, Bs As, 2006.

CHARTIER, R.; *Pluma de ganso, libro de letras, ojo de viajero,* Universidad Iberoamericana, México, 1997.

LANDOW, G.; *Hipertexto,* Paidós, Barcelona, 1995.

ONG, W. *Oralidad y escritura, tecnología de la palabra,* FCE, México, 1987.

MC.EWAN Y KIERAN E. (comps.) *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Amorrortu Editores, 1995.

MEIRIEU P. *El significado de educar en un mundo sin referencias.* Conferencia dictada el 27 junio 2006. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, www.me.gov.ar/curriform/meirieu.html, 2006.

FILOSOFÍA

- CABANCHIK, S.** *Introducción a la Filosofía*. Gedisa. Ed. Barcelona, 2000.
- ARENDT, H;** *La condición humana*. Paidós. Buenos Aires, 2007
- DUSSEL, E.** *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Ed Totta. Madrid 1998.
- FEIMANN, J.P.** *Qué es la filosofía*. Prometeo Libros, Buenos Aires, 2006
- HERNANDEZ PACHECO, J.** *Corrientes actuales de filosofía*. Ed. Tecnos. Madrid. 1996.
- FEITOSA, C.** *Cuestiones filosóficas - metodológicas*, Noveduc. Nº169, 2005
- LOBOSCO, M.** *Filosofía fuera de los muros*, Noveduc. Nº169, 2005
- ARGUMEDO, A.** *Los silencios y las voces en América Latina*, E. del Pensamientos Nacional Buenos Aires. 1996.
- GARCÍA CANCLINI, N.** *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México (Grijalbo). 1990
- _____ *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México (Grijalbo). 1995
- HERLINGHAUS, HERMANN/WALTER, MONIKA.** *Posmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos de la nueva teoría cultural*. Langer, Berlín.1994.
- MARTÍN-BARBERO, J.** *Identidad, comunicación y modernidad en América Latina*; en Herlinghaus/Walter (eds.) *Posmodernidad en la periferia*. 1989/1994.
- RICHARD, N.** *Latinoamérica y la posmodernidad* en: Herlinghaus/ Walter (eds.) *Posmodernidad en la periferia*. 1994.
- Renato Ortiz (s/d), "Notas sobre la problemática de la globalización de las sociedades". En: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/ortiz02.pdf
 - Jesús Martín Barbero (2002), "La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana", en *Globalisme et pluralisme*, Coloquio internacional, Montreal. En: <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf>
 - Renato Ortiz (2000), "América Latina. De la modernidad incompleta a la modernidad-mundo", en *Revista Nueva Sociedad*, Nº 166, Caracas. En: <http://www.etcetera.com.mx/2000/381/ensayos.html>
 - Zygmunt Bauman (2005), "Prólogo", en *Modernidad líquida*, Bs. As., FCE. En: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T14_Docu1_Lamodernidadliquida_Bauman.pdf
 - Jesús Martín Barbero (2003), "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI. En: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm#a#a>
 - Hermann Herlinghaus, *Posmodernidad latinoamericana y poscolonialismo* http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/49-04HermannHerlinghaus.pdf

HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

- ANÓNIMO;** *Popol-vuh*. Losada. Buenos Aires, 1965.
- ARA, G. y OTROS;** *Qué es la Argentina*. Esquema. Buenos Aires, 1970.
- BARRANCOS, D.** *Mujeres entre la casa y la plaza*. Ed. Sudamericana. Bs.As. 2008.
- BERTONI, L. y ROMERO, L. A.;** *Una Historia Argentina* (12 tomos), Gramón Colihue, Bs. As. 1995.
- BERGMAN, S.** *Argentina ciudadana*. Ediciones B. Buenos Aires, 2008.
- BOLIVAR, S.** *Ideas políticas y militares*. Ed. Jackson. Buenos Aires, 1946.
- CACIQUE SEATTLE Y OTROS;** *Cartas por la tierra*. Longseller. Buenos Aires, 2005.

CASULLO, N. *Pensar entre épocas*. Grupo editorial Norma. Buenos Aires, 2004.

FANON, F. *Los condenados de la tierra*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires, 2007.

GALASSO, N. *J.J. Hernández Arregui: del peronismo al socialismo*. Ediciones del Pensamiento Nacional. 1986

_____; *La larga lucha de los argentinos. Y cómo la cuentan las diversas corrientes historiográficas*. Volver a soñar. Ed. del Pensamiento Nacional. Argentina. 2001

_____; *De la Banca Baring al FMI*. Ed. Colihue. Buenos Aires, 2003.

_____; *Manuel Ugarte*. Ed. Corregidor. Buenos Aires, 2001.

_____; *Perón. Tomo I y II*. Ed. Colihue. Buenos Aires, 2006.

GALEANO, E. *Memorias del fuego 1, 2 y 3*. Catálogos. México, 2004.

_____; *Las venas abiertas de América Latina*; Catálogos. México, 2003.

_____; *Úselo y tírelo*. Ed. Planeta. Buenos Aires, 2004.

GÁLVEZ, L. *Mujeres en la conquista*. Punto de lectura. Bs. As. 1999.

_____; *Historias de amor de la historia argentina*. Punto de lectura. Buenos Aires, 2007.

_____; *Las mujeres y la patria. Nuevas historias de amor de la historia argentina*. Punto de lectura. 2001.

GARABAGLIA, J.C. y FRADKIN R.; *Hombres y mujeres de la colonia*. Sudamericana. Buenos Aires, 1998

GARCÍA, J.A. *La ciudad Indiana*. Ciudad Argentina, Bs. As. 1998

GINZBURG, C. *El queso y los gusanos*. Península. Barcelona, 2001.

_____; *Tentativas*. Prohistoria ediciones. Rosario 2004.

HOBSBAWM, E.; *Bandidos*. Crítica. Barcelona, 2001;

_____; *Rebeldes primitivos*. Crítica, Barcelona, 2003.

_____; *Sobre la Historia*. Crítica, Barcelona, 1998.

HOLLOWAY, J. *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Universidad Autónoma de Puebla. Buenos Aires, 2002.

KUSCH, R. *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Ed. Castañeda. Buenos Aires, 1978.

_____; *América profunda*. Editorial Biblos. Buenos Aires, 1999.

LE GOFF, J.; *El orden de la memoria*. Paidós. Barcelona. 1991.

LEVI, P.; *Los hundidos y los salvados*. El Aleph. Buenos Aires, 2001.

MARIÁTEGUI, J.C. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Serie popular Era. México. 1979

MARTÍ, J. *Nuestra América*. Losada. Madrid, España. 2005.

_____; *Obras Completas*; editorial Letras Cubanas; La Habana, 1982

MASSOT, V. *La excepcionalidad argentina*. Emecé. Buenos Aires, 2005.

MUÑOZ RAMÍREZ, G. *El fuego y la palabra*. Tinta limón. Buenos Aires, 2004.

NAVARRO, M. (comp). *Evita. Mitos y representaciones*. F.C.E. México. 2002.

NIETZSCHE, F. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2003.

PALACIOS, A. *Una revolución auténtica*. Ed. Teoría y práctica. Buenos Aires, 1985.

RIBEIRO, D. *Las Américas y la civilización*. Centro de Editores de América Latina. Buenos Aires, 1969.

_____; *El proceso civilizatorio*. Centro de Editores de América Latina. Buenos Aires, 1971.

RICOEUR, P. *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2008.

RINESI, E. *El último tribuno*. Colihue. Buenos Aires, 1996.

_____; *Política y tragedia*. Colihue. Buenos Aires, 2005.

ROMERO, J.L. *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Colección Historia y Cultura. Siglo XXI. Bs. As. 2005

ROMERO, L.A.; *Volver a la historia*. Aique. Capital Federal, 1996.

_____; *La experiencia feliz*. Ed. La Bastilla. Buenos Aires, 1983.

SORÍN, D; *Palabras escandalosas*. Sudamericana. Buenos Aires, 2003.

TERÁN, O.; *Historia de las ideas en la Argentina*. Siglo XXI. Argentina, 2008.

