



*Ministerio de Educación, Cultura,
Ciencia y Tecnología*

**Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur**

***“Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente
Inicial del Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de
Tierra del Fuego”***

Noviembre, 2008

“Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Tierra del Fuego”

Gobernadora: Sra. María Fabiana Ríos

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología: Prof. Darío Vargas

Secretario de Educación: Lic. Daniel Masnu

Subsecretaria de Educación Media y Superior: Prof. Cristina Argañarás

Directora de Educación Superior: Prof. María Elena Ventura

ÍNDICE

	Pág.
I - MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR.....	5
• <u>Marco Político – Normativo.....</u>	5
• <u>El Sistema Formador.....</u>	8
• <u>La Formación Docente Inicial.....</u>	10
• <u>La Formación Docente para la Educación Primaria.....</u>	11
II - MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM.....	12
• <u>Educación.....</u>	12
• <u>Escuela.....</u>	12
• <u>Enseñanza.....</u>	13
• <u>Aprendizaje.....</u>	14
• <u>Conocimiento.....</u>	16
• <u>Currículo.....</u>	17
– Diseño del currículum.....	17
– Tres problemas de la producción curricular.	18
– Dimensiones del diseño curricular.	18
– Algunos desafíos.	18
III – COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	21
IV – MALLA CURRICULAR.....	24
• <u>Campos de Formación.....</u>	24
• <u>Criterios para la Selección y Organización de los Contenidos.....</u>	24
• <u>Mapa Curricular, distribución de cargas horarias y porcentajes por campo de Formación.....</u>	29
• <u>Unidades Curriculares: Formatos; Fundamentos; Propósitos; Contenidos Prioritarios; Fuentes de Referencia.....</u>	31
• <u>Unidades Curriculares del Campo de la Formación General.....</u>	31
1. Psicología Educacional.....	31
2. Pedagogía.....	37
3. Alfabetización Académica.....	41
4. Didáctica I y II.....	45
5. Historia Argentina y Latinoamericana.....	50
6. Cuerpo, Juego y Expresión.....	56
7. Filosofía de la Educación.....	61
8. Las TICs y su Enseñanza.....	65
9. Lengua Extranjera: Inglés.....	68
10. Historia y Política Educacional.....	70
11. Sociología de la Educación.....	76
12. Formación Ética y Ciudadana.....	80
13. Introducción a la Investigación Educativa.....	85
• <u>Unidades Curriculares del Campo de la Formación Específica.....</u>	89

1. Lenguaje Musical y su enseñanza.....	91
2. Expresión corporal-Danzas y su enseñanza.....	95
3. Lenguaje visual y su enseñanza.....	99
4. Educación Física y su enseñanza.....	103
5. Problemática Contemporánea de la Educación Inicial.....	109
6. Sujetos de la Educación Inicial.....	112
7. Didáctica de la Educación Inicial I y II.....	119
8. Literatura Infantil.....	124
9. Didáctica de la Lengua.....	126
10. Didáctica de la Lengua y de la Literatura Infantil.....	131
11. Alfabetización Inicial.....	134
12. Didáctica de la Matemática I.....	138
13. Didáctica de la Matemática II.....	147
14. Didáctica de las Ciencias Naturales I.....	155
15. Didáctica de las Ciencias Naturales II.....	160
16. Educación Sexual Integral.....	162
17. Didáctica de las Ciencias Sociales I	166
18. Didáctica de las Ciencias Sociales II.....	171
19. Proyectos Educativos con TICs.....	176
20. Producción de Materiales y Objetos lúdicos.....	181
• Integración didáctica.....	184
21. taller integrador interdisciplinario	184
• <u>Unidades Curriculares del Campo de la Práctica Profesional</u>	192
1. Práctica I: Instituciones Educativas y Comunidad.....	196
2. Práctica II: Enseñanza y Currículum.....	198
3. Práctica III: Práctica de Enseñanza.....	199
4. Práctica IV: Residencia Pedagógica.....	201
• Espacios de integración curricular.....	204
• Régimen de Correlatividades.....	205
<u>V – CRITERIOS ORIENTADORES PARA LAS DEFINICIONES INSTITUCIONALES</u>	206
• Propuesta y organización de las unidades curriculares.....	206
• Régimen académico de los alumnos.....	207
• Propuestas para la transición.....	207
<u>VI – CRITERIOS DE EVALUACION CURRICULAR</u>	208
• Elaboración de informes.....	208
• Enseñanza y evaluación.....	209
<u>VII – BIBLIOGRAFÍA</u>	210

I - MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

Presentación

La construcción del ***Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego***, es el resultado de un trabajo que se desarrolla a partir del Marco Curricular Patagónico. Este trabajo, fue impulsado por la Dirección de Educación Superior de Tierra del Fuego y avalado por el Instituto Nacional de Formación Docente, en el marco de la normativa vigente.

En la construcción del ***Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego*** participaron activamente docentes de Educación Superior de Tierra del Fuego, junto a especialistas y docentes de otras provincias patagónicas.

Además de los intercambios producidos en forma virtual, se concretaron instancias formales de trabajo con participación de Autoridades, Docentes, Especialistas y Directivos de Educación Superior, en los Institutos de Ushuaia (IPES) y de Río Grande (ISES), en la sede del INFD y en otras provincias patagónicas. Algunas de estas instancias fueron las siguientes:

- **28 y 30-06-08: Río Grande y Ushuaia, Tierra del Fuego.** Reunión con Autoridades Educativas, Docentes y Directivos de las Instituciones de Formación Docente de la provincia.
- **21 y 22 -08-08: Casa de Río Negro en Buenos Aires.** Reunión con Autoridades Educativas y referentes de las provincias de Río Negro, Neuquén, La Pampa y Santa Cruz y docentes de Tierra del Fuego.
- **17 Y 18-09-08: San Martín de los Andes, Neuquén.** Reunión con Autoridades Educativas, Docentes y Directivos de las Instituciones de Formación Docente de la provincia de Neuquén, Santa Cruz y Tierra del Fuego.
- **9-10-08: Río Grande, Tierra del Fuego.** Reunión con Autoridades Educativas, Docentes y Directivos del ISES de Río Grande y Directora de Desarrollo Curricular del INFD.
- **10-10-08: Ushuaia, Tierra del Fuego.** Reunión con Autoridades Educativas, Docentes y Directivos del IPES “Florentino Ameghino” de Ushuaia y Directora de Desarrollo Curricular del INFD.

Marco Político – Normativo:

El ***Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego***, se construyó de acuerdo a lo establecido por el Estado Nacional, a través de la normativa vigente: Ley de Educación Nacional N°

26.206, Resoluciones del CFE N° 241-05; 251-05; 23-07; 24-07; 30-07 y Anexos I y II, respondiendo a la condición federal de la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente. *“Nuestro país enfrenta una serie de desafíos que convierten a la educación en unas de las herramientas políticas cardinales en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria....La existencia de un sistema formador constituye una condición de esta igualdad y esta justicia. Esto es posible en la medida en que el Estado tiende hoy al desarrollo de políticas públicas de mediano plazo orientadas a la superación de la fragmentación social que marcó y todavía marca a la sociedad argentina. Al reponer el mediano plazo como norte de la construcción político-institucional, el pensamiento en perspectiva y la planificación estratégica se nos imponen como marco para la consolidación del sistema formador docente.”*¹

En el orden nacional, se identificaron una serie de problemáticas que justifican la necesidad de revisar las propuestas curriculares que se han desarrollado hasta este momento. La fragmentación y la baja articulación entre los diseños de formación, la insuficiente duración de la mayoría de las carreras, el escaso desarrollo de saberes en la gestión del currículo y de nuevas modalidades pedagógicas, la necesidad de actualizar la formación de los docentes, entre otros, constituyen los principales fundamentos en los que se asienta la revisión curricular y la propuesta de un Diseño Jurisdiccional que supera las definiciones curriculares, cuya responsabilidad había caído hasta ahora, casi exclusivamente, en las Instituciones Formadoras. Este Diseño Curricular, enmarcado en la política nacional y regional se propone superar problemas, pero también recuperar aciertos, respetando una identidad apoyada en particularidades y diferencias —geográficas, culturales, socioeconómicas—

“La estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarla, adecuarla a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos” (Res. CFE N° 24-07). *“Este compromiso, implica, por un lado, recuperar los aportes de las Instituciones de Formación Docente de las Provincias Patagónicas, en tanto constituyen formas innovadoras para el abordaje de las problemáticas educativas más importantes y por otro, ofrecer e impulsar propuestas que conlleven mejores condiciones para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto. Ello implica revisar las propuestas curriculares para la Formación Docente Inicial, tensionándolas con las condiciones institucionales, las otras funciones de la Formación Docente, el régimen académico de los alumnos, las características de los puestos de trabajo de los docentes, los perfiles formadores, la normativa, por nombrar sólo algunos de los aspectos más importantes”* (Marco Curricular Patagónico).

¹ Fundamentos Políticos e Institucionales del trabajo docente. INFD. 2008

Se presenta a continuación una síntesis de los **criterios** tomados en cuenta para la elaboración del **Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Tierra del Fuego**, de acuerdo con la Res. CFE 24/07:

1. Duración total: Alcanzar un mínimo de 2.600 horas reloj (3.900 horas cátedra), a lo largo de 4 años de estudio de educación superior.
2. Definición jurisdiccional: 80 % de la carga horaria total, como mínimo.
3. Definición institucional: Hasta un máximo de 20 % de la carga horaria total
4. Organización en torno a tres campos de conocimiento, presentes en cada uno de los años:
 - Formación General
 - Formación Específica
 - Formación en la Práctica Profesional
5. Residencia Pedagógica en el 4° año
6. Peso relativo de los campos:
 - Formación General: entre el 25% y el 35% de la carga horaria total;
 - Formación Específica: entre el 50% y el 60%;
 - Formación en la Práctica Profesional: entre el 15% y el 25%.
7. Campo de la Formación General:
 - Organización disciplinar
 - Presencia de las siguientes unidades curriculares: Filosofía, Historia Argentina y Latinoamericana, Sociología de la Educación, Pedagogía, Didáctica General, Historia y Política de la Educación Argentina, Psicología Educacional, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Formación Ética y Ciudadana, Lengua extranjera, Propuestas variables o complementarias (definidas a nivel jurisdiccional).
8. Campo de la Formación Específica: Presencia de cinco tipos de contenidos:
 - Formación en la Didáctica de la Educación Inicial y las tecnologías de enseñanza particulares
 - Formación en los contenidos de las áreas disciplinares desde la perspectiva de su enseñanza en el Nivel
 - Formación en los sujetos de la Educación Inicial
 - Una unidad curricular específica para Alfabetización Académica
 - Formación en los sujetos de la educación primaria

- Un seminario/taller de Educación Sexual Integral

9. Campo de la Formación en la Práctica Profesional:

- Presencia desde el comienzo de la formación, incrementándose progresivamente hasta culminar, en 4° año, en la residencia pedagógica integral.
- Integración de redes institucionales entre los IFD y entre éstos y las escuelas asociadas.
- Articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad.
- Desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y articulados entre los IFD, las Escuelas asociadas y las organizaciones sociales.
- Desarrollo de prácticas y residencia en ámbitos escolares diversificados y atendiendo a la conceptualización del nivel como unidad pedagógica que abarca la educación de niños de 45 días a 5 años cumplidos.
- Inclusión de las Nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información en las actividades de la formación en la práctica profesional.

10. Organización del diseño curricular:

- Variedad y pertinencia de formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares: materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes, módulos.
- Pertinencia de las unidades curriculares opcionales.
- Variedad y pertinencia de los sistemas de evaluación y acreditación.
- Incorporación de mecanismos de apertura y flexibilización en el cursado y en la acreditación de las distintas unidades curriculares.

El Sistema Formador:

La formación de maestros y profesores presenta hoy, como ya se señalara, una notoria fragmentación. Años atrás y aún antes de los procesos de reforma de los '90, la Educación Superior fue caracterizada como un *conglomerado*, para distinguir su carácter complejo, heterogéneo y desarticulado, en contraposición al carácter organizado que supone el concepto de *sistema* o *sub-sistema* (Bertoni y Cano, 1990)...La historia reciente del sistema formador ha modificado la situación de las Instituciones formadoras en algunas provincias, pero el conjunto del sistema está lejos de disponer de principios organizadores, de un ordenamiento normativo práctico y consistente y de una definición compartida sobre la función que cumple la formación docente en el sistema educativo (Res. CFE Nº 30-07). El Mapeo realizado en la Patagonia, confirma esta situación; a modo de ejemplo, y a partir del análisis realizado en torno a los Diseños Curriculares, podría sintetizarse que:

- La gran mayoría de los Diseños Curriculares y Planes de Estudio vigentes en la Patagonia, incluido Tierra del Fuego, son propuestas Institucionales, con importantes diferencias entre una Institución y otra dentro de una misma provincia.
- Los Diseños analizados están contextualizados en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195, y aprobados mediante Resoluciones Provinciales que aprueban los Diseños Curriculares Institucionales en forma independiente uno de otro.
- Los Diseños presentan marcada disparidad en cuanto a las funciones de Formación Docente, ya que las trayectorias institucionales denotan diversos tiempos, y concreciones variadas. También se presentan diferencias en cuanto a las temáticas y modalidades a partir de las cuales se desarrollan dichas funciones.
- En cuanto a la modalidad de los espacios curriculares, se observa una tendencia a la organización por problemáticas (módulos), pero también variedad de otros formatos: asignaturas, seminarios, talleres (algunos optativos y/o abiertos).
- Los Diseños presentan diferencias en cuanto a la carga horaria destinada a la Formación Inicial y también respecto de la asignada a los docentes para desarrollar otras funciones institucionales (capacitación, investigación, entre otras).
- La cantidad de espacios curriculares presentes en los Diseños Curriculares también varía entre un Diseño y otro, al igual que la lógica curricular (algunos se presentan por áreas, otros por espacios independientes y/o integrados).

El proceso de redefinición curricular que se está desarrollando a nivel nacional, regional y jurisdiccional, plantea como uno de sus principales propósitos, la superación de esta evidente fragmentación. Desde ese propósito, podría afirmarse que la Formación Docente tiene como principal función la **Formación Inicial y Permanente** de los agentes del sistema.

La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes. Por un lado, porque transmite un saber que no produce; por otro lado, porque para poder llevar a buen término esa transmisión, produce un saber que no suele ser reconocido como tal (Terigi, 2007). Encontramos aquí un rasgo de identidad del sistema formador: la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.

La articulación entre la **Formación Docente Inicial y la Formación Docente Continua**, llevadas a cabo en los últimos años, mediante la ampliación de funciones de las instituciones formadoras de docentes, es analizada en la Res. CFE N° 30/07 en su anexo N°1 que expresa: para “evitar la superposición de esfuerzos para cubrir las mismas necesidades o para evitar que algunas necesidades del sistema queden siempre vacantes, será necesario considerar la ampliación y diversificación de funciones en la escala del sistema formador, y no sólo de cada una de las insti-

tuciones”, todo ello, dependiendo de las respectivas previsiones en cuanto a condiciones institucionales y laborales que dicha ampliación de funciones requiera.

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

La Formación Docente Inicial:

La Formación Docente tiene como principal función la **Formación Inicial y Permanente** de los agentes del sistema. En efecto, la formación de los docentes es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. Pero la formación **inicial** tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones políticas, socio-cultural y pedagógicas, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas. La formación docente inicial implica un marco para el desarrollo profesional y posibilita diversas alternativas de orientación en modalidades educativas previstas en la LEN, que aseguren el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza. La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Ley de Educación Nacional, artículo 71).

La formación docente inicial prepara para el ejercicio de la docencia, un trabajo profesional que tiene efectos sustantivos, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita las posibilidades de desarrollo de los alumnos y genera condiciones para la concreción efectiva del derecho a la educación. Pero para ello, requiere y reclama asumir el compromiso por garantizar el derecho que todas las personas tienen de aprender y la confianza en las posibilidades de los que aprenden como una condición básica para el desarrollo de la educación y de la enseñanza en las escuelas. Los diseños y desarrollos curriculares que se organicen para la formación inicial, deberán considerar estos valores básicos en los procesos y resultados de la formación. Asimismo, deberán considerarlos para la propia formación de los estudiantes en las distintas carreras de profesorado.²

² Res. CFE 24/07

La Formación Docente para la Educación Inicial:

A partir del mapeo realizado en Patagonia³ sobre los Diseños Curriculares de Formación Docente para Educación Inicial, es posible plantear algunas recurrencias y coincidencias entre el Diseño Curricular vigente en Tierra del Fuego, y los de otras provincias patagónicas, a saber:

- Acerca del perfil del egresado que se explicita en los Diseños Curriculares, se observan formulaciones generales y comunes a diversos niveles educativos con escasa presencia de la especificidad del nivel para el que se forma; esta especificidad se refleja en torno a: la legitimidad del Nivel Inicial, valoración de actividades lúdicas en la construcción del rol docente y algunos programas y problemáticas infantiles, permaneciendo ausente su explicitación en algunos diseños curriculares.
- Existe consenso respecto de la necesidad y el abordaje de la problemática contemporánea de la Educación Inicial, con la inclusión de mandatos fundacionales, dimensiones histórico-políticas del nivel, identidad, funciones del nivel, controversias, mitos y tradiciones, especificidad de los dos ciclos del nivel con diferentes niveles de profundización en los diseños curriculares.
- Se plantean ejes, interesantes para recuperar, que ponderan la formación en la interacción familia, escuela y sociedad, como así también, algunos aspectos específicos del trabajo con la franja atarea de 45 días a 2 años, como son: alfabetización emocional, intervenciones corporales, cuerpo con historia, permisividad y disposición corporal, permisividad corporal en el juego y en relación con sus pares, acciones oportunas de estimulación, entre otras.
- Se pone énfasis en la didáctica del nivel, donde el juego ocupa un lugar preferencial, con diferentes miradas y su lugar en la Formación Docente como conocimiento indispensable en la formación de todo maestro.
- También resulta interesante mencionar que la perspectiva de la heterogeneidad es encontrada en los diseños curriculares, refiriéndose a ella en general, desde la situación de alumnos con necesidades especiales, diversidad y heterogeneidad; sin embargo, será necesario pensar la diversidad como posibilidad y no desde el obstáculo, en el sentido de la inclusión desde una perspectiva didáctica, como la posibilidad de hacer propuestas didácticas que atiendan la heterogeneidad cultural, social, de pensamiento, de actitudes.

Es oportuno dejar nuevamente explicitado el nivel de fragmentación existente entre las diversas propuestas curriculares Patagónicas respecto de los nombres con que se designan las unidades curriculares, el peso que éstas revisten, la desigualdad entre las presencias y ausencias observadas. La intencionalidad de este Diseño Curricular Jurisdiccional es otorgar relevancia académica a la Formación Docente de Educación Inicial, desde la recuperación de fortalezas y superación de debilidades o ausencias.

^{3 3} Mapeo realizado por el Equipo Curricular Patagónico sobre los Diseños Curriculares de los Profesorados de Educación Inicial vigentes en las Provincias de la Patagonia

II - MARCO REFERENCIAL DEL DISEÑO CURRICULAR

Reconocer que la **educación** es un proceso histórico social es afirmar que encierra en sí la necesidad de la transformación; pero es también atribuirle un aspecto de conservación que otorga identidad, sentido y temporalidad a las prácticas educativas y a las propias instituciones que las enmarcan.

La **escuela** ha cambiado aunque en apariencia es la misma, en ella se debaten cambios en las relaciones de autoridad, en las subjetividades y en las nuevas formas de producción y circulación de saberes. Los espacios educativos son lugares de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder. Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción. En este contexto reconocer a la educación como una práctica productora y transformadora de sujetos, supone plantear que las situaciones educativas se entraman en la interacción entre sujetos y conocimiento, a través de la presencia de otro que interviene mediando entre los sujetos, el conocimiento y su contexto histórico - social particular. Se plantea un claro desafío a las **instituciones formadoras** de docentes, siendo ineludible instalar un trabajo de reflexión sobre las prácticas y de reconstrucción permanente de la propia identidad.

Se trata de construir un espacio de trabajo que enfrente el desafío de restituir al debate pedagógico su estatus político y público, de un lugar desde donde comenzar a tejer otras miradas y horizontes para el trabajo de enseñar a los sujetos destinatarios en educación inicial.

Si la **educación pública** fue una de las políticas culturales centrales en la etapa de la organización nacional y en los tiempos posteriores, hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural inclusiva. Por ello, es imperante una nueva configuración del trabajo docente, capaz de dar respuesta a la complejidad e impredecibilidad de las situaciones que ocurren en las escuelas y en los salones de clase.

La regeneración de lazos entre el conocimiento y la cultura, es uno de los modos más democratizadores de ocupar la asimetría, el poder, la autoridad y la transmisión que la práctica docente conlleva. Esto implica promover un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque problematizar más que normalizar y la posibilidad de desplegar diferentes áreas y lenguajes desde los cuales abordarlos.

La **formación de docentes** para la educación inicial debe incluir temáticas sobre las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen en el escenario social, particularmente en la escuela.

Frente a un contexto cada vez más globalizado, se corrobora el avance de los procesos de exclusión urbana que afectan y condicionan la constitución de niños como sujetos de derecho que

son interpelados constantemente por múltiples discursos. Centralmente son sujetos de una cultura mediática y se alfabetizan desde una situación cultural de tecnicidad, que ha hecho posible hablar de alfabetizaciones múltiples (McLaren, 1994).

Es fundamental que los maestros asuman una estrecha relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, puesto que las nuevas alfabetizaciones promoverán otras lecturas y escrituras que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. En la búsqueda de respuestas, seguramente la enseñanza se convertirá en algo interesante y valioso para vincular el mundo de la escuela y la sociedad actual, transformándola en significativa y relevante para los sujetos que las habitan.

En las teorías de la educación durante las últimas décadas, con la toma de conciencia de la complejidad del fenómeno educativo y la profusión de variables a examinar en su análisis, se ha desarrollado un proceso de ampliación semántica de conceptos claves como currículo, inteligencia, aprendizaje, evaluación y, lógicamente, también el de enseñanza.

Desde el origen etimológico que tiene su huella en el vocablo latino “insigno” referido a *señalar, distinguir, mostrar, poner delante*, han sido muchos los esfuerzos por definir el término. Como expusiera Fenstermacher (1989:155)⁴ pueden encontrarse dos grandes tipos de definiciones algunas genéricas, despojadas de cargas valorativas y otras elaboradas. Entre las primeras este autor la delimita como *“un acto entre dos o más personas- una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra- comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimientos o habilidades de una a otra”*. Esta definición expone la cualidad asimétrica en torno a determinado saber o hacer a enseñar de la relación entre enseñante/s y enseñado/s.

En la misma tónica descriptiva, Gimeno Sacristán (1991:264)⁵ puntualiza que es *“la organización de las tareas en las condiciones más favorables para que puedan desarrollarse los procesos de aprendizaje adecuados en orden a lograr la apropiación de los contenidos de un determinado currículo o parcela del mismo”*. Aquí se enfatiza la intención de promover el aprendizaje como finalidad primordial de la enseñanza.

Ahora bien, al acordar que es imposible la neutralidad en el campo educativo y asumir la educación como la principal política cultural inclusiva se cree necesario incorporar el componente axiológico a cualquier tipo de concepción de enseñanza que se quiera explicitar. Esta toma de postura trasciende el mayor o menor énfasis en la transmisión, la guía, facilitación o ayuda, es decir, por la heteroestructuración o la autoestructuración en los modelos y procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, es importante destacar las notas distintivas de la concepción de enseñanza en la que se sustenta este documento curricular.

⁴ En Wittrock, Merlin (Ed) *La investigación de la enseñanza. I*. Barcelona. Paidós. 1989.

⁵ En Gimeno Sacristán, José *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata. 1991.

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

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están interrelacionados pero no fusionados, es decir, no hay unidad funcional entre ambos. Existe, como indicara Fenstermacher en el texto antes citado, una dependencia ontológica porque la enseñanza se justifica para promover el aprendizaje pero no garantiza el logro del mismo. Esta nota no exceptúa al enseñante del compromiso ético con su trabajo que le exige el esfuerzo constante por intentar crear ambientes de aprendizaje que conecten con la motivación profunda de los estudiantes.

La multidimensionalidad de las situaciones escolares comprende la diversidad de intenciones y acciones de sus participantes; la simultaneidad de tareas, algunas planificadas y otras surgidas de la inmediatez de decisiones que deben tomarse de acuerdo a las cambiantes condiciones institucionales y a su relación de continuidad. No debe omitirse que en la **institución educativa** se enseña de forma descontextualizada y, por tanto, para robustecer el aprendizaje es necesario que las propuestas sean reales y correspondan a una práctica social y teniendo en cuenta que la cognición está distribuida y se configura en el intercambio entre las distintas personas y herramientas.

La incorporación en educación, de enfoques interactivos y constructivistas que privilegian lo interdisciplinario e intercultural, la visión integrada y contextualizada de los procesos cognitivos, y el (re)conocimiento de las identidades sociales, constituyen un soporte epistemológico y psicosocial que favorece la apropiación de nuevos conocimientos y el desarrollo de capacidades, recursos y habilidades para una formación multicultural y profesional del futuro docente.

En Educación Superior el **aprendizaje**, como proceso socialmente mediado por el conocimiento, supone la adquisición de nuevos códigos y prácticas discursivas e interacciones específicas, con conflictos y tensiones, que promueven giros de significados y sentidos en torno a los cuales surge la novedad y se desarrolla la identidad profesional. En este marco, el complejo proceso de “dominio” y de “apropiación participativa” y negociada de contenidos, permitirá la *construcción de un saber (...) para actuar y responder a los requerimientos de la práctica*⁶.

En toda situación de aprendizaje, el sujeto- alumno, pone en juego sus aprendizajes cotidianos, contenidos simbólicos y representaciones acerca del aprendizaje, que inciden en la valoración que hace de sí mismo y que, por haber sido incorporados en procesos de socialización, tienen efectos duraderos y resistentes al cambio. Se trata como afirma Silvia Schlemenson “... de

⁶ Sanjurjo L. (2004) *La construcción del conocimiento profesional docente*. En La formación. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. (pp. 121- 128) Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe U.N.L

modalidades históricamente acuñadas que se expresan en modos de operar y comportarse y cuya significación es histórica y subjetiva”⁷

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

Desde esta perspectiva el aprendizaje situado, como una actividad compleja, en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos que se producen fundamentalmente en el seno de un funcionamiento intersubjetivo, dará cuenta de un cambio en las formas de participación y comprensión en situaciones sociales, de procesos heterogéneos y diversos en la producción de significados y sentidos los que han de suponer un compromiso activo y cambios en la comprensión del futuro profesional docente.

Interesa que el futuro docente se sienta motivado a utilizar lo que aprende, se trata de “aprender a aprender” y de “aprender a pensar”. Como afirma Perrenoud (1999) al hablar *“del valor de transformar los saberes en competencias*, como meta de la educación del siglo XXI, se trata de disponer de los conocimientos necesarios para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos y movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas.⁸

Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las aulas se desarrollan en una trama grupal compleja y no predecible, matizada por múltiples reflexiones, intuiciones, imágenes, rutinas, sentimientos, etc., no exentas de contradicción y ambigüedad y desarrolladas en un ambiente atravesado por la finalidad de la evaluación. En el proceso de comunicación dialógica entre profesores y estudiantes existe una influencia recíproca y una permanente negociación de significados en torno a los contenidos y al ritmo de aprendizaje así como las exigencias y el riesgo para los alumnos implicado en las tareas propuestas. La aproximación al estilo democrático y participativo del liderazgo docente continúa siendo una disposición necesaria para definir la situación escolar como plenamente educativa.

Asimismo, este horizonte de mayor democratización de las relaciones educativas es un ideal que se extiende a toda la institución escolar, en tanto, la prevalencia de una cultura de colaboración y comunicación entre los docentes y los directivos puede contribuir, no sólo a mejorar los logros, sino a crear un clima laboral de contención que evite las múltiples situaciones de conflictos irresueltos y de malestar y que será en sí mismo educativo. Es imprescindible el fortalecimiento y

⁷ Schlemenson, S. (1996) *El aprendizaje un encuentro de sentidos*, Kapeluz, Buenos Aires

⁸ Perrenoud P. (1994) *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona. Graó

la apertura de espacios para pensar la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de su época, desnaturalizando las prácticas discursivas que atraviesan el campo de la educación.

El trabajo sobre los saberes didácticos y disciplinares, trata de poner en diálogo las matrices disciplinares en que los docentes fueron formados, con las nuevas agendas.

La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad. En este sentido las prácticas son una fuente constante de conocimientos.

El micro espacio de la práctica docente se inscribe en otros espacios más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad que condicionan y normativizan sus operaciones. Por lo tanto, el problema de la práctica docente planteada en estos términos no puede ser resuelto solamente desde una perspectiva pedagógica; su abordaje implica la construcción de un modelo que de cuenta de esta relación intersubjetiva planteada por la enseñanza.

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

Por ello, es relevante en el marco de la formación docente habilitar nuevas preguntas, promover otras lecturas, incluir perspectivas de análisis que promuevan la reflexión pedagógica, la construcción de saberes didácticos y disciplinares y la formación cultural.

Se trata de reconocer que la importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza, requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas y que para reflexionar críticamente sobre ellos, se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, de conocimientos sistemáticos. Se trata también, de pensar la formación de los docentes como una dinámica que busca instalarse en un entramado social, político, cultural escolar, que permita la interacción con la vida cotidiana que la resignifique y la contextualice. El entramado particular de la región Patagónica, es ejemplificador de una gran diversidad territorial, climática, cultural, social, económica. Esto lo señala el relevamiento realizado que permite visualizar rasgos identificatorios que imprimen las trayectorias y biografías de los formadores, otorgando diversidad de pautas culturales que impregnan la tarea educativa. También la permanente movilidad migratoria acerca conocimientos actualizados e innovadores, pero genera asimismo, ausencias en los perfiles docentes que son definidos luego, como carencias de la formación inicial. Las grandes distancias entre los centros urbanos, quita equidad al acceso y distribución de los conocimientos, a las decisiones, a la información y a la comunicación. En este Diseño Jurisdiccional,

el desafío en la formación docente es comprender la diversidad que implica abrirse a la búsqueda de múltiples alternativas para abordarla.

El diseño y desarrollo del **currículo** constituye una práctica pedagógica y por ello social, en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad. El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. “*El currículum produce, el currículum nos produce*” (Tadeu da Silva, 1998). El currículo, como herramienta política, fija parámetros para la acción de las instituciones educativas y define un tipo de relaciones entre el centro y la periferia de un sistema. Es decir, establece límites entre aquellos aspectos que son regulados por el diseño y los que pueden ser definidos en situación local por las instituciones y los profesores. Una de las funciones de la política curricular es establecer un equilibrio entre lo público y lo profesional, y entre las formas de autoridad locales y las centralizadas. (Elmore y Sykes, 1992).

Diseño del currículo⁹

Es la forma o el modo particular en que los distintos componentes del currículo se articulan para configurar una entidad de sentido. (Ornstein y Hunkins, 1997). La configuración curricular está influenciada por los enfoques adoptados acerca del currículo y las ideas filosóficas y pedagógicas de quienes participan en el proceso de elaboración, e involucra también una serie de problemas prácticos.

El Diseño que aquí se presenta, responde a un enfoque curricular recursivo (no lineal), que tiene lugar en un contexto socialmente construido. Es el resultado de un interjuego constante de decisiones y acciones, de finalidades y medios. No es un resultado final acabado, sino flexible y abierto a lo inesperado, en el cual el significado resulta de la interacción entre los participantes. (Doll, 1997) Este Diseño responde a cuatro atributos:

- **Riqueza:** refiere a la profundidad del currículo, a sus capas de significado, a sus múltiples posibilidades de interpretación. Para que los sujetos sean “transformados”, un currículo necesita tener cierto porcentaje de “indeterminación”, “anomalía”, “ineficiencia”, “caos”, “desequilibrio”, “experiencia vivida”.
- **Recursividad:** refiere al currículo en espiral; en esas interacciones se da tanto la estabilidad como el cambio. Es la capacidad humana de hacer que los pensamientos se conecten en circuitos; también es la capacidad de reflexionar sobre el propio conocimiento (meta cognición).
- **Relaciones:** refiere a dos dimensiones:
 - las relaciones pedagógicas (las relaciones dentro del propio currículo: articulaciones, integraciones);
 - las relaciones culturales (las relaciones que abrimos por fuera del currículo con la cultura: enfatiza las narraciones y el diálogo como vehículos esenciales de la interpretación).

⁹ Ponencia Feeney – Cols. INFD. 04-07-08

- **Rigor:** significa la tentativa consiente de esclarecer los supuestos. La indeterminación no debe significar arbitrariedad y sólo dependerá de la mixtura entre esa indeterminación y la interpretación. La calidad de la interpretación dependerá de cómo nos movemos en los márgenes de las variadas alternativas presentadas por la indeterminación del currículo.

Tres problemas de la producción curricular

- **Visibilidad:** está en función directa a la capacidad y los recursos que poseen los agentes (transmisores y adquirentes) para acceder a sus fundamentos y controlar, con distinto grado de conciencia, los mecanismos regulativos e instruccionales que estructuran el dispositivo pedagógico.
- **Normatividad:** el currículo es un instrumento para regular y legislar un campo de actividad educativa; expresa una tradición, fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica.
- **Consenso:** el currículo expresa una deliberación y un consenso entre personas: ese consenso puede ser explícito o implícito. En el último caso, inhabilita procedimientos de revisión y crítica. (Feldman y Palamidessi, 1994).

Dimensiones del diseño curricular

El Diseño Curricular propuesto, articula las dos dimensiones:

- Dimensión horizontal, que hace referencia al *alcance* (amplitud y profundidad del contenido) y a la *integración* (relaciones horizontales existentes entre los distintos tipos de conocimientos y experiencias que comprende el plan).
- Dimensión vertical, que hace referencia a la *secuencia* (relación vertical entre las áreas/asignaturas y contenidos del currículo) y a la *continuidad* (repetición o reaparición de algunos componentes a través del currículo).

Por otra parte, intenta equilibrar el peso atribuido a sus diferentes partes o aspectos (entre lo común y lo especializado; la extensión y la profundidad; los contenidos tradicionales e innovadores; entre diferentes enfoques metodológicos).

Algunos desafíos:

- **Relación teoría-práctica:** La enseñanza en el campo de la formación profesional tiene la peculiaridad de estar orientada no sólo a comprender sino a desarrollar capacidades de intervención y transformación de situaciones. Así como los docentes no pueden renunciar a la práctica de la intervención, tampoco pueden renunciar a un soporte teórico que sintetice el conocimiento sobre la tarea de educar desde un conjunto de perspectivas disciplinares.

- Superación de atomizaciones: entre enfoques generales y específicos, entre distintos tipos de experiencias formativas, entre prácticas de enseñanza y de evaluación diversos, entre las Instituciones Formadoras y las Escuelas, entre otras.
- Precaución frente a tendencias reduccionistas y unidimensionales de la formación y de la actividad docente.
- Atención al problema del fracaso escolar y al desgranamiento de los alumnos.

El ***Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Tierra del Fuego*** pone el acento en el retorno a la ***enseñanza*** como base fundamental de la formación docente, lo que no implica una vuelta al normalismo o a concepciones perimidas sino que intenta revalorizar la función sustantiva del maestro así como a poner de relieve los saberes que va construyendo en sus prácticas docentes cotidianas. La formación docente adoleció en los últimos tiempos de falta de especificidad en la preparación para las tareas propias de la actividad profesional, por lo que se enfatiza una organización disciplinar en el currículum de la formación docente, lo que no se contrapone con la presencia de espacios de integración curricular, entre las unidades curriculares y al interior de cada una de ellas.

La Formación de Docentes para la Educación Inicial, se concibe desde una concepción de la Educación Inicial como Unidad Pedagógica, desde la revalorización de la Didáctica de la Educación Inicial, basada en el Juego y las Experiencias Globalizadoras, y en la consideración de la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos, que imponen significativas diferencias en los modos de comprender las ***infancias***. Los niños son ante todo sujetos de derecho. Derecho que incluye la “educación desde la cuna”, tal como afirmaba Hebe San Martín de Duprat. Una mirada sobre la primera infancia hoy en nuestro país, requiere conocer y registrar tanto los datos cuantitativos como así también las transformaciones cualitativas sobre la experiencia de ser niño en este presente histórico. Transformaciones culturales, sociales, económicas y políticas presentan un panorama heterogéneo y rico en variaciones y mudanzas. La infancia en la Argentina de hoy se halla atravesada por procesos de profunda desigualdad social que ubica a un sector de niños y niñas, desde principios de los noventa, como la franja más pobre y vulnerable. La experiencia infantil se entrecruza por transformaciones urbanas, sociales y culturales. En las ciudades, la vida cotidiana de miles de niños se organiza, en un extremo, alrededor de estrategias de supervivencia familiar que los sitúa, en muchas ocasiones, como único sostén de sus hogares; en el otro extremo de este arco imaginario, la cotidianeidad de los niños de sectores altos se caracteriza por la naturalización de la distancia social. De este modo, atendiendo a la diferenciación social y la desigualdad producida desde el poder, la infancia, lejos de ser un colectivo homogéneo, se encuentra tensiionada por procesos que, en principio, denominaremos como de inclusión y exclusión.

De la privación material más absoluta al acceso de aquello que hoy ponen a disposición las nuevas tecnologías, la vida cotidiana de los niños se segmenta y estratifica cada vez más. Ello se expresa en los espacios urbanos y suburbanos que transitan, en los itinerarios cotidianos que rea-

lizan, en los niveles y en la calidad de los consumos, en el uso de su tiempo no escolarizado y en la significación que se le otorga a espacios urbanos públicos y/o privados. Entre el amparo y el desamparo organizado, los niños de distintos sectores sociales realizan prácticas infantiles y construcciones simbólicas ligadas a diferentes horizontes temporales y espaciales.

A partir de la década de los ochenta, diversos estudios sobre la infancia han privilegiado diferentes perspectivas. Los aportes de la antropología, la filosofía, la semiótica, el psicoanálisis enuncian una mirada multidisciplinaria sobre la noción de infancia. Los modos en que los adultos han representado a la infancia se vienen modificando y algunos autores han puesto especial énfasis en resaltar que los mayores cambios representacionales sobre el mundo en que vivimos se generan con las herramientas tecnológicas culturalmente dominantes en cada período histórico. Hoy asistimos a cambios profundos debido a lo que se denomina *cultura icónica*. Este aspecto es nodal al diseñar los futuros procesos de formación de los docentes para la educación inicial ya que su tratamiento y tematización permite problematizar la propia representación sobre la niñez que se transmite desde los actuales modelos formativos. Ello implica agudizar la comprensión sobre el sujeto educativo de este primer nivel de escolarización y no construir generalizaciones vacías de contenido. Es necesario destacar que ***las aulas/salas de las instituciones educativas reciben infancias heterogéneas y de experiencias infantiles incluso, opuestas.***¹⁰

¹⁰ Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares

III – COMPETENCIAS PROFESIONALES

Pensar en Formación Docente necesariamente implica pensar en su relación con los proyectos sociales, con los proyectos políticos, con la historia. ¿Cuál es el sentido de formar docentes hoy?

Será necesario preguntarse en el contexto actual, acerca de cuales son los conocimientos y competencias que debieran identificar al profesional docente de Educación Inicial.

Un conocimiento pertinente es el que es capaz de situar toda información en su contexto, en el conjunto en que se inscribe, es decir, no reducir lo complejo a lo simple, ya que los problemas esenciales son globales, complejos y sólo pueden plantearse dentro de su contexto. La formación docente deberá considerar la aptitud para contextualizar e integrar, lo que constituye una cualidad del pensamiento humano que hay que desarrollar,¹¹ como así también transmitir una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir, favoreciendo una manera de pensar libre y abierta.

Sostiene Perrenoud:¹² “Actualmente, se define en efecto una competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de *situaciones* análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples *recursos cognitivos*: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”. Es cierto que estos recursos no vienen sólo de la formación inicial, pero será necesario desarrollar los recursos básicos y preparar su construcción y movilización durante este espacio de formación, como así también fortalecer su identidad como profesional y trabajador de la educación en este nivel educativo.

Para ello será oportuno pensar en la figura del profesor ideal, considerando en ella un doble registro: el de la *ciudadanía* en el mundo contemporáneo y de la *construcción de saberes y competencias*. (Perrenoud. 2001)

La ciudadanía supone al docente como:

- Una persona creíble, mediador intercultural y animador de la comunidad educativa.
- Garante de la ley, organizador de la vida democrática.
- Conductor cultural e intelectual.

Y en el registro de la *construcción de saberes y competencias*:

¹¹ Morín, E. La cabeza Bien puesta.

¹² Perrenoud, P. (2001) La Formación de los Docentes en el siglo XXI. Revista de tecnología Educativa. Santiago de Chile.

- Un docente que sea organizador de una pedagogía constructivista y que garantice el sentido de los saberes.
- Que sea creador de situaciones de aprendizaje, gestionando y posibilitando la heterogeneidad y sosteniendo una práctica reflexiva y de implicación crítica.

La consideración de la educación como un proceso permanente, histórico, dialéctico, que se da entre un sujeto y el contexto en el cual está inserto, necesitará, de ***un docente competente para:***

- Comprender e intervenir como ciudadano del mundo, creando en su práctica docente la coherencia, la competencia, el gusto y la disponibilidad por la vida y la lucha por un mundo mejor.
- Comprender y disponerse a actuar en relación con otros, diferentes a uno y diferentes entre sí.
- Atender y entender las diferencias culturales sensibilizándose frente a esa situación y estableciendo cuidados para no discriminar ni estigmatizar.
- Fundamentar teóricamente su práctica pedagógica, enmarcada en diferentes concepciones filosóficas, políticas y sociales del conocimiento, de la función de la escuela infantil y de la educación.
- Comprender la complejidad de la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones garantizando de este modo su efectiva participación tanto en ámbitos institucionales como socio-comunitarios.
- Reflexionar críticamente sobre su práctica, como un movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar, sobre el hacer en favor de la autonomía del ser de los alumnos.
- Poder crear un espacio compartido que ofrezca un continuo desafío, y que propicie el descubrimiento, la creatividad, la iniciativa, la curiosidad en todas las áreas educativas.
- Conocer el desarrollo infantil en sus vertientes motoras, afectivas, social, cultural e intelectual.
- Construir propuestas de intervención adecuados a los modos desde los cuales los niños pequeños de 45 días a 5 años, acceden a la comprensión del mundo y favorecer esa comprensión, generando situaciones de aprendizaje.
- Plantear la construcción y utilización de técnicas y procedimientos adecuados para incorporar la evaluación permanente en las actividades de enseñanza y de aprendizaje.
- Diseñar escenarios donde la experiencia lúdica se concrete y permita la construcción de sentido a partir de la interacción con productos culturales.
- Disponerse corporalmente para enseñar, estimular la autonomía y provocar situaciones de cuidado personal, social y emocional.
- Proponer situaciones, actividades que alienten a los niños a solucionar problemas, resolver conflictos y crecer en comunidad.

- Conocer y comprender el contexto social de los/as bebés, niños/as (familia, comunidad) a fin de contextualizar las intervenciones didácticas, de manera que resulten relevantes y pertinentes para cada realidad sociocultural.
- Plantear la figura del docente como un adulto significativo que interactúa con bebés y niños, interpreta sus propias capacidades comunicativas y las pone en disponibilidad para comunicarse con los niños.
- Conocer los modos de relación de la familia actual para entender los vínculos que construye el sujeto, contextualizado en un tiempo histórico determinado, ubicando a los sujetos como productores y producidos por ese contexto.
- Sostener una actitud de investigación y reflexión para la resolución de problemáticas de la realidad educativa infantil buscando recursos para su crecimiento profesional.
- Integrar comunidades de trabajo que permitan reflexionar sobre la experiencia, innovar, favoreciendo la construcción de nuevos saberes.
- Interpretar los instrumentos jurídico-legales referidos a la profesión, normas y pautas escolares, promoviendo acciones para actualizarlos y/o cambiarlos.
- Comprender las infancias heterogéneas, diseñando y desarrollando acciones de enseñanza ricas y creativas, que atiendan la diversidad y tiendan a la inclusión.

Desde la perspectiva de Morín, la finalidad de la enseñanza es “*crear cabezas bien puestas más que bien llenas*”. Esforzarse por pensar bien es practicar un pensamiento que se desvele sin cesar por contextualizar y totalizar las informaciones y los conocimientos, que se aplique sin cesar a la lucha contra el error y la mentira, esto es lo que nos lleva –en el decir de Morín– al problema de “la cabeza bien puesta”, es decir, a una autonomía de pensamiento mediante una visión integradora que evite la reducción, disyunción y separación del conocimiento.

IV - MALLA CURRICULAR¹³

Campos de Formación

- **Formación general:** dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes. Este campo es común a los Diseños de Formación Docente de Tierra del Fuego: Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial.
- **Formación específica:** dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.
- **Formación en la práctica profesional:** orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos. En este sentido, se recomienda que la Formación en la Práctica Profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas.¹⁴

Criterios para la Selección y Organización de los Contenidos

La visión y estilos de vida de la población en la última década han sufrido el vertiginoso impacto de los múltiples avances de la ciencia y la tecnología en distintos ámbitos. Muchos sistemas de referencia morales, políticos y culturales se están modificando y esto impacta en las ciencias y sus relaciones con la tecnología, la sociedad y la educación.

El conocimiento científico, como parte de la cultura, está fuertemente influenciado por valores políticos, económicos e históricos y constituye una combinación dinámica de métodos, procesos, actitudes y productos en continua revisión de sus paradigmas¹⁵. En este sentido, se ha superado la concepción de la superioridad del conocimiento científico fundada en el empleo del método científico con una serie de pasos de pretendida objetividad y rigurosidad, ya que no existe un

¹³ Matriz Organizativa flexible del currículum. en el cual es factible introducir modificaciones en el momento de ponerlo en práctica. En este sentido el currículo se presenta como “hipótesis de trabajo” que el docente puede actualizar en el acto de enseñanza STENHOUSE, L, Investigación y desarrollo del currículum, Madrid, Morata, 1984

¹⁴ Res CFE 24/07

¹⁵ Paradigmas: Se entiende por paradigma un esquema conceptual, un supuesto teórico general, con sus leyes y técnicas para su aplicación, predominante en un momento histórico, a través del cual, los científicos de una disciplina determinada observan los problemas de ese campo

método único sino métodos o procedimientos de las ciencias, productos de la construcción humana.

La actividad científica ofrece interpretaciones de la realidad, progresivamente más amplias y ajustadas que supera divisiones artificiales en pos del complejo entramado que constituye nuestra realidad, donde se entretajan las ciencias, las humanidades, las artes y su historia.

Los estudiantes que ingresan al profesorado, poseen modelos y criterios construidos en el transcurso de su historia escolar, los cuales tienden a ser reproducidos con posterioridad en sus prácticas de aula, con enfoques diferentes al modelo constructivista actual. Por ello, los sistemas de ideas que los alumnos poseen, deben ser explicitados y confrontados en contextos que permitan evidenciar su inestabilidad y debilidad, de manera que se constituyan en el motor de búsqueda de teorías científicas.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hacen posible que los estudiantes aprendan sobre la ciencia y sobre el mundo natural con diversos medios y en múltiples entornos de aprendizaje. La investigación necesita ayudarnos a entender cómo los estudiantes aprenden a través de textos, lenguaje hablado, imágenes, animaciones, audio, vídeo, simulaciones, modelos tridimensionales y mundos virtuales. También debemos aprender cómo conectar efectivamente el aprendizaje en las escuelas y en otras instituciones educativas con el aprendizaje en línea, en la naturaleza, en ambientes tecnológicos y a través de prácticas. Con todas estas nuevas posibilidades, necesitamos reexaminar las metas y los currículos... (Lemke, 2006). Desde estas consideraciones, se explicitan a continuación los *Criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos del Currículum*:

- **Significatividad social:** Hace referencia a la importancia de los contenidos para contribuir a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población. Esta orientación no significa caer en un pragmatismo utilitarista, ya que no hay mayor significatividad social que la que puedan tener las competencias asociadas a procesos cognitivos complejos. Todas ellas implican, sin embargo, un dominio fecundo de contenidos procedimentales tales como buscar, registrar, organizar, analizar, utilizar y evaluar críticamente la información. La significatividad social no se agota en lo que cada generación selecciona como relevante sino que se extiende a valores que hacen a los derechos humanos con justicia social y equidad para posibilitar a toda la población su plena realización como persona y al respeto y cuidado del medio ambiente, valores que deben ser patrimonio de nuestro acervo cultural. La búsqueda de la significatividad de los contenidos debe orientarse también a recuperar la historia que la comunidad atesora como valiosa y representativa de su identidad así como incorporar los cambios que surgen de las demandas presentes y futuras favoreciendo el desarrollo personal, social y cultural.
- **Relevancia:** En la selección de los contenidos será imprescindible reemplazar el afán de abarcarlo todo por el de elegir en términos de su potencia educadora. Este criterio resulta imprescindible por la rapidez de la evolución de los conocimientos y de los procedimientos

en las distintas disciplinas científicas que ha transformado la ilusoria pretensión de "enseñar todo a todos" propia del enciclopedismo. La selección de contenidos requiere realizar las necesarias priorizaciones. Es imprescindible encontrar un punto de equilibrio entre la sobrecarga de contenidos y la persistencia de omisiones significativas.

- **Integración:** La orientación general de la educación hacia la formación de competencias que garanticen niveles crecientes de autonomía personal exige que sea posible establecer conexiones de sentido entre los diferentes contenidos incluidos en los currículos. Se promoverán la vinculación entre la teoría y la práctica, entre lo conceptual y lo aplicado, entre lo actitudinal y la práctica social, la transferencia de generalizaciones a contextos concretos y la consideración de situaciones reales como punto de partida para la construcción de nociones teóricas. Este afán integrador implica prestar atención a la intrínseca relación entre saber y hacer, entre los conocimientos que conceptualizan una realidad y sus ámbitos de aplicación y retroalimentación permanente. Es imprescindible no fragmentar las propuestas al punto que su aprendizaje sólo pueda tener lugar a través de la repetición para el caso de los conceptos y la imitación para el caso de los procedimientos y actitudes. La integración no debe caer sin embargo en la pérdida de especificidad disciplinar, sino resolverse en una articulación interdisciplinar.
- **Articulación horizontal y vertical:** La atención a ambos modos de articulación permitirá el mejor aprovechamiento de la potencia educadora de los contenidos evitando reiteraciones y superposiciones innecesarias y superfluas, así como saltos que impidan una cabal comprensión de contenidos presentados en forma sucesiva. La articulación horizontal significa que los contenidos se articulan entre sí garantizando la coherencia al interior de cada campo curricular y en la totalidad de los campos. La articulación vertical significa facilitar y garantizar propuestas curriculares que tengan en cuenta la lógica interna de las distintas disciplinas y áreas del conocimiento, la evolución personal de los alumnos, así como la movilidad de la población escolar.
- **Actualización:** El criterio de actualidad se ha aplicado generalmente a la incorporación de conocimientos y no para la inclusión de los aspectos metodológicos y procedimentales. Tener verdaderamente en cuenta que la orientación de la actualización demanda una reflexión acerca de la organización de contenidos y conduce a plantear la necesidad de la articulación entre las disciplinas, ya que sus límites resultan cada vez más borrosos y en algunos casos se han modificado, permitiendo también otras formas de organización de los contenidos. Los contenidos deberán presentarse como productos no acabados de un proceso que se desarrolla en el tiempo, a través de una elaboración, presentación y contrastación de perspectivas múltiples. El hecho de que la información cambia velozmente, como lo constata la población, especialmente en los niños y jóvenes, demanda la presentación de los temas desde distintos enfoques, explicados provisoriamente, con distintas hipótesis, abiertos a nuevos

descubrimientos. La formación en competencias para operar sobre la realidad y el aprendizaje de procedimientos variados y combinables para el desarrollo de las potencialidades humanas genera condiciones que permitan el acompañamiento de dicho proceso de cambio y al mismo tiempo la producción de oportunidades.

- **Regionalización:** Atiende a considerar los factores sociales y culturales del contexto en el cual se desempeña el docente, a fin de valorar los saberes que en el mismo se producen, la posibilidad de establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.

Todos estos criterios deben atenderse en forma simultánea y en ningún caso, se debe caer en una pérdida de especificidad disciplinar, sino que deben permitir una propuesta interdisciplinar, basada en el resguardo del recorrido histórico y epistemológico de las disciplinas que conforman el currículum.

Desde los criterios explicitados, se presentan las unidades curriculares que integran el **Profesorado de Educación Inicial**, incluyendo en cada caso, una explicitación de:

- **Fundamentos** tanto epistemológicos como didácticos expresados en un marco general que permita identificar los problemas de la enseñanza del nivel primario para el cual se forma. Incluye una serie de consideraciones de contextualización, historia y antecedentes del campo y de la disciplina y su enseñanza en el nivel, como así también la visualización de ciertos problemas y prioridades actuales. Estas consideraciones permiten definir, a su vez, los problemas de la formación docente en cada caso, que son los que deben ser muy especialmente abordados en el currículo de la formación inicial.
- **Propósitos** de la formación docente, que desde cada campo y unidad curricular deben perseguirse. Al proyectar un proceso de enseñanza, es importante construir una representación acerca de qué se desea y en qué dirección moverse. La clarificación de propósitos constituye un modo de resolver este problema y expresa una serie de principios que orientan y estructuran la enseñanza. Los propósitos definen el sentido formativo de cada unidad curricular de la formación docente y señalan los rasgos que se desean priorizar en la propuesta de enseñanza. En este caso, se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Qué se intenta lograr a través de la formación en cada unidad curricular?, ¿cuál es el sentido formativo de la unidad curricular en la formación de un maestro?, ¿qué relaciones guarda la unidad curricular con otros campos de la formación y otras unidades curriculares?, entre otras.
- **Contenidos Prioritarios** de la formación en cada unidad curricular, atendiendo a los criterios explicitados. Dada la compleja ecuación que resulta de la escasez de tiempo de enseñanza y la vastedad del conocimiento en cada unidad curricular, la existencia de criterios que orientan este proceso reviste una importancia central. Los Contenidos Prioritarios, son aquellos que indispensablemente deben ser enseñados desde cada una de las unidades curriculares por los

docentes formadores y son los que deberán ser tenidos en cuenta para la acreditación de los saberes de los alumnos y para determinar su aprobación.

- **Fuentes de Referencia:** constituye un listado actualizado que tiene la finalidad de orientar la formulación de propuestas jurisdiccionales e institucionales. Es un marco de referencia, de ningún modo acabado ni excluyente.

La formulación de todas las unidades curriculares de la Formación Docente de Educación Inicial, deben responder en su conjunto a su especificidad, la cual está dada por la articulación de las unidades curriculares de los tres campos de formación, aunque con mayor evidencia, en el campo de la Formación Específica, cuya definición se basa en los siguientes criterios: ***la Educación Inicial como Unidad Pedagógica, la Importancia de la Didáctica de la Educación Inicial, basada en el Juego y las Experiencias Globalizadoras, la consideración de la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos, que imponen significativas diferencias en los modos de comprender las infancias, y en definitiva, en el carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar las diferentes disciplinas.***¹⁶

Mapa Curricular, Distribución de cargas horarias y porcentajes por campo de Formación

El Mapa Curricular es el diseño gráfico que organiza, en dos dimensiones, las unidades curriculares propuestas en el plan de estudios. El mapa curricular, forma parte de la malla curricular ya que la presenta de un modo gráfico. El mismo, evidencia la ubicación, organización, articulación e integración de todas las unidades curriculares.

¹⁶ Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares

MAPA CURRICULAR PROFESORADO EDUCACIÓN INICIAL

PRIMER AÑO			SEGUNDO AÑO			TERCER AÑO			CUARTO AÑO			
I CUATRIMEST.		II CUATRIMEST.	I CUATRIMEST.		II CUATRIMEST.	I CUATRIMEST.		II CUATRIMEST.	I CUATRIMEST.		II CUATRIMEST.	
T A L L E R I N G R E S A N T E S 17	PSICOLOGIA EDUCACIONAL 64 HS	DIDACTICA GENERAL I 48 HS	18 ESPACIO DE INTEGRACION	DIDACTICA GENERAL II 48 HS	LAS TICS Y LA ENSEÑANZA 48 HS FORMACIÓN ETICA Y CIUDADANA 48 HS	18 ESPACIO DE INTEGRACION	FILOSOFIA DE LA EDUCACION 48 Hs	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN 48 HS	18 ESPACIO DE INTEGRACION	INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 32 H	EDUCACION FISICA Y SU ENSEÑANZA 48 HS	
	PEDAGOGIA 64 HS	HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA 64 HS		HISTORIA Y POLÍTICA EDUCACIONAL 64 HS	EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL 32 HS		LENGUA EXTRANJERA 64 HS			TALLER INTEGRADOR INTERDISCIPLINARIO (DID. LENGUA Y LIT; MATEM; SOCIALES; NATURALES; LENGUAJES ARTÍSTICOS; TICs) 96 HS Incluidas en: 		
	ALFABETIZACION ACADEMICA 64 HS											
	CUERPO, JUEGO Y EXPRESION 32 HS	LITERATURA INFANTIL 48 HS					DIDACTICA DE LA EDUCACION INICIAL II 64 Hs	I N T E G R D I D Á C T I C A 19				
	LENGUAJE VISUALY SU ENSEÑANZA 48 HS	LENGUAJE MUSICAL Y SU ENSEÑANZA 48 HS					DIDACTICA DE LA LENGUA Y DE LA LIT. INFANTIL 64 HS					
	PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACION INICIAL 64 HS						DIDACTICA MATEMATICA II 64 HS					
	SUJETOS DE LA EDUCACION INICIAL 96 H						DIDACTICA CIENCIAS NATURALES II 64 HS					
DIDACTICA CS. SOCIALES II 64 HS												
		PROYECTOS EDUCATIVOS CON TICs 32 HS	PRODUCCIÓN DE MATS Y OBJ LÚDICOS 32 HS									
PRACTICA I: Instituciones Escolares y Comunidad: • Métodos y Técnicas de recolección y análisis de información (cuatrimestral) • Escuela y Comunidad (cuatrimestral) 64 HS		PRACTICA II. ENSEÑANZA Y CURRICULUM • Programación de la Enseñanza y gestión de la clase (cuatrimestral) • Currículo y Organizadores Escolares (cuatrimestral) 96 HS		PRACTICA III: PRACTICA DE ENSEÑANZA (128 hs) • Evaluación de los Apje • Coord. Grupos de Apje			RESIDENCIA PEDAGÓGICA 240 HS					
EQUIPOS DE PRÁCTICA		EQUIPOS DE PRÁCTICA		EQUIPOS DE PRÁCTICA			EQUIPOS DE PRÁCTICA					
704 hs		720 hs		704 hs			416 HS					

¹⁹ La propuesta de Integración Didáctica, responde a un criterio transversal para definir el trabajo integrado y globalizador de las Didácticas Específicas, laS TICs y la Producción de Mat y Objetos Lúdicos

PROFESORADO EDUCACIÓN INICIAL

1º AÑO						2º AÑO						3º AÑO						4º AÑO					
1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre		
Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s	Espacio	h/c.s	h/r.s
Psicología Educativa	6	4	Didáctica general I	4	2h 40´	Didáctica general II	4	2h 40´	TICs y la enseñanza	4	2h 40´	Filosofía de la Educación	4	2h 40´	Sociol. De la Educación	4	2h 40´	Introducción a la Inv. Educ.	3	2	Educación física y su ens.	4	2h 40´
Pedagogía	6	4	Historia Argentina y Lat.	6	4	Historia y Pol. Educac.	6	4	Formación Ética y Ciudad.	4	2h 40´	Lengua extranjera	3	2	Lengua extranjera	3	2	Taller integrador	5	3h 20´	Taller integrador	5	3h 20´
Alfabetización Académica	3	2	Alfabetización Académica	3	2	Leng. Corp. y su enseñan.	4	2h 40´	Educ. sexual Integral	3	2	Didáctica de la Educ. Inic. II	3	2	Didáctica de la Educ. Inic. II	3	2	Residencia pedagógica	12	8	Residencia pedagógica	12	8
Cuerpo, juego y expresión	3	2	Literatura Infantil	4	2h 40´	Didáctica de las C.Nat. I	6	4	Didáctica de la Mat. I	6	4	Didáct.de la Leng. y Lit. Inf	3	2	Didáct.de la Leng. y Lit. Inf	3	2	EDI	3	2	EDI	3	2
Lenguaje Visual y su ens.	4	2h 40´	Lenguaje Musical y su ens.	4	2h 40´	Didáctica de la Lengua	3	2	Didáctica de las C.Soc. I	6	4	Didáct. De la Matemát. II	3	2	Didáct. De la Matemát. II	3	2						
Prob.contem.de la Ed. Inicial	3	2	Prob.contem.de la Ed. Inicial	3	2	Didác. de la Educ. Inicial I	3	2	Didác. de la Educ. Inicial I	3	2	Didáct. De las C. Nat. II	3	2	Didáct. De las C. Nat. II	3	2						
Sujetos de Educ. Inicial	4	2h 40´	Sujetos de Educ. Inicial	4	2h 40´				Alfabetización Inicial	6	4	Didáct. De las C. Soc. II	3	2	Didáct. De las C. Soc. II	3	2						
Práctica I	3	2	Práctica I	3	2	Práctica II	4	2h 40´	Práctica II	4	2h 40´	Proy. Educ. con TICs	3	2	Prod.de mat. y obj. Lúdicos	3	2						
EDI	3	2										Práctica III	6	4	Práctica III	6	4						
															EDI	3	2						
TOTAL SEMANAL	35	23h 20´	TOTAL SEMANAL	31	20h 40´	TOTAL SEMANAL	30	20h	TOTAL SEMANAL	36	24 h	TOTAL SEMANAL	31	20h 40´	TOTAL SEMANAL	34	22h 40´	TOTAL SEMANAL	23	15h 20´	TOTAL SEMANAL	24	16h
560 hs cátedra			496 hs cátedra			480 hs cátedra			576 hs cátedra			496 hs cátedra			544 hs cátedra			368 hs cátedra			384 hs cátedra		
TOTAL 1º AÑO: 1056 hs cátedra= 704 hs reloj						TOTAL 2º AÑO: 1056 hs cátedra= 704 hs reloj						TOTAL 3º AÑO: 1040 hs cátedra= 693 hs 20´ reloj						TOTAL 4º AÑO:748 hs cátedra= 498 hs 40´reloj					
CARGA HORARIA DIARIA PROMEDIO=4 Hs 20´reloj						CARGA HORARIA DIARIA PROMEDIO=4 hs 20' reloj						CARGA HORARIA DIARIA PROMEDIO=4 Hs 20´ reloj						CARGA HORARIA DIARIA PROMEDIO= 3 Hs reloj					

TOTAL PROFESORADO=3900 hs cátedra=2600 hs horas reloj

TOTAL= 3708 hs cátedra sin EDI

EDI = cuatro cuatrimestrales de 32 hs reloj cada uno (Los EDI están ubicados a manera de ejemplo, cada Instituto evaluará los espacios y ubicación en año y cuatrimestre según lo crea conveniente)

CAMPO DE LA FORMACION GENERAL =1056 hs cátedra, 28 %

CAMPO DE LA FORMACION ESPECIFICA = 1856 hs cátedra, 50%

CAMPO DE LA PRACTICA = 800 hs cátedra, 22%

Unidades Curriculares:**Formatos; Fundamentos; Propósitos; Contenidos Prioritarios; Fuentes de Referencia****CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL**

1. Psicología Educacional
2. Pedagogía
3. Alfabetización Académica
4. Didáctica I y II
5. Historia Argentina y Latinoamericana
6. Cuerpo, Juego y Expresión
7. Filosofía de la Educación
8. Las TICs y su Enseñanza
9. Lengua Extranjera: Inglés
10. Historia y Política Educacional
11. Sociología de la Educación
12. Formación Ética y Ciudadana
13. Introducción a la Investigación Educativa

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**Formato sugerido:** Asignatura**1. Fundamentación**

Psicología Educacional, abarca un ámbito de conocimientos con identidad propia, situados entre las disciplinas que estudian los procesos psicológicos y las disciplinas que estudian los procesos educativos. Se ocupa fundamentalmente del aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje.