- AIZENCANG, N.;** *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares.* Manantial Bs. As. 2005
- ALLIAUD A. y DUCHASTKY, S.:** *Maestros.* Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires 1992
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.** *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Ediciones Morata, España, 2001.
- BERTONI, A.** *Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas.* Editorial Kapelusz, Bs. As., 1997.
- CALZETA, J. J. y otros;** *La Juegoteca. Niñez en riesgo y prevención* Lumen Argentina. 2005
- CAMILLIONI, A. y otras;** *El Saber didáctico.* Editorial Paidós. Buenos Aires 2007.
- CAMILLONI A, CELMAN S y otros:** *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Editorial Paidós. Buenos Aires. 1998.
- CAMILLONI A., EDELSTEIN, G. y otros,** *Corrientes didácticas contemporáneas.* Paidós Educador 1996
- CARR, W. y KEMMIS, S:** *Teoría crítica de la enseñanza.* Editorial Martínez Roca. Barcelona. 1986
- CARUSO, M; DUSSEL, I.** *De Sarmiento a Los Simpsons;* Kapelusz; Bs. As., 1996
- CHEVALLARD, Y.** *La transposición didáctica.* Editorial Aique. Buenos Aires. 1997
- COMENIO, J.** *Didáctica Magna.* Editorial Reus. Madrid. 1922.
- COREA, C y LEWKOWICZ:** *Pedagogía del aburrido.* Editorial Paidós. Buenos Aires. 2005
- DAVINI, C.** *Docentes, Didáctica y Reformas Educativas: cuestiones para la reflexión.* En Revista Versiones. Nº 3 -4 .Programa La UBA y los Profesores Secundarios. Buenos Aires. Primer Semestre 1995
- DAVINI, M. C.** *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Cuestiones de Educación. Editorial Paidós, Bs. As., 1995.
- DE ALBA, A.** *Curriculum, mito y perspectivas.* Miño y Dávila. Buenos Aires 1995
- DENIES, C.B. de;** *Didáctica del Nivel Inicial. Teoría y práctica de la enseñanza.* El Ateneo Bs. As. 1991
- DEWEY, J.** *Experiencia y educación.* Editorial Losada. Buenos Aires. 1967
- DIAZ BARRIGA, A.** *Didáctica, aportes para una polémica. Capítulo 1: Notas en relación con la didáctica.* Editorial Rei. Buenos Aires. 1991
- FREIRE, P Y GIROUX, H.** *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Paidós. 1990
- FREIRE, P.** *Cartas a quien pretende enseñar* Siglo XXI Bs As. 2003
- _____. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* S XXI, Buenos Aires, 1999
- _____. *Pedagogía de la esperanza.* Editorial Siglo XXI. México. 1993.
- GIMENO SACRISTÁN, J.** *"La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia".* Editorial Morata, Madrid, 1990
- GIMENO SACRISTÁN, J; PEREZ GÓMEZ, A.** *Comprender y transformar la enseñanza.* Editorial Morata. Madrid. 1993
- GIROUX, H.** *Teoría y resistencia en educación.* Editorial Siglo XXI. Madrid. 1992
- HARF, R. y otras;** *Nivel Inicial Aportes para una didáctica.* El Ateneo Argentina. 1996
- LARROSA J., VARELA, J. y otros,** *Escuela, poder y subjetivación.* Ediciones de La Piqueta. Madrid 1997.
- LITWIN, E.** *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Editorial Paidós. 2008
- MATEO, J:** *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* Cuadernos de Educación Nº 33. Editorial Horsori. España. 2000
- PENCHANSKY DE BOSCH y SAN MARTÍN DE DUPRAT;** *El Nivel Inicial Estructuración y orientaciones para la práctica.* Colihue. Bs. As., 1995

- PÉREZ GÓMEZ, A.** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Ediciones Morata. Madrid. 2002.
- PITLUK, L.** *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes*. Homo Sapiens. Rosario Argentina. 2006
- PUIGGRÓS, A.** *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Editorial Ariel. Buenos Aires. 1995.
- SALEME, M.** *Decires*. Narvaja editores. Córdoba. 1997
- SARLÉ, P.** *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós Argentina. 2006
- *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación Infantil*. Novedades Educativas. Bs As. México. 2001
- SCHLEMENSON, S.** *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapelusz Bs. As. 1996
- SOTO y VIOLANTE (comps);** *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Paidós. Argentina. 2005
- SPAKOWSKY, E.** y otras. *La organización de los contenidos en el Jardín de infantes* Ediciones Colihue Argentina. 1997
- TERIGI, F. y DIKER, G.** *La formación de maestros y profesores. Hojas de ruta*. Editorial Paidós, Bs. As., 1997.

Documentos

- LINEAMIENTOS CURRICULARES PROVINCIALES** CGE Pcia. de Entre Ríos
- NAP (Núcleos de aprendizaje prioritarios)** Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Bs. As. (2004/
- Serie Cuadernos para el aula Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular y de Formación Docente. (2006) Bs. As. Argentina. **NAP Juegos y juguetes. Narración y Biblioteca.**

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

- ALTHUSSER, L.**, *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, Anagrama. Madrid. 1971
- SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.** *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal. Madrid .1985
- ARENDT, H.** *Entre el pasado y el futuro*. Península. Barcelona. 2003.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T.** *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Bs.As. 1986.
- BAUMAN, Z.** *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós. Bs. As. 2006
- *Modernidad líquida*. FCE. Argentina. 2005
- *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. FCE. Bs. As. 2006
- BOURDIEU, P.** *El sentido práctico*. Siglo XXI. Bs. As. 2007.
- BOURDIEU, P Y WACQUANT, L.** *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI. Bs. As. 2005.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.** *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed. Laia, Barcelona. 1977
- BRASLAVSKY, C.** *La discriminación Educativa en Argentina*. Grupo Editor latinoamericano. Introducción y Conclusiones. 1985.
- CARR, W.** *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Editorial Laertes, Barcelona. 1990
- DESSORS, D.; GUIHO BALLY, M.** *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Ed. Lumen Bs. As. 1998.
- DURKHEIM, E.** *Educación como socialización*. Ediciones Sígueme, Salamanca. 1976
- DUSSEL, I.** *La gramática de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos en: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Historia de la Educación*. Anuario N° 4. Buenos Aires. Prometeo. 2002/3

DUSSEL, I. Y FINOCCHIO, S. (comps.) *Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires .2003

FELDFEBER, M. (comp.), *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As. 2003

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI. Madrid.1990

FILMUS, D. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana. Buenos Aires, 2001

FILMUS, D. *Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina en: Revista del Colegio War. Año II, N°2. 2003*

FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires. 1973.

FRIGERIO,G; DIKER, G (Comp): *Educación, ese acto político*. Editorial del estante. Año 2005

GALEANO, E. *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Catálogos. Bs. As.1998.

GENTILI, P y FRIGOTTO, G., (comps) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires, CLACSO. 2000

GIROUX, H. *Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico*, en *Dialogando* N° 10. Santiago de Chile.1985

GRASSI, E. *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*.Espacio Editorial. Buenos Aires, 2003

KAPLAN, C. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Miño y Dávila. Bs. As. 2006

MARTINEZ, D; VALLES, I; KOHEN, J. *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Colección Triángulos Pedagógicos. Ed. Kapelusz. Bs.As. Año 1997.

NASSIF, R. y otros *El Sistema Educativo en América Latina*. Ed. Kapelusz, Bs As. 1984

PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed.Morata, Madrid. 1992.

PINEAU, P., DUSSEL, I. Y CARUSO, M., *La escuela como máquina de educar*. Paidós. Buenos Aires. 2001

POPKEWITZ, T. *Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría*, Ed Mondadori. 1988

PUIGRÓSS, A. *Volver a educar*. Ariel. Bs. As. 1995

TADEU DA SILVA, T. *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. 2º Edición . Auténtica Editorial. Belo Horizonte.1999

TENTI; E. (org) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIEP-UNESCO. Buenos Aires. 2006

TIRAMONTI, G. (comp.)*La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial. Buenos Aires.2004

WEBER, M. *Economía y Sociedad*. FCE. México. 1986

ZEMELMAN, H; TAMARIT, J; CARLI, S. y otros. *La Escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires, CTERA. 2004

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

ARFUCH, L. (comp.); *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo, 2005

AUGÉ, M. *El sentido de los otros*, Paidós, Barcelona. 1996

_____ *Los no lugares*. Gedisa. Barcelona. 2001

BAQUERO, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*.Aique. Bs. As. 1997

BLEICHMAR, S. *La subjetividad en riesgo*. Topía. Bs As. 2005

BOURHIS, R. Y LAYTUS J.(comps) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. McGrawHill. Madrid. 1996.

BRUNER J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid. 1984

BRUNER J. *El habla del niño*. Paidós. Bs.As. 1986

- BRUNER J.** *Realidad mental y mundo posibles*. Gedisa. Barcelona. 1994
- FERRY, G.** *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 1997.
- FRIGERIO, G., DIKER G.** (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Ediciones Novedades Educativas Bs. As. 2004
- FRIGERIO G., DIKER G.** (comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante editorial. Bs. As. 2008.
- FRIGERIO, G.; CORNU, L.; LAMBRUSCHINI, E.** y otros. *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana, Colección saberes claros para educadores. Buenos Aires, 2002
- FRIGERIO, G.** *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Edic. Nov. Educ./Fundación CEM. Buenos Aires. 2004.
- GARDNER, H.** *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva al problema de la creatividad*. Piados. Bs. As. 1987.
- GARDNER, H** *Mentes creativas*. Piados. Barcelona.1995
- GVIRTZ, S.** (comp.) *Textos para pensar el día a día escolar*. Santillana. Bs. AS. 2000
- IMBERTI, J.** (comp.) *Violencia y escuela*. Paidós Bs. As. 2006
- KINCHELOE y STIENBERG** *Repensar el Multiculturalismo*. Octaedro España. 1999
- LARROSA, J.** y otros: *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes. Barcelona. 2001
- LARROSA, J.** *Escuela, Poder y Subjetivación*, Ediciones La Piqueta, Madrid, Cap. *Tecnologías del yo y educación*. 1995
- MORIN, E.** *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia, 2001
- NAJMANOVICH D.** *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Biblos. Bs. AS. 2005
- NUÑEZ, V.** *Pedagogía Social. Cartas para navegar el nuevo milenio*. Santillana, Bs.As. 1999
- NEUFELD, M. R. y J. A. THISTED** (Comps.) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Eudeba, Buenos Aires. 1999
- PERRENOUD, P.** *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid. 1990.
- POZO, J.J.** *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata Madrid. 1989
- PUIGGRÓS, A. y CAGLIANO, C.** *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens. Rosario. 2004
- ROSBACO, I.** *Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables*. Charla debate dictada en la Facultad de Trabajo Social. Paraná, E.R. 2003
- SCHLEMENSON S.** *El aprendizaje: un encuentro de sentidos* Kapelusz Bs. As.
- SHULMAN, J.** *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*. Amorrortu. Bs As. 1999
- SKLIAR, C.** *La intimidad y la alteridad (Experiencias con la palabra)*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2005
- VIGOTSKY L.** *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto. Bs. As. 1995

ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

- ALLIAUD, A. y DUSCHAYZTKY, L.** (comp.); *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- BELTRÁN L., SAN MARTÍN A.** *Diseñar la coherencia escolar*. Colección Razones y propuestas educativas. Morata. Madrid.1998
- BERTONI,A.; POGGI,M.; TEOBALDO, M.:** *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz. Bs. As.1997.
- BIRGIN, A.** *Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente*. Documentos e informes de investigación. Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, 1995.

CANTERO, G.; CELMAN, S. y otros. *La gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Editorial Santillana. Bs. As. 2001

CARBONELL SEBARROJA, J: *Volver a pensar la educación*. Volumen II. Congreso Internacional de Didáctica. Editorial Morata. Madrid. 2001

DAVINI, C. y ALLIAUD, A. *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires. Miño y Dávila, 1993

DOMÉNECH, J. *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Editorial Graó. Barcelona. 1997.

ENRIQUEZ, E. *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Ed. Novedades Educativas, Fc. Filosofía y Letras. UBA 2002

EZPELETA, J. *Escuela y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina* Bs. As. CEAL 1991

FELDFEBER, M. *Las políticas de formación docente: cuando la responsabilidad del estado deviene en obligación de los sujetos*. En Cuadernos de Educación. Año 2, N° 3, Escuela Marina Vilte, CTERA, Bs. As. 2000

FRIGERIO, G. y POGGI, M. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Santillana. 1996.

FRIGERIO, G: *De Aquí y de allá. Textos sobre la Institución educativa y su dirección*. Kapelusz. Bs. As. 1997

FRIGERIO, G. y POGGI, M. y KORINFELD, D. (comps) *Construyendo sobre el interior de la escuela*. C.E.M. Ed. Novedades Educativas. Argentina. 1999

GAIRIN SALLÁN, J. *Los conflictos*. En cuaderno de Pedagogía. N° 222. Febrero 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata, España. 1992

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Editorial Morata. Madrid 1996

NICASTRO, S. *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Homo Sapiens, Rosario, 2006.

SAN FABIÁN MAROTTO, J. L. *La Participación*. En cuadernos de Pedagogía N° 222. Febrero 1994.

SANTOS GUERRA, M A. *Entre Bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe, Málaga. 1994.

_____. *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal. Madrid. 1993

VÁZQUEZ, S. *De gestiones, demandas e instituciones*; Artículo en Revista Serie Movimiento Pedagógico N°4; CTERA; Bs. As. 1996.

DERECHOS HUMANOS

ABRAHAM, T. y otros, *Batallas éticas*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.

AGAMBEN, G. *Estado de excepción*. Homo Sacer, II, I. Adriana Hidalgo editora. Bs. As. 2005

ARGUMEDO A. y otros, *Educación y derechos humanos. Una discusión interdisciplinaria*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1989.

CONADEP, *Nunca más. Informe de La Comisión nacional sobre la desaparición de personas*. Eudeba. Buenos Aires, 1985.

CULLEN, C. *Las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós. Bs. As. 1997

_____. *Perfiles ético políticos de la educación*. Bs. As. Paidós. 2004

EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO. *Informe sobre género y derechos humanos*. Editorial Biblos. Bs. As. 2005.

FOUCAULT, F., *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1989.

_____. *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación*. La Piqueta, Madrid, 1990.

- _____, *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, Barcelona, 1991.
- _____, *La microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1975.
- _____, *El discurso del poder*, Ediciones Folios, México, 1983.
- _____, *Genealogía del racismo*, Altamira, Montevideo, 1993.
- HELLER, H y otros.**, *Biopolítica. La Modernidad y la liberación del cuerpo*. Península, Barcelona, 1995.
- KLAINER, R. y otros**, *Aprender con los chicos. Propuestas para una tarea docente fundada en los derechos humanos*. Editorial Movimiento ecuménico por los derechos humanos. Buenos Aires 1988.
- LEVI, P.** *Historias naturales*. Editorial El Aleph. Barcelona.2006
- _____, *Trilogía de Auschwitz*. Editorial El Aleph. Barcelona.2006
- NEGRI, A.** *Job: La fuerza del esclavo*. Paidós, Bs. As. 2002
- OEA**, *Comisión Interamericana de Derechos Humanos, ¿Qué es y cómo funcionan?*, Editorial de la Secretaría General de la OEA, Washington, 1970.
- ONFRAY, M.** *Antimanual de filosofía*. Lecciones socráticas y alternativas. Edad Ensayo. Madrid. 2005
- _____, *La construcción de uno mismo. La moral estética*. Perfil libros. Bs. As. 2000
- _____, *La potencia de existir. Manifiesto hedonista*. Colección ideas. Ediciones de la flor. Bs. As. 2007
- SARAMAGO, J.**, *Ensayo sobre la ceguera*, Alfaguara, Buenos Aires, 2005.
- _____, *Ensayo sobre la lucidez*, Alfaguara, Buenos Aires, 2007.
- DOCUMENTOS:** Declaración Universal de los Derechos Humanos; Constitución Nacional; Ley Nacional 25.633/02; Constitución Provincial; Ley Provincial 10.178/ 88 y otros documentos complementarios.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA EL CAMPO DE PRÁCTICA DOCENTE

- ACHILLI, E.:** *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, (1986)Buenos Aires, Clacso.
- ACHILLI, E.),** *Investigación y formación docente*, (2000)Laborde, Rosario.
- AGENO, R.** «El taller de educadores y la investigación», en *Cuadernos de formación docente*, Rosario, (1989): Universidad Nacional de Rosario..
- BOLIVAR, A.** *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del curriculum*, Force, (1995)Universidad de Granada.
- BOURDIEU, P.** *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, (1997): Barcelona, Anagrama. .
- CARUSO, M Y DUSSEL, I** *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, (1995), Kapelusz, Buenos Aires,
- CASTORIADIS, C** *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, (1988), Gedisa, Barcelona,
- DIKER, G**, *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*, en: Revista Ensayos y Experiencias, Una ética en el trabajo con niños y jóvenes, Nº 52, NOVEDUC, Buenos Aires, Febrero de 2004.
- DOJMAN, G Y GARBBARINI**, *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*, (2006), Brujas, Córdoba.
- Dussel, I. y Caruso, M** *La invención del aula*, Santillana, Buenos Aires, Exordio. 1999
- EDELSTEIN, G.** *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente.*, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2000.
- EDELSTEIN, G., Y CORIA, A.** *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*, Kapelusz. Buenos Aires, 1995
- ENTEL, A** *Escuela y conocimiento*, Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila, Buenos Aires. 1988