El carácter complejo de las interrelaciones, entre las teorías psicológicas y el sistema educativo, sugiere la necesidad de recurrir a teorías con posibilidad de lecturas múltiples, que abarquen los fenómenos educativos como un sistema resultante de procesos histórico- sociales evitando, como afirmara Cesar Coll, *“la aplicación mecánica de unas supuestas soluciones y conocimientos generados en contextos de investigación estrictamente psicológica*, como las explicaciones acerca del desarrollo y del aprendizaje, a prácticas situadas, es decir, *“renunciando al*

reduccionismo psicologizante en su aproximación a los fenómenos educativos y reconoce en la complejidad de los mismos la exigencia de una aproximación interdisciplinaria...”²⁰

En este marco, con enfoques centrados en la situación o el funcionamiento intersubjetivo en el contexto escolar, el desarrollo histórico actual de la Psicología Educacional busca generar conocimientos específicos sobre los procesos educativos incrementando la comprensión de la especificidad del aprendizaje pedagógico y complejizando la mirada sobre los eventos escolares. Esta preocupación por la especificidad escolar lleva a la convicción de la necesidad de un análisis de cómo se comportan en interacción conjunta, los sujetos, los objetos a ser apropiados, las normas que regulan el funcionamiento de los sujetos y la dinámica del trabajo escolar.

La escuela propone maneras particulares de funcionamiento cognitivo y la actividad escolar genera y exige un uso descontextualizado de los instrumentos de mediación que, definen al sujeto de una actividad escolar: *el alumno*. Reconocerlo como tal, desde una perspectiva didáctica crítica, permite comprender las particularidades propias que asume el aprendizaje en un contexto escolarizado, que se llevan a cabo en la dinámica interactiva de la tríada pedagógica, que es regulado por una especie de contrato didáctico implícito que pauta y condiciona los comportamientos en el aula y pone en juego un repertorio particular de procesos y acciones y fundamentalmente, propicia procesos de aprendizaje significativos. Elemento central para identificar el papel de la escuela en el éxito o el fracaso escolar y como herramienta para una futura práctica reflexiva e intervención adecuada en su práctica.

El aprendizaje, como proceso de transformaciones sucesivas, habrá de contemplar como punto de partida, el análisis de los propios procesos de aprendizaje del futuro docente, de la comprensión de su subjetividad, de sus teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y las relaciones que ha construido a lo largo de su desarrollo.

Por lo tanto, como saber significativo y proceso dinámico, habrá de requerir el desarrollo de aprendizajes relevantes y la reconstrucción de conocimientos empíricos, mediante el contraste y el conflicto cognitivo entre los esquemas adquiridos en la experiencia cotidiana y el conocimiento científico organizado y sistemático

Asimismo, la revisión crítica de las relaciones que han guardado los discursos y la prácticas educativas permitirá abordar los alcances y los límites que los enfoques teóricos, genéticos y cognitivos, que presentan en las conceptualizaciones de situaciones de enseñanza, así como las razones que explican el giro contextualista asumido por la Psicología Educacional. La *cultura*, en su pluralidad, se habrá de convertir en un concepto central de interpretación de la diversidad, aportando nuevas unidades de análisis con las cuales pensar las relaciones entre situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

²⁰ Coll, César (1988) “Conocimiento Psicológico y práctica educativa” -Ed. Barcanova, 1988-Introducción

En este contexto poder pensar la escuela como institución y espacio de socialización les permitirá considerar las categorías de integración y conflicto que excede el pensar la heterogeneidad de las personas y sus intereses y lleva al análisis estructural: Cultura-Sociedad-Instituciones y sus implicancias en la construcción de la subjetividad.

2. Propósitos

- Favorecer la construcción de un conocimiento informado y crítico sobre las principales corrientes teóricas y las problemáticas específicas abordadas en el campo de la Psicología Educativa, advirtiendo sobre las posiciones reduccionistas y aplicacionistas.
- Enriquecer la mirada desde múltiples disciplinas para la comprensión de los procesos de construcción de conocimientos en situaciones de prácticas escolares, y el reconocimiento de los alcances y límites de los enfoques genéticos y cognitivos.
- Propiciar el análisis y la comprensión de los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.
- Fomentar la reflexión personal y grupal sobre los propios esquemas de conocimiento, representaciones, procesos y formas de aprendizaje para favorecer la construcción intersubjetiva y la apropiación crítica de los saberes.
- Promover la valoración del trabajo cooperativo que aliente intercambios desde el respeto, la confianza y la aceptación de las diferencias, promueva la evaluación y la autoevaluación continua y motive el aprendizaje responsable.

3. Contenidos Prioritarios:

- *Relaciones entre psicología y educación:*

Concepciones y problemas actuales en la constitución de la Psicología Educativa: como disciplina aplicada y como disciplina estratégica del dispositivo escolar moderno. Discurso normativo y prácticas normalizadas. La Psicología Educativa como campo de construcción y de articulación interdisciplinaria. Procesos de escolarización y la especificidad del aprendizaje pedagógico. La insuficiencia de las perspectivas evolutiva, del aprendizaje y educativa y la necesidad del giro contextualista.

- *Relaciones entre aprendizaje escolar y desarrollo:*

Bases epistemológicas y perspectivas teóricas. El problema de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. La producción de conocimientos en el contexto escolar. Continuidad y discontinuidad entre el aprendizaje escolar y no escolar. Perspectiva Psicogenética y la lectura de los procesos educativos. La lógica de los procesos de desarrollo y de equilibración. Alcances y límites de los estudios psicogenéticos respecto de la actividad pedagógica. La perspectiva Sociohistórica y la educación como proceso inherente a los procesos de desarrollo subjetivo. El origen histórico y social de los Procesos Psicológicos Superiores. La toma de conciencia, el control voluntario y la descontextualización. La categoría compleja de Z.D.P. Relaciones entre aprendizaje,

desarrollo e instrucción. La acción mediada. La perspectiva cultural en la enseñanza. La perspectiva cognitiva. El aprendizaje por asociación y por restructuración. Derivaciones a la enseñanza. Estrategias de aprendizaje. Escolarización y desarrollo cognitivo. La motivación. Los procesos de interacción entre pares y docente- alumno en contextos formales e informales. Comunicación y construcción cognitiva en la sala de clases. La interacción entre pares y los mecanismos de influencia social que explican el cambio cognitivo. El problema del uso normativo de los modelos genéticos. Contextualidad y direccionalidad en el desarrollo cognitivo.

- *Caracterización de los fenómenos educativos.*

La complejidad del fenómeno educativo. Perspectivas histórica, social y política. Contexto y concepto de "Necesidades básicas de aprendizaje". Dificultades de aprendizaje y fracaso escolar. El éxito y el fracaso escolar como "construcción". Problemáticas actuales: género, violencia en la escuela, procesos de estigmatización. Prácticas institucionalizadas. Procesos cognitivos en diversos medios de formalización. Características heterogéneas del sujeto educativo.

4. Fuentes de Referencia:

- AJENO R. (1995) *"Psicología del aprendizaje"* Cuadernos de Psicología Educativa. U.N.R.
- ARMSTRONG T. (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires. Manantial.
- AUSUBEL- NOVAK (1987). *"Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo"* España. Edit. Trillas
- BAQUERO R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Bs. As. Aique
- BAQUERO, R. Y LIMÓN LUQUE, M. (2002) *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- BAQUERO R. (1998) *"Debates constructivistas"* Buenos. Aires. Aique
- BAQUERO R. (2003) *"Infancias y adolescencias, teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino"*. Fundación CEM/ Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- BAQUERO R. (2003) *De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha*, En Colección Ensayos y Experiencias, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- BAQUERO R. y TERIGI F. (1998) *"Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas"*. Apuntes Pedagógicos.
- BAQUERO R. y TERIGI F. (1998) *"En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar"* Apuntes Pedagógicos. Revista de la CETERA nº 2
- BELTRAN J. y otro (1990) *"Psicología de la educación"* Madrid. Eudema –

- BLEICHMAN S. (2005) *Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate*. Buenos Aires .Topia.
- BRUNER J. (1988) “*Realidad mental y mundos posibles*” Barcelona. Gedisa
- CASTORINA J. A. (1984) *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. . Buenos Aires. Miño y Dávila.
- CASTORINA J.A. FERREIRO E., KOHL de OLIVEIRA M. y LERNER D. (1996) *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear El debate*. Buenos Aires. Paidós
- CASTORINA J. A. DUBROVSKI S. (comps.) (2004) *Psicología, cultura y educación. Perspectiva desde la obra de Vigotski*. Buenos Aires. Noveduc.
- CAZDEN C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona. Paidós
- CLAXTON G. (1995) *Vivir y aprender*. Madrid. Alianza Editorial.
- COLE M. (1999) *Psicología cultural*. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid. Morata
- COLL C. (1983) *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Madrid. Siglo XXI
- COLL C. (1989) *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona. Barcanova.
- COLL C., PALACIOS; MARCHESSI (1992) *Desarrollo psicológico y Educación II*. Madrid. Alianza.
- CULLEN, C (1997). *Crítica de las Razones de Educar*. Paidós. Bs As
- CHARDÓN Ma. C (Comp.) (2000) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*.
- DUBROVSKY S. (comps.) (2005) *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires. Noveduc.
- DUTCHASKY S. (2002) *Chicos en banda*. Buenos Aires. Paidos
- ELICHIRY Nora (2000) *Aprendizaje de niños y maestros*. Hacia la construcción del sujeto educativo. Buenos Aires. Ed. MANANTIAL
- ELICHIRY Nora (2001) (Comp) *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. Buenos Aires EUDEBA- JVE
- ELICHIRY Nora (2004) *Aprendizaje escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Bs. As. Manantial
- ELICHIRY Nora (2004) *Discusiones actuales en Psicología Educacional*. Buenos Aires. Ediciones JVE
- FERNANDEZ BERROCAL P y MELERO ZABAL, M. A. (comps.) (1995) *La interacción social en contextos educativos*. México. Siglo XXI
- FERNÁNDEZ, L (1991). *El Análisis de lo Institucional en la Escuela*. Bs. As. Paidós.

- FERREIRO, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México. Siglo XXI Editores
- FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1992). *Actores, Instituciones y Conflicto*. Buenos Aires. Troquel.
- FRIGERIO, G. (2005) *Interpelar y dejarnos interpelar por las teorías*. Buenos Aires CEM
- GARTON A. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona. Paidós.
- GARRIDO LANDÍVAR, J (1998). *Adaptaciones Curriculares*. CEPE: *Ciencias de la Educación Preescolar y Especial*. Madrid.
- GIRARD, K. y KOCH, S. (1999). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Granica.
- HERNANDEZ ROJAS G. (2002) *Paradigmas en psicología de la educación*. Buenos Aires. Paidós
- HUERTAS J. A. (1997) *Motivación. Querer aprender*. Argentina. Aique
- KAPLAN C. (1997) *La inteligencia escolarizada*. Colección Aprendizaje y Subjetividad. Ed Miño Dávila.
- KRICHESKY M. (2005) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires. Noveduc.
- LABAKÉ, J C (2003). *Valores y Límites en la Educación*. Bonum. Bs As.
- LLOMOVATTE S. y KAPLAN C (COMPS.) (2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires. Noveduc
- MERCER N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós
- NEWMAN, GRIFFIN, COLE (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós
- PEREZ GOMEZ A. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid
- PERRENOUD Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata Madrid.
- PUIGDELLIVOL I. (2001) *La educaron especial en la escuela integrada*. Barcelona. GRAO
- RODRIGO M. J. ARNAY J. (comps)(1996) *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona
- ROGOFF B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona.
- SCHLEMENSON S (2003) *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Barcelona. Paidós.
- SOCOLINSKI, N (1999). *La Disciplina en el aula ¿un callejón sin salida?* Aique. Bs As.
- SOUTO M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós. Buenos Aires

- TAPIA J. A. (1997) *Motivar para el aprendizaje. Teoría y Estrategias*. España. Edebé.
- VARELA J. y ALVAREZ URÍA F. (1991) *Arqueología de la escuela*. La Piqueta. Madrid
- VIGOTSKY L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. México.
- WERTSCH J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós
- WERTSCH J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque socio cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.

PEDAGOGÍA

Formato sugerido: Asignatura o Módulo.

1. Fundamentación

Las discusiones en torno al estatuto científico de las ciencias de la educación están surcadas por los debates epistemológicos generales que atañen a las ciencias sociales, así como por las discusiones acerca del sentido político de la educación y de la tarea docente en su potencial emancipador. En el caso de la Pedagogía, luego de atravesar una crisis que la instaló en riesgo de disolución ante el avance de denominaciones como “problemática educativa”, resulta claro que se encuentra actualmente en búsqueda de identidad y, a semejanza de la Didáctica, es articuladora de los aportes de otras disciplinas. Esta función de articulación no excluye considerar que existe entidad propia para el pensamiento pedagógico y didáctico y, por ello, es necesario destacar como referente contextualizador constante en su enseñanza el extenso, controvertido y vasto desarrollo histórico de la reflexión sobre la educación desde los tiempos clásicos.

Las diversas disciplinas que trabajan en el campo de la educación se han desarrollado y nucleado como tales a partir de su objeto: el hecho educativo en sus distintas dimensiones pero, la propia práctica de la educación va creando el ‘objeto educación’ que nunca adquiere una forma acabada. Debido a esta permanente construcción constituye un objeto que, en las últimas décadas, se ha ampliado en función de la edad de los sujetos hacia todas las etapas de la vida; en consideración a todas las situaciones no sólo las escolares; con relación a los objetivos refiriéndolos a la formación integral; en orden a los niveles sobre los que opera la acción educativa (individual, grupal, estudiantes, profesores, instituciones) y con referencia a los sistemas (programas, métodos, estructuras).

Siguiendo a Gimeno Sacristán (1978:160)²¹ podemos decir que, además de la faceta reproductora que distingue a la educación, por la que el objeto estudiado se crea en el curso de su realización existe una dimensión utópica que debe incorporar elementos de valoración en la traslación del componente explicativo aportado por el conocimiento al componente normativo que in-

²¹ Gimeno Sacristán, José (1978) “Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación”. (En Escolano Benito, Agustín y otros *Epistemología y educación*. Ediciones Sígueme. Salamanca).

tenta guiar y transformar la práctica. Por esta razón, en el campo de la educación no sólo es imposible despojarse de cierto componente ideológico propio, como ocurre en todos los ámbitos, sino que éste justifica la teoría que mantiene una inextricable unión con la acción.

En el actual estado de debate, la Pedagogía puede brindar una introducción a la reflexión sobre los problemas educativos actuales, desde una mirada compleja y situada que incluya la conciencia de su historicidad y sus condicionamientos ideológicos, políticos, económicos y culturales. En este sentido, consideramos importante que la concientización de tales restricciones no conlleve una disposición determinista que subraye en forma excluyente la función educativa productora y reproductora sino que explore y vislumbre las posibilidades de renovación pedagógica, es decir, la función transformadora de la educación.

Esta deliberación requiere superar la brecha entre teoría-práctica de modo que las lecturas de los textos y las distintas aproximaciones a los contextos social, institucional y áulico se produzcan en una espiral dialéctica donde interactúen y se retroalimenten los momentos de la reflexión y la acción.

2. Propósitos

Esta unidad curricular pretende introducir a los estudiantes de los profesorados en la reflexión acerca de la educación y el sentido que adquiere en torno a algunos de los problemas nodales que la caracterizan en la actualidad, pero de los que puede identificarse su construcción histórica. Por tal motivo, creemos importante historizar cada una de las problemáticas elegidas para reflexionar sobre el hecho educativo con la intención de que los estudiantes reconozcan las construcciones históricas de las mismas en distintos contextos.

Probablemente el blanco principal de este espacio lo constituya la intencionalidad de desnaturalizar la situación social y promover una visión crítica, tanto acerca de las constricciones macro y micro políticas y culturales, como de las posibilidades de resistencia y emancipación.

Con este horizonte se constituye en clave la promoción de la comprensión del proceso educativo como práctica condicionada política, económica, sociocultural e históricamente; el análisis de algunos procesos de continuidades, crisis, rupturas y reconfiguraciones en la educación desde la conformación de los sistemas educativos modernos; y la toma de conciencia de la naturaleza política de la educación y su potencial para el cambio y la liberación de las situaciones de inequidad, sufrimiento y opresión social.

3. Contenidos Prioritarios.

La educación como práctica social compleja. El sentido de la educación y sus funciones. La pedagogía como disciplina, su devenir histórico y estado actual del debate sobre el campo. La escuela en contexto. Los Sistemas educativos y la institución escolar perspectivas histórica, social y cultural. Concepciones de la educación. Comunicación y educación. Tensiones entre autoridad y autonomía, las relaciones interpersonales y la convivencia escolar. Poder, ideología y educación.

Teorías del conflicto, del consenso, tradiciones y actuales desarrollos. Cultura social, cultura escolar y construcción de las subjetividades. La sociedad y la escuela ante la diversidad de clase social, género, etnia y la integración educativa. La estructura del puesto de trabajo docente, su formación y su rol profesional. Educación, conocimiento, trabajo y sociedad en el siglo XXI.

4. Fuentes de referencia.

- AA.VV. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid. Santillana.1994.
- AA.VV. Pedagogías del siglo XX. Barcelona. CISSPRAXIS. 2000.
- ABBAGNANO, N. / VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. México Fondo de Cultura Económica.1995.
- APPLE, Michael W. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós. 1996.
- BALL, Stephen (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata. 1993
- BERNSTEIN, Basil Poder, *Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona. El Roure editorial. 1990.
- BERNSTEIN, Basil *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid. Morata. 1998.
- BOURDIEU, Pierre *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Siglo XXI editores. 1998.
- BOURDIEU, Pierre *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama. 2000.
- BOYD, William / King, Edmund J. *Historia de la educación*. Buenos Aires. Huemul. 1977.
- BRUNER, Jerome *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor. 1997.
- BURBULES, Nicholas *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires. Amorrortu. 1993.
- CASTELLS, Manuel y otros *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós. 1994.
- CONTRERAS DOMINGO, José *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.1997.
- COREA, Cristina / Lewkowicz, Ignacio *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Paidós. 2005.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu *Escuela, conocimiento y curriculum*. Ensayos críticos. Buenos Aires. Miño y Dávila editores. 1995.
- DE ALBA, Alicia (Coord.) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México. UNAM. 1998.
- DILTHEY, Wilhem *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires. Losada. 1957.

- DUSSEL, Inés / Caruso, Marcelo *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires. Santillana. 1999.
- DURKHEIM, Émile *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid. La Piqueta. 1992.
- ENTEL, Alicia *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 1988.
- ESCOFET, Anna *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona. ICE-Horsori. 1996.
- ESTEBAN, León / López Martín, Ramón *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Valencia. Tirant lo blanch llibres. 1994.
- FERNÁNDEZ Enguita, Mariano *La cara oculta de la escuela*. México. Siglo XXI. 1990.
- FERRARI, Marcio (Editor) *Grandes Pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires. Papers Editores. 2005
- FREIRE, Paulo *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós. 1990.
- FREIRE, Paulo *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI. 1998.
- GADOTTI, Moacir *Historia de las ideas pedagógicas*. México. Siglo XXI. 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, José *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata. 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, José *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Morata. 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, José / Pérez Gómez, Ángel (Ed.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. 1990.
- GIROUX, Henry *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós. Barcelona. 1990.
- GIROUX, Henry *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI. 1992.
- GIROUX, Henry / McLaren, Peter *Sociedad, cultura y educación*. Madrid. Miño y Dávila. 1998.
- GORE, Jennifer M. *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid. Morata. 1996.
- GUTIÉRREZ, Francisco *Pedagogía de la comunicación*. Buenos Aires. Humanitas. 1989
- GVIRTZ, Silvina (comp.) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires. Santillana. 2000.
- GVRITZ, Silvina / GRINBERG, Silvia / ABREGÚ, Victoria *La educación ayer, hoy y mañana*. El abc de la Pedagogía. Buenos Aires. Aique. 2007.
- JORDÁN, José Antonio *La escuela multicultural*. Barcelona. Paidós. 1994.

- LARROYO, Francisco *Historia general de la Pedagogía*. México. Porrúa. 1981.
- LOBROT, Michel *Teoría de la educación*. Barcelona. Fontanella. 1976.
- LUZURIAGA, Lorenzo *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires. Losada. 1982.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires. Miño y Dávila/IICE. 1998.
- MAYER, Frederick *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires. Kapelusz. 1967.
- MEIRIEU, Philippe *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona. Octaedro. 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata. 1998.
- PONCE, Aníbal *Educación y lucha de clases*. Cartago. Buenos Aires. Cartago. 1984.
- PRIETO CASTILLO, Daniel *La comunicación en la educación*. Buenos Aires. Stella-La Crujía. 2005.
- STENHOUSE, Lawrence *Cultura y educación*. Sevilla. MCEP. 1997.
- VARELA, Julia / ALVAREZ URÍA, Fernando. *Arqueología de la Escuela*. Madrid. La Piqueta. 1991
- YOUNG, Robert *Teoría crítica y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós. 1993

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Formato Sugerido: Taller

1. Fundamentación

La alfabetización académica, llamada también alfabetización superior o alfabetización terciaria se refiere a las estructuras propias de la producción (oral o escrita) e interpretación del conocimiento de las disciplinas académicas. Es la forma específica de expresarse y comunicarse que tienen los integrantes de cada comunidad académica para hacer transmitir sus planteos, teóricos y prácticos, sus proyectos y difundir sus saberes, acrecentado y enriqueciendo el saber de la disciplina en la que se desarrollan e investigan.

La alfabetización académica es específica de cada disciplina. La práctica interpretativa requiere de recursos cognitivos de lectura de textos científicos y académicos que los alumnos no tienen, dado que nunca la han realizado anteriormente en su educación formal. (Carlino, 2003b).

En el documento emitido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, la autora Sara Melgar refiere que en la actualidad se observan como problemáticas en los IFD, desgranamiento, abandono y variación de la matrícula, fundamentalmente en el primer año de las carreras de FD. Afirma que las causas de esta problemática se deben a que los alumnos al ingresar a los es-

tudios superiores llegan con escasa comprensión lectora y dificultades en la escritura y oralidad porque carecen de saberes básicos necesarios. Sus prácticas de lectura son superficiales y poseen escasa flexibilidad cognitiva para procesar fuentes y construir saberes, tienen también dificultades para interpretar consignas y fundamentalmente para argumentar. Otras causas importantes que observan son el multilingüismo y la distancia entre la lengua escolarizada y la lengua que emplean los estudiantes, ya que impiden en muchos casos la comunicación entre los alumnos y entre alumnos y docentes.

La autora propone considerar que las características superficiales de la lengua de los alumnos no deben impedir avanzar en aspectos concretos de la enseñanza. La idea es ir impartiendo los contenidos planificados mientras se va trabajando paulatinamente los aspectos vulnerables de la lengua.

Wells, (en Cassany “*Enseñar lengua*”), identifica niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita, que se integran entre sí: Nivel ejecutivo: es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa, pasando por el nivel instrumental: que permite buscar y registrar información escrita, al nivel epistémico: que se refiere al dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje de manera que contribuya a la ordenación del pensamiento. Es decir que este último nivel debería ser la meta de la alfabetización académica.

Emilia Ferreiro²², por su parte, sostiene que los alumnos mejoran sus condiciones de la lectura y de la escritura cuando reconocen los problemas que deben enfrentar al producir un texto escrito, cuando se les permite interpretar y producir una diversidad de textos, cuando enfrenta una diversidad de propósitos comunicativos, cuando puede asumir diversas posiciones enunciativas frente a los textos, entre otros aspectos.

No hay que perder de vista que los estudiantes universitarios y terciarios utilizan textos de información científica, textos expositivos, explicativos, académicos, es decir que sus acciones de escritura deben estar orientadas a la producción de trabajos informativos y monográficos, con predominio argumentativo y expositivo. Esto no invalida la necesidad de crear espacios de lectura, comprensión y producción de textos ficcionales y no ficcionales, orales y escritos, organizados en talleres, como espacios de definición institucional.

Algunas sugerencias metodológicas para ayudar a los alumnos a leer textos las propone Ángela Carrasquillo²³ en su artículo *Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones de lectura*: seleccionar y organizar el material según el nivel académico de los alumnos, proveer oportunidades para la discusión, revisar métodos de presentación del material, desarrollar vocabulario necesario para la comprensión del contenido, usar el conocimiento previo para mejorar la comprensión.

²² Ferreiro. En *Los estudiantes universitarios productores de textos*. Adriana Bono y Sonia de la Barrera. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 19, Nº 4, p. 13-20

²³ Ángela Carrasquillo²³ en su artículo *Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones de lectura*. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 9, Nº 4, p. 24-28

Carlino, por su parte, también plantea diferentes estrategias: reponer el contexto ausente por el uso de fotocopias y por la falta de conocimientos previos, incluir el índice a las fotocopias; llevar el libro o el material fuente para que circule entre el alumnado; presentar a los autores que se tratan en los textos, y a sus posturas teóricas; orientar las lecturas mediante guías, y retomar en clase la discusión sobre lo leído; releer en conjunto fragmentos de textos, para organizar una discusión en torno a ellos, proponer actividades de escritura a partir de lo leído, permitir, en algún momento, elegir qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído.

Se sugiere el trabajo conjunto entre docentes de las materias y los profesores encargados de la alfabetización académica y la participación activa de los bibliotecarios en el rol de formadores.

Respecto de las capacidades a desarrollar en los alumnos y alumnas, futuros docentes la comprensión lectora, las posibilidades de expresión oral y escrita, así como los procesos meta cognitivos de reflexión sobre los procesos de lectura y de escritura y la escucha son contenidos fundamentales para abordar, ya que sin ellas, los alumnos futuros docentes, tendrán serias dificultades para comprender el aprendizaje escolar de otras áreas del conocimiento, y a su vez, dificultará la posibilidad de transmitir estos abordajes a sus alumnos de nivel primario.

La propuesta de taller obedece a la necesidad de que los futuros docentes puedan producir textos orales y escritos, desarrollen sus capacidades prácticas, acompañadas de la reflexión que se realiza a través del intercambio. La propuesta tiene que ver con el orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción, comprensión, interpretación, lectura, competencias lingüísticas, competencias literarias, entre otras.

2. Propósitos

Se propone que *los futuros profesionales de la educación como sujetos culturales, mediadores y transmisores de cultura:*

- Puedan desarrollarse como hablantes, lectores y escritores lo cual es condición indispensable para su aprendizaje académico y para su función como transmisor de la cultura escrita.²⁴
- Se afiancen como usuarios competentes de la lengua oral y escrita y como lectores reflexivos e interesados en la literatura y otros tipos de textos no ficcionales.
- Incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.

3. Contenidos Prioritarios

Comprensión: la lectura. Tipos de lectura. Estrategias de comprensión lectora.

La escucha: estrategias de comprensión a través de la escucha.

²⁴ Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación

Producción escrita: estrategias propias de sus cuatro etapas: Planificación, textualización, revisión, edición. Niveles de análisis implicados en la escritura: normativo, pragmático, gramatical, semántico, textual. El léxico. Tipologías textuales y géneros discursivos. Los textos académicos: El texto argumentativo. El ensayo. El texto explicativo-expositivo. El informe. La monografía.

Producción oral: estrategias de oralidad. La exposición. El material de apoyo.

4. Fuentes de Referencia

- AZNAR. E. (1991) *Coherencia textual y lectura*, Barcelona, Horsori.
- BAJTIN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.
- CALSAMIGLIA Blancafort H. y TUSÓN VALLS A. (1999) *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.
- CUBO Liliana. y colab.(2002) *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Comunicarte Edit.
- MARRO M. y DELLAMEA A. (1993) *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*, Bs. As., Docencia.
- MUTH, D. (1990) *El texto expositivo*, Bs. As. Aique.
- SERAFINI, M.T. (1990) *Cómo redactar un tema*. Edit. Piados
- CARLINO, P. (2003a), *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. (http://www.saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe?)
- CARLINO, P. (2003b), *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. (http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf)
- FERREIRO. En *Los estudiantes universitarios productores de textos*. Adriana Bono y Sonia de la Barrera. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 19, Nº 4, p. 13-20
- CARRASQUILLO, Ángela. En su artículo *Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones de lectura*. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 9, Nº 4, p. 24-28
- SOLER DE GALLART, Isabel. *El placer de leer*. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 16, Nº 3, p.25-30
- Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2008.

DIDÁCTICA GENERAL I y II**Formato sugerido:** Asignatura / Taller**1. Fundamentación**

La Didáctica y las teorías de la enseñanza y del currículum se encuentran atravesadas por la complejidad y el contraste de enfoques y modelos, por ende, es imposible soslayar los debates y las controversias. La coexistencia de contrapuestos paradigmas o marcos teórico-metodológicos en la investigación de las ciencias de la educación, ya sea una nota de su inmadurez o constitutiva de la índole de sus objetos de estudio, impide una exposición lineal y dogmática de sus contenidos.²⁵

Mientras que en el contexto europeo e iberoamericano es usual el término “Didáctica”, en el ámbito anglosajón el pensamiento sobre la educación fue centrado en los estudios sobre el currículum, en sus fases de diseño, implementación y evaluación curricular y la teoría de la instrucción. No obstante, no se percibe oposición sino complementariedad en ambos desarrollos.

Al originario carácter excluyentemente normativo de la Didáctica, del cual la obra de Comenio en el siglo XVII resulta notoria exponente, sucedió un avance consecuente con las intuiciones y reflexiones de grandes pedagogos y filósofos interesados en la educación y posteriormente, desde finales del siglo XIX, un énfasis en diversos aportes de la Psicología que, en la mayoría de los casos, resaltaron la dimensión metodológica con un enfoque instrumental acotado a la vida en el aula. En las teorías del currículum ha prevalecido un similar rasgo tecnicista a lo largo del siglo XX.

Por otro lado, la firme incidencia de nuevas corrientes filosóficas, sociológicas y antropológicas en la Didáctica general se fortificó desde las últimas décadas del siglo XX con la apertura hacia discusiones en torno al currículum, al conocimiento, a la interculturalidad e inclusión educativa y se plasmó en una mirada que procuraba trasver allende los muros escolares y advertía sus condicionamientos históricos, políticos o culturales aunque, con frecuencia, descuidó los componentes concretos de la tarea docente y el planteamiento de las estrategias de intervención didáctica que orientan la acción educativa.

La reconceptualización de la disciplina se arraiga en la creciente contextualización política, social e histórica y en la ampliación y profusión de las dimensiones a tener en cuenta en el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar. Todo ello, en conjunción con la crisis de la modernidad y su cuestionamiento radical al progreso social, la objetividad del conocimiento, las ideologías y las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de fin de siglo han confluído para que encontremos a la didáctica en busca de nueva identidad.

²⁵ Nos parece que resulta conveniente que el contraste de los distintos enfoques educativos sea continuo en los distintos núcleos temáticos de la materia para que los estudiantes conozcan los principales referentes teóricos y logren realizar críticas fundamentadas. En cuanto a las caracterizaciones de dichos enfoques, si bien existen algunas divergencias nominales pueden equipararse las realizadas en distintos libros como, por ejemplo, Pansza, Margarita y otros (1993) o Fenstermacher/Soltis (1998).

En los planes de estudio de formación docente, la Didáctica suele aparecer como una disciplina nexo que intenta integrar en su cuerpo teórico los aportes de las ciencias de la educación. Precisamente, la complejidad y la apertura o indeterminación de su objeto de estudio: las teorías y las prácticas de enseñanza, convocan a la integración de los saberes filosófico-epistemológicos, políticos, históricos, sociológicos, antropológicos, psicológicos y pedagógicos que los estudiantes han apropiado en las asignaturas que la anteceden o acompañan y se constituye como base propedéutica para la comprensión de las didácticas especiales que la suceden.

Por tal razón, se requiere realizar una constante referencia a esos conocimientos previos que deben ser consolidados, ampliados, adaptados y contextualizados o situados en el análisis didáctico sin olvidar que, debido a la fuerte impronta de la biografía escolar en las concepciones personales del enseñar y del aprender, también se necesita reflexionar acerca de los supuestos vivenciales e ideas previas sobre los contenidos de la materia.

En este sentido, creemos importante que los estudiantes puedan aproximarse a las problemáticas que atraviesan el campo de la Didáctica y el currículo a través de trabajos de campo que impliquen la observación, indagación y análisis de propuestas educativas en ámbitos de escolarización.

2. Propósitos

Esta unidad curricular se aboca a introducir a los estudiantes en la reflexión en torno a los distintos enfoques y prácticas de diseño y desarrollo curricular, a las racionalidades que las sustentan y en su incidencia sobre la mejora educativa. Además de la identificación de los principales núcleos problemáticos, que caracterizan el estado de discusión e investigación actual en el campo de la Didáctica, se pretende difundir la concepción del currículo como construcción social y la compleja incidencia del contexto sociocultural, económico, histórico y político en las prácticas escolares.

Un marco general que permita a los estudiantes iniciarse en la interpretación y comprensión de los modelos generales de análisis e intervención didáctica, y la preocupación por la articulación teoría-práctica, demanda que la deliberación sobre el currículum transite el puente entre las aspiraciones y las limitaciones de todo proceso formador nutriéndose con una dialéctica permanente entre la teorización e investigación y la intervención educativa.

El rumbo principal se dirige a propiciar la adopción de una actitud reflexiva y crítica ante la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas.

3. Contenidos Prioritarios

Didáctica I

El devenir histórico y los debates acerca de la constitución de la Didáctica como disciplina. La Didáctica general y las Didácticas específicas en el marco de las Ciencias de la educación. Los diferentes enfoques o modelos educativos y las teorías y concepciones del currículum. La relación

teoría-práctica, la innovación y la investigación en educación. El currículo escolar: dimensiones, niveles, instancias, agentes decisorios y componentes. Condiciones institucionales. La cuestión social, la diversidad cultural y la integración educativa en el aula y la escuela. La trama grupal. La enseñanza en contextos urbanos y rurales.

Didáctica II

El currículo escolar: componentes. La complejidad de la clase escolar y los problemas en torno a la planificación didáctica, los contenidos a enseñar, los métodos de enseñanza y los materiales educativos. Evaluación y acreditación. Distintos conceptos, etapas, criterios e instrumentos de evaluación.

4. Fuentes de referencia

- AA.VV. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid. Santillana.1994.
- AEBLI, Hans *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid. Narcea. 1988.
- AEBLI, Hans *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid. Narcea. 1991.
- ANGULO, J. Félix/Blanco, Nieves *Teoría y desarrollo del curriculum*. Ediciones Aljibe. Málaga. 1994.
- ARAUJO, Sonia *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes. 2006.
- BARCO DE SURGHI, Susana *“El curriculum es como una partitura de jazz”*. Buenos Aires. Novedades Educativas Nro. 57.pp.16-18. Septiembre 1995.
- BERTONI, Alicia/Poggi, Margarita/Teobaldo, Marta *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires. Kapelusz. 1996.
- CAMILLONI, Alicia y otras *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.1996.
- CAMILLONI, Alicia y otras *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós. 1998.
- CAMILLONI, Alicia y otras *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós. 2007.
- CANDAU, Vera M. *La didáctica en cuestión*. Madrid. Narcea. 1987.
- CARR, Wilfred./Kemmis,Stephen *Teoría crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.1988
- CONTRERAS DOMINGO, José *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid. Akal. 1990.
- DAVINI, María Cristina *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana. 2008.

- DE ALBA, Alicia (Coord.) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México. UNAM. 1998
- DE ALBA, Alicia *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores. 1995.
- DE LA TORRE, Saturnino *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid. Dykinson, S.L. 1993.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel Tarea docente. *Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México. Nueva Imagen. 1993.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires. Rei/IDEAS/Aique. 1995.
- DOYLE, Walter “*Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable*”. IICE. Año IV.Nro.6. Agosto.pp.3-11. Buenos Aires. 1995.
- FENSTERMACHER, Gary / SOLTIS, Jonas *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.1998.
- FULLAN, Michael / HARGREAVES, Andy *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla. MCEP. 1997. (Existe una edición argentina posterior por Amorrortu y titulada: La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar)
- GIMENO SACRISTÁN, José *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata. 1990.
- GIMENO SACRISTÁN, José *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata. 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, José/Pérez Gómez, Ángel *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata. 1995.
- GRUNDY, Shirley *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata. 1994.
- GVIRTZ, Silvina/PALAMIDESSI, Mariano *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique. 1998.
- HOUSE, Ernest R. *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata. 1994.
- JACKSON, Philip W. *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.1991.
- JOYCE, Bruce/WEIL, Marsha *Modelos de enseñanza*. Madrid. Anaya/2. 1985. (Existe una edición posterior a cargo de Gedisa)
- MARTINEZ BONAFÉ, Jaume “*Interrogando al Material Curricular*. Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del curriculum”. (En Mínguez/Beas (comp.): Libro

- de Texto y Construcción de Materiales Curriculares. Granada. Proyecto Sur de ediciones. 1995).
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume *Políticas del libro escolar*. Madrid. Morata. 2002.
 - PANSZA, Margarita/PÉREZ JUSTE, Esther/Morano, Porfirio: *Fundamentación de la didáctica*. Tomo 1. México. Ediciones Gernika. 1993.
 - PARCERISA ARAN, Artur *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona. Grao. 1996
 - PERKINS, David *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona. Gedisa. 1995.
 - PERRENOUD, Philips *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata. 1996.
 - PORLÁN, Rafael *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Díada editora. 1997.
 - SALINAS FERNÁNDEZ, Bernardino “Curriculum, racionalidad y discurso didáctico”. (En Poggi, Margarita (comp.) *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires. Paidós. 1996).
 - SANTOS GUERRA, Miguel Ángel *Evaluación educativa*. Tomos I y II. Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires. 1996.
 - SCHWAB, J. “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum”. (En Gimeno Sacristán, José/Pérez Gómez, Ángel (comp.) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. 1989).
 - SKINNER, Burrus J. *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona. Labor. 1979.
 - SOUTO, Marta *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 1993.
 - STENHOUSE, Lawrence *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata. 1991.
 - STONE WISKE, Martha *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires. Paidós. 1999.
 - TABA, Hilda *Elaboración del currículo*. Buenos Aires. Troquel. 1974.
 - THARP, Roland/ESTRADA, Peggy/STOLL DALTON, Stephanie/YAMAUCHI, Lois *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona. Paidós. 2002.
 - TOLEDO HERMOSILLO, María E. y otras *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México. Paidós. 1998.
 - TORRES SANTOMÉ, Jurjo *El currículum oculto*. Madrid. Morata. 1996.
 - TRILLO ALONSO, Felipe / SANJURJO, Liliana *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario. Homo Sapiens. 2008.

- TYLER, Ralph *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel. 1974.
- ZABALZA, Miguel A. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea. 1993.

HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

La unidad curricular ***Historia Argentina y Latinoamericana*** como parte del campo de la Formación General, supone concebir a los futuros docentes como sujetos críticos y políticos, e intenta brindar contenidos y conceptos para analizar, explicar e interpretar las experiencias colectivas que fueron conformando nuestra sociedad, a partir de identificar cambios y permanencias, reconocer distintos sujetos sociales con intereses y conflictos; considerando tanto los elementos que inciden en la vida material, como las ideas, creencias y cosmovisión global de los distintos sectores que participan en la sociedad.

Este conocimiento histórico, que desnaturaliza tanto una visión armónica de la sociedad como una interpretación evolucionista y lineal de los procesos sociales, permitirá cargar de significados tanto el pasado compartido, como el futuro por construir, para que —con certezas e interrogantes, proyectos consolidados y caminos alternativos— se convierta en una potente herramienta para cuestionar lo existente en nombre de lo posible.

Concebir a la Historia como un instrumento de reflexión crítica que permita a los futuros docentes comprender la sociedad en que viven y proyectar futuros posibles, implica la ruptura de representaciones donde la realidad social emerge como “*algo dado*”, donde los procesos del mundo social aparecen “*naturalizados*”, al tiempo de promover el cuestionamiento de aquellos supuestos que durante muchos años orientaron tanto los imaginarios sobre nuestro territorio como la interpretación del proceso histórico nacional.

La concepción de Historia que sustenta esta propuesta curricular apunta a reconstruir una imagen global de la sociedad, que no es homogénea ni se caracteriza por el consenso, sino que por el contrario es contradictoria y conflictiva. Este esfuerzo de síntesis que busca hacer inteligible el pasado, incorpora no sólo aspectos socioeconómicos, sino también intenta comprender la visión que los seres humanos de tiempos pasados tenían sobre su época, ya que estas representaciones son elementos relevantes en la manera cómo la gente percibe la situación, toma decisiones y actúa.

Asimismo, dado que los problemas complejos que estudia la Historia sólo pueden explicarse desde la perspectiva de la multicausalidad, es necesario considerar también los motivos e intenciones de los distintos sujetos sociales que participan de una u otra forma en el proceso.

Cabe señalar que este esfuerzo de reconstrucción histórica pretende integrar algunas indi-

vidualidades tradicionalmente destacadas junto con otros sujetos sociales muchas veces olvidados o invisibilizados, dando voz a sus experiencias, temores y alegrías. También intenta superar las imágenes estáticas y ahistóricas sobre los pueblos originarios, que se limitaban a incorporarlos solo en las primeras etapas, para resignificarlos como sujetos sociales activos en los distintos procesos estudiados.

Si bien la Historia integra el campo de las Ciencias Sociales -en tanto comparte un común objeto de estudio centrado en las sociedades humanas - este abordaje disciplinar permitirá analizar debates epistemológicos específicos, examinar los modos de construcción del saber histórico (formular preguntas, buscar indicios, realizar inferencias, contrastar informaciones) así como analizar y discutir interpretaciones sobre el pasado nacional elaboradas a partir de distintas corrientes historiográficas.

Por otra parte, situar la Historia Argentina en el contexto latinoamericano supone enriquecer la mirada, en tanto permite visualizar problemas comunes que emergen a partir de los procesos de conquista y colonización del continente, las guerras de Independencia del S XIX y la incorporación al sistema capitalista mundial.

La propuesta de contenidos para este espacio curricular presenta dos lógicas diferenciadas en cuanto a su estructuración interna, ya que combina tanto una organización en períodos secuenciados, con mayor detalle en los enunciados, junto con un enfoque más abierto que intenta superar el ordenamiento cronológico para esbozar un abordaje en torno a problemas relevantes del siglo XX en Argentina y América Latina enfatizando cuestiones del pasado reciente. A modo de ejemplo, se presentan algunas alternativas posibles sobre cuestiones diversas.

Los contenidos sobre nuestra realidad regional, consignados bajo el título Patagonia, nuestro lugar, no sólo incorporan conocimientos para que los futuros docentes puedan contextualizar sus prácticas, sino que también permite superar lecturas homogeneizantes y simplificadoras, para comprender cómo los procesos históricos, nacionales e internacionales, repercuten en forma particular en nuestro espacio. En tal sentido la diferenciación en dos núcleos (nacional y regional) no implica su enseñanza disociada, sino por el contrario intenta establecer relaciones para construir nuevos significados.

La producción historiográfica sobre temas regionales aporta una cuestión de especial relevancia no sólo para los patagónicos sino para la Argentina en su conjunto. A partir de estos estudios emerge una nueva imagen sobre la frontera -que destaca la complejidad de las relaciones sociales en este espacio, históricamente construido entre la sociedad indígena de las pampas y la hispano-criolla-, en tanto expresión concreta de un mundo heterogéneo posible, donde se entrecruzan distintos mecanismos de comunicación y universos de pertenencia diversos.

El conocimiento de la *Historia Argentina y Latinoamericana* trasciende el ámbito académico y educativo para instalarse en el debate público acerca del sentido del presente y la construcción del futuro. Sin embargo, la falta de referencias histórica de nuestros jóvenes, interpela a los adul-

tos y en particular a los educadores; propiciando el debate sobre los modos en que transmitimos historia.

Por eso, es necesario considerar los modos con que se propone enseñar en los IFD en tanto experiencias significativas para los estudiantes en formación. La interpretación de mapas históricos y actuales, la contrastación de información provista por distintas fuentes escritas, el análisis de diversas imágenes, el uso de películas y documentales, el trabajo con objetos materiales y elementos del Patrimonio Cultural, son recursos y estrategias que requieren ser puestas en juego para convocar a los futuros docentes a resignificar sentidos y hacer un uso propio de lo heredado.

Más aún, si bien la narración no es la forma más aceptada por la comunidad académica para comunicar el conocimiento histórico, desde la perspectiva de la enseñanza es uno de los modos que resulta necesario recuperar, como un tipo de explicación específica para los procesos sociales, que no implica la vuelta a los relatos tradicionales.

2. Propósitos:

- Analizar los procesos de cambio y permanencia de las principales etapas de la sociedad nacional en el contexto latinoamericano, a partir de conceptos y marcos explicativos enfatizando la perspectiva de los sujetos sociales.
- Explicar y comprender la realidad social presente y pasada de nuestro país, a partir de la interrelación de sus dimensiones, en la perspectiva de la multicausalidad.
- Desarrollar una conciencia histórica que permita vinculaciones entre distintas dimensiones temporales en tanto aspecto fundamental del conocimiento histórico.
- Brindar insumos para que los futuros docentes comprendan los legados culturales nacionales y latinoamericanos, así como los procesos de construcción de múltiples identidades (étnicas, de género, sociales, locales, nacionales, etc) como resultantes de contextos espacio temporales concretos permanentemente cambiantes.
- Aportar una visión integradora para analizar las transformaciones del mundo contemporáneo desde la perspectiva de Argentina y América Latina.

3. Contenidos

El mosaico cultural originario La diversidad sociocultural en el continente americano. Sociedades jerarquizadas y desarrollo agrícola. Los pueblos indígenas en el actual territorio argentino: diferentes modos de vida y organización; articulaciones con procesos del continente. Voces indígenas actuales. La diversidad cultural en la Isla de Tierra del Fuego: entre selk'nam y canoeros.

La construcción del orden colonial en América Latina. La Conquista española y la organización del territorio americano. La ocupación del actual territorio argentino. Resistencias indígenas. Gobierno, economía y jerarquías en la sociedad colonial. La minería del Potosí. La Iglesia: evangelización y misiones jesuíticas. La creación del Virreynato del Río de la Plata. El ambiente

cultural en la sociedad colonial y en el Virreynato del Río de la Plata. Las transformaciones en las sociedades indígenas de las pampas. Articulación con la sociedad hispano criolla y la construcción de un espacio fronterizo. Exploraciones y disputas por la ocupación del Atlántico Sur. Las imágenes sobre las sociedades indígenas.

La construcción de los países independientes de América Latina. Revoluciones burguesas y contexto internacional. Las ideas iluministas y las tensiones políticas hacia 1810. La crisis del orden colonial y la dimensión continental de las Guerras de Independencia. La Revolución en el Río de la Plata. El enfrentamiento entre Buenos Aires, el Litoral y el Interior. El gobierno de Rosas. El ambiente cultural en la sociedad criolla. El Romanticismo. Las relaciones de las sociedades indígenas de las pampas con la sociedad criolla: rastrilladas y comercio en la Norpatagonia. Los cacicatos. La usurpación inglesa en las Islas Malvinas. Las imágenes sobre el “desierto” y las sociedades indígenas construidas a mediados del S XIX.

La modernización en América Latina y Argentina. La modernización en América Latina (formas económicas capitalistas, dominación política e ideologías). El proceso de formación del Estado Nacional en Argentina. Inmigración y cambio social. Orden conservador y movimientos opositores. La clase obrera: ideologías y organización. El ambiente cultural: positivismo y europeización. Prácticas culturales en la Argentina de principios de siglo. La creación de la nacionalidad argentina y los lugares de la memoria. Los asentamientos galeses. La ocupación militar de la Norpatagonia: desestructuración de la frontera y del territorio indígena. La situación de los pueblos originarios. La creación de los Territorios Nacionales. Las misiones religiosas. Asentamientos urbanos, migraciones y articulación trasandina.

El siglo XX en Argentina y América Latina: problemas y tensiones. La ampliación de la democracia en Argentina y América Latina. El surgimiento de los sectores medios y la ampliación del poder político en América Latina. La experiencia radical en Argentina. Industrialización y cambios en la vida cotidiana. Peronismo, movimiento obrero y reivindicaciones sociales. Sindicatos y poder político. Las mujeres en la escena política. Los jóvenes como actores políticos. Los indígenas en la escena pública.

Dictaduras y proyectos autoritarios en Argentina y América Latina. La inestabilidad política y el rol de las Fuerzas Armadas en Argentina y América Latina. Golpes militares y gobiernos civiles. Protesta y resistencia social en Argentina de la década de 1960 y 1970. Violencia política y Terrorismo de Estado: la lucha por los Derechos Humanos. La Guerra de Malvinas y el final de la dictadura militar argentina.

La construcción de la democracia en Argentina y América Latina. Las deudas de la democracia en América Latina y Argentina. Crisis económica y endeudamiento externo. Pobreza y exclusión social. La construcción de sociedades heterogéneas y pluriculturales. Los indígenas como sujetos políticos. Las huelgas de la Patagonia.

4. Fuentes de Referencia

- BETHELL, L. (ed.) (1991) *Historia de América Latina. América Latina: Economía y sociedad*, Barcelona, Cambridge University Press/ Crítica.
- BERTONI, L. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas : la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BONAUDO, M. (1999) (dir) *Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852-1880)*, Nueva Historia Argentina, Sudamericana, Buenos Aires.
- BOTANA, N. (1994) *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Sudamericana, Buenos Aires.
- CHIARAMONTE, J.C. (1997) *Ciudades, provincias, estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*, Ariel, Buenos Aires.
- DEVOTO, Fernando (2003) *Historia de la Inmigración en la Argentina*., Sudamericana, Buenos Aires.
- FRANCO, M. y Levin, F. (comp.) (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós.
- GOLDMAN, N. (1998) *Revolución, República y Confederación (1806-1852)*, Nueva Historia Argentina, Buenos Aires, Sudamericana.
- GOLDMAN, N. y SALVATORE, R. (1998) *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*, Eudeba, Buenos Aires.
- HALPERIN DONGHI, T. (1985) *Reforma y disolución de los Imperios Ibéricos 1750-1850*, Alianza, Madrid. (1992) *Proyecto y construcción de una nación (1846-1880)*, Buenos Aires, Ariel.
- HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- HORA, R. (2002) *Los terratenientes de la pampa argentina. Una historia social y política (1860-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- NOVARO, M. (2002) *Historia de la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Edhasa.
- NOVARO, M. y Palermo, V. (2003) *La dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Paidós.
- PAZ, G. (2007) *Las guerras civiles (1820-1870)* ; Eudeba, Buenos Aires.
- RAPAPPORT, M. (2000) *Historia económica, política y social de la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Macchi.
- TERÁN, O. (1993) *Nuestros años sesentas*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto. (2008) *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Fuentes de Referencia, Historia Regional

- BANDIERI, S. (coord.) (2001) *Cruzando la Cordillera. La frontera argentino-chilena como espacio social*, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén. (2004) *Historia de la Patagonia*, Buenos Aires, Sudamericana.
- BAYER, O. (2004) *La Patagonia Rebelde*, Buenos Aires, Grupo Editorial Planeta -Booket , Tomo I.
- CANCLINI, A. (2007) *Tierra del Fuego De la Prehistoria a la Provincia*, Buenos Aires, Dunken.
- DELRIO, W. (2005) *Memorias de Expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- DI LISCIA, M.S.; LASALLE, A. M. Y LLUCH, A. (coedición)(2007) *Al oeste del Paraíso. La transformación del espacio natural, económico y social en la Pampa Central (Siglos XIX y XX)*, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa-Miño y Dávila Editores.
- HAURIE, V. (1996) *Mujeres en tierras de hombres. Historias reales de la Patagonia invisible*, Buenos Aires, Sudamericana.
- MANDRINI, R. (ed.) (2006). *Vivir entre dos mundos. Las fronteras del sur de la Argentina. Siglos XVIII y XIX*, Buenos Aires, Taurus.
- MASÉS, E. (2002) *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910)*, Buenos Aires, Prometeo Libros /Entrepasados.
- NACUZZI, L. (comp.) (2002) *Funcionarios, diplomáticos y guerreros. Miradas hacia el otro en las fronteras de Pampa y Patagonia*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología.
- NAVARRO FLORIA, P. (1999) *Historia de la Patagonia*, Buenos Aires, Ciudad Argentina. (2007) *Paisajes del progreso. La resignificación de la Patagonia Norte, 1880-1916*. Neuquén, EDUCO.
- PINTO, J. (ed.) (1996) *Araucanía y Pampas. Un mundo fronterizo en América del Sur*, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera. *Quinto Sol*, Revista del Instituto de Historia Regional, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, Nº11, 2008.

CUERPO, JUEGO Y EXPRESIÓN

Formato sugerido: Seminario - Taller

1. Fundamentación²⁶

El docente en formación es sin dudas un ser de cuerpo, de sensibilidad, de expresión, de comunicación y ello se pone en juego durante su formación y luego en el ejercicio de la tarea. El niño, su alumno, también es sujeto de cuerpo, de sensibilidad, de expresión, de comunicación y por ello se establece un diálogo de sujetos/cuerpo y en ese contexto dialógico, se produce la enseñanza y el aprendizaje. La escuela tiene, entre sus muchos mandatos fundacionales, la prescripción, que en un principio estuvo explícita pero ya no aparece en los documentos curriculares, de disciplinar a los alumnos mediante dispositivos destinados al silenciamiento y aquietamiento de sus pulsiones y necesidades ligadas al cuerpo y al movimiento. La vida cotidiana escolar continúa reproduciendo muchos de estos mandatos. Fuera de los discursos, es el cuerpo de docentes y alumnos el que manifiesta este conjunto de prescripciones. Se hace necesario ponerle palabras desde marcos teóricos integrados y favorecer la adquisición de instrumentos para la acción docente e institucional que ayuden a democratizar las prácticas educativas.

En el contexto de la revisión de las experiencias corporales, expresivas, lúdicas de los docentes, la unidad curricular, *“Cuerpo, juego y expresión”*, debería revisar aspectos teóricos del lugar del cuerpo, del juego y de la expresión en la enseñanza, historizándolos, trabajando a la vez sobre la historia personal y las aptitudes de los docentes en formación. Se requiere transitar por experiencias de juego, de expresión, de actividades motrices de diferente codificación, de manejo de la voz y recursos artísticos corporales (teatrales, de expresión corporal, de danza y otros).

Una serie de contenidos referidos al lugar del cuerpo en la sociedad y en la educación es un área de conocimiento crítico insoslayable. Las posturas de M. Foucault, P. Bourdieu, D. Le Breton, entre otros, ayudan a conceptualizar los dispositivos sociales de dominación y de disciplinarización a través de la imposición de “modos de ser cuerpo”, en la cultura occidental. La revisión de las concepciones acerca de la persona, el individuo, el sujeto y el cuerpo; la corporeidad como construcción social (el cuerpo como un mediador entre el sujeto y la cultura, los procesos de internalización de pautas sociales, etc.).

La escuela se ha ocupado siempre del cuerpo de los alumnos y las alumnas: del cuerpo de los futuros ciudadanos y ciudadanas, de los trabajadores y trabajadoras, de los futuros soldados y de las amas de casa, de los destinados a la administración y al gobierno del Estado. Lo ha hecho implícitamente a través de la organización de la vida cotidiana escolar, de la regulación del modo en que alumnos y alumnas utilizan su cuerpo, del control de sus movimientos y también a través de contenidos explicitados en diversas áreas curriculares, amparada en leyes, planes de estudio y

²⁶ Se retoman algunos conceptos explicitados en los documentos anteriores (*“Cuerpo, juego y expresión: un aporte para la formación de docentes”*, agosto de 2008 y *“La formación de profesores y profesoras para Educación Inicial, Primaria y Especial y la Educación Física, la mirada patagónica”*, también de agosto de 2008).

reglamentos diversos, junto a discursos pedagógicos acordes a la época. “El problema que se plantea en relación con las escuelas no es el de que ignoren los cuerpos, sus placeres y el sufrimiento de la carne (aunque indudablemente eso es parte del problema), sino el que subestimen el lenguaje y la representación como factores constitutivos de la configuración del cuerpo/sujeto como soporte del significado, la historia, la raza y el sexo al que pertenece.” No existimos simplemente como cuerpos, sino que también *tenemos* cuerpos. Tenemos cuerpos no sólo porque hemos nacido en cuerpos, sino porque *aprendemos* nuestros cuerpos, esto es, se nos enseña cómo pensar nuestros cuerpos y cómo experimentarlos. De manera semejante, nuestros cuerpos nos inventan a través de los discursos que ellos incorporan. “No somos solamente cuerpos masculinos o femeninos, sino cuerpos afroamericanos, cuerpos blancos, cuerpos chicanos, cuerpos judíos, cuerpos italianos, cuerpos mexicanos, etc.” (M. Feher, en Mc Laren)

Poner el cuerpo en la tarea educativa significa darle lugar al niño como un ser total en cada momento de enseñanza y aprendizaje no ignorando su dimensión corporal, antes bien, incluyéndola para favorecer su proceso educativo.

Poner el cuerpo también implica que el maestro y la maestra se asuman como portadores de una historia personal que influye en los procesos de intercambio que se producen con los alumnos. Estos intercambios docente-alumno están en gran medida centrados en sus cuerpos generando un verdadero diálogo corporal. Es necesario promover una actitud de apertura que sólo es posible si se tiene conciencia de la propia presencia corporal y su impacto frente a los niños.

El cuerpo es también el “asiento” de sutiles formas de discriminación, que se construyen culturalmente en relación con otras variables sociales. Cuestiones de género, color de piel, estatura, peso y formas, torpeza o destreza, rendimiento motor, establecen muchas veces diferenciaciones difíciles de visualizar. El futuro docente necesita reconocer estos mecanismos a partir de la propia vivencia corporal y de la observación de niños y de situaciones de enseñanza y de este modo evitar las trampas de la discriminación.

Los sujetos somos personas, sujetados a una historia que nos ha ido conformando. La escuela ha tenido y tiene un fuerte e influyente trabajo. Sujeto es cuerpo; cuerpo humano es sujeto, es sujetado, es historia. Es el conjunto de relaciones y de prácticas sociales que han tenido la eficacia de encarnarse, de hacerse cuerpo y conformar sujetos. El sujeto cuerpo es sujeto de género, sujeto de clase, de etnia, de grupo, de época. Es concreto, es singular y social.

El dualismo es fundante de la cultura occidental y se cuela en todas sus instituciones, que sin quererlo lo reproducen. Pero lo humano implica una referencia múltiple: un ser y un referir, un ser y un disponer. El hombre es inacabado. El cuerpo es un punto de partida de su realidad. El hombre, al producirse, vive una vida espiritual, producto de ese cuerpo, que es su base y su resultado. La vida espiritual, producto de esa existencia corporal, toma “vida propia” y esto es percibido como un desprenderse, pues puede pensarse y apreciarse en su sentirse; verse a sí mismo percibiéndose como un existente. Nosotros, los hombres, podemos hablar de nosotros, de nuestra vida

corporal y de nuestra vida espiritual como existentes. ¿Pero qué conocemos de nuestro cuerpo, de nuestro espíritu? Sólo representaciones. Nunca es precisamente el cuerpo. ¿Somos capaces de ver o siquiera imaginar las neuronas, las venas que pueblan nuestro cuerpo?; ¿los procesos digestivos?; ¿los esquemas motores? No los vemos ni los recordamos. Debemos olvidarnos de esos esquemas y procesos para poder utilizarlos y vivir al mismo tiempo. Frente a la tarea de enseñar a otros, es necesario recapitular parte de esa historia olvidada, que nos constituye.