- FERRY, G.** *Pedagogía de la formación*. Ed. Paidós Bs. As. 1990.
- FRIGERIO, G, POGGI, M Y KORINFELD, D** (Comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, CEM , Novedades Educativas, Buenos Aires.1999
- GORE, J. M.** *Controversias entre las pedagogías*, Morata, Madrid. 1996
- LARROSA, J.** *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Laertes. Barcelona 1995
- LARROSA, JORGE**, *Escuela, Poder y Subjetivación*, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1995
- LARROSA, J**, "La experiencia y sus lenguajes", en: Serie Encuentros y Seminarios, La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI, s/f, http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei-20031128/ponencia_larrosa.pdf.
- LISTON, D. P. Y ZEICHNER, K. M.)**: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Morata, Madrid. 1993
- MANSIONE, I** *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente*, Homo Sapiens, Rosario, Santa Fe. 2004
- MORZÁN, A** *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*, Librería La Paz, Resistencia, Chaco. 2007
- NICASTRO, SANDRA** *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Homo Sapiens. Rosario, Santa Fe. 2006
- POPKEWITZ, T.** "Profesionalización y formación del profesorado", en: *Revista Cuadernos de Pedagogía*, Nº 184. 1990
- REMEDÍ, E.** *La identidad de una actividad. Ser maestro*, México, die-cinvestav-ipn. 1987
- SACRISTÁN, GIMENO** *Docencia y cultura escolar*, Lugar Editorial, IDEAS, Buenos Aires. 1997
- SALEME DE BURNICHON, M. E** *Decires*, Córdoba, . Narvaja Editor. 1997
- SALEME DE BURNICHON et al.** *Interdisciplina*, Publicación del ciffyh, año 1, núm., Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. 2000
- SALINAS FERNÁNDEZ, D** *Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio*, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 226, Fontalba Barcelona,. 1994
- SCHNITMAN, D. F** *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Paidós. Buenos Aires, 1995
- SCHÖN, D.** *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós. Madrid, 1992
- WITTROCK, M. C.** *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós Barcelona, 1989

Bibliografía General sobre Investigación Educativa.

- ANDRADE, LARRY** (Coord.) *Lo social: inquieto (e inquietante) objeto*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2006
- BADANO, M., HOMAR, A** "Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación con docentes de nivel terciario, en el marco de la carrera de Especialización en Investigación Educativa de la CTERA." En *Docentes que hacen Investigación Educativa*. Tomo 2. Compiladores: Cardelli, Duhalde. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires. 2003
- BERGER, P. Y T. LUCKMAN** *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1989
- CANDIOTI, M. E)**, *La construcción social del conocimiento*, Santillana, Buenos Aires. 2001
- EISNER E.** *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. _Ed. Paidós, Barcelona. 1998
- GALLART, M.**(*La integración de métodos cuantitativos y cualitativos*, en *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. 1992
- GARAY, L** *Intención Pedagógica en la Investigación Educativa*, V Jornadas de Investigación en Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 4 y 5 de Julio de 2007.

KORNBLIT, A. (coordinadora) *Metodologías cualitativa en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos, Buenos Aires. 2004

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Instituto Nacional de Formación Docente. *Documento metodológico orientador para la Investigación Educativa*. Ministerio de Educación. Buenos Aires. 2008

PEREZ GOMEZ *Comprender y transformar la enseñanza*, Editorial Morata, Madrid. 1993

SAMPIERI R, FERNANDEZ COLLADO C, y otros) *Metodología de la investigación*. Mc. Graw-Hill Ediciones. México1991

SANCHEZ PUENTES *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*, en Revista Perfiles Educativos, número 61, CISE, UNAM, México1993

SIRVENT, M. *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*.

TAYLOR y BOGDAN *La investigación cualitativa*. Editorial Paidós Buenos Aires. 1990

VALLES, M *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Proyecto Editorial Síntesis Sociología, España1999

WAINERMAN, C y SAUTU, R (compiladoras) *La trastienda de la investigación*. Editorial Lumiere, Buenos Aires. 2001

Para intervenciones prácticas e investigaciones enmarcadas en investigación- acción.

ELLIOTT, J *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Editorial Morata. Madrid. 1993

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Editorial Morata. Madrid. 1994

HART, S. *Investigación acción educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER, Paraná. 1997

KEMMIS, S y MacTAGGART R. (3º Edición revisada). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Editorial Laertes. 1988

ZEICHNER, K *Volver a pensar la educación (Vol II) Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*, Editorial Morata, España. 1993

Para investigaciones e intervenciones desde un enfoque etnográfico

GUBER Rosana *El salvaje metropolitano*. Paidós Argentina. 2004

GUBER, Rosana *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma, Bogotá. 2005

ROCKWELL E. y EZPELETA J. *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso* en Rev. Colombiana de Educación N° 12, 2do. Semestre, Centro de Investigación Pedagógica, Universidad Pedagógica, Bogotá.

ROCKWELL E. *Etnografía y teoría en la investigación educativa*, Publicación del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), noviembre de 1980, México.

WOODS P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. MEC-Paidós, Barcelona, 3era. Edición. 1993

Publicaciones que remiten a procesos de investigación.

EZPELETA J. *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. 1991

JACKSON, P *La vida en las aulas*. . Ed.Morata. Madrid. 1992

MALDONADO, M. *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en la escuela pública de los 90*. Eudeba. Bs. AS. 2000

MONTESINOS M.P. Y PALLMA, S. *Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia*, en NEUFELD, M.R. Y THISTED, A. (comp.) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Bs. AS. 1999.

NEUFELD, M.R. Y THISTED, A. *El crisol de razas hecho trizas. Ciudadanía, exclusión y sufrimiento*.

PUIGGROS, A.y GAGLIANO, R. *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Editorial Homo Sapiens, Rosario 2004.

REDONDO P. *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Editorial Paidós, Buenos Aires. 2004

ROCKWELL, E. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*, en ROCKWELL, E. (comp.) *La Escuela cotidiana*. F.C.E. México. 1995

SIRVENT, Maria Teresa) *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Universidad Nacional de Buenos Aires y Miño y Dávila Editores. 2004

SUASNABAR, C. *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina*. FLACSO. Manantial. Buenos Aires. 2004

PALLMA S. *La escuela de villa, un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza* (inédito) 1994.

BIBLOGRAFÍA DEL CAMPO ESPECÍFICO

SUJETO EN DIFERENTES CONTEXTOS Y PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DEL NIVEL

AA.VV. *Derechos del niño, prácticas sociales y educativas*. En Revista Ensayos y Experiencias N 41. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.

AA.VV. *Infancias y adolescencias. Teoría y experiencias en el borde*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003.

AGAMBEN, G. *Infancia e historia*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora, 2004.

ARFUCH, L. comp., *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo, 2005

FOUCAULT, M. *Hermenéutica del sujeto*, Ediciones La Piqueta. Barcelona, 2004.

BAQUERO A. *La educabilidad bajo sospecha*. Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año IV, Nº 9, 2001

BLEICHMAR, S. *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires. Topía, 2005.

_____ *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires. Amorrortu, 1987.

BURBULES, N. Y CALLISTER, T.; *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Gránica, Bs As. 2006.

CARLI, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

CARLI, S. *Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Nro. 4. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994.

CHAMBERS, I., *Migración, Cultura, Identidad*, Amorrortu, Bs. As., 1994

COREA, C. y LEWKOWICZ, I. *¿Se acabó la infancia?*. Buenos Aires. LUMEN Humanitas, 1999.

_____ *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires. Paidós Ed. 2003.

DEBRAY, R., *Transmitir* Manantial. Argentina, 1997.

FRIGERIO Y DIKER (comps.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2004

HASSOUN J., *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor, 1996.

IMBERTI, J. (comp.), *Violencia y escuela*. Paidós; Bs. As., 2006.

LARROSA J., *Pedagogías profanas*. Edu/causa, 2000.

_____ *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta: Madrid, 1995.

_____ y otros: *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Ed. Laertes. Barcelona. 2001.

KINCHELOE Y STIENBERG "Repensar el Multiculturalismo" Octaedro; España; 1999.

MERIEU, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona. Laertes, 1998.

NAJMANOVICH, D. *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Biblos. Bs. AS. 2005

PINEAU, P.; CARUSO, M.; DUSSEL, I. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires: Piados, 2001.

PUIGGRÓS, A. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1990

RACEDO, J., REQUEJO, M.I: et alt. *Patrimonio cultural e identidad*. Buenos Aires. Ed. Cinco, 2004

ROSBACO, I. *Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables*. Charla debate dictada en la Facultad de Trabajo Social. 2003

SCHLEMENSON, S. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapeluz. Bs. AS.

SKLIAR, C. *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Editorial Miño y Dávila. Bs As., 2002.

LENGUA

ALISEDO, G. y otros, *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

GASPAR, M. P. Y GONZÁLEZ, M. S., *Cuadernos para el aula. Lengua 1º, 2º y 3º año*, Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, 2006.

ALVARADO, M. (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Flacso Manantial, Buenos Aires, 2001.

_____, *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Universidad Nacional de Quilmes Ed., Buenos Aires, 2004.

BRASLAVSY, B., *La escuela puede*, Aique, Buenos Aires, 2008.

_____, *¿Primeras letras o primeras lecturas?*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2003.

_____, *Enseñar a entender lo que se lee*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.

BRUNER, J., *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, 2004.