Hablar del cuerpo en la escuela requiere considerar al niño como un sujeto de conocimiento, de emocionalidad y de acción a la vez. Requiere tomar conciencia de la integralidad, complejidad y singularidad de cada uno y la continuidad de los procesos sociales expresados en lo singular, a la vez de la singularidad como expresión de la totalidad social. Para este sujeto habría que pensar la escuela. Pero la escuela está pensada de otro modo. Y para otra cosa, más allá de lo que se dice. Toda una tradición en la cultura occidental ha configurado modos dicotomizadores de pensar a los sujetos, de fragmentarlos, de separar sus dimensiones transformándolas en existentes separables y opuestos: cuerpo vs alma; emoción vs razón; aprendizaje vs juego; placer vs santidad; portarse bien y quieto vs actividad motora y juego; aprendizaje vs movimiento; masculino vs femenino; individuo vs sociedad; observador vs observado. Estos dualismos están tan presentes que no los vemos, como el agua para el pez.

Las representaciones dualistas, las devalorizaciones del racionalismo, el olvido del cuerpo, el achicamiento de los espacios, la falta de atención a aspectos de seguridad y a las características y necesidades de juego y movimiento de los niños, proponen el tratamiento del cuerpo como un objeto externo a los sujetos, como una máquina biológica que debe ser estudiada en tanto objeto entre objetos. Se olvida de ese modo, el cuerpo-sujeto o el sujeto encarnado que son los alumnos y los docentes.²⁷ Los niños miran el cuerpo de los otros desde su cuerpo, mediados por una estructura social, encarnada en las conductas, en las disposiciones disciplinarias. Los espacios para el juego se van reduciendo y son vistos como una amenaza por parte de la organización escolar.

“A lo largo del tiempo, tanto padres como educadores hemos confundido la ubicación del cuerpo dentro del desarrollo del niño, dejando de lado su carácter existencial para quedarse meramente con el cuerpo-objeto. Todos los responsables de la educación de los niños debemos reflexionar sobre este tema y descubrir o redescubrir la corporeidad del ser humano como vehículo único de existencia en el mundo, de presencia y de comunicación. La dificultad estriba en que ese descubrimiento debemos llevarlo a cabo desde nuestra propia corporeidad, que a su vez ha sido limitada, familiar y socialmente, a lo largo de los años.”²⁸

²⁷ Desde la perspectiva fenomenológica existencial, se propone diferenciar el cuerpo objeto y el cuerpo propio. El cuerpo objeto, visto desde la anatomofisiología y la mecánica. El cuerpo propio o cuerpo sujeto, como el centro o el eje de la existencia del ser humano, permitiéndole sentir, percibir y actuar en el mundo (cfr. E. González del Hoyo)

²⁸ González del Hoyo y otros

No es posible abordar estas problemáticas si los docentes no están en condiciones de revisar su propia corporeidad, constituida en una experiencia vital institucional, que se ha naturalizado y produce el olvido de las dimensiones corporales, que son las lúdicas, las emocionales, las motrices y que ha conformado los modos de percibirnos a nosotros mismos y a los demás.

Incluir seriamente el juego en la escuela es una manera de humanizarla, es decir, incluir a la vez esta doble perspectiva de los sujetos como seres de cuerpo y capaces de pensarlo, sentirlo, revisarlo en sus modos de constitución. El juego es un humanizador de la escuela, siempre que los docentes sean, no sólo tolerantes a su presencia, sino también, y ante todo, jugadores y promotores.

Por el momento sólo afirmaremos que la actividad lúdica es un modo de procesar la experiencia vital de los sujetos en los que estos quedan incluidos, a partir de la posibilidad de modificar o establecer reglas, de tomar decisiones con amplios grados de libertad, disfrutar los procesos y sus resultados, combinando de modos imaginarios los componentes de la realidad y formulando, consecuentemente, nuevos mundos posibles. Bruner, luego de observar distintas especies que juegan, detecta que en todas, la actividad de juego: minimiza la gravedad de las consecuencias de la acción, ofrece la posibilidad de intentar combinaciones de conductas, distiende o disocia relaciones fijas entre medios y fines en una conducta intencional. Es decir que la actividad espontánea es la mejor oportunidad para probar sin riesgos. Y si bien, los riesgos y las responsabilidades deben aparecer en la tarea educativa, la fase productiva y creativa, necesaria para el aprendizaje, requiere de un “modo lúdico” de abordar la enseñanza. Y aquí se juegan las representaciones sociales de todos los actores escolares y, en particular, los cuerpos de los docentes y de los niños.

Sólo un docente que recupera la riqueza de las representaciones acerca del juego y del jugar, de las posibilidades expresivas de su cuerpo y movimiento, que es capaz de jugar y disfrutar jugando, solo aquel docente que puede ver a su alumno como un sujeto capaz de reelaborar el mundo en forma creativa, expresando y divirtiéndose en el intento, que valora al niño como un ser de emoción y movimiento, será capaz de acompañarlo y comprenderlo en tu enorme tarea de aprender.

2. Propósitos

Esta unidad curricular se propone posibilitar a los futuros docentes:

- Revisar la propia corporeidad, la historia personal de constitución de sí mismo como sujeto de cuerpo, de juego, aprendizaje, expresión y movimiento y disponer de sí mismo para la comunicación y el diálogo corporal
- Comprender lo que le ocurre a los niños, particularmente como alumnos en la escuela, en cualquier área de la enseñanza y valorar las aptitudes para el juego, la expresión y la comunicación

- Revisar críticamente las tradiciones escolares que producen dispositivos centrados en el disciplinamiento y las funciones asignadas a la escuela en relación con la adquisición y corporización de pautas de reproducción social
- Crear espacios pedagógicos de juego, de reflexión, de expresión, valorando las propias posibilidades de generar conciencia crítica en los otros

3. Contenidos prioritarios

Elementos para una socio antropología del cuerpo. Cuerpo y corporeidad. Cuerpo, juego e historia de vida. Cuerpo, educación y escuela. El cuerpo en la escuela y la escuela en el cuerpo. Juego, expresión y comunicación. Elementos para su comprensión y su experiencia. Juegos, actividades y lenguajes artísticos y expresivos, prácticas corporales. Juego y aprendizaje, aspectos generales. Acompañamiento en el juego y la expresión de los niños; creación de ambientes adecuados.

4. Fuentes de Referencia

- AISENSTEIN y P. SCHARAGRODSKY, *“Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina”*, Bs As Prometeo, 2006
- QUERRIEN, Anne, *“Trabajos elementales sobre la escuela primaria”*, Madrid, La Piqueta, 1994
- BERNARD, Michel. *“El cuerpo”*, Buenos Aires, Paidós, 1996
- BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991
- BRUNER, J. *“Juego, pensamiento y lenguaje”*, Conferencia, ficha
- CASTAÑER BALCELLS, Marta. *Expresión corporal y danza*, Inde, 2000
- Convención sobre los derechos del niño, Naciones Unidas
- DAVID, José. *Juegos y Trabajo Social*, Humanitas, 1990
- LE BRETON, David, *“La sociología del cuerpo”*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002
- LE BRETON, David *“Antropología del cuerpo y modernidad”*, Bs As, Nueva Visión, 1995
- DENIS, Daniel. *El cuerpo enseñado*, Bs As, Paidós, 1980
- DOLTO, Françoise, *La causa de los niños*, Paidós
- ELOLA, Hilda. *Teatro para maestros*, Marymar, 1989
- FERNÁNDEZ, A. *“Poner en juego el saber”*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2000
- FOUCAULT, Michael. *Vigilar y castigar*, México, 1996
- GLANZER, Martha, *“El juego en la niñez”*, Buenos Aires, Aique
- GONZÁLEZ DEL HOYO, Emilio P. y otros, *“El cuerpo que va a la escuela. Reflexiones para la práctica educativa”*, ficha.

- HUIZINGA, J. (1968) *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- LE BOULCH, J., “*El movimiento en el desarrollo de la persona*”, Paidotribo
- MICHEL BERNARD, “*El cuerpo, un fenómeno ambivalente*”, Madrid, Paidós, 1994
- MILSTEIN, D. Mendes, H. “*La escuela en el cuerpo*” (Miño y Dávila, Bs As, 1999)
- MENDEZ, Antonio. *Juegos dinámicos de animación para todas las edades*, Gymnos, 1994
- NIEVAS, Fabián. “*El control social de los cuerpos*”, Buenos Aires, EUDEBA, 1999
- ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- MC LAREN, Peter “*Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*”, Buenos Aires, Aique, 1994
- SARLÉ, Patricia, “*Enseñar el juego y jugar la enseñanza*”, Buenos Aires, Paidós, 2006
- TRIGO, Eugenia y colaboradores, *Creatividad y motricidad*, Inde, 1999
- CAILLOIS, Roger *Teoría de los juegos*, Barcelona, Seix Barral, 1958
- VIGOTZKY, L., en ALVAREZ y DEL RÍO (1986). *Educación y Desarrollo*. Ed. La piqueta. Madrid.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato sugerido: Asignatura ²⁹

1. Fundamentación:

La Filosofía de la Educación es una parte de la filosofía que tiene como campo de reflexión la educación. Esto presupone una concepción de filosofía y también de educación.

En cuanto a la Filosofía, una de las características más destacables de ésta disciplina es que se trata de una búsqueda incesante; sus preguntas son más esenciales que sus respuestas y toda respuesta es una nueva pregunta. Por otra parte, el pensamiento filosófico se articula en torno a problemas. A partir de ellos, se abren horizontes en base a pensamientos críticos, sólidamente fundados y firmemente orientados. Por lo tanto, una enseñanza filosófica ampliamente difundida, bajo una forma accesible y pertinente, contribuye de manera esencial a la formación de ciudadanos libres. Ejercita a juzgar por uno mismo, a confrontar argumentaciones diversas, a respetar la palabra de los otros y a someterse sólo a la autoridad de la razón.

²⁹ Aporte de las Profesoras: Viviana Beatriz Sargiotto - Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Unidad Académica Caleta Olivia y Norma Leticia Vázquez - Instituto Provincial de Educación Superior - Caleta Olivia

En cuanto a la educación, su principal característica es que se trata de una acción eminentemente humana, que establece y produce vínculos humanos, que se concretan en la cotidianidad de nuestras vidas y que ofrece, por lo tanto, una potencialidad transformadora de la vida social.

En este marco, los problemas de la Filosofía de la Educación, como parte de lo que se denomina Filosofía Práctica, provienen del campo de la educación. Sin embargo, no es tarea fácil definir ese campo porque los propios filósofos tienen concepciones disímiles al respecto. Esto obliga a establecer y asumir los supuestos desde los que se aborda la asignatura. En este sentido, nos ubicamos desde la perspectiva de Carlos Cullen, para quien la Filosofía de la Educación no es una galería de opiniones y de ideas que algunos filósofos tuvieron sobre la educación. Tampoco se trata de desconocer las soluciones que históricamente se han dado a los problemas filosóficos de la educación; pero, repetir lo que dijeron otros filósofos no es filosofar. Filosofar es hacer entrar el pensamiento de los filósofos en nuestros problemas, hacer que digan algo hoy, para entrar con ellos o contra ellos al debate vivo de un ágora actual. Según el mismo autor, la Filosofía de la Educación tampoco es la mera aplicación de algunas categorías acuñadas por los filósofos a lo que se supone subyace en los problemas educativos: una concepción del hombre, una concepción de la verdad una concepción del bien, una concepción de la historia, de la autoridad, de la disciplina del poder, etc. La Filosofía de la Educación se mueve desde dentro del movimiento mismo de la práctica educativa y de las Ciencias de la Educación, cuestionando fundamentos y legitimaciones del mismo.

Asimismo, el campo problemático de la Filosofía de la Educación es demasiado amplio. Su abordaje exige un criterio de selección y jerarquización de contenidos y cada problemática implica una reflexión profunda y crítica de temas centrales de cualquier Pedagogía.

En este sentido, la propuesta es introducir al alumno en las cuestiones relacionadas con la filosofía como pensar crítico radical y el campo problemático de la Filosofía de la Educación; analizar el concepto “educación” en el transcurso del tiempo, considerando que la genealogía de este concepto, como la de cualquier otro, constituye una historia de la unidad a través de la diversidad, es decir, de la continuidad a través del cambio, con el propósito de hacer entrar el pensamiento de diferentes filósofos en nuestros problemas actuales; problematizar las complejas relaciones de la educación con el conocimiento: el problema generalizado que se presenta como el divorcio entre la teoría y la práctica, el estatus epistemológico de las Ciencias de la Educación, la importancia de la teoría de la educación y su relación con la Filosofía de la Educación, las relaciones del docente con el conocimiento y los fines de la educación.

El propósito de este recorrido es avanzar con los futuros profesionales de la Educación en la idea de una educación comprometida con la promoción de valores e ideales educativos, ya que los cambios en educación son posibles en la medida que se operen cambios en las actitudes y modos de reflexionar de quienes la llevan a cabo. Por ese motivo, este espacio curricular debe apuntar a formar futuros profesionales que puedan incorporar e integrar los valores en el proceso

de enseñanza, y puedan asumir como futuros actores educativos su práctica profesional desde una postura ética.

2. Propósitos

- Lograr que el alumno reconozca en la filosofía una modalidad de conocimiento basada en la reflexión profunda y crítica.
- Introducir al alumno en el campo problemático de la Filosofía de la Educación desde una perspectiva filosófica.
- Analizar los fundamentos y legitimaciones de algunas problemáticas de índole pedagógica consideradas relevantes: en qué consiste la teoría de la educación, quiénes la elaboran, qué es una práctica educativa, cómo se relacionan teoría y práctica, qué es o son la/s ciencia/s de la educación y cuáles son los fines de la educación.
- Ofrecer al alumno un marco teórico de referencia que le permita atender los interrogantes más radicales de la práctica educativa.
- Reafirmar una postura ética como actores educativos para asumir la práctica profesional.

3. Contenidos Prioritarios

Filosofía y Educación. Los orígenes de la “Filosofía”. Interpretación tradicional y panorama actual. Características de la educación como actividad específicamente humana. La Filosofía de la Educación: determinación de su campo problemático. Funciones de la Filosofía de la Educación. La educación como “paideia”: las concepciones de Platón y Aristóteles. La educación en la modernidad: la “Didáctica Magna” de Comenio; el pensamiento pedagógico de Locke, Rousseau y Kant. Escolarización y subjetividad moderna: las premisas que definieron la educación en la modernidad. Repercusiones de la crítica y renovación de la razón ilustrada. El surgimiento de nuevas formas de entender la educación: a) J. Dewey: la educación democratizadora. b) P. McLaren y H. Giroux: Teoría y resistencia en educación. c) P. Bourdieu y J. C. Passeron: educación y reproducción d) T. Adorno: teoría crítica y perspectiva emancipadora. e) M. Foucault: la conformación de la subjetividad educada y las estructuras de dominio. f) P. Freire: pedagogía de la esperanza. El problema de la distancia entre la teoría de la educación y la práctica educativa. Teorías de la teoría y de la práctica: diferentes enfoques. Exégesis histórica del concepto de “práctica”; los aportes de Aristóteles y Jürgen Habermas. El debate epistemológico en torno a las Ciencias de la Educación en las últimas décadas: desarrollo histórico. Filosofía de la Educación y Ciencias de la Educación. Las complejas relaciones del docente con el conocimiento. Fines de la educación: sus relaciones con el hombre la sociedad y la historia

4. Fuentes de Referencia

- ADORNO, Theodor, (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid. Morata

- ARENDT, Hanna, (1996). *“Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.”* Barcelona, Península. Cap. V *“La crisis en la educación”*
- ARENDT, Hanna, (1998) *“El pensar y las reflexiones morales”* en *De la Historia a la acción*, Barcelona, Paidós
- ARISTÓTELES, (1990) *“Política”*, Madrid, Centro de Estudios constitucionales; *“Retórica”* (1991) Madrid, Centro de Estudios constitucionales.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1972), *La reproducción*, México, Fontamara, 1995
- CARR, Wilfred Y KEMMIS, Stephen, (1988) *“Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado”* Barcelona. Martínez Roca. Cap. IV y V
- CORTINA, Adela Y MARTÍNEZ, Emilio (1998). *Ética*, Madrid, Akal. Cap. I. El ámbito de la filosofía práctica
- CULLEN, Carlos, (1997) *“Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación.”* Bs. As. Paidós. Cap. *A manera de introducción: el campo problemático de la filosofía de la educación. Primera Parte: Educación y conocimiento*
- CULLEN, Carlos, (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Bs. As. Paidós. Introducción. Primera Parte. Cap. 2: Educación y derechos humanos.
- DEWEY, John (1916) *“Democracia y educación”*, Madrid, Morata 2000. *“Experiencia y educación”* (1938) Buenos aires, Losada (1958)
- FREIRE, Paulo, (1996) *Pedagogía de la autonomía*. Bs. As. Siglo XXI. Cap. 2. (1994) *Pedagogía del oprimido*, México Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1975) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI; (1979) *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta
- GIROUX, H. y MC LAREN, P. (1998), *Sociedad, cultura y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- HORKHEIMER, Max, (1969), *“La teoría crítica, ayer y hoy”* en *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Barcelona. Planeta. 1986
- HOUSSAYE, Jean (compilador) (2003). *“Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos.”* Bs. As. Eudeba. Cap. Presentación
- JAEGER, Werner (1985), *“Paideia”*, México, Fondo de Cultura Económica
- KANT, Emmanuel, (1803), *“Pedagogía”*, Madrid, Akal (1991)
- KOHAN, Walter, (1996) *“Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales”* en Revista Aula 8. Ediciones Universidad de Salamanca.
- LARROSA, Jorge. (2003). *“Saber y educación”* en HOUSSAYE, JEAN, (compilador) *Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*. Bs. As. Eudeba.

- LOCKE, J. (1693) *"Pensamientos sobre la educación"*, Madrid, Akal, (1986)
- PIEPPER, Annemarie, (1991). *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona, Editorial Crítica. Cap. 1: El cometido de la ética. Cap. 3.3. Ética y pedagogía
- PLATÓN *"El político"*, *"Critón"*, *"Menón"*, Madrid, Centro de estudios constitucionales (1994)
- ROUSSEAU, J.J. (1762) *"Emilio o de la educación"*, Madrid, Alianza (1990)
- VILLORO, Luis, (1985), *"El concepto de ideología en Marx y Engels"* en *El concepto de ideología y otros ensayos*. México. FCE.

LAS TICs Y LA ENSEÑANZA

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Las TICs transforman el escenario y los modos en los que las comunidades trabajan, se relacionan, se desarrollan; construyendo nuevas subjetividades. Es así como, los procesos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento se ven entrelazados con los procesos de construcción, circulación y legitimación de las TICs en los diversos ámbitos sociales, culturales, académicos y profesionales.

Pensar la relación entre las TICs y el conocimiento implica reconocerlas como una relación política y culturalmente construida, es decir como una relación que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Los educadores hemos vivenciado una preocupación por su incorporación en las prácticas pedagógicas cotidianas. Esta instancia formativa promueve la inclusión de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo el sentido y las posibilidades que esta incorporación promueve o limita: de qué manera la enseñanza y el aprendizaje se potencian, transforman o enriquecen, o no, en relación con el uso de las TICs.

2. Propósitos

- Abordar marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las TICs en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y, en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- Concebir a las TICs y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.
- Analizar el impacto de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, en los contextos institucionales y de aula, comprendiendo su sentido, las posibilidades y riesgos que esta incorporación promueve o limita *lo que está entre paréntesis puede sacarse si no hace falta la especificación.*

3. Contenidos Prioritarios:

Escenas y escenarios de la contemporaneidad. Análisis teórico y epistemológico de las TICs. Enfoques de análisis de las TICs: educativo, cognitivo, comunicativo, social, cultural, político, económico, Los modos de pensar lo público y lo privado en las nuevas sociedades. Los consumos culturales. La construcción de la ciudadanía (ciudadanía digital). Las ciberculturas. Cultura popular – cultura infantil – saturación de información. Dimensión social, política y ética del uso de la tecnología en la educación Tecnologías en la educación – tecnologías educativas. Los propósitos y funciones de las TICs en la enseñanza. Debates sobre las TICs en el aula: recursos, herramientas, contenido, entorno. Los materiales para la enseñanza y para el aprendizaje. Tipos y su relación con los enfoques de enseñanza. (Libros de texto, la radio, el diario la TV, el cine, los hipertextos. El lugar de las representaciones, los efectos cognitivos y su manifestación en la lectura, escritura y en la construcción de conocimientos. (Procesos de cognición y procesos de comprensión). Utilización de las TICs en el las aulas: potencia, enmarca o banaliza. Uso y re uso. El potencial educativo de Internet: problemas y desafíos. El uso de Internet: nuevas formas de conocer y aprender. Las comunidades de aprendizaje. La comunicación mediada tecnológicamente: foros, Chat, mail. Las tecnologías de la convergencia Los blogs y las wikis. Los nuevos escenarios educativos: El trabajo colaborativo: la producción social del conocimiento, las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnología Los portales educativos. Los museos interactivos. Modelos de organización y trabajo con TICs: aulas en red, una PC en cada aula, Modelo 1 a 1 (una PC por estudiante), laboratorios de informática. Presencialidad y virtualidad.

4. Fuentes de Referencia:

- BARBERO, Martín. (2002) *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.
- BARBIER, F. y LAVENIR, C.B. (1999) *Historia de los medios*. Buenos Aires: Colihue.
- BARCIA, Pedro Luis (coord) (2008) *No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios*. Buenos Aires.Santillana.
- BIRGIN, A. y TRÍMBOLI, J. (Comp) (2003) *Imágenes de los 90*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BRUNER, J. (1997) *La educación: puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- BUCKINGHAM, David. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires. Manantial.
- BURBULES N. y CALLISTER T. (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona. Granica
- CARRIER, Jean (2002) *Escuela y Multimedia*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- CASTELLS, Manuel (1997) *La era de la información*. Tomo I. Madrid. Alianza Editorial

- CASTELLS, Manuel. (2001) *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad*. Barcelona. Plaza & Janes Editores.
- DEDÉ, C. (2000) *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Paidós
- DELACOTE G. (1997) *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona. Gedisa.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995) *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- GARCÍA CANCLINI, Nésto (1999) *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA CANCLINI, Nésto (2007) *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona. Gedisa.
- Gros Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona. Gedisa
- HARASIM, L y otros (2000) *Redes de aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- HARGREAVES, A y otros (2001) *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- IGARZA, Roberto (2008) *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.
- JACKSON, P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- LION, Carina. (2006) *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires. La Crujía.
- LITWIN, Edith (comp) (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Amorrortu.
- LITWIN, Edith (Comp.) (2000) *La educación a distancia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, Edith (coord.) (1997) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires. El Ateneo.
- LITWIN, Edith y otros (comps) (2004) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- LITWIN, Edith. (comp.) (2000). *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires. Paidós.
- MCEWAN H Y EGAN K (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona Paidós
- NUNBERG, G. (1998) *El futuro del libro*. Barcelona Paidós.
- PALAMIDESSI, M (comp) (2006) *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación*. Buenos Aires. FCE.
- SALOMÓN G (comp) (2001) *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires. Amorrortu.

- SALOMÓN, G.; PERKINS, D. Y GLOBERSON, T. *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*. En Revista Comunicación, lenguaje y educación. Nº 13. Madrid. 1992.
- SANCHO GIL, Juana María (comp) (2006) *Tecnologías para transformar la educación*. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid. Akal.
- SANCHO JUANA, María (1994) *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori.
- STEINBERG SH. Y KINCHELOE, J.L. (2000) *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata
- TIFFIN, John y RAJASINGHAM, Lalita. (1997) *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona. Paidós.
- URRESTI, Marcelo y otros (2008) *CIBERCULTURAS JUVENILES. LOS JÓVENES, SUS PRÁCTICAS Y SUS REPRESENTACIONES EN LA ERA DE INTERNET*. Buenos Aires. Editorial La Crujía Ediciones.
- WOLTON, D (2000) *Internet ¿y después?* Barcelona. Gedisa.

LÉNGUA EXTRANJERA: INGLÉS³⁰

Formato sugerido: Asignatura - Taller³¹

1. Fundamentación

El inglés se ha convertido hoy en vehículo de la comunicación internacional ya que no sólo permite relacionarse con hablantes nativos de esta lengua sino que, principalmente, sirve como medio de comunicación entre hablantes de distintas lenguas.

Su reconocimiento como *lingua franca* hace que sea imprescindible para desenvolverse en un mundo de crecientes avances y cambios tecnológicos, científicos, económicos, humanísticos y artísticos, donde las relaciones a todo nivel se globalizan, y consecuentemente las comunicaciones adoptan un sentido de inmediatez y pertenencia.

En el caso específico de la formación de profesores de de Enseñanza de Nivel Inicial y Primaria el aprendizaje de esta lengua resulta conveniente no solo a nivel instrumental, posibilitando el acceso a bibliografía de vanguardia, al auto perfeccionamiento y a la formación continua, sino también a nivel formativo, contribuyendo a desarrollar en los futuros profesionales un perfil abierto que pueda reconocer, aceptar y valorar diferencias culturales.

Dado que lo que los alumnos necesitan es poder interpretar y utilizar la información de textos escritos en la lengua extranjera, esta propuesta concentrará sus esfuerzos en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para leer y comprender.

³⁰Aporte de la Profesora Patricia Ines Hirschfeld, Coordinadora Pcial de Lenguas Extranjeras. M.E.C.C.y T. de Tierra del Fuego

³¹Unidad de Cursado Optativo y de Acreditación Obligatoria

2. Propósitos

- Desarrollar estrategias lectoras y adquirir los conocimientos del idioma inglés necesarios, a fin de que puedan convertirse en lectores eficientes y autónomos de textos auténticos, relacionados a su área de competencia, escritos en dicho idioma.
- Comprender un texto relacionado a su área de especialización en una lengua extranjera
- Anticipar e inferir a partir de sus conocimientos sobre la temática de lectura y sobre la estructura y las relaciones lógicas existentes entre las distintas partes de un texto.

3. Contenidos prioritarios:

1. Elementos comparados de semántica, morfología y gramática castellana e inglesa.

Palabras estructurales y conceptuales. Derivación y Composición. Sufijos, prefijos y flexiones: número, género, caso, grado, tiempo y persona. El artículo. El sustantivo. El pronombre. El adjetivo. El verbo. El adverbio. La preposición. Oración simple. Oración compuesta. Oración compleja. Propositiones subordinadas relativas. Uso de términos específicos y generales.

2. Texto.

Tipos, estructura y organización. Estructura del texto expositivo académico, del artículo y de la propaganda. Coherencia. Funciones comunicativas de un texto. Cohesión- Conectores lógicos. El párrafo. Procedimientos generales que permiten la comprensión lectora. Estrategias de lectura. Reconocimiento de características de soporte (ilustraciones, diagramación, índices) que contribuyen a la comprensión del texto. Tono y significado global del discurso. Interpretación del propósito comunicativo del autor. Uso del diccionario bilingüe inglés-castellano con cierta velocidad y eficacia.

4. Fuentes de Referencia

- PERINO, Inés et all. *Introducción a la lectura en inglés 1: Técnica de Traducción* Dale Editores. Buenos Aires. 1994.
- PERINO, Inés et all. *Introducción a la lectura en inglés 1: Estudio Gramatical Comparativo inglés Español*. Dale Editores. Buenos Aires. 1994.
- Reading and Thinking in English. OUP.
- WALLACE, Catherine. Reading. OUP.
- Material auténtico de la carrera en idioma inglés.
- DE GAMEZ, Tana. Simon and Schuster's International Dictionary. Simon and Schuster. New York, 1980.
- Longman Dictionary of Contemporary English. New Edition. Longman. Great Britain, 1995.
- Webster's Ninth New Collegiate Dictionary. Merriam-Webster. USA, 1991.

HISTORIA Y POLÍTICA EDUCACIONAL

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Esta unidad curricular se centra en los vínculos que se establecen entre el sistema educativo, el sistema político y la sociedad en su contexto histórico, y en la lucha por dar direccionalidad a la educación. Para ello, se aborda el estudio de las estrategias, los consensos y concertaciones entre los distintos actores sociales y políticos para expresar y articular demandas y propuestas educativas: el Estado -nacional, provincial, municipal- Se pretende analizar la política educativa en el marco de las demás políticas sectoriales que le dan sentido. Asimismo, se pretende orientar procesos de reflexión críticos a partir del entendimiento de que todas las políticas educativas presuponen concepciones acerca del hombre, la sociedad, la educación, el Estado y de los actores. Esta idea remite entonces al tema del ejercicio del poder, a su legitimidad y legalidad. La escuela reproduce, divide y polariza así como es un lugar de resistencia y cambio.

Si se entiende la educación como una práctica social compleja e histórica y por lo tanto cambiante, se hace necesaria la referencia al contexto socio-histórico, político y económico en los cuales se produce y se desarrolla, tanto a nivel mundial, regional como nacional. Esto posibilita la comprensión de la escuela como el ámbito privilegiado tradicionalmente por el Estado y la sociedad para una distribución selectiva y desigual del saber acumulado.

La formación de los futuros docentes constituye un espacio potencial para la comprensión, problematización y eventual transformación de prácticas e ideas sobre la educación y la enseñanza. La problematización promueve procesos críticos de reflexión y desnaturalización de lo cotidiano, de lo aparentemente obvio, posibilitando considerar la arbitrariedad y la contingencia histórica como constitutivos de los procesos socioeducativos.

Esta instancia formativa promueve la comprensión de las instituciones educativas y la tarea docente como formas específicas y particulares de transmisión de la cultura en la sociedad, como producto de múltiples luchas y determinaciones. Restituir la dimensión histórica de la escuela y sus dispositivos escolares, de las prácticas de enseñanza y evaluación puede contribuir a su comprensión y resignificación. Es necesario pensar e imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas y sus estructuras.

2. Propósitos:

- Conocer las principales etapas en el desarrollo de la educación moderna en Argentina y América Latina, así como sus debates y problemas epistemológicos, culturales y políticos más importantes.
- Comprender la compleja dinámica que se opera entre los procesos educativos, políticos, sociales y culturales en el devenir histórico del sistema educativo, el país y la región.
- Comprender la dinámica de los procesos de conformación del sistema educativo argentino.

- Analizar y problematizar la realidad educativa actual desde la perspectiva histórica.
- Analizar y dar cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político pedagógica conlleva.
- Conocer y analizar críticamente la realidad educativa en sus diversas dimensiones,
- Conocer y analizar la normativa que regula la dinámica tanto del Sistema Educativo Provincial como las prácticas de los sujetos que lo componen.

3. Contenidos Prioritarios:

Historia del pensamiento pedagógico y de los hechos educativos. Condiciones de emergencia y desarrollo de las teorías y las experiencias educacionales. Principales representantes. El escenario social de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos en Latinoamérica y Argentina. La educación en la sociedad contemporánea. Los comienzos y el desarrollo de la Educación –nivel Inicial, primario- y orientaciones -especial, rural, de jóvenes y adultos, artística- en Argentina. La formación y la regulación del trabajo docente: perspectivas histórica, política y pedagógica. La emergencia de los maestros como cuerpo especializado dedicado a la formación y la situación actual. Los períodos del pensamiento socio pedagógico y la educación. El normalismo, positivismo y antipositivismo. La perspectiva anarquista, marxista y nacionalista popular. Corrientes idealistas y espiritualistas. La perdurabilidad de las matrices de origen; imaginarios, sedimentos y devenir histórico. Las críticas a la escuela: la Escuela Nueva y la crítica de la escuela tradicional. Historia del pensamiento pedagógico y de los hechos educativos desde la modernidad y hasta la sociedad contemporánea: principales perspectivas y representantes. Fundamentos teóricos para el análisis de las políticas educativas: Estado y políticas públicas. Rol del Estado en la regulación, gestión y financiamiento de la educación. Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial. Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel. Legislación referida al niño y la familia. Los niños como sujetos de derecho. Administración y organización escolar. La escuela como institución social: organización y cultura escolar, poder y conflicto. Autonomía institucional. Política educativa y trabajo docente. Formación Docente: Instituciones de Grado y de Formación Docente Continua. Desempeño del rol: normativa que lo regula, ámbitos de trabajo, asociaciones profesionales y gremiales. Las condiciones laborales docentes. Políticas de formación docente. Género, educación y trabajo docente. El problema de la igualdad y la equidad en la educación: relaciones entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de posibilidades. Las corrientes político-educativas durante la configuración y desarrollo del Estado de Bienestar, Neoliberal. Reforma educativa de los 90. Intervención de los organismos internacionales. Ley Nacional de Educación. La crisis del modelo fundacional. Educación y realidad social en América Latina hoy: desafíos actuales. A treinta años del golpe militar. Los procesos educativos en la Región Patagónica. La construcción de políticas y prácticas educativas en la Región Patagónica.

4. Fuentes de Referencia:

- BALL, Stephen (2002). *Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas*. En: Narodowsky, M (comp.) Nuevas tendencias en políticas educativas. Granica, Buenos Aires.
- BANCO MUNDIAL. (1992) *Educación primaria*, Washington. (1a. ed. en inglés, septiembre de 1990. Serie Documentos de Política del Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL. (1996) *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial, Estados Unidos.
- BOBBIO, Norberto (1993). *Igualdad y Libertad*. Piados, Barcelona
- BRASLAVSKY, Cecilia, COSSE, Gustavo (1996) *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, Preal.
- BRASLAVSKY, Cecilia. *La educación en transición democrática: elementos y primeros resultados de una comparación*. En: Revista Propuesta Educativa Año1, Nº 1, Buenos Aires. FLACSO, agosto, 1989
- BRASLAVSKY, Cecilia (1980) *La educación argentina. (1955-1980)*. CEAL. Buenos Aires, 1980.
- BRAVO, Héctor Félix (1982), *El derecho a la educación*, en Revista Argentina de Educación, año 1, Nro. 1, Buenos Aires.
- BRAVO, Héctor Félix (1987), *Presupuesto de la democratización educacional, en Cuadernos del Congreso Pedagógico, Democracia e igualdad de oportunidades educativas*, Universidad de Buenos Aires, Eudeba.
- BRESSER PEREIRA, Luiz, CUNILL GRAU, Nuria, *Entre el Estado y el mercado: lo público no estatal*. En BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos, CUNILL GRAU, Nuria, editores (1998).Lo público no estatal en la reforma del Estado, Clad, Paidós
- BUSTELO, Eduardo (2000) *De otra manera. Ensayos sobre política social y equidad*, Homo Sapiens ediciones, Rosario, capítulo 2.
- CARUSO, Marcelo y FAIRSTEIN, Gabriela (1997) *"Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981)"* en Puiggrós, Adriana Op. Cit.
- CORAGGIO, José Luis (1992) *Economía y Educación en América Latina. Notas para una agenda para los '90*. Buenos Aires, Instituto Fronesis, Ponencias Nro.6.
- CORRAGIO, J.L. y TORRES, M.R. (1997). *La educación según el banco mundial*. CEM/Miño Dávila editores, Buenos Aires, 1997

- CUCUZZA, Héctor (1996) *De continuidades y rupturas: el problema de las periodizaciones*. En: Anuario de Historia de la Educación. N° 1 1996/1997. Editorial Fundación Universidad de San Juan.
- CUCUZZA, Rubén (1985) *"El Sistema Educativo Argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma"*. En: CUCUZZA et al. *El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Bs. As. Ed. Cartago.
- DUSSEL, Inés (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO-UBA. Bs As.
- DUSSEL, Inés (2003) *La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares*. Anuario de la SAHE, N. 4, Bs. As, Unqui.
- DUSSEL, Inés y PINEAU, Pablo (1995) *"De cuando la Clase Obrera entró al Paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo"* en Puiggrós, Adriana (dir.) y Carli, Sandra (co-ord.) *Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945-1955)*. Bs. As. Ed. Galerna.
- ECHENIQUE, Mariano (2003) *La propuesta educativa neoliberal. Argentina (1980-2000)*. Homo Sapiens.
- FRIEDMAN, Milton y Rose (1980) *Libertad de elegir*, Madrid, Ediciones Orbis.
- FEIJOO, María del Carmen (2002). *Equidad social y educación en los años '90*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Buenos Aires.
- FELDFEBER, Myriam. (1998). *Estado y educación en la Argentina de los 90*. En: Temas de Psicopedagogía. N° 7, Fundación EPPEC / Aprendizaje Hoy, Buenos Aires.
- FILMUS, Daniel, comp. (1999) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, EUDEBA, FLACSO, Buenos Aires.
- FIORITO, Susana (1982) *Las huelgas del XXI*. Centro Editor de América Latina.
- GARCIA DELGADO, Daniel (1994) *Estado y sociedad: la nueva relación a partir del cambio estructural*. FLACSO, Tesis – Norma, Buenos Aires., Cáp. 2
- GENTILI, P., APPLE M, y TADEU DA SILVA, T. (1997) *Cultura, política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Losada, Buenos Aires.
- GENTILI, Pablo (1994). *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires, CEAL.
- GAGLIANO, Rafael (1999) *Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario*. En: PUIGGROS, Adriana (dir) *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Bs. As., Ed. Galerna.
- HAYEK, Friedrich (1944) *Camino de servidumbre*, Madrid, Alianza Editorial, 1990. 1a. Ed.

- ISUANI, Aldo. (1983). *Los orígenes conflictivos de la seguridad social argentina*. CEAL, Buenos Aires.
- MENY, I. y THOENIG, Jean Claude (1992). *Las políticas públicas*, Ariel, España
- LECHNER, Norbert (1982) *Proyecto neoconservador y democracia*. En: Revista Crítica y Utopía Nro. 6, Buenos Aires
- LECHNER, Norbert (1992). *El debate sobre el Estado y el mercado*. En: Revista Nueva Sociedad Nro 121, Caracas, septiembre-octubre.
- LEMOS, Ma. L; WINAR, D (1997). *La Argentina fragmentada: el caso de la educación*. Libros del Quirquincho, Bs. As.
- OSZLAK, Oscar (1997) *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Bs. As, Ed. Planeta. (Capítulo 3)
- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN
- LEY NACIONAL DE EDUCACION.
- LEY 1420
- OSZLAK, Oscar (1993) *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1982.
- PINEAU, Pablo, MARIÑO, Marcelo, ARATA, Nicolás y MERCADO, Belén (2006) *El principio del Fin. Políticas y Memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)* Bs. As, Colihue.
- PAVIGLIANITI, Norma. *Política y Educación: notas sobre la construcción de su campo de estudio*. Buenos Aires, CEFYL.
- PAVIGLIANITI, Norma (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Buenos Aires, OPFYL. Serie Fichas de Cátedra.
- PORTANTIERO, Juan Carlos y DE IPOLA, Emilio (1987). *Estado y sociedad en el pensamiento clásico*. Buenos Aires, Cántaro.
- PORTANTIERO, Juan Carlos (1978) *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la Reforma Universitaria*. México. Siglo XXI. (Capítulos II y III).
- PUIGGRÓS, Adriana (1990) *Historia de la Educación Argentina*. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino., Galerna, Bs. As.
- PUIGGRÓS, Adriana (1994) *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Editorial Paidós, México. 1ª. edición ampliada.
- PUIGGRÓS, Adriana (1996) *Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana*. En: Cucuzza, Héctor Rubén (comp.): *Historia de la Educación en Debate*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

- PUIGGRÓS, Adriana “*La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame*” en Puiggrós (dir.) Op. Cit.
- QUIROGA, Hugo (1988). *Marx y la teoría del estado*, Cuadernos de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- RODRÍGUEZ, Lidia (1997) “*Pedagogía de la liberación y educación de adultos*” en Puiggrós, Adriana (direc). *Historia de la Educación Argentina*, Tomo VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), Galerna. Bs. As.
- RODRIGUEZ BUSTAMANTE, Norberto (1985). *Debate parlamentario sobre la Ley Avellaneda*, ediciones Solar, Buenos Aires.
- SALVATORE, Ricardo (1998), *Consolidación del régimen rosista (1835-1852)*. En: GOLDMAN, Noemí (Dir.), *Nueva Historia Argentina. Revolución, República, Confederación (1806-1852)*, Bs. As. Sudamericana.
- SAVIANI, Dermeval (1998), *¿Equidad o igualdad en educación?*, en Revista Argentina de Educación, año XVI, Nro.25, Buenos Aires.
- SOUTHWELL, Myriam (1997) “*Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)*” en PUIGGROS, Adriana (dir.) Tomo VIII: Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Bs. As, Ed. Galerna.
- SUASNABAR, Claudio (2004) *Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Bs. As., FLACSO-Manantial (Cap. 2 y 3).
- TEDESCO, J.C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, F. *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1983*. Buenos Aires, FLACSO, 1983.
- TEDESCO, Juan Carlos. , (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* (1986). Buenos Aires, Solar, Cáp. 3,4 y 6
- TEDESCO, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Bs. As, Ed. Hachette. Capítulo III y Conclusiones
- TIRAMONTI, G. y NOSIGLIA, M.C (1991). *La normativa educativa de la transición democrática*. Buenos Aires, OPFYL,
- TIRAMONTI, Guillermina (1997). “*Los imperativos de las políticas educativas de los '90*”. En: Revista Propuesta Educativa año 8 N° 17, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, diciembre de 1997.
- TORRES, Juan Carlos (1986). *Nation at Risk. La educación neoconservadora*. En: Revista Nueva Sociedad Nro 84, Caracas, julio-agosto.
- TORRES, María Rosa (2000). *Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, punto I y II.

- TORRES, Rosa María (2000) *Desencuentro entre docentes y reformas. De agentes de la reforma a sujetos del cambio*. En Revista Novedades Educativas, Buenos Aires, Nor. 111.
- TODOROV, Todorov (1991) *La Conquista de América. El problema del otro*, Siglo XXI, México. (cap. I: "Descubrir", cap. II: "Conquistar").
- UNPA (Universidad Nacional Patagonia Austral) OSSANA, E (Director) (2006) *Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo de Santa Cruz*. Historia de la Educación en la Patagonia Austral. Dunken. Buenos Aires.
- WEINBERG, Gregorio, *Legislación educativa y principalidad del Estado*, en Cuadernos del Congreso Pedagógico, Democracia e igualdad de oportunidades educativas, Universidad de Buenos Aires, Eudeba, 1987.
- WEINBERG, Gregorio (1988) *Ilustración y educación superior en Hispanoamérica*, en Educación e Ilustración. Dos siglos de Reformas en la enseñanza. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación:

Comprender la educación como una práctica social compleja y la enseñanza como un acto político supone una formación que oriente en el conocimiento de las teorías clásicas y contemporáneas sobre lo social y lo educativo, sus contextos de producción y los discursos que disputan la hegemonía. Asimismo, conocer las transformaciones de la sociedad actual latinoamericana y su incidencia sobre lo educativo son elementos constitutivos de una tarea docente crítica, reflexiva y transformadora. Esta unidad curricular apunta a brindar una perspectiva que permita comprender la realidad educativa y el papel que desempeña la educación en la producción y reproducción del orden social, condición indispensable para su transformación.

“El impacto que tiene el contexto socioeconómico y la influencia que un mundo cada vez más globalizado tiene sobre la cultural regional y la constitución de sujetos en cada contexto nacional, merece una consideración con el fin de permitir una comprensión más acabada de actitudes y modalidades asumidas en la sociedad y en el aula. La sociología de la educación debe aportar los conceptos y categorías que permitan pensar junto con el estudiante las características del contexto objetivo donde desempeña su labor así como las transformaciones más o menos dramáticas del mismo y cómo tales afectan tanto al sujeto que aprende como al sujeto que enseña como el propio espacio de inscripción de la institución escolar”³².

³² Aportes del Dr. Larry Andrade. UNPA, Santa Cruz

2. Propósitos:

- Conocer las perspectivas sociológicas clásicas y contemporáneas más relevantes para la comprensión de fenómenos, los problemas y las prácticas educativas
- Abordar y comprender el escenario sociocultural, político y económico de la Educación en la actualidad.
- Comprender la configuración y producción de subjetividades en el marco de la cultura contemporánea.
- Introducirse en los debates epistemológicos, teóricos y socio-políticos que configuraron históricamente la educación para comprender el aporte que supone a la formación docente.

3. Contenidos Prioritarios

La educación y el papel de Estado. La educación como organización. El poder en las instituciones educativas. Educación, trabajo y estructura social. Clase, raza y género. Educación, cultura y conocimiento. Historicidad de la relación individuo – sociedad: naturalización / desnaturalización del orden social y educativo. La educación como práctica social y el valor del conocimiento. La compleja relación individuo-sociedad y la tensión holismo –individualismo. Institucionalización, justificación y legitimación. Procesos de socialización. Construcción social de la realidad y crisis de sentido. Las perspectivas del orden y del conflicto en el análisis político, social y educativo actual. La tensión entre los enfoques normativistas y racionalistas, entre el peso puesto sobre el individuo y lo colectivo. Problemáticas socioeducativas hoy. Las transformaciones estructurales en las sociedades contemporáneas -latinoamericana y argentina- y su incidencia en el campo educativo. Enfoques críticos, acrílicos y críticos reproductivistas sobre la educación. Violencia simbólica, capital social y cultural. Interpretación y comprensión de las prácticas sociales.

4. Fuentes de Referencia:

- ALTHUSSER, L., 1971. *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, Anagrama. Madrid
- APPLE, M. 1985. "¿Qué enseñan las escuelas?" En SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. La enseñanza, su teoría y su práctica. Akal. Madrid.
- ARENDT, Hannah (2003) "La crisis de la educación" en: *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. 1971. *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, México. Cap. 1 y 2
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1986): "La construcción social de la realidad". Amorrortu. Bs. As.
- BAUMAN, Z. (2006): "Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias". Paidós. Bs. As.
- ----- (2005): "Modernidad líquida". FCE. Argentina.

- ----- (2006): *"Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos"*. FCE. Bs. As.
- BOURDIEU, P. (2007): *"El sentido práctico"*. Siglo XXI. Bs. As.
- ----- y Wacquant, L. (2005): *"Una invitación a la sociología reflexiva"*. Siglo XXI. Bs. As.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C., 1977. *La reproducción*, Ed. Laia, Barcelona
- FREIRE, P., 1973. *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires (selección).
- BRASLAVSKY, C. 1985. *La discriminación Educativa en Argentina*. Grupo Editor Latinoamericano. Introducción y Conclusiones.
- CARLI, S. *Educación Pública. Historia y promesas* En Feldfeber, M. (comp.), 2003. El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- CARR, W., 1990: *"Hacia una ciencia crítica de la educación"*, en Hacia una ciencia crítica de la educación, Editorial Laertes, Barcelona.
- DUBET, Francois (2004) *"¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?"* en: Tenti; E. (org) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- DURKHEIM, E., 1974. *"Naturaleza y método de la Pedagogía"* Educación y sociología, Schapire, Buenos Aires .
- DURKHEIM, E., 1976. *"La educación: su naturaleza y su función"*, en Educación como socialización, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- DUSSEL, Inés (2003) *"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, 2002/3. Buenos Aires: Prometeo.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., 1990: *"Del hogar a la fábrica pasando por las aulas: la génesis de la escuela de masas"*, en La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo, Siglo XXI Editores, Madrid.
- FILMUS, Daniel (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana. Caps. 2, 3 y 4.
- FILMUS, Daniel (2003), *"Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina"* en: Revista del Colegio War. Año II, N°2.
- GALEANO, E., 1998. *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Catálogos. Bs. As. (Selección)
- GENTILI, Pablo y Frigotto, Gaudencio, (comp..) (2000) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.

- GIMENO SACRISTÁN, J., 1986. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Morata, Madrid, cuarta edición (primera edición: 1982).
- GIROUX, H. 1985. "Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico", en Dialogando Nº 10, Santiago de Chile.
- GRASSI, Estela (2003) *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- HAKING, I. (2000): "¿La construcción social de qué?". Paidós.
- HILLERT, F., 1999. "La Educación del hombre, del ciudadano y del productor", en Educación, ciudadanía y Democracia. Tesis Once Grupo Editor, Buenos Aires, 1999.
- HILLERT, Flora M. (1999) *Educación, ciudadanía y democracia*. Buenos Aires: Tesis Once
- LAHIRE, B. (2006): "El espíritu sociológico". Manantial. Bs. As.
- MELUCCI, Alberto (1999): "Acción colectiva, vida cotidiana y democracia". El Colegio de México. México.
- NASSIF, R., 1984. *Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960 -1980)*, en NASSIF, TEDESCO y RAMA: *El Sistema Educativo en América Latina*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- O'DONNEL, Guillermo (1990) "Apuntes para una teoría del Estado". Disponible en: URL: (<http://www.top.org.ar>).
- OSZLAK, Oscar (1999) *La formación del Estado Argentino. Orden, Progreso y Organización Nacional*. Buenos Aires: Planeta.
- OFFE, Clauss (1990) *Las contradicciones del estado de bienestar*. México: Alianza.
- PAIVA, Vanilda (1992), *Educación, Bienestar Social y Trabajo*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor: Parte I.
- PÉREZ GÓMEZ, A., 1992. "Las funciones sociales de la educación", Cap. I de PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, Madrid.
- PINEAU, Pablo (2001) "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'" en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- POPKEWITZ, T., 1988. "Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría", Cap. I de Paradigma e ideología en investigación educativa, Ed Mondadori.
- PUIGROSS, A. (1995): "Volver a educar". Ariel. Bs. As.
- ROUSSEAU, J. J., 1988. *El contrato social*, Clásicos Petrel, Buenos Aires, (selección).
- SENNETT, Richard (1982) *La autoridad*. Madrid: Alianza. Caps. 1 y 5

- (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*.
- SOUTHWELL, Myriam (2003) “...El emperador está desnudo...!”. en: VV.AA. Lo que queda de la escuela. Rosario: Laborde-Centro de Pedagogía Crítica de Rosario.
- TADEU DA SILVA, T., 1999. Documentos de Identidad. *Una introducción a las teorías del currículo* 2º Edición. Autêntica Editorial. Belo Horizonte. (Traducción al español: Inés Cappellacci).
- TIRAMONTI, Guillermina (2004) “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de fragmentación” en Tiramonti, G. (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F., *Arqueología de la escuela*, Ed. de la Piqueta, Madrid.
- WEBER, M. (1986): “*Economía y Sociedad*”. FCE. México.
- WHITTY, Geoff et. Alii, (1999), *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.
- ZELMANOVICH, Perla (2003), “*Contra el desamparo*” en: Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.) Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Esta unidad curricular como parte del campo de la Formación General, supone concebir a los futuros docentes como sujetos críticos y políticos, comprometidos con una tarea de enseñanza contextualizada, que - entre otros aspectos- apoye la construcción de una ciudadanía plena con sentido de pertenencia.

En relación con la relevancia de estos fines, este espacio curricular propone tematizar, específicamente, cuestiones relativas a la ética, la ciudadanía y los derechos humanos, desde una perspectiva situada y problematizadora, a fin de permitir a los futuros docentes, no sólo la internalización fundada y responsable de valores, sino también el conocimiento y ejercicio pleno de los derechos ciudadanos.

La propuesta de Formación en Ética y Ciudadanía que sustenta este espacio curricular no pretende entonces solamente la socialización en determinados valores y normas, ni la transmisión de tradiciones filosóficas o jurídicas, sino que por el contrario intenta un ejercicio de reflexión crítica y contextualizada en torno a la acción individual y colectiva, que resulte condición de posibili-

dad para lograr una auténtica práctica ciudadana en el contexto de la democracia constitucional, y sirva como base para la gestación de proyectos sociales más justos e integradores.

La enseñanza de la reflexión ética está asociada con el desarrollo de capacidades de razonamiento y argumentación, tendientes a lograr una convivencia social, que permita el intercambio de ideas para decidir lo mejor para la sociedad. Pero, al mismo tiempo, este pensamiento también puede ser crítica y cuestionamiento al poner en duda tanto el tipo de sociedad como sus prácticas.

El espacio educativo -en tanto espacio público- se configura como ámbito propicio para este ejercicio de pensamiento crítico, sólido y argumentado, capaz de cuestionar las prácticas sociales y políticas vigentes, a partir de la enseñanza de un cuerpo de conceptos y valores. Un ciudadano democrático no se gesta solo por vivir en estas sociedades, sino que su formación resulta una responsabilidad compartida también por la Institución formadora de docentes.

La democracia constitucional, en tanto sistema político de relaciones, fundado en una legalidad aceptada por todos, supone bastante más que la elección de autoridades y la aplicación de la regla de la mayoría para dirimir las controversias. Implica la necesidad de formar consensos, la división entre los poderes del Estado, la independencia de la Justicia, el respeto a las diferencias, el cumplimiento de los derechos reconocidos legalmente y la aceptación de un marco normativo común para resolver conflictos.

Asimismo, la idea de ciudadanía que se sustenta en esta propuesta supone concebirla como una noción compleja que retoma distintas tradiciones políticas: la democrática, la liberal, la republicana y la social. En la actualidad toda concepción de ciudadanía plena no solo recupera estos aspectos sino que se configura centralmente a partir del goce efectivo de los derechos civiles, políticos, sociales y los denominados de cuarta generación.

Esta concepción incorpora también una perspectiva comunitaria en tanto incluye la idea de pertenencia a una comunidad concreta, como resultado de compartir una historia, una experiencia y un porvenir. En la actualidad, los sujetos sociales construyen múltiples identidades, étnicas, de género, sociales, locales, nacionales, etc. Cada una de ellas son resultado de construcciones sociales, gestadas en contextos espacio temporales concretos y por lo tanto permanentemente cambiantes.

La propuesta de contenidos para este espacio curricular, está estructurada en torno a cuatro Ejes organizadores que otorgan sentido a conceptos y enunciados, desechando la mera nómina de temas fragmentados:

Valores, ética y democracia. Los contenidos de este eje pretenden conformar una base teórica que permita a los futuros docentes una comprensión fundada del tema de los valores desde la perspectiva de la formación ética.

Normas, principios jurídicos y orden democrático. Bajo este título se presentan contenidos cuya finalidad es profundizar el sentido y la función de las normas en relación con la interacción social, el conocimiento de los aspectos básicos de la Constitución Nacional y Provincial, así como de principios, supuestos y valores del orden democrático incluyendo también el análisis de situaciones concretas de violación y trasgresión a los mismos.

Derechos Humanos, ciudadanía plena y democracia. En tercer lugar, se propone el estudio de los derechos humanos en tanto concreción legal, donde confluyen contenidos éticos y jurídicos, examinando las declaraciones y pactos internacionales que reconocen la universalidad de estos derechos, con especial referencia a los derechos del niño.

Identidades, Globalización y Democracia. El eje incorpora contenidos en relación con las dimensiones comunitaria y cultural que fundamentan el surgimiento de identidades colectivas, junto con los desafíos y paradojas que supone el contexto de la Globalización.

Por último, cabe destacar que la propuesta para Formación Ética y Ciudadana no ha de transformarse en una asignatura más del Plan de Estudios, con meros contenidos informativos ya que resulta un ámbito propicio para estimular aprendizajes más vivenciales, promover trabajos de campo para conocer las condiciones de vida y trabajo del contexto, con entrevistas a distintos sujetos que permitan a los futuros docentes, una aproximación no sólo cognitiva sino empática, que enfatice el reconocimiento del otro.

También, a partir de organizar foros y paneles, promover debates, fomentar las asociaciones entre estudiantes, estimular la participación en las decisiones institucionales, los futuros docentes pueden ejercitarse y vivenciar la toma de decisiones, ponderando distintas opciones, en la capacidad para la escucha, en el respeto hacia opiniones diferentes de la propia, en generar vínculos cordiales entre pares; valores todos que contribuyen afianzar un modo de vida fundado en valores democráticos.

Así, enlazando conceptos, valores y actividades, vinculadas con un contexto concreto, los futuros docentes podrán comprender que nuestra sociedad nacional y regional no es una entelequia, sino una realidad concreta que se va construyendo a través de una larga lucha por la soberanía, la república, la democracia, la justicia y la igualdad.

2. Propósitos:

- Fundamentar la importancia de los valores éticos como base de las prácticas sociales y democráticas.
- Desarrollar habilidad argumentativa para reflexionar críticamente sobre las normas sociales vigentes, formulando y justificando sus propias valoraciones.
- Comprender los principios jurídicos fundantes de la Constitución Nacional y Provincial para analizar la vigencia del Estado de Derecho y contrastar con las situaciones existentes durante un gobierno de facto.

- Estimular el reconocimiento y la práctica de valores democráticos como el respeto a la libre expresión, a las decisiones de la mayoría y el rechazo a todo tipo de prácticas discriminatorias.
- Reconocer valores universales fundados en la dignidad de las personas, expresados en las declaraciones internacionales de los derechos humanos y distinguir situaciones donde los mismos son trasgredidos o vulnerados.
- Valorar los elementos que articulan la memoria colectiva de sus grupos de pertenencia, fomentando la sensibilidad y el respeto por las particularidades culturales de poblaciones distintas a la propia.

3. Contenidos Prioritarios

Valores, ética y democracia: Ética y moral: distintas perspectivas. Relativismo y universalismo. Sujeto moral, libertad y responsabilidad. Heteronomía y autonomía. Razonamiento y argumentación moral. Problemas de ética aplicada (Ética y política; Bioética; Ética y educación).

Normas, principios jurídicos y orden democrático: Las normas, sentido y función. Los principios, valores y supuestos del orden democrático. La forma republicana, representativa y federal. La democracia representativa y participativa. La Constitución Nacional y la Constitución Provincial: aspectos relevantes. Derechos y garantías de los ciudadanos.

Derechos Humanos, ciudadanía plena y democracia: Estado y ciudadanía. Fundamentación de los derechos humanos. Derechos civiles, políticos y sociales. Derechos de tercera generación. Derechos del niño. Violación de los Derechos Humanos en el mundo contemporáneo. Instrumentos legales nacionales e internacionales para la defensa de los derechos humanos. La responsabilidad individual, social y política. La realidad social del contexto.

Identidades, Globalización y Democracia: Las Identidades como construcción social e histórica. El proceso de construcción de las identidades nacionales en Argentina y América Latina. Identidades y Globalización: La cuestión étnica nacional. Migraciones y Discriminación. Los nuevos racismos.

4. Fuentes de Referencia

- AGORA, Cuaderno de Estudios Políticos, Grupo Universitario de Estudios Políticos, Buenos Aires, Argentina, Cuaderno N°7, La ciudadanía en el debate contemporáneo, Invierno de 1997.
- ARENDT, H. (1983) *La Condición Humana*, Buenos Aires, Paidós.
(1995) *Qué es la Política*, Madrid, Gedisa.
- ABRAMOVICH, V. Y COURTIS, C. (2002) *Los derechos sociales como derechos exigibles*, Madrid, Trotta.
- BAUMAN, Z. (2001) *En busca de la política*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- BECK, U. (1998) *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización* Barcelona, Paidós
- BLEICHMAR, S. (2001) *Dolor País*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- BOBBIO, N. (1985) *Crisis de la Democracia*, Barcelona, Ariel.
- BOTANA, N. (1977) *El orden conservador*, Buenos Aires, Sudamericana
 - (1984) *La tradición republicana*, Buenos Aires, Sudamericana.
 - (2001) *El siglo de la libertad y el miedo*, Buenos Aires, Sudamericana
 - (2002) *La República vacilante. Entre la furia y la razón*, Buenos Aires, Taurus.
- CAMPILLO MESEGUER, A. (2005) *Ciudadanía y extranjería en la sociedad global* en Pedreño C. Y Hernández, P. (coord.) *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la región de Murcia.* (Versión digital) <http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/condicioninmigrante.htm>
- CULLEN, C. (1996) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- DABAS, E. y NAJMANOVICH, S. (comp.) (1995) *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia el fortalecimiento de la sociedad civil*, Buenos Aires, Paidós.
- DAHL, R. (1999) *La Democracia. Una guía para ciudadanos*, Barcelona, Taurus.
- FLAX, J. (2006) *Ciudadanía, desarrollo moral y educación en derechos humanos*, en Revista Novedades Educativas, N° 184, abril de 2006, Buenos Aires
- GARCIA CANCLINI, N. (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México. *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo. (2002) *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*, Buenos Aires, Paidós.
- JELIN, E. Y LORENZ, F. (comp.) (2004) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI.
- MEIREAU, P. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.
- NEUFELD, M. R. y THISTEAD, J. (comp) (1999) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.
- NINNO, C. (1992) *Un país al margen de la ley*, Buenos Aires,, Emecé
- O'DONNELL, G.; VARGAS CULLEL, J. Y LAZARETTA, O. (comp.) (2003) *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*, Rosario, Politeia y PNUD.

- OZLAK, O. (1982) *La formación del Estado Argentino*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- PUIG ROVIRA, J. (1995) *La educación moral en la enseñanza obligatoria* Barcelona, ICE – HORSORI, Universidad de Barcelona.
- PUIG ROVIRA, J.(1996) *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós.
- SABATO, Hilda (coord.) (1999) *Ciudadanía, política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SCHUJMAN, G. (coord..) (2004) *Formación ética y ciudadana: un cambio de Mirada*, Madrid, Octaedro.
- SCHUJMAN, G. Y SIEDE, I. (comp.) (2007) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor
- SIEDE, I. (2004) *Democracia, educación en valores y desafíos de la época*, Buenos Aires, Versión digital en
- http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T02_Docu5_Democraciayeducacionenvalores_Siede.pdf
 - (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- TOURAINE, A. (1997) *¿Podemos vivir juntos?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- TRILLA, J. (1992) *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*, Barcelona, Paidós

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Un problema central es la consideración de las condiciones institucionales que atraviesan los procesos y constituyen los escenarios de la investigación educativa en la Formación de los Docentes. Este problema toca tanto la Formación Inicial, como la función de la Investigación en las Instituciones de Formación Docente. Para su abordaje, será necesario: reflexionar acerca de las posibilidades y limitaciones, para llevar adelante proyectos educativos institucionales mediante el desarrollo de la investigación como una práctica posible y sustentable.