CIAPUSCIO, G., *Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria*, INFD, Buenos Aires, 1998.

DI TULLIO ÁNGELA, *Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria*, INFD, Buenos Aires, 1998.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A., *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México, 1979.

FERREIRO, E., *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2001.

GASPAR, M. P. Y GONZÁLEZ, M. S., *NAP: Cuadernos para el aula. Lengua: 1º a 5º años*, Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, 2006-2007.

MILIAN M. y CAMPS A., *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Homo sapiens, Rosario, 2000.

OLSON, D., *El mundo sobre el papel*, Gedisa, Barcelona, 1998.

OLSON D., y TORRANCE, N., *Cultura escrita y oralidad*, Gedisa, Barcelona, 1991.

CHARTIER, R. *El mundo sobre papel*,

_____, *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, Universidad Iberoamericana, México, 1997.

OTAÑI I., *La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente*, INFD, Buenos Aires, 1998.

PETIT, M., *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, Fondo de Cultura Económica México, 1999.

PINEAU P. y CUCUZZA, R., *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002.

RÉBOLA M. C. y STROPPIA M. C., *Temas actuales en didáctica de la lengua*, Laborde, Rosario, 2000.

SOLANA, Z., *La enseñanza de la gramática y el conocimiento lingüístico de los niños*, INFD, Buenos Aires, 1998.

VIGOTSKI, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 2000.

WERTSCH, J., *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Visor, Madrid, 1991.

LITERATURA Y SU DIDÁCTICA

ALVARADO, M. (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Flacso Manantial, Buenos Aires, 2001.

_____, *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Universidad Nacional de Quilmes Ed., Buenos Aires, 2004.

BOMBINI, G., *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Libros del zorzal, Buenos Aires, 2006.

BOMBINI G. Y LÓPEZ, C., *El lugar de los pactos*, UBA, Buenos Aires, 1994.

CUESTA, C., *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Libros del zorzal, Buenos Aires, 2006.

CHARTIER, A. M., *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, Fondo de cultura económica, México, 2004.

DÍAZ RÖNNER, M. A., *Cara y cruz de la literatura infantil*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1989.

LÓPEZ CASANOVA M. y FERNÁNDEZ A., *Enseñar literatura*, Manantial, Buenos Aires, 2000.

MONTES, G., *La gran ocasión*, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

PETIT, M., *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, Fondo de cultura económica, México, 1999.

ALFABETIZACIÓN INICIAL

ALVARADO, M., (Coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Universidad Nacional de Quilmes Ed., Buenos Aires, 2004.

BORZONE, A. M., *Leer y escribir a los 5, Aique*, Buenos Aires, 1996.

GONZALEZ CUBERES, M. T. (Comp.), *Articulación entre el jardín y la EGB*, Aique, Buenos Aires, 1998.

BRASLAVSKY, B., *La escuela puede*, Aique, Buenos Aires, 1991.

_____, *¿Primeras letras o primeras lecturas?*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2003.

_____, *Enseñar a entender lo que se lee*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.

CHARTIER, R. *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, Universidad Iberoamericana, México, 1997.

FERREIRO, E., *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2001.

FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México, 1979.

FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. y otros, *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*, Homo Sapiens, Buenos Aires, 2004.

FREIRE P., *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.

KAUFMAN, A. M. y otros, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*, Aique, Buenos Aires, 2001.

LERNER, D. Y PALACIOS A., *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*, Aique, Buenos Aires, 1992.

OLSON, D., *El mundo sobre el papel*, Gedisa, Barcelona, 1998.

OLSON D., y TORRANCE, N., *Cultura escrita y oralidad*, Gedisa, Barcelona, 1991

RODRÍGUEZ, M. E. (Comp.), *Alfabetización por todos y para todos*, XV Congreso mundial de alfabetización, Aique, Buenos Aires, 1996.

TEBEROSKY A. y TOLCHINSKY L., *Más allá de la alfabetización*, Santillana, Buenos Aires, 1995.

MATEMÁTICA

BRESSAN A, y otros. *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Libros del Zorzal. Argent. 2005

BRESSAN y CREGO, *Razones para enseñar Geometría en la Educación Gral. Básica*. Ed. Noved. Educativas 2000.

BRIZUELA, B. *Algunas ideas sobre el sistema de numeración escrito en niños pequeños*. En Elichiry, N. (comp.): *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*, Manantial, Buenos Aires. 2000

BROITMAN, C.; KUPERMAN, C. y PONCE, H. *Números en el nivel inicial. Propuestas de trabajo*. Editorial Hola Chicos. Argentina. 2003

BROITMAN-ITZCOVICH. *El estudio de las figuras y cuerpos geométricos: actividades para los primeros años de escolaridad*. Ed. Novedades Educativas. Bs. As. .2002.

BROITMAN, C. *Las operaciones en el 1er ciclo. Aportes para el trabajo en el aula*. Ed. Novedades Educativas. Año 1999.

BROUSSEAU, G. *Utilidad e interés de la didáctica para un profesor*. (Primera parte), *Suma*, 4, 5-12. 1993

_____ *¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?* (Segunda parte), *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 10-21. 1991

CASTRO, A. *Matemáticas para los más chiquitos*. Ed. Novedades Educativas. Bs.As. 2008

_____ *Las operaciones en el 1er ciclo. Aportes para el trabajo en el aula*. Ed. Novedades educativas, Bs.As. Año 1999

----- *Teoría de las situaciones didáctica un marco para pensar y actuar en la enseñanza de la matemática*. Libros del Zorzal. Bs.As. 2005

MALAJOVICH A CASTRO, A. (compiladora). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Paidós. Bs As. 2000.

CASTRO, A y PENAS, F. *Matemática para los más chicos*. Colección de 0 a 5. La Educación en los primeros años. Novedades Educativas. Nº 72; Bs. As., 2008

CHARLOT. *La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas*, texto mimeografiado de la conferencia pronunciada en Cannes, 1997

CHAVES, E. y SALAZAR J. *La Historia de la Matemática como recurso metodológico en procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geometría en el currículo de séptimo año*. Tesis para optar por el título de Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática. Universidad Nacional Campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica. 2003.

CHEVALLARD; BOSCH Y GASCÓN. *Estudiar Matemática: el eslabón perdido entre la enseñanza y aprendizaje*. ICE Horsori editorial. Barcelona 1997.

D'AMORE, B.; FANDIÑO PINILLA M.I. *El papel de la epistemología en la formación de profesores.* En idioma español, en curso de impresión: *Epsilon*. Granada. 2005.

DÍAZ, E. *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*, Rosario, Laborde Editor Bottazzini, U. *Poincaré, Philosophe et mathématicien. Les Genies de la Science.* Revista Pour la Science. 2000

DUHALDE Y CUBERES *Articulación entre niveles* Ed Aique. Bs.As.1997

-----*Encuentros cercanos con la Matemática.* Ed. Paidós Bs. As. 1996

GASCÓN, J. *Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes.* Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME). Vol 4. Num2.2001

GONZALEZ, A.; WEINSTEIN, E. *¿Cómo enseñar matemática en el jardín? Número, Espacio, Medida.* Ed. Colihue. Bs. As.1998.

GONZALEZ ADRIANA – WEINSTEIN EDITH: *La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes? A través de secuencias Didácticas.* Homo Sapiens Ediciones. Rosario 2006.

GONZALEZ LEMMI ALICIA: *La evaluación matemática infantil: un debate vigente.* Novedades Educativas N° 107-Bs.As. 2007

GONZALEZ LEMMI ALICIA: *Planificación de una secuencia didáctica.* En *Colección la educación en los primeros años*, N° 56. Novedades Educativas. Bs.As. 2006

HERNÁN-CARILLO- *Recursos en el aula de Matemática.* Ed Síntesis. 1991. Madrid

HERNÁN-CARILLO- *Recursos en el aula de Matemática.* Ed Síntesis. 1991.

LERNER, D. *Tener éxito o aprender. Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración.* En: Alvarado, M. y Brizuela, B. (comp.): *Haciendo Números.* México. Paidós. Artículo publicado en revista 12ntes Enseñar matemática N°1 y N°2. 2005

PARRA, C. Y SAIZ, I. (comps.): *Didáctica de matemáticas*, Bs.As., Paidós. 1994

LINDA TORP-El aprendizaje basado en problemas, *desde el jardín hasta el final de la escuela primaria.* Amorrortu Editores. 1999. Alexandria E.E.U.U.

PONCE- *Enseñar y aprender Matemática. Propuesta para el 2do. ciclo-* Ediciones Novedades Educativas Año 2000.

QUARANTA, M. E.; TARASOW, P.; WOLMAN, S.: *Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas* en Panizza, M. (comp): *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas.* Bs. As. Paidós. 2003

SADOVSKY P; *Enseñar Matemáticas Hoy: miradas, sentidos y desafíos.* Libros del Zorzal 2005 Bs.As

TERIGI, F., WOLMAN, S.: *Sistema de Numeración. Consideraciones acerca de su enseñanza.* En Revista Iberoamericana de Educación N° 43. 2007

TOLCHINSKY, L.: *Dibujar, escribir, hacer números.* En: Teberosky, Tolchinsky Más Allá de la Alfabetización. Ed. Santillana, Bs. As. 1995

Revista: Novedades Educativas N° 213 - de la Geometría nivel Inicial Setiembre 2008.

CIENCIAS SOCIALES

AA.VV. *Análisis histórico del presente I Y II*, F.C.E. U.N.E.R., Paraná, 2.000

ALTHUSSER, L. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*; Nueva Visión, Bs As. 1988

APPLE, M. *Educación y poder.* Paidós-Mec, Barcelona. 1987

----- *Ideología y Currículo.* Akal; Madrid. 1986

ARGUMEDO, A. *Los silencios y las voces de América Latina, notas sobre el pensamiento popular y nacional.* ediciones del pensamiento nacional 2000.

BAYER, O. *Los anarquistas expropiadores y otros ensayos.* Planeta, 2003.

- BENEJAM, P.** y otros; *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Cuadernos de Formación del Profesorado, ICE / HORSORI, Barcelona, 1997.
- BERTONI, L.** y **ROMERO, L. A.**; *Una Historia Argentina* (12 tomos), Gramón Colihue, Bs. As. 1995
- BOCK, G.** *La historia de las mujeres y la historia del género. Aspecto de un debate internacional*. Ed. G&H. Valencia, 1989.
- BORGES, J.L.**; *Obra Poética* I, II y III; Alianza Editores, Bs As. 1998
- BRAILOVSKY, E.** y **FOGUELMAN, D.**; *Memoria Verde. Historia ecológica de la Argentina*. Edit. Sudamericana, Bs. As. Argentina. 1990.
- BRAUDEL, F.** *La historia y las ciencias sociales*. Ed. Alianza. Madrid, 1990
- CALLONI, Stella** y **EGO DUCROT, Víctor**; *Recolonización o Independencia. América Latina en el siglo XXI*. Editorial Norma, 2004.
- CARUSO, M.** y **DUSSEL, I.** *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz. Buenos Aires. 1996.
- CICERCHIA, R.** *Historia de la Vida Privada en la Argentina*, Troquel, Bs. As. 1999
- COMES, P. y otros**, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales; Geografía e Historia*. Ice-Horsori 1997.
- CORFIELD, M.I., MIGUELES, M. y CASTELLS, M.** *Didáctica y Pedagogía*. Ed. EDUNER. Entre Ríos, 2008.
- CULLEN, C.** *Perfiles éticos-políticos de la educación*, Paidós. 2004.
- DORFMAN, A.**; *Patos, elefantes y héroes. La infancia como subdesarrollo*; Editorial Siglo XXI, 2002.
- DORFMAN-MATTELART** *Para leer al pato Donald comunicación de masa y colonialismo* ed. Siglo XXI 1986.
- DRI, R.**, *Los Modos del Saber y su Periodización* Ediciones Letra Buena 1997.
- EZLN**; *Comunicados del EZLN. Siete imágenes del mundo*. Tierra del sur. Argentina, 2005.
- FEBVRE, L.**; *Combate por la historia*, Editorial Planeta, 1993
- FEINMANN, J. P.**; *La Historia Desbocada I y II, Capital Intelectual*, Buenos Aires, Argentina, 2004
- FOUCAULT, M.**; *Vigilar y castigar*; Editorial Siglo XXI, 1987.
- FREIRE, P.** y otros; *Pedagogía, diálogos y conflictos*. Editorial Cinco, Buenos Aires. 1987,
- FREIRE, P.**; *Escuela Pública y educación popular*; Editorial Siglo XXI, México 1996
- _____; *Pedagogía de la autonomía* siglo XXI México 1999.
- _____; *Cartas a quien pretende enseñar* siglo XXI México 2002.
- FRIGERIO G. y DIKER G. (Comp.)** *Educación: ese acto político*. Del estante. Buenos Aires, 2005.
- _____; *Educación: figuras y efectos del amor* Del estante 2006
- _____; *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del estante. Buenos Aires, 2008.
- FRIGERIO, G. y otros**; *Las Instituciones educativas cara y seca*; Troquel, Buenos Aires. 1992,
- GALASSO, N.**, *La larga lucha de los argentinos*, Ediciones del pensamiento nacional 1999
- Manuel Ugarte, un argentino maldito Ediciones del pensamiento nacional 1999
- J. J. Hernández Arregui: del peronismo al socialismo. Ediciones del pensamiento nacional 1999
- Raúl Scalabrini Ortiz y la lucha contra la dominación inglesa. Ediciones del pensamiento nacional 1999
- *Seamos libres y lo demás no importa nada*. Ediciones del pensamiento nacional 1999
- GALEANO, E.** *Memorias del fuego 1, 2 y 3* catálogos 2004.
- *Las venas abiertas de América Latina*; Catálogos, 2003.

HOBBSBAWM, E.; *Bandidos*. Crítica. Barcelona, 2001;
 _____; *Rebeldes primitivos*. Crítica, Barcelona, 2003.
 _____; *Sobre la Historia*. Crítica, Barcelona, 1998.

HORA, R. y TRIMBOLI, J.; *Pensar la Argentina. Los historiadores hablan de historia y política*, Ediciones El cielo por Asalto, Bs.As. 2.002

LAFFORGUE, M. S., *Sociología para Principiantes*. Era naciente 2001.

LEVI, P.; *Trilogía de Auschwitz*; El Aleph, 2005.

LUMERMANN, J.; *Historia Social Argentina*, Editorial Universitaria Hernandarias, Bs. As. 1.996

MARTÍ, J. ; *Obras Completas*; editorial Letras Cubanas; La Habana, 1982

MASARCH, R. y otros *Aprender a Enseñar Geografía* ed. Oikos-tau 1999

MONTEFORTE TOLEDO, M.; *Llegaron del Mar*, Joaquín Mortiz Editor, México, 1966

NERUDA, P.; *Su Mejor Poesía*, Círculo de Lectores, Santiago de Chile, 1985

RIVERA, A.; *El Farmer*, Alfaguara Editores, Bs. As 2001
 _____; *La Revolución es un sueño eterno*, Alfaguara Editores, Bs. As., 2000
 _____; *Ese Manco Paz*, Alfaguara Editores, Bs. As., 2003

ROFFMANN, A. y ROMERO, J. L.; *Sistema Socioeconómico y Estructura Regional en la Argentina*, Amorrortu Editores, 1998.-

ROMERO, L. A.; *Historia Argentina*. Siglo XX, F.C.E., Bs. As., 1996

TAMARIT, J.; *Educación al soberano*; Miño y Dávila SRL. Bs. As., 1994.
 _____; *El sentido común del maestro*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002.
 _____; *Estado, hegemonía y educación.*; Miño y Dávila, Buenos Aires. 1990.

TODOROV, T.; *La Conquista de América. El Problema del Otro*, Siglo Veintiuno Editores, Argentina, 2.003.

VARELA, B. *Las Ciencias sociales en el nivel inicial*. Colihue. Buenos Aires, 2007.
 _____; *La trama de la identidad*. Editorial Dunken. Buenos Aires, 2004.

VERNIK, E. (comp). *Qué es una nación, la pregunta de Renán revisada*. Prometeo 2004.

WALLERSTEIN, I. *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI. Madrid, 1998.

CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGÍA

BOCALANDRO, N. y otros. *Algunas reflexiones sobre los procesos de Selección y organización de contenidos curriculares en Ciencias Naturales: formulación de ideas básicas*. Ministerio de Educación de la Nación, Primer Seminario Nacional Fortalecimiento Profesional de Capacitadores, Área de Ciencias Naturales, Bs. As., Agosto de 2000.

BOFF, L. *Ecología*, Ediciones Lohle. Lumen, Buenos Aires, 1996.

CARRETERO, M. *Construir y enseñar las Ciencias Experimentales*. Aique. Bs. As., 2000

CERRETTI, H. *Experimento en contexto*. Ed. Person Educación. Bs. As. 2000

CTERA- EMV-SUTIBA-REEA (2006) *Manifiesto por la Vida. Por una Ética para la Sustentabilidad. Aportes para pensar la formación docente desde la formación Ambiental*. Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable, Bogotá, Colombia, Mayo 2002

CHALMERS, A. F. *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?* Siglo XXI. Bs. As. 1991.

DEL CARMEN, L. (coord); **CABALLER, M. J.;** y otros. *La Enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Cuadernos de formación del Profesorado. ICE/ Horsori, Barcelona .1997

DIAZ, E. *La producción de los conceptos científicos*. Biblos. Bs. As. 1994.