Algunos aportes bibliográficos hacen especial hincapié en el análisis de las condiciones institucionales que obstaculizan la posibilidad de que la investigación se instale como una práctica reconocida en la Formación Docente. Los obstáculos, tienen que ver por un lado, con los propios conceptos desde los cuales se intenta producir conocimiento científico; con los sujetos que, a par-

tir de esos conceptos, intentan interpretar las instituciones educativas y con las condiciones socio – históricas y materiales en las que esos conocimientos son producidos. Por otro lado, la complejidad del propio objeto a investigar constituye una importante dificultad, por cuanto se refiere a formaciones sociales, culturales e históricas, con diversidad de funciones, cuya identidad se encuentra actualmente en crisis.

La unidad curricular propuesta, desde la formación inicial, considera a la investigación como proceso de conocimiento y propone, por lo menos, tres vías para concretarla: los objetos de investigación, que en el campo educativo son sujetos, los cuerpos teóricos, metodologías e instrumentos con los que se construyen los datos y los sujetos que investigan.

El Análisis Institucional, y la investigación en este campo, están en condiciones de esclarecer lógicas institucionales, historias y procesos que necesitan ser comprendidos para instituir proyectos y prácticas de investigación en las instituciones de formación docente, que logre vencer resistencias y llegue a naturalizarse como parte del oficio de educadores, por la vía de la interrogación reflexiva, la búsqueda sistemática de respuestas (abiertas y provisorias) y la anticipación de tendencias.

De este modo, las instituciones formadoras se están constituyendo en lugares privilegiados para la transmisión, problematización y producción de conocimientos relativos a los problemas que emergen de la práctica docente, - entendida como práctica social - que impactan directamente en la formación. La relación docencia - investigación - capacitación es visualizada como la posibilidad de revisión y ajuste de las prácticas que se desarrollan en las instituciones. La investigación se plantea como un espacio específico y a la vez articulado, para encontrar respuestas posibles a los conflictos de la institución, a través de una mirada sistemática acerca de las prácticas formativas, la construcción y sistematización de nuevos conocimientos acerca de las concepciones que sustentan esas prácticas, las que a su vez se desarrollan para encarar la emergencia de situaciones problemáticas.

La relación investigación educativa – práctica docente constituye una importante posibilidad de producción de conocimientos aplicables y relevantes en relación con los problemas que enfrenta la formación docente. La investigación aporta miradas e interpretaciones críticas y sistemáticas acerca de lo que ocurre en la trama institucional. Este aporte, ayudará a definir y reorientar las estrategias y cursos de acción tanto en la propia institución formadora como en las instituciones para las cuales forma y capacita. En definitiva, el sentido de la investigación educativa es la transformación de la práctica; la disociación entre la teoría y la práctica desvirtúa el carácter educativo de la investigación educativa. La investigación de las prácticas educativas, permite someter las ideas y acciones de todos los actores al interjuego permanente de indagación crítica, formando y transformando el conocimiento de quiénes participan en la realidad educativa mediante la búsqueda de acercamientos conceptuales y metodológicos que den cabida a la explicitación y análisis de las prácticas sociales.

La unidad curricular Introducción a la Investigación Educativa, aborda la problemática de la Investigación Educativa en la formación de los docentes, y en este sentido, es la que desde la Formación Inicial, plantea la más directa articulación con la Función de Investigación propia de la Formación Continua de los docentes. Las escuelas son concebidas como espacios de conflicto, de tensión, de inclusión, de exclusión y de fragmentación social; explicitar esos contextos escolares, es iniciar un camino de ruptura con lo naturalizado, para develarlo a través de su objetivación, e incorporarlo como conocimiento al desarrollo académico y formativo. La construcción de nuevas formas de relación con el conocimiento, potenciando el espíritu crítico, el permanente cuestionamiento de los saberes y procesos del escenario escolar; comprender en definitiva, que la investigación educativa es un privilegiado “dispositivo de intervención”, en tanto supone actos que modifican, a través de ciertos recursos teórico-técnicos, la dinámica y los significados de las relaciones entre los sujetos, es un movimiento que se ha iniciado y cobra cada vez más fuerza.

2. Propósitos

- Explicitar los contextos escolares, desnaturalizándolos y develándolos a través de su objetivación
- Comprender la relación entre Enseñar e Investigar como campo de interacción con el conocimiento
- Construir nuevas formas de relación con el conocimiento, potenciando el espíritu crítico, el permanente cuestionamiento de los saberes y procesos del escenario escolar
- Comprender cómo opera el tránsito del problema social y educativo al problema de investigación.
- Comprender la investigación educativa como “dispositivo de intervención”, en tanto supone actos que modifican, a través de ciertos recursos teórico-técnicos, la dinámica y los significados de las relaciones entre los sujetos.

3. Contenidos Prioritarios

Conocimiento científico: caracterización. Paradigmas en el campo del saber científico.

El análisis del proceso de investigación. Distinción entre los conceptos de proceso, diseño y proyecto de investigación. Validación conceptual y empírica. El problema de investigación. Hipótesis. Marco referencial. Instrumentos de recolección de información: observación, entrevista, encuesta, cuestionario, la investigación documental y el análisis de contenido. El informante clave.

La investigación educativa como investigación social. Problemas actuales. Diseño de la investigación educativa. Paradigmas, perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos de la investigación educativa. El trabajo de campo. Análisis, interpretación y sistematización de la información. Conclusiones y elaboración de informes

La investigación en el aula. El problema de la teoría y la práctica. La investigación en la escuela. La práctica docente como fuente de investigación. Enfoques de la investigación educativa. El enfoque socio antropológico. Enseñar e Investigar: relaciones y diferencias.

4. Fuentes de Referencia

- ACHILLI, Elena (2001) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Universidad Nacional de Córdoba. Maestría en Investigación Educativa (CEA). Postítulo en Investigación Educativa a Distancia. Módulos III y V
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A. (2001). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor
- CAMPANARIO, Juan Miguel. *Cómo escribir y publicar un artículo científico. Cómo estudiar y aumentar su impacto*. <http://www2.uah.es/jmc/webpub/INDEX.html>
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales* Madrid: Dykinson.
- ECO, U (1996). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y estructura*. Barcelona: Gedisa
- FERNANDEZ, Lidia (1976) *Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de investigación educativa*. En: "Pensando las Instituciones" de Ida Butelman (compiladora). Paidós, Buenos Aires.
- GARAY, Lucía (2002) *La Investigación Educativa y la Cuestión Institucional de la Educación y las Escuelas*. Módulo IV. POSTÍTULO EN INVESTIGACION EDUCATIVA A DISTANCIA. CEA – UNC.
- VAZQUEZ RECIO, R; ANGULO RASCO, Félix (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga). Ed. Algibe
- WILLIS, Paul (1981) "*Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción*", en *Interchange*.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), la Formación Específica se orienta al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades propias de los alumnos a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, el Profesorado de Educación Inicial y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel. Este campo, constituye, por lo tanto, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículo de la Educación Inicial.

La Formación Específica debe dar al futuro docente herramientas conceptuales y prácticas para programar la enseñanza, poner en práctica distintas estrategias, coordinar la tarea de la clase y evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos y sus resultados. A su vez, el campo de la Formación Específica debe estar en estrecha articulación con el Campo de la Formación en la Práctica y el Campo de la Formación General.³³

La formulación de todas las unidades curriculares de la Formación Docente de Educación Inicial por lo tanto, deben responder en su conjunto a su especificidad, la cual está dada por la articulación de las unidades curriculares de los tres campos de formación, aunque con mayor evidencia, en el campo de la Formación Específica, cuya definición se basa en los siguientes criterios:

**La Educación Inicial como Unidad Pedagógica:* Tal como lo establece la Ley de Educación Nacional, la educación inicial constituye una unidad pedagógica que abarca la educación de niños de 45 días a 5 años cumplidos, constituyéndose en el primer nivel educativo del sistema. Resulta fundamental sostener el concepto de unidad pedagógica en tanto supone atender a la integralidad del nivel para la formación docente. Desde esta significación, los docentes de la educación inicial deben poder asumirse como el primer agente del Estado con quien se vincula un niño de modo sistemático. Esta idea de unidad pedagógica no implica desconocer, al interior del nivel, la diferenciación de estrategias pedagógicas y didácticas que exigen ser desplegadas en virtud de las diferentes franjas etáreas que lo integran.

** Importancia de la Didáctica de la Educación Inicial en la definición de los diseños curriculares de la formación docente:* La idea de unidad pedagógica implica tener presente la impor-

³³ Consideraciones generales acerca de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Primaria. INFD. 2008

tancia de la didáctica de la educación inicial en su especificidad. Es necesario formar a los docentes para que puedan construir propuestas de intervención adecuadas a los modos desde los cuales los niños pequeños, en diferentes franjas etáreas, acceden a la comprensión del mundo y favorecer esa comprensión. En este sentido:

- a) *El juego y las experiencias globalizadoras* representan los ejes del modelo didáctico para la construcción de las propuestas de enseñanza en la educación inicial y deben estar presentes en la formación tanto a través de unidades curriculares que los aborden especialmente como de manera transversal en las diferentes áreas disciplinares y de manera articulada con el campo de las prácticas. Existe cierto consenso acerca de que el *juego* es un derecho y una característica singular de los niños que les produce placer, a través del cual se expresan con creatividad pero que a su vez la amplía, y que por medio de él aprenden, es decir, amplían sus posibilidades de conocimiento de la realidad social y cultural. Es necesario respetar las condiciones para que el juego ocupe un lugar diferenciado, relevante y particular en la educación inicial desde una perspectiva didáctica. El juego es motor de desarrollo cognitivo desde el punto de vista teórico y lo será desde la experiencia de vida de los niños en la medida en que los adultos se comprometan en este sentido. Las *experiencias globalizadoras* constituyen una manera de organizar la enseñanza a fin de lograr significatividad y funcionalidad en el aprendizaje. Es una perspectiva didáctica, que parte de tomar en cuenta la integralidad de la realidad y el modo en que los niños pequeños, en sus distintas franjas etáreas, la experimentan.
- b) Las propuestas diseñadas en torno de estos ejes deberán implicar necesariamente la consideración sobre *la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos*, que imponen significativas diferencias en los modos de comprensión habilitados por las *diferentes infancias*.
- c) La formación integral de los docentes para la educación inicial necesita apelar al aporte de distintos campos o áreas disciplinares, al conocimiento de sus desarrollos y sus perspectivas particulares como favorecedores para la construcción de propuestas de intervención didáctica adecuadas. Sin embargo, el modelo didáctico para el nivel no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructura desde el *carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar las diferentes disciplinas*. Esto no implica banalizar la formación docente en las áreas disciplinares sino que explicita y enmarca el sentido de su inclusión en la formación docente para la educación inicial.

Las unidades Curriculares del Campo de la Formación Específica para el Profesorado de Educación Inicial son:

- 1. Lenguaje Musical y su enseñanza**
- 2. Lenguaje Corporal –Danzas- y su enseñanza**
- 3. Lenguaje Visual y su enseñanza**
- 4. Educación Física y su enseñanza**

5. Problemática Contemporánea de la Educación Inicial
6. Sujeto de la Educación Inicial
7. Didáctica de la Educación Inicial I y II
8. Literatura Infantil
9. Didáctica de la Lengua
10. Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil
11. Alfabetización Inicial
12. Didáctica de la Matemática I y II
13. Didáctica de las Ciencias Naturales I y II
14. Educación para la Salud
15. Didáctica de las Ciencias Sociales I y II
16. Proyectos Educativos con TICs
17. Taller Integrador Interdisciplinario

LENGUAJE MUSICAL Y SU ENSEÑANZA

Formato sugerido: Taller

1. Fundamentación

La música como uno de los lenguajes expresivo-comunicativos del campo del arte, creadora de universos simbólicos, permite expresar y recibir diversas visiones de mundos internos y del mundo compartido; y a través de sus discursos interpreta, re significa y genera nuevas realidades.

Cada cultura, en el contexto en que se inscribe, ha codificado sistemas de selección de los sonidos Y los ha organizado en el tiempo de una manera particular, generando una gran diversidad de propuestas musicales; estas propuestas son portadoras de mensajes estéticos y sus significados son susceptibles de múltiples interpretaciones, tanto en el momento de su producción como en el de su recepción, en el marco de un acto de comunicación.

Situar la educación musical dentro de los paradigmas actuales de la educación artística, implica considerar el carácter simbólico y metafórico de los discursos musicales. Dar cuenta de esto, constituye una mirada fundamental en la construcción de sentido, en la comprensión de la música más allá de lo literal; de no ser así, se reduciría a una actividad instrumental y técnica, a un mero significante sin contenido. Las estructuras sonoras o musicales, pueden crear sentido desde el aspecto sintáctico-formal o desde el aspecto simbólico inconsciente, este último revela el valor afectivo, emocional, físico y estético del sonido.

La producción y recepción de los discursos musicales está atravesada por un carácter interpretativo, tanto el sujeto que produce como el que recibe están situados en un contexto, pensar en una educación musical que favorezca capacidades interpretativas supone favorecer la producción de sentido. Desde esta perspectiva, se amplía la concepción del término interpretación, ya que tradicionalmente se ha utilizado en el vocabulario musical para referirse a la ejecución vocal e instrumental, aunque lo incluye, porque en ese hecho intervienen aspectos técnicos, estéticos y subjetivos.

Los productos musicales tienen un lugar predominante en los medios de comunicación. Los bienes y mensajes que se transmiten están ampliamente influenciados por tendencias globalizadoras, la escuela no es ajena al modelo del consumidor global, este modelo implica el consumo de objetos estandarizados, por lo que resulta significativo favorecer la construcción de sujetos capaces de interpretar de una manera crítica esta realidad, y otorgar herramientas de análisis para que puedan seleccionar un repertorio de calidad musical y adecuado al nivel.

El nivel inicial es un ámbito favorable para desarrollar actividades musicales, se torna necesario que los futuros docentes accedan a experiencias musicales desde la vivencia y la comprensión. Esto implica desarrollar los aspectos especialmente relacionados con la producción y la lectura crítica de las distintas manifestaciones musicales, propiciando la indagación y el análisis sobre las experiencias, los conocimientos y las interpretaciones de estas manifestaciones culturales inmersas en determinado contexto, para que así, puedan disponer de medios, recursos y conocimientos que les permitan proyectar acciones musicales en el nivel.

El canto es una actividad cotidiana en el nivel inicial, y la canción es un recurso muy común, sin embargo se utiliza como vehículo de consignas, para reforzar hábitos, como música de fondo, entre otras actividades posibles, pero no como un contenido en sí mismo; para superar estas prácticas tan arraigadas, es necesario revalorizar, en general, el valor que la música tiene como conocimiento, y, en particular, resignificar la utilización de la voz hablada y cantada como medio de comunicación y de expresión de ideas y sentimientos.

La actividad lúdica se presenta como una de las más apropiadas en esta primera etapa de recorrido escolar, existen diferentes concepciones sobre el juego, enfoques antropológicos, socio culturales, psicológicos y pedagógicos, que sustentan la importancia vital del mismo en la niñez; en este marco, se considera relevante rescatar el patrimonio cultural con arraigo en la primera infancia, que se continúa en los años siguientes, como por ejemplo: los juegos con las manos, de balanceo, de galope, juegos ritmados, juegos con objetos diversos, con coreografías y rondas.

Se sugiere abordar como ejes centrales la *producción*, la *apreciación crítica*, y la *comprensión del lenguaje musical en su contexto socio-cultural*, desde la acción y la reflexión. Es importante resaltar que estos tres ejes no se deben considerar separadamente, están interrelacionados entre sí, y atravesados por los elementos constitutivos de la música.

Las estrategias metodológicas que se adopten en el profesorado deberán propiciar la utilización del lenguaje musical de forma creativa, desarrollando los medios de expresión y modos de comunicación de este campo disciplinar, así, los estudiantes podrán interpretar sus propias capacidades expresivas - comunicativas, potenciar sus procesos de análisis y reflexión, desarrollar criterios para adecuar sus prácticas docentes a las características particulares, posibilidades e intereses de los alumnos de nivel inicial, ya que estas propuestas serán estructurantes en la construcción de la subjetividad y en la inserción social y cultural de los niños en esos primeros años de vida.

2. Propósitos

Esta unidad curricular pretende ofrecer a los futuros docentes la posibilidad de acceder a experiencias expresivo- comunicativas desde el lenguaje musical, y a su análisis, facilitando el acceso a otras formas de conocimiento y de representación de la realidad a través de la estimulación de la percepción y del pensamiento divergente.

Se propone enriquecer y diversificar la experiencia cultural de los estudiantes ampliando el repertorio musical a los variados géneros y estilos que hoy se difunden y coexisten, y a expresiones innovadoras que amplían hacia nuevas y diferentes perspectivas el panorama musical; y ofrecer herramientas para potenciar la capacidad selectiva y el juicio crítico.

Este espacio curricular propiciará la adquisición de un corpus de conocimientos que permita a los futuros docentes desarrollar criterios para elaborar estrategias didácticas para la enseñanza, y para seleccionar un repertorio musical apropiado para el nivel.

3. Contenidos prioritarios

Elementos constitutivos de la música. Sonido y sus rasgos distintivos. Ritmo. Melodía. Textura. Forma. Velocidad y dinámica. Carácter.

Medios de expresión. Voz hablada y cantada. Instrumentos musicales convencionales y no convencionales.

El movimiento corporal (como recurso para la actividad musical).

Modos de comunicación. Los principios de composición: elementos musicales, su disposición, sus interrelaciones. La imitación. La creación.

La sincronización grupal. La improvisación. Interpretación vocal e instrumental. *Apreciación.* Información sensorial: organización de la percepción. Campo perceptual auditivo. El desarrollo estético. Apreciación y recepción. Análisis connotativo y denotativo de los componentes del discurso.

Patrimonio Cultural Musical: Las producciones musicales como reflejo de la sociedad y la cultura. Género y estilo. La canción infantil. Juegos y rondas.

Enseñanza de la música en el nivel inicial: a música y su relación con el aprendizaje y la enseñanza escolar. Selección del repertorio. Selección del instrumental y de otros recursos sonoros. La in-

intervención docente. Enseñanza de canciones. Planificación de actividades musicales. Criterios de evaluación.

4. Fuentes de Referencia

- AGUILAR; María del Carmen: *"Percepción y Educación Musical"* Perspectivas actuales en el abordaje de los lenguajes artísticos. Ponencia. Primer Seminario de Actualización de F.D. en el área de Educ. Artística. Bs. As. 2000- Pág. Web personal de la autora.
-*"La creación y la Educación Musical"*. Ponencia. Forum Panamericano de Educación e Integración Humana. Pág. Web personal de la autora.
- AKOSCHKY, Judith, BRANDT, Ema, CALVO, Marta y otros.:*"Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística"* Bs. As: Ed. Paidós. 1998.
- AKOSCHKY, Judith *"Cotidífonos"*. Bs. As.: Ed. Ricordi. 1988.
- AKOSCHKY; Judith *"Música en el nivel Inicial"* Aportes para el debate curricular. 2001.
- ANDER EGG, E, dialoga con Violeta de Gainza. *"Puentes hacia la comunicación musical"*. Lumen. Bs. As. 1995.
- BOULEZ, P." *Puntos de referencia"* Barcelona. Gedisa. 1984.
- BOU, Lluís: *"Cómo enseñar el Arte"*. Barcelona: Ed. CEAC, 1994.
- BOURDIEU, P.: *"El sentido práctico"*. Bs. As.: Ed. Anagrama, 1988.
- CALABRESE, Omar: *"El lenguaje del arte"*. Barcelona: Ed. Paidós, 1987.
- DELALANDE, F. *"La música es un juego de niños"*. Bs. As.: Ed. Ricordi. 1995.
- EISNER, E.: *"Educar la visión Artística"*. Barcelona: Ed. Paidós, 1995.
-*"El ojo ilustrado"*. Barcelona: Ed. Paidós. 1998.
-*"La Escuela que necesitamos"*. Bs. As.: Ed. Amorrortu. 2002.
-*"El papel de las artes en la transformación de la conciencia"*. Barcelona: Ed. Paidós. 2003.
- GAINZA, V." *Música y Educación hoy"* Foro Latinoamericano de Educ. Musical. Bs. As. Edit. Lumen
- GARDNER, Howard. *"Educación artística y desarrollo humano"*. Barcelona: Ed. Paidós. 1994.
- GIANNI, C *"Juego, profundidad, emoción y cambio"* Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas. Año 1 N° 6
-*"Arte, mente y cerebro"*. Barcelona: Ed. Paidós. 1997.
- GRAEME CHALMERS, F.: *"Arte, educación y diversidad cultural"*. Barcelona. Ed. Paidós. 2003.

- MEDURA, Julia Olga. *“Una didáctica para un profesor diferente”*. Bs. As.: Ed. Humanitas. 1997.
- PARSONS, Michael J.: *“Cómo entendemos el arte”*. Barcelona: Ed. Paidós. 2002.
- PAZ, J C. *“ Introducción a la Música de nuestro tiempo”* Bs.As. Sudamericana. 1971
- PES CETTI, Luis María. *“Taller de animación y juegos musicales”*. Bs. As.: Ed. Guadalupe 1992.
- POUSSER; Henri. *“Música, semántica y sociedad”* Edit. Alianza. Madrid. 1984.
- SAITTA, Carmelo. *“Creación e Iniciación musical”*. Bs. As.: Edit. Ricordi. Bs As. 1978
- *“Trampolines Musicales”*. Bs. As.: Novedades Educativas. 1997
- SCHAFER, Murray. *“Cuando las palabras cantan”* Bs.As. Edit. Ricordi. 1970.
- *“El rinoceronte en el aula”*. Bs. As.: Ed. Ricordi. 1975.
- *“El nuevo paisaje sonoro”*. Bs. As.: Ed. Ricordi. 1985
- SHAEFFER, Pierre *“Tratado de los objetos musicales”*. Madrid. Ed. Alianza. 1988.
- SMITH BRINLE, R *“ La Nueva Música”* Bs.AS. Ricordi. 1996.
- SWANWICK; K. *“Música, pensamiento y educación”* Ed. Morata. Madrid. 2000.
- VIVANCO, P. *“Exploremos el sonido”*. Bs. As.: Ed. Ricordi. 1996.

EXPRESIÓN CORPORAL – DANZAS – Y SU ENSEÑANZA

Formato sugerido: Taller

1. Fundamentación

El movimiento corporizado significa presencia y presencias. Es la manera más simple, sencilla, cercana y profunda que disponemos en nuestro modo de estar en el mundo. El cuerpo no es sólo un vehículo, constituye el principal modo de percepción y expresión del hombre.

En la vida diaria, todos nos manifestamos corporalmente; actitudes, posturas, gestos, acciones y movimientos nos permiten expresar afectos, emociones, ideas, intenciones. La danza, como uno de los lenguajes expresivo-comunicativos del campo del arte, posibilita proyectar la esencia creadora del lenguaje del cuerpo en forma organizada, rítmica, espacial y tónicamente, para crear un mensaje estético.

El ser humano es siempre expresión: su gesto, su voz, su mirada, su sonrisa, incluso su silencio y su inmovilidad traducen alguno de los múltiples contenidos de su mundo interior. Pero no siempre la intención es comunicativa. En este sentido, es importante destacar el *carácter intencional* con que esta disciplina aborda la expresividad, la comunicatividad o la estética del movimiento; mientras que para otras manifestaciones de la actividad física, son valores añadidos sobre los que no existe una intención explícita.

La expresión corporal, como disciplina educativa, fue formulada y elaborada en la década del sesenta por Patricia Stokoe, bailarina y pedagoga formada en nuestro país, que centró su interés en la formación integral de las personas a través de la inclusión de la “danza libre”, o “danza creativa educativa” como una disciplina más dentro del currículo educativo. Siguiendo las ideas, entre otros, del coreógrafo y pedagogo Rudolf Von Laban, - quien sistematizó una propuesta educativa para incluir lo que él denominaba “danza libre” en escuelas y jardines de infancia -, y nutriéndose de otros lenguajes artísticos como el teatro, dio origen a una escuela de “danza para todos”, a la que denominó con el nombre de *expresión corporal* y más tarde *expresión corporal-danza*. El interés de esta concepción reside principalmente en educar la percepción y la estilización, al mismo tiempo que intenta descubrir una sensibilidad y el dominio del cuerpo a través de tres aspectos fundamentales: el proceso creativo, el proceso comunicativo y la educación del movimiento.

Patricia Stokoe define a la expresión corporal como un derecho innegable de toda persona de poder bailar y expresarse. Es esta definición la que interesa considerar al momento de incluirla en los planes de estudios de la formación de los futuros Profesores del Nivel Inicial.

En nuestro país, la expresión corporal como disciplina, es de reciente incorporación en el currículo de la formación de los docentes del Nivel Inicial, aunque estuvo siempre presente en actividades aisladas, en las clases de música y de educación física. Si bien posee aspectos que comparte y articula en posibles experiencias con otros lenguajes artísticos y con la educación física, tiene sus propios códigos y aporta en saberes específicos donde se prioriza como objetivo central el desarrollo de una *danza libre*, que pretende la búsqueda de respuestas personales de movimiento desde procedimientos de exploración y producción.

En el ámbito educativo, y especialmente en el Nivel Inicial, esta disciplina no busca formar bailarines, sino que los niños bailen sus propias danzas con placer y disfrute por esa producción. En este sentido, el docente estimula a los niños para que descubran la manera de alejarse de su actividad corporal cotidiana, para que puedan ir construyendo un lenguaje del movimiento expresivo que les permita conectarse consigo mismo y con los otros, bailando imágenes, situaciones de la vida real o de su mundo imaginario, que les permita comunicarse. A través de la actividad lúdica -una de las más apropiadas en esta primera etapa escolar- el proceso de enseñanza -aprendizaje favorece que el niño descubra su cuerpo, juegue con los movimientos, de cuenta de sentimientos y emociones y pueda construir una imagen positiva de si mismo, una aceptación de su propio cuerpo y de los otros, que le permita conectarse con sus estados de animo, sensaciones y aprenda a comunicarlas en sentido estético.

En toda formación artística, es necesario hacer, actuar, para poder aprender y a la vez, al incorporar estos aprendizajes se estará en mejores condiciones de enseñarlos, ya que la propia vivencia marca una experiencia única e irrepetible. Se propone entonces, pensar el rol del futuro docente en la enseñanza de la expresión corporal – danza en términos de la propia disponibilidad corporal para compartir corporalmente la futura tarea con los alumnos. Observar los movimientos

de otros pares, aprender a mirar una danza, apreciarla, le posibilitará conceptualizar sobre la disciplina y transformarse en un lector crítico de ella. En su formación, debe considerarse además, la importancia de facilitar el contacto con hechos artísticos y sus expresiones como manifestación del quehacer cultural. Al apreciar, como espectadores del fenómeno artístico, las diversas manifestaciones expresadas desde este lenguaje y reflexionar sobre ellas, podrán comprender a la danza como una manifestación artística y un patrimonio cultural al cual todos tienen derecho.

A la vez que realiza su propio recorrido, el alumno, deberá ubicar la disciplina dentro del contexto escolar, entender qué siente y aprende un niño de nivel inicial, como propiciar la exploración, cuáles son los recursos más adecuados a utilizar, conocer los objetivos y contenidos de la disciplina y su adecuación a las edades.

Se sugiere abordar como ejes centrales la *producción*, la *apreciación crítica*, y la *comprensión de la expresión corporal-danza en su contexto socio-cultural, desde la acción y la reflexión*. Es importante resaltar que estos tres ejes no se deben considerar separadamente, están interrelacionados entre sí, y atravesados por los elementos constitutivos de la danza.

Las estrategias de enseñanza deben permitir al alumno transitar por múltiples y variadas oportunidades prácticas que despierten los deseos de moverse, de inventar, de crear, de jugar en movimiento como así también, reflexionar teóricamente acompañando el recorrido de la apropiación de este lenguaje. Las prácticas significativas requieren de un espacio adecuado, que permita establecer un vínculo con el propio cuerpo y el de los otros, con el tiempo, el espacio y con los objetos. El profesor orientará a que sus alumnos evoquen y reproduzcan movimientos, exploren e intenten nuevos, siendo respetuoso de los tiempos personales y grupales.

2. Propósitos

Esta unidad curricular, se propone que los futuros docentes de Nivel Inicial:

- Se sensibilicen corporalmente.
- Adquieran los conocimientos necesarios para desarrollar la capacidad expresivo-comunicativa a través del movimiento, de manera autónoma.
- Desarrollen la dimensión corporal a través de sus diferentes elementos: espacio, tiempo y energía.
- Realicen improvisaciones y composiciones para comunicar imágenes, ideas, mensajes a través de la danza.
- Se desarrollen como productores, espectadores y lectores de la danza en tanto hecho artístico.
- Conozcan los dispositivos teóricos fundamentales y las opciones didácticas para hacer posible el desarrollo de la expresión y la comunicación corporal.
- Sean capaces de diseñar estrategias de intervención.

- Realicen proyectos, actividades y puedan articularlos con otras áreas.

3. Contenidos Prioritarios

El movimiento expresivo en el tiempo y en el espacio: El objetivo de este eje es acercar a los futuros docentes al conocimiento sensible de las posibilidades de movimiento de su propio cuerpo y del cuerpo de los otros. El cuerpo, el espacio, el tiempo y la energía como medios de expresión y comunicación. Conciencia corporal: esquema corporal, control y ajuste postural, tonicidad, equilibrio, respiración, relajación. Las sensopercepciones: interoceptivas, propioceptivas y exteroceptivas. Las posibilidades de movimiento del propio cuerpo y el cuerpo de los otros. Conocimiento personal: deshinibición. Conocimiento personal expresivo – segmentario. Comunicación interpersonal: comportamiento cinésico: el gesto, la expresión, la postura. La proxemia. Calidades de movimiento.

Producción y recepción de mensajes: la danza: En este eje se tendrán en cuenta actividades y experiencias que le permitan al futuro docente vincularse con la manera en que se construye un mensaje desde el movimiento corporal, los elementos que se deben tener en cuenta para que su producción sea comunicable a la vez que posibilitará el desarrollo por el gusto estético, despertando la necesidad de apreciar producciones de danza, propias y de los otros, de diferentes géneros y estilos, a través de las cuales les llegarán tradiciones, contenidos y formas de expresión que les permitirá ampliar de forma creciente su panorama cultural. Mediante el análisis de las mismas podrán comprender la danza, interpretar su significado o su mensaje expresivo, lo que enriquecerá sus propias realizaciones. Imitación de movimientos de otros. Evocación de situaciones de acciones cotidianas para recrearlas en un contexto diferente. Comunicación en movimiento de una idea, una situación, transmitiendo sensaciones. Improvisación libre y pautada. El desarrollo rítmico. Composición coreográfica. Danzas creativas, danzas de presentación y danzas del mundo. Iniciación a los bailes de salón jugados. Modalidades coreográficas. Las danzas del entorno y la región en relación con el contexto universal. Las expresiones artísticas de nuestra cultura, en la actualidad. Apreciación crítica de diferentes producciones de danzas, propias y de los otros. Análisis de diferentes tipos de danzas: descripción, interpretación y evaluación. Análisis denotativo y connotativo.