FORCIENCIAS. *El cuerpo humano y la salud*. Curso de formación de profesores de ciencias. Bloque VI. Ministerio de Educación y Cultura de España en coproducción con Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, 1996

FORCIENCIAS. *Los seres vivos*. Curso de formación de profesores de ciencias. Ministerio de Educación y Cultura de España en coproducción con Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina. 1996

FUMAGALLI, L., *El desafío de enseñar Ciencias Naturales*, Buenos Aires, Troquel, 1993

GALANO, C. *Educación Ambiental y transición a la Sustentabilidad*. PNUMA.2002
 _____ en *Carrera de Especialización en Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable*. U.N. del COMAHUE, ESC MARINA VILTE, CTERA. Dossier Bibliográfico Módulos I y V. Victoria, Entre Ríos. 2006

GIORDAN, A. y G. de Vecchi. *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*, Ed. Diada. Sevilla. 1988

GIORDAN, A y otros: *Conceptos De Biología*. I, MEC. Labor.Barcelona. 1988

JIMENEZ ALEIXANDRE, M. P.(coord), y otros. *Enseñar ciencias*, Barcelona. Ed. Graó.2003

LEFF, E. *Saber Ambiental*. México. Siglo XXI.1998

MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.1994
 _____ *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.1999

PRIGOGINE, I. *El fin de las certidumbres*. Taurus, Madrid.1997

SALEME DE BURNICHON, M. *Decires*. Córdoba, Argentina. Narvaja Editor.1997

WOLOVELSKY, E. *El siglo ausente. Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia*. Libros del Zorzal. Bs. As. Argentina.2008

EDUCACIÓN FÍSICA

AISENSTEIN, A. *Repensando la Educación Física escolar*. Entre la Educación integral y la competencia motriz. Ed. Novedades educativas. 2000

AISENSTEIN Y P. SCHARAGRODSKY, *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina*, Bs As Prometeo, 2006

DISEÑO CURRICULAR Nivel Inicial – EGTB 1 y 2 C.G.E Pcia. De E. Ríos. 1997

GOMEZ, R. *La enseñanza de la educación física en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB*. Una didáctica de lo corporal. Ed. Stadium. 2004

GOMEZ, R. *El aprendizaje de las habilidades y los esquemas motrices en el niño y el joven*. Ed. Stadium. 2003

GOMEZ, J. *La educación física en el patio*. Una nueva mirada. Ed. Stadium. 2002

GOMEZ H., *Educación física y constructivismo social* .Revista Novedades Educativas N° 175, julio 2005

GRASSO, A. *El aprendizaje no resuelto de la educación física*. La corporeidad Novedades Educativas Bs. As. 2001

GRASSO, A Y ERRAMUSPE, B., *Construyendo identidad corporal*. La corporeidad escuchada. Ed. Novedades Educativas Bs. As. 2005

LAGADERA OTERO, F y BURGUES LAVEGA, P. *Introducción a la praxiología motriz*. Ed. Paidotribo. Barcelona. 2003

NAP, *Del Nivel Inicial y Primario*.

PARLEBÁS, P. *Juegos, deporte y sociedades*. Lexico de praxiología motriz. Ed. Paidotribo. Barcelona 2001

PARLEBÁS, P. Conferencia. Octubre. 1997

RIGAL, R *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria* Barcelona. Ed INDE. 2006

ONOFRE CONTRERAS J. *Didáctica de la educación física*. Un enfoque constructivista. Ed. INDE 2004

SARLÉ, P., *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Ed. Paidós, Buenos Aires. 2006

SARLÉ, P. *Juego y aprendizaje escolar*. Los rasgos del juego en la educación infantil. Ed. Novedades Educativas. 2001

TRIGO E. y colab. *Creatividad y motricidad*. Barcelona. Inde. 1999

RUIZ PÉREZ, L. *Desarrollo motor y actividades físicas*, Madrid, Gymnos, 1996

Documentos

NAP, *Del Nivel Inicial y Primario.*

SEMINARIO EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

DARRE, S. *Sobre políticas de género en el discurso pedagógico. Educación sexual en el Uruguay a través del siglo XX.* Montevideo. Ediciones Trilce. 2005

FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad.* Tomo 2: el uso de los placeres. Siglo XXI. 2ª reimpresión Argentina. 2004

FOUCAULT, M. *Los anormales.* Fondo de Cultura Económica, Bs. As. 1999/2006

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido.*, Tierra Nueva, Montevideo. 1970.

GIBERTI, E; LA BRUNA DE ANDRA, L. *Sexualidades: de padres a hijos. Preguntas y respuestas inquietantes.* Paidós 1993

MARGULIS, M y otros. *Juventud, cultura, sexualidad. Dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Bs. As.* Ed. Biblos, 2003.

POMIÉS, J. *Temas de sexualidad, informe para educadores,* Aique ,1995

VILLA, A. *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación.* Noveduc. Serie Interlíneas. 2007. Buenos Aires.

REYBET, C; HERNÁNDEZ, A. *La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?.* En El Monitor de la Educación. Mar-abr 2007. Año 5, nº 11. 2007

Documento:

Provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. *Educación sexual en el sistema educativo entrerriano. Marco orientador. Programa de Educación Sexual Escolar.* Paraná, E.R. 2005-2006-2007.

Leyes:

Argentina, H. Congreso de la Nación. Ley Nº 23.849 .Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Sancionada: 27/09/1990

Argentina, Ministerio de Salud de la Nación. LEY NACIONAL Nº 25.673: Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Buenos Aires. 23/05/2003

Argentina, H. Congreso de la Nación. LEY NACIONAL Nº 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires, 04/10/2006

Entre Ríos, Res Provincial Nº 0550. Programa de Educación Sexual Escolar. Paraná, E.R. 11/04/2006

EDUCACIÓN TEMPRANA

ALCARAZ, R., *Estructura y función del Sistema Nervioso -Recepción sensorial y estados del organismo -Manual Moderno - 2001_*

BLEICHMAR, S. *Clínica psicanalítica y neogénesis* Amorrortu . Bs As, 2000

BLEICHMAR, S. *La fundación de lo inconsciente. Destino de la pulsión. Destino del sujeto.* Amorrortu. Bs.As. 1993

BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano.* Paidós. Barcelona. 1987

BAQUERO, R. *La pregunta por la inteligencia. Propuesta educativa .* Novedades Educativas FLACSO. Bs. As 1997

CARRETERO, M. *El laberinto de la inteligencia. Propuesta Educativa. Novedades Educativas. FLACSO 1997*

DOLTÓ, F. *La imagen inconsciente del cuerpo.* Paidós Barcelona 1990

FREUD, S. *Obras Completas .* Amorrortu. 1986

KLEIN, M. *Principios del Análisis Infantil.* Hormé. Bs. As. 1986

LACAN, J. *Seminario 20.* Paidós. Bs. As. 1989

LEGAUFÉY, G. *El lazo especular.* Edelp 1998

LE BRETON, D. *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Nueva Visión Bs. As. 1996
LEVÍN, E. *La Función del hijo*. Nueva visión Bs. As. 2003
LEVÍN, E *La infancia en escena*. Psicología contemporánea.2004
MANNONI, O. *La otra escena*. Claves de lo imaginario. Amorroutu. 1979
WINNICOTT, D. *Los bebés y sus madres* Paidós. Bs. As. 1989
WINNICOTT, D. *Realidad y juego*. Gedisa. España. 1971
STERN, D. *El mundo interpersonal del infante*. Paidós Bs. As. 1991
TALLIS, J y otros. *Trastornos del desarrollo infantil*, Miño y Dávila. Bs. As 2003
VARELA, F; THOMPSON,E; ROSCAS, E *De cuerpo presente*, Gedisa. Barcelona 1992

TALLER DE PRODUCCIÓN EN LOS DIFERENTES LENGUAJES

BARTES, R. *Lo obvio, lo obtuso: imágenes, voces y gestos*. Barcelona. Editorial Paidós. Bs. As. 1986
BOURDIEU, P. *Qué significa hablar*, Akal, Madrid, 1985.
BOZZINI, F. y otros. *El juego y la música*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. AS. 2000
CALABRESE, O. *Cómo se lee una obra de arte*, Cátedra, Madrid, 1994.
CAMELS, D. *Juego de crianza*. Editorial Biblos. Bs. As. 2004
EISNER, E. *Educación la visión artística*. Buenos Aires. Paidós 1995.
FRIGERIO, G. y DIKER,G.(comps) *Educación:(sobre)imágenes estéticas*. Del estante. Bs. As. 2007
GARDNER, H. *Arte, mente y cerebro*. Barcelona. Paidós. 1990
JULIEN, G. *La comunicación niños-adultos*. Madrid. Narcea. 2007.
LÉVINAS, E. 1971. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca. Sígueme.
MALAJOVICH, A. (comp.). 2006. *Experiencias y reflexiones sobre la educación infantil*. Buenos Aires. Siglo XII.
 -----(comp.). 2006. *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires. Paidós.
MINNICELLI, M. *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. AS
MOLL. L. *Vigotsky y la educación*. Bs. As. 1993
PICHON R. *El proceso creador*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.
LOTMAN, Y. *Estructura del texto artístico*. Istmo, Madrid, 1978.
VIGOSTKY L. *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal. Madrid, 1982
WINNICOTT, D. *Realidad y juego*. Editorial Galerna. Bs. As., 1972

JUEGOS Y PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

AIZENCANG, N *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Editorial Manantial. Argentina . 2005
CALZETA J. y otras; *La Juegoteca. Niñez en riesgo y prevención*. Grupo Editorial Lumen Bs. As. (2005)
KACZMARZYK PATRICIA Y PROF. MÓNICA LUCENA. "Juego en el Nivel Inicial" en:abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2007/circular5.pdf
MINNICELLI, M. *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. AS. 2008

SARLÉ, P. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós. Argentina. 2006
 ----- *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. AS. México. 2001
 ----- *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. AS. 2008
NAJMANOVICH, D. *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Editorial Biblos. Bs. AS. 2005
SARLÉ, P. *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Ed. Novedades Educativas. 2001
 ----- (coord.) *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Noveduc. Bs As. 2008
TORBERT M.; *Juego para el desarrollo motor*. Troquel Bs. As. 2003
WINNICOTT D. W.; *Realidad y juego* 10ª reimpresión Gedisa (2003)

Artículos:

Pasini María Marta; *LOS JUEGOS HUMANIZADORES: Infancia Adolescencia y Cultura* en la **REVISTA DE INVESTIGACIONES FOLKLÓRICAS**, Buenos Aires, Argentina. vol. 17, diciembre de 2002. ISSN 0327-0734. Agradecemos a su Directora Dra. Martha Blache la generosa autorización para replicarlo para UNADENI

TICS; APROPIACIÓN PEDAGÓGICA

AREA MOREIRA, M *Los medios y el currículum escolar*, web docente de Tecnología(2002b)Educat iva, Universidad de La Laguna. Disponible en: -----
Nuevas tecnologías y nuevas prácticas, en números [en línea], Educ. ar.Disponible en: <http://weblog.educ.ar/sociedad-informacion/archives/006209.php>.
 ----- *Jóvenes: comunicación e identidad, Pensar Iberoamérica, Revista de Cultura*, Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
 'Aulas en red' de la Ciudad de Buenos Aires", en *Educación y nuevas tecnologías. Experiencias en América Latina*, Buenos Aires, IIPE - Unesco.
<http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/12.htm>
BARBERO, M J *Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidad de la comunicación en el nuevo siglo*, México, *Diálogos de la comunicación*, Nº 64. 2002
 Disponible en: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero1.pdf
BATISTA, M. A, *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela* : trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica / Ministerio de Cultura y Educación. 2007
BERGOMÁS G. *Las alfabetizaciones múltiples como eje de la formación docente*, [Razón y palabra](#) (nº 63, julio-agosto 2008)
BERMÚDEZ, Emilia "Consumo cultural y construcción de representaciones de identidades juveniles", Maracaibo, Universidad del Zulia, Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos. 2001
BUCKINGHAM, D *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós. 2005
 Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
BURBULES, N y CALLISTER , T *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Madrid, Granica. 2201
CELSO, G y USUBIAGA, G ; coordinado por Viviana Minzi. - 1a ed.
CZARNY, M *La escuela en Internet. Internet en la escuela. Propuestas didácticas para docentes no informatizados*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones. 2000
 Disponible en <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>

- GEWERC BARUJEL**, A *El uso de weblogs en la docencia universitaria*, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, Vol. 4, Nº 1, pp. 9-23. Disponible en: http://158.49.119.99/crai/personal/relatec/VOL4_1/adriana.pdf 2005
- GRUFFAT**, C "Generación M: los chicos que crecieron con los nuevos medios" [en línea], Educ.ar. Disponible en: <http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/006581.php> 2005
- Las TIC y los desafíos en la sociedad del conocimiento*, resultado del Seminario Ceri/OCDE de habla hispana 2005. Disponible en: http://www.enlaces.cl/Despliegue_Contenidos.php?id_seccion=4&id_contenido=13
- LEVIS D.** *Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina?* en *Razón y Palabra* nº 63, México. 2008
- LIGUORI**, L *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de los viejos problemas y desafíos educativos*, en Litwin, Edith (comp.) *Tecnología Educativa*, Buenos Aires, Paidós. 1995
- LITWIN E.** (comp) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu. Buenos Aires. 2005
- *El acceso a la información*", en Litwin, Edith et al. (comps.), *Tecnologías en las aulas*, Buenos Aires, Amorrortu. 2004
- MAGALY ROBALINO CAMPOS.** *Formación Docente Y TICs: Logros, Tensiones Y Desafíos Estudio de 17 Experiencias en América Latina*. UNESCO. Chile. 2005
- MINZI**, V *La "cultura infantil": ¿cómo abrir espacios para el diálogo intergeneracional?*, Buenos Aires, 2005 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- PISCITELLI A.** *Inmigrantes digitales vs. nativos digitales. La migración digital, un concepto bastante ambicioso*. Educar. 2005
- PRENSKY, MARC** *Nativos e Inmigrantes digitales*. Disponible en: http://www.nobosti.com/IMG/article_PDF/article_44.pdf [abril de 2008]
- STREET, BRIAN** What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, Vol. 5(2). 2003. <http://ordenadoresenlaula.blogspot.com>
- TEDESCO J.C.** *Educación a distancia: calidad, equidad y desarrollo. La educación y las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires. 2000.
- UNESCO** *Estándares de competencias en tic para docentes*. 2008.

INTEGRACIÓN ESCOLAR

- AGUILAR MONTERO L. A.** *De la integración a la inclusividad*. Edit Espacio, Bs. As., 2000
- BORSANI M. y GALICCHIO M.** *Integración o Exclusión*. Novedades Educativas.
- BORSANI M.**, *Adaptaciones Curriculares*. Novedades Educativas. 2003
- CARUSO, M.** *De Sarmiento a los Simpsons*. Cinco Conceptos para Pensar la Educación Contemporánea. Colección Triángulos Cap. 5 Pedagógicos Ed. Kapeluz. 2001
- COREA C. y LEWCOWICZ I.** *Pedagogía del aburrido*. Paidós
- DELL ANNO** ; *Alternativas de la diversidad social: las personas con discapacidad* . Editorial Espacio
- DEVALLE DE RENDO A., VEGA V.,** *Una Escuela en y para la Diversidad*. Aique. Bs.As. 1998
- _____ *La diversidad es y está en la docencia*. Magisterio del Río de la Plata. 2005
- DIVITO M. I.,** . *Alternativas debates actuales en educación especial*. Universidad Nacional de San Luis , 1998
- DUBROVSKY S. y otros.** *La integración escolar como problemática profesional*. Noveduc 2005
- FOUCAULT, M.** *Los Anormales*. Fondo de cultura económica. Bs. As. 2000
- GOFFMAN E.,** *La Identidad deteriorada*. Amorrortu. 2003

LARROSA J: y SKLIAR, C. *Habitantes de Babel políticas y poéticas de la diferencia*. Ed. Laertes. Barcelona. 2001

LEVIN E. *Discapacidad clínica y educación*. Nueva Visión. Bs.As. 2003

LOU ARROYO M. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Ediciones Pirámide. Madrid. 2007.

LOXLEY T. *Deconstrucción de la Educación Especial y construcción de la inclusiva*. Muralla

LUS M. A., *De la integración escolar a la Escuela Integradora*. Paidós. 1995 .
Ministerio de Cultura y Educación *El Aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales*. Argentina. 1999

PANTANO L. *Discapacidad un problema social, un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas*. Eudeba. 1987

PEREZ de Lara N. La capacidad de ser sujeto. Laertes. 1998

PUIGDELLIVOL I.; *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Graó, Barcelona, 1998.

ROMEU Illán N. y otros; *Didáctica y organización en educación especial*. Aljibe. 1996.

SANCHEZ P. y otros. *Educación Especial I; una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Pirámide. 1997

SCHORN M. ; *Discapacidad una mirada diferente*. Lugar editorial.

SKLIAR, C *¿Y si el otro no estuviera ahí?*. Ed. Miño Y Dávila 2001

Material elaborado por la Lic. **TERIGI F.** *El análisis de la Práctica y la Formación para la práctica, Algunas estrategias relevantes*.

Documentos

Convención sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad
Ley Nacional de Educación
Ley 26.061
ENDI Encuesta Nacional de Discapacidad 2004
Ley Provincial de Educación
Ley provincial de Discapacidad
Resoluciones Provinciales