La expresión corporal – danza en el nivel inicial: En este eje se abordarán los objetivos que la expresión corporal – danza cumplen en el nivel inicial como lenguaje artístico y de qué modo el docente trabajará para lograrlo.

Contenidos, objetivos, estrategias metodología en cada una de las edades. Su Implementación, enseñanza y evaluación. Recursos. Planificación y evaluación.

4. Fuentes de Referencia

- ARTEAGA, M. Y otros (1997): *Desarrollo de la Expresividad corporal*. Barcelona, INDE.
- CALABRESE, O. (1987): *El lenguaje del arte*. Barcelona, Paidós.

- CASTAÑER BALCELLS, M. (2000): *Expresión corporal y danza*. Barcelona, INDE.
- DAVIS, F. (1988): *La comunicación no verbal*. Madrid, EMECE. Alianza editorial.
.....(2008): *El lenguaje de los gestos*. Madrid, EMECE. Alianza.
- EISNER, E. (1995): *Educación la visión Artística*. Barcelona, Paidós.
- FALCOFF, L. (1994): *¿Bailamos? Experiencias integradas de música y movimiento para la escuela*. Buenos Aires, Ricordi.
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- GAROFANO, V., ARTEAGA CHECA, M. (1997): *Las actividades coreográficas en la escuela*. Barcelona, INDE.
- KNAPP, M. L. (1992): *La Comunicación no Verbal: el Cuerpo y el entorno*. Barcelona, Paidós.
- LABAN, R. (1984): *Danza educativa moderna*. Barcelona, Paidós.
- MALAJOVICH, A (comp.) (2000): *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires, Paidós.
- PENCHANSKY, M. (1994): *Andar. Experiencias y fundamentos para una didáctica de la expresión corporal*. Buenos Aires, Ricordi Americana.
- PENCHANSKY, M. y otros (1998): *Expresión Corporal. El cuerpo en movimiento*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- STOKOE, P. (1978): *Expresión corporal, guía didáctica para el docente*. Buenos Aires, Ricordi Americana.
- STOKOE, P., HARF, R. (1980): *La expresión corporal en el Jardín de infantes*. Buenos Aires, Paidós.
- VIGOTSKI, L. S. (1996): *La imaginación y el arte en la infancia*. México, Fontamara.

LENGUAJE VISUAL Y SU ENSEÑANZA

Formato Sugerido: Taller

1. Fundamentación

Desde el paleolítico hasta nuestros días el hombre se ha expresado y manifestado a través de diferentes formas simbólicas, siendo parte constitutivas de éstas la imagen visual, mediante la cual expresa su mundo interior y se relaciona con el exterior. Así mediante diferentes símbolos visuales las culturas cuentan de su historia, costumbres, pensamientos, sentimientos, sensaciones y percepciones.

Siendo el lenguaje visual, portador de sentidos y significados, a través de formas, colores, texturas, materias sensibles de transformaciones, se constituye en un pilar fundamental en la formación docente para la educación inicial.

Los niños desde sus primeros años de vida se expresan, disfrutan y comunican mediante símbolos visuales, desarrollando su pensamiento, imaginación y creatividad con actividades plásticas. De esta manera cobra importancia que los futuros docentes de nivel inicial se formen en las particularidades del lenguaje visual. El aprendizaje de este lenguaje implica no sólo los aspectos productivos, sino también los críticos y culturales.

Elliot Eisner nos señala que *“...el aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección. El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. De ahí que el aprendizaje artístico requiera que atendamos a cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva, a cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza y a cómo se produce la comprensión del arte”*³⁴

En el caso de la enseñanza artística visual generalmente se ha puesto demasiado énfasis en la producción, en la utilización de diferentes materiales. Siendo esto comprensible en tanto la mayoría de las imágenes tanto bidimensionales como tridimensionales son productos de materiales plásticos. Tanto adultos como niños disfrutan del manejo de la materia plausible de transformaciones que viabilizan la expresión.

Mariana Spravkin reflexiona que si bien la sensorialidad de los más pequeños los lleva a indagar acerca de las cualidades de los más diversos materiales, los docentes no pueden quedarse sólo en eso. En tanto *“... apoyarse sin más en la seducción de la materia termina por matar a la gallina de los huevos de oro. Los materiales invitan, excitan los sentidos, provocan deseos de usarlos. Contar con este privilegio no es poco en materia de sensibilización y estimulación, pero quedarse en este punto comporta dos peligros: permanecer en una manipulación superficial y agotar el mismo interés que el material promueve”*³⁵

Por lo tanto en la formación de los docentes se debe realizar la enseñanza de la apreciación, de la producción y de la contextualización cultural de las formas visuales en una interacción que conlleve no sólo un hacer, ni sólo un saber, sino un saber hacer. Este saber hacer tanto productivo, como apreciativo y cultural, también debe estar acompañado por un saber hacer didáctico, donde los aprendizajes de los futuros docente resulten en enseñanzas para los niños que concurren al nivel inicial, con estrategias didácticas adecuadas para cada edad.

Cuando los niños realizan sus primeros trazos en el papel, y afirman que eso es su mamá o su gato, ya se están iniciando en la representación simbólica, y así continúan en la elaboración de las imágenes visuales al tiempo que aprenden a hablar y luego llegará el proceso de la escritura. Los docentes de inicial deben conferirle especial atención al lenguaje de las imágenes, siendo éste un elemento fundamental para la comprensión y la adquisición de conocimiento.

³⁴ Elliot W. Eisner-Educar la visión artística-pág. 59- editorial Paidós- (1995)

³⁵ Mariana Spravkin- La Plástica: un mundo de objetos materiales- (pág. 111)- en Artes y Escuela-Edit.Paidós-

Enseñar implica conocer aquello que se propone enseñar. La imagen comunica un sentido, proporciona un saber, también una opinión, comprender sus significados en el mundo de hoy, mediatizado y globalizado, resulta un conocimiento indispensable. Es otro lenguaje posible mediante el cual se puede aprender, decir, comunicar, interactuar. Donde no sólo se pueden conocer las visiones de los otros sino también producir las propias.

En la formación de docentes de educación inicial no se pretende formar artistas, pero si realizar las experiencias que debe transitar un futuro maestro de niños pequeños para poder diseñar, planificar, poner en práctica y evaluar propuestas didácticas adecuadas a cada edad del nivel inicial en el campo del lenguaje visual. Donde los niños desarrollen las capacidades de ser sensibles a los colores, formas y texturas, al espacio y al tiempo, encontrando significación y goce en sus diferentes organizaciones y producciones.

Esta unidad curricular plantea el desarrollo de cuatro ejes.

- Eje de producción: posibilita la realización, experimentación y transformación de la materia en un objeto (bidimensional o tridimensional) con las particularidades del lenguaje visual desde lo percibido, imaginado o sentido.
- Eje de apreciación: tiende a favorecer el contacto desde lo perceptual con la naturaleza, con el entorno, como así también con producciones artísticas visuales.
- Eje de la contextualización: sitúa y permite comprender la relación de la cultura y los objetos producidos en un momento determinado.
- Eje de la didáctica: se desarrollan los contenidos de la enseñanza del lenguaje visual en el nivel inicial

Los ejes de la producción, de la apreciación y de la contextualización están absolutamente relacionados entre sí y basados en las particularidades del lenguaje visual.

2. Propósitos

Se recomienda realizar un abordaje didáctico de los contenidos que permita:

- Propiciar el conocimiento del código expresivo del lenguaje visual
- Favorecer el análisis y la interpretación de significados en los distintos discursos visuales.
- Facilitar la realización de productos artísticos-expresivos
- Posibilitar la reflexión y discusión sobre la producción y apreciación de las formas visuales.
- Promover el conocimiento del Arte Visual en relación con el pensamiento, creencias, valores y la estética de cada momento y lugar en que se produce.
- Favorecer el reconocimiento de la expresión a través del lenguaje visual como huella de identidad y en lo peculiar de cada edad y/o momento evolutivo.

- Facilitar la construcción del sentido crítico y formar el gusto estético respecto de material di-
dático, juguetes o representaciones destinados a la primera infancia.

3. Contenidos Prioritarios

Los elementos del lenguaje visual y su organización. Modos de representación combinados en función connotadora. Contenido, forma e intencionalidad del discurso visual. Géneros discursivos y estilos.

Producción: Los procesos de simbolización y las producciones visuales. Exploración de diferentes materiales, herramientas y soportes para la construcción de imágenes visuales. Utilización de técnicas y materiales convencionales y no convencionales en la construcción del discurso visual. Relación entre posibilidades expresivas de los materiales y la imagen resultante. Cualidades de los diferentes materiales plásticos y posibilidades de su uso en el nivel inicial.

Apreciación: La percepción. La observación de la realidad. La apreciación de las obras artísticas. La dimensión crítica. La apreciación de los trabajos de los alumnos.

Contextualización: El patrimonio cultural artístico visual. Manifestaciones visuales del entorno y la región.

Didáctica: La enseñanza del lenguaje visual en el nivel inicial. Las actividades plásticas, diferentes tipos. Las actividades plásticas como recursos. La organización del espacio artístico en el aula. Las producciones y expresiones infantiles.

4. Fuentes de Referencia

- APARICI, Roberto y García Matilla, Agustín: "Lectura de imágenes". Madrid: Ed. De la Torre. 1989.
- AUMONT, JAUQUES. "La Imagen". Editorial Paidós. 1992.
- CRESPI, IRENE; FERRARIO, JORGE. "Léxico técnico de las artes plásticas". Bs As. Ed. Eudeba. 1995.
- DONDIS, DONIS. "La sintaxis visual". Barcelona: Ed. Gustavo Gili. 2000.
- EISNER, ELLIOT W. "Educar la visión artística". Barcelona. 1995.
- GUBERN, ROMÁN. "Del Bisonte a la realidad virtual". Barcelona. Editorial Anagrama. 1996.
- JUDITH AKOSCHKY; SPRAVKIN, MARIANA y otros. "Artes y escuela". Edit. Paidós. Bs. As. 1996.
- LOWENFELD, VIKTOR; BRITAIN, W. LAMBERT- "Desarrollo de la capacidad creadora". Edit. Kapelusz.
- MIRZOEFF, N. "Una Introducción A La Cultura Visual". Bs.As.: Paidós. 2003.
- VIGOTSKI, L. S. "La imaginación y el arte en la infancia" Fontanamara. 1996.

EDUCACIÓN FÍSICA Y SU ENSEÑANZA

Formato Sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Se presenta una unidad curricular para la formación de docentes para la Educación Inicial, en la etapa de 45 días a 5/6 años.

En el documento del Ministerio de Educación de la Nación “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios: Nivel Inicial”, puede leerse

“La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas: “El disfrute de las posibilidades de juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros. La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. El logro de mayor dominio corporal resolviendo situaciones de movimiento en las que ponga a prueba la capacidad motriz. La participación en juegos grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos, etc. El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y de los otros.”

Estos saberes han sido seleccionados para que la institución escolar aborde y los garantice en la Educación Inicial. Si bien el Jardín de Infantes incluye a profesores especialistas en el área de lo corporal motor, la tarea de permitir la adquisición de los saberes básicos pertenece al conjunto de la institución, siendo el/la profesor/a de sala quien conoce profundamente a los niños y puede realizar el acompañamiento necesario en el proceso de adquisición de estos saberes.

La Educación Física como área del saber y del hacer, le propone al niño ponerse en acción motriz mediante situaciones de juego y requiere de él la disponibilidad de sí como un todo integrado, el conocimiento del mundo físico, de los objetos que pueden ser manipulados y de los demás en tanto sujetos con quienes coactuar, las aptitudes corporales y emocionales para el movimiento y el conocimiento de actividades corporales y motrices que amplían su universo cultural.

Es necesario que los futuros maestros se replanteen el lugar de lo corporal en la escuela y puedan visualizar y valorar la cultura corporal como un recorte valioso de la cultura. Tanto el docente como el niño son sujetos corporales de conocimiento y aprendizaje. Aún con experiencias personales diferentes, forman parte de una misma cultura, impregnada de valores y de construcciones materiales y simbólicas múltiples en torno a las prácticas corporales y motrices. Comparten una sociedad que valora altamente las realizaciones de y para el cuerpo. Las actuaciones de cada sujeto reciben influencias provenientes de las familias, el mercado, los medios de comunicación y la escuela. Esta última mantiene dentro de su vida cotidiana o de sus programas, una presencia y

una operación sobre lo corporal expresada a través múltiples situaciones y dispositivos. Desde la necesidad del patio y del recreo como un espacio inalienable de los niños, el abordaje insoslayable de los asuntos que devienen, por ejemplo, de la actualidad deportiva y la tematización de las prácticas motrices en un espacio curricular con una amplia historia denominado “Educación Física”, la cultura corporal tiene una inevitable presencia en la escuela. La institución escolar no debería depositar en el profesor especialista la exclusiva responsabilidad de generar un adecuado procesamiento de los elementos de esta cultura contemporánea que deja huellas tan profundas en los comportamientos individuales y sociales de los niños y las niñas. Transformar la cultura corporal de movimientos en un saber y un hacer escolar es tarea de la institución educativa como totalidad. Los docentes a cargo de los grupos de niños y niñas, no pueden estar ausentes en el tratamiento de los saberes que devienen de su enseñanza. Los alumnos reciben una influencia que conforma su corporeidad o su modo de sentirse y actuar con el cuerpo en tanto sujetos a través de toda la experiencia escolar. El maestro acompaña al alumno en su tránsito por las diversas áreas de aprendizaje y debe comprender el conjunto de contenidos que se enseñan y las problemáticas que abordan o que comprometen a los alumnos. Si así no ocurre, se están perdiendo una parte muy significativa de la experiencia escolar de sus alumnos, lo que limita el diseño de los procesos de enseñanza. Cuando el maestro no puede compartir las vivencias de los niños, está imposibilitado de entender los procesos que estos viven y se termina “fragmentando” al niño en porciones a ser abordadas por docentes especialistas, sin conocimientos de las totalidades de la experiencia escolar infantil. Esta postura no niega la importancia de los especialistas, desde las salas de Educación Inicial desde los tres años en adelante.

Una unidad curricular denominada Educación Física en la formación de docentes de sala, debe ser aprovechada para provocar una experiencia personal, un nivel de reflexión, observación y estudio que le permita al docente en formación revisar sus representaciones y construir una nueva mirada, sin prejuicios, afirmada en conocimientos actualizados y en una profunda sensibilidad personal³⁶.

Al tratarse de un mismo niño/alumno (lo cual parece una afirmación obvia, pero en realidad está cargada de un alto contenido polémico, dado lo arraigado de valores dualistas que fragmentan a los sujetos), es conveniente que los futuros maestros adquieran elementos que les permitan comprender a los docentes especiales del área e interactuar con ellos en la elaboración y concreción de propuestas que incorporen la educación de y a través de las prácticas motrices en la formación básica de las niñas y de los niños. Además, es necesario que los futuros docentes estén en condiciones de enseñar aspectos básicos del capítulo en escuelas que no cuenten con personal especializado.

Para ello, se requiere de una preparación específica que permita, a partir de una adecuada vivencia personal de actividades corporales y motrices, su conceptualización y la comprensión de las necesidades y de los procesos de sus alumnos. Las modalidades de trabajo se deberán articu-

³⁶ En articulación con la unidad curricular “Juego, Cuerpo y Expresión” del Campo de la Formación General

lar con los espacios presentes en la Formación General y en la Práctica Profesional en el sentido de aportar en la deconstrucción del recorrido que ha dado lugar a la constitución de los conocimientos, sentimientos y representaciones que hacen a la disponibilidad corporal de los futuros docentes, pues estos operan en el momento de situarse con los alumnos.

Este proceso personal colabora para que aquellos que se desempeñarán con niños tengan una visión más amplia del sujeto, de la tarea educativa y de las necesidades y posibilidades de incluir la dimensión corporal en la institución escolar.

Decir niño es hablar de actividad motriz, aprendizaje y juego. La actividad motriz tiene una gran importancia en la conformación y el desarrollo de la personalidad infantil en todas sus facetas. Diversos estudios realizados en diferentes ámbitos del saber lo confirman. Todos los informes morfológicos/biológicos dan cuenta de su incidencia sobre el crecimiento y la maduración de los órganos del cuerpo.

Los estudios sobre desarrollo cognitivo puntualizan la función de la acción material del niño sobre su mundo en la conformación de las estructuras del pensamiento y su desarrollo. Las diversas escuelas psicológicas de la personalidad, sobre todo las contemporáneas, valorizan el papel del cuerpo, sus vivencias y acciones y las diversas marcas que estas colocan sobre la vida del sujeto. Desde el análisis social, todas las corrientes señalan el valor del juego de movimientos y la relación con los objetos y los demás como pilares de la construcción de las representaciones sociales y los modos de relación de los sujetos con el mundo exterior.

La actividad motriz humana es en sí misma un producto y un vehículo de la cultura transformándose en una práctica social de gran trascendencia y como tal adquiere diversas manifestaciones en relación con factores sociales y económicos. La pedagogía históricamente ha variado sus actitudes en relación con la actividad motriz. En la vida moderna y sobre todo en las ciudades, sólo la escuela garantiza el acceso de los niños a una actividad motriz sistemática y dirigida con objetivos educativos.

En la etapa de la escolarización inicial, es de gran importancia acompañar a los niños en su proceso de adquisición y desarrollo de las formas de movimiento. La manera adecuada que tiene en cuenta las características evolutivas de la infancia no será mediante la copia de modelos adultos de movimiento, sino por lo contrario, promoviendo la manipulación de la realidad a través de propuestas lúdicas, de apelar a la creatividad, la revisión crítica de patrones motrices, la formación multilateral que dé como resultado una amplia disponibilidad corporal para la acción. A partir de las formas motoras globales, eficaces para resolver las situaciones de juego y las situaciones problemáticas planteadas, construir una base de automatismos transferibles a la vida en general y a la práctica de diversas actividades lúdicas y motrices.

La actividad motora, que combina la expresión y la acción motivante y motivada, constituye también un recurso didáctico de primer orden para el abordaje de contenidos escolares de las distintas áreas curriculares. Desde esta perspectiva, las actividades de Educación Física son también

instrumentos altamente significativos para la enseñanza de la tolerancia y la aceptación de lo diverso, el compartir y proyectar con otros. Bien diseñadas y dirigidas, las actividades corporales pueden neutralizar las tendencias discriminatorias alentando la autoestima y el espíritu de colaboración.

Teoría de lo corporal. La constitución corporal del hombre o su ser cuerpo, constituye una experiencia básica del ser en tanto existente, que establece los formatos básicos de la experiencia en el mundo y la constitución del conjunto de funciones humanas. Los aprendizajes posteriores, de nuevas características se montan sobre las experiencias corporales primigenias, superándolas y conteniéndolas. Lo corporal no constituye una realidad entificada, aparte o distinta de otras posibles, sino su origen. Existe un conocimiento que no puede ser transmitido al sujeto desde una explicación, por mejor diseñada que se presente. Es el conocimiento *desde su propio cuerpo*, constituido en la acción. Logrado en las experiencias básicas de la conciencia del cuerpo, sus formas y posibilidades, el éxito y el fracaso en la exploración del mundo y su ubicación en el conjunto de las relaciones sociales.

Teoría del sujeto que aprende y en tanto aprende, en su experiencia histórica, se constituye como sujeto. Los niños son protagonistas de su proceso de aprendizaje, en el que la *acción propia* y en gran medida autodefinida adquiere un valor constructivo del conocimiento y de las posibilidades de continuar conociéndose a sí mismo, el entorno y los demás. La acción adquiere una presencia siempre compleja pues articula las dimensiones motoras junto a las cognitivas y afectivas, inseparables en la vida infantil.

Teoría de la enseñanza. La tarea de enseñar prácticas motrices no está definida por la necesidad de instruir en modelos de conducta o en la transmisión de un conjunto de conocimientos escolarizados. Tampoco alcanza con transmitir y esperar ingenuamente que los alumnos aprendan todo el contenido. A partir de la actividad espontánea, el maestro observa, acompaña, plantea y replantea las situaciones de enseñanza, provoca problemas, abre y en ocasiones reconduce y cierra las propuestas, promueve la evolución de las situaciones según los valores y objetivos previstos sin una intervención prescriptiva sobre la actividad concreta. La tarea será compartida, consciente y con sentido alrededor de contenidos y situaciones significativas para los grupos.

Teoría de la Educación Física. La educación física no es hoy pensada sólo para mejorar aspectos físicos o funcionales. Es una tarea de enseñanza y ello implica que hay contenidos para aprender. Se sustentan en su trascendencia cultural como saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza. La tarea se basa en tematizar las prácticas motrices, en tanto actividad humana y producción cultural, incorporando la mirada infantil sobre ellas, transformándolas en objetos de la enseñanza.

Al nivel de la institución escolar, se proyectan los contenidos necesarios y significativos para los niños concretos en el ambiente concreto en que ellos viven. Los docentes conocerán los con-

ceptos y categorías básicas de la educación física como disciplina escolar y las relaciones que pueden establecerse entre ella y otros contenidos escolares.

Se define el objeto de estudio de esta asignatura como el complejo resultante del abordaje científico del niño, de las prácticas corporales y motrices y las relaciones pedagógicas que se establecen entre ambos. Más precisamente, se intentará construir un conocimiento acerca de las prácticas pedagógico motrices que se realizan con niños en la escuela. Su abordaje incluye un conocimiento de las formas de movimiento, las capacidades y funciones que las posibilitan, la aparición y modificación de estas formas y capacidades a lo largo de un proceso evolutivo y la caracterización de la intervención pedagógica sobre esas prácticas motrices infantiles.

2. Propósitos

- Aportar en el conocimiento de las características fundamentales de los niños estudiados desde el punto de vista de su cuerpo y su movimiento, con particular énfasis en la etapa de 3 a 5 años
- Brindar argumentos para que los/as docentes conozcan y valoren las posibilidades educativas que brinda y requiere la actividad motriz y la trascendencia social e individual de las prácticas corporales
- Facilitar el reconocimiento de medios y situaciones adecuadas para el cumplimiento de los objetivos educativos planteados en relación con el área de la Educación Física en la etapa de Jardín de Infantes
- Dar marco al acompañamiento activo de los profesores especialistas

3. Contenidos prioritarios

Constitución y desarrollo de la Educación Física como disciplina. Influencias y tradiciones. Inclusión del área en la Educación Inicial, a nivel nacional y provincial. La Educación Física, la Educación Psicomotriz y la Educación Artísticas, relaciones. La Educación Física en el jardín maternal y en el jardín de Infantes. Cuerpo, cultura y educación. Las prácticas corporales y la tarea educativa. Consideraciones epistemológicas. Cuerpo, movimiento, educación y escuela. El cuerpo del niño o el niño como cuerpo: visión histórica, sociológica y pedagógica. Características de las etapas infantiles; significación del movimiento en la infancia. Maduración, crecimiento, aprendizaje, adaptación; desarrollo y desarrollo motor. Las acciones motrices; las capacidades, funciones y procesos; la evolución de las habilidades motoras. Desarrollo motor hasta los 7 años. La acción motriz, la situación motriz, la cultura corporal y motriz. Relaciones entre cognición, emoción y movimiento. Actividad motriz y aprendizajes escolares. Actividad motriz y socialización. Desarrollo social y juego, clasificaciones de los juegos motores; integración social, expresión, comunicación y creatividad. Observación y aprovechamiento pedagógico del juego. El juego tarea, los juegos masivos, los dúos, los pequeños grupos, los juegos reglados. Estrategias de enseñanza. La actividad motriz espontánea, las intervenciones del docente tipos de intervención, actividad de los alumnos

y del docente, reconstrucción del rol. Las instalaciones y el material para las actividades de la Educación Física. Organización de los contenidos. Sentido, significación, tematización y problematización. Aprendizaje de la acción por elaboración. Niveles de elaboración de la tarea. Elaboración y ejecución del "proyecto infantil". El juego, el ejercicio, valor de la actividad espontánea. Las unidades temáticas, las unidades didácticas, Los juegos con pequeño material, los juegos corporales, los juegos de correr, saltar, lanzar, los juegos colectivos, los juegos expresivos, los juegos y actividades en la naturaleza y otras unidades temáticas.

4. Fuentes de Referencia:

- RUIZ PÉREZ, Luis, *"Desarrollo motor y actividades físicas"*, Madrid, Gymnos, 1996
- PORNSTEIN, A. y BIRD, J. *"Aprendizaje por el movimiento en la etapa preescolar"*, La obra, 1990
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. *"Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales"*, Madrid, Ed. Científico Médica
- BLÁSQUEZ SÁNCHEZ, Domingo, *"Una didáctica adaptada para el nivel preescolar"*, Buenos Aires, Rev. Stadium (artículo)
- BLÁZQUEZ S. y ORTEGA E., *"La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años"*, Madrid, Cincel, 1984
- ESPARZA-PETROLY, *"La psicomotricidad en el jardín de infantes"*, Buenos Aires, Paidós
- AMICALE-EPS; *"El niño y la actividad física"*, Madrid, Paidotribo, 1986
- GÓMEZ-GONZÁLEZ, *"La educación física en la primera infancia"*, Buenos Aires, Ed. Stadium, 1983
- LE BOULCH, Jean, *El desarrollo psicomotor del nacimiento a los seis años*, Buenos Aires, Paidós, 1986
- ELKONIN D. *"Psicología del juego"*, Madrid, Visor, 1980
- BRYANT CRATTY, *"Desarrollo perceptual y motor"*, Buenos Aires, Paidós, 1982
- EMMI PIKLER, *"Moverse en libertad"*, Madrid, Narcea, 1985
- FERNÁNDEZ, A. *"Poner en juego el saber"*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2000
- LÓPEZ PASTOR y otros, *"La Educación Física en educación infantil"*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004
- APEL, T. *"De la cabeza a los pies"*, Buenos Aires, Aique, 1997
- PAVÍA, Víctor, *"El patio escolar, el juego en libertad controlada"*, Buenos Aires, Noveduc, 2005
- SARLÉ, Patricia, *"Enseñar el juego y jugar la enseñanza"*, Buenos Aires, Paidós, 2006
- ÖFELE, M. Regina, *"Miradas lúdicas"*, Buenos Aires, Dunker, 2004

PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Esta unidad curricular tiene la intencionalidad de situar al alumno en formación en la comprensión problematizadora y tensionante de perspectivas, concepciones y aspectos centrales que caracterizan la especificidad e identidad de la educación inicial. Al mirar las problemáticas recurrimos a las palabras de Morín *“Los problemas esenciales nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales...”*

Se requiere el abordaje teórico que desde una mirada transdisciplinaria de las ciencias sociales permitan realizar un análisis complejo. Para ello, se atenderán los cambios de las categorías de espacio y tiempo, y la nueva configuración de las identidades sociales.

Pensar en la primera infancia hoy en nuestro país, requiere conocer, comprender e interpretar las transformaciones cualitativas generadas sobre la experiencia de ser niño, transformaciones culturales, sociales, económicas y políticas que modifican las construcciones simbólicas y prácticas infantiles.

Plantea con mucha claridad Silvia Bleichmar en su texto “dolor país” *“Hay en la infancia un sentimiento de desvalimiento que da lugar a la más profunda de las angustias: se trata de la sensación de “des-ayuda”, de “des-auxilio”, de sentir que el otro del cual dependen los cuidados básicos no responde al llamado...”* Esta perspectiva propone considerar la creciente complejidad de la educación de la primera infancia, ya que en esta franja etárea se expresa de modo contradictorio la relación entre Estado, sociedad civil y mercado, junto a profundos cambios que plantean verdaderas rupturas y nuevas problemáticas.³⁷

Se apunta a que el docente en formación construya los conocimientos necesarios para aprehender la complejidad de los escenarios conflictivos, multiculturales y diversos en los cuales se haya inserto, que logre problematizar las propias representaciones acerca de la infancia hoy, como así también la construcción de un compromiso ético, político y social frente a los niños como sujetos de derecho.

Isabelino Siede al referirse a la igualdad sostiene que el educador tiene dos convicciones que son ineludibles para dar continuidad a la escuela: uno es la creencia en que todos los seres humanos somos educables; otra es la creencia en que el conocimiento puede tener carácter emancipatorio. (Siede.I. 2006:44). Y esta emancipación solo será posible si en la mirada del docente radica la convicción de que enseñar es poner a disposición del otro oportunidades de emancipación, es reconocer al otro como igual y permitirle que encuentre lo que viene a buscar.

2. Propósitos

³⁷ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.

La formación en esta unidad curricular brindará a los alumnos oportunidades para:

- Construir activamente una identidad profesional que comprenda la complejidad y rigurosidad necesarias frente a las transformaciones de la época y los cambios en el estatuto de la infancia.
- Comprender la instancia problematizadora y tensionante de diversas perspectivas, concepciones y aspectos centrales que caracterizan la especificidad e identidad de la educación inicial.
- Comprender la necesidad de poseer marcos interpretativos y de conocimientos complejos y sustantivos para educar a las tempranas infancias desde una posición de enseñante sensible.
- Construir un compromiso ético, político y social frente a los niños como sujetos de derecho.
- Entender las actuales transformaciones para formarse como un docente para el nivel con condiciones para desempeñar su tarea en realidades diversas.
- Problematizar las propias representaciones acerca de la infancia hoy, para preguntarse sobre la cuestión de la infancia, en la sociedad polarizada actual marcada por la desigualdad.

Se considera que este espacio de formación puede constituirse como un seminario y/o taller que articule con las unidades que integran el campo de la formación general, para el análisis y tratamiento de problemáticas específicas.

3. Contenidos Prioritarios

Significado de la Educación inicial desde una perspectiva histórica: transformaciones contemporáneas. Educación inicial. Desigualdad social. Contratos fundacionales. Antagónicos y reasignaciones de sentido. Infancias en plural. Multiplicidad de Infancias. Transformaciones sociales y culturales. La educación infantil y las culturas infantiles. Culturas infantiles y mercado. Oferta cultural e identidades infantiles. El niño como sujeto de derecho o como objeto. La infancia en riesgo: problemas nutricionales, SIDA, Violencia familiar y maltrato infantil. Delincuencia. Género. Crianza compartida entre institución escolar y familia. Los vínculos. Muchos vínculos. Construcción de un proceso cara a cara. Familias de zonas vulnerables. El hogar y la cultura del niño: identidad barrial – cultura y ampliación de universos. La institución educativa como función de sostén. Desigualdad social. Desigualdad escolar. Características de los modelos organizacionales del Nivel inicial. Imaginario social. Representaciones. Mitos y creencias acerca del Nivel inicial. Actividades de rutina: búsqueda de sentido. El ambiente criterio pedagógico y estético. La incorporación del jardín maternal a la educación formal: significado para la reconceptualización del nivel: amparo- desamparo-vacío legal. Cultura institucional del cuidado y la ternura. Niños con Necesidades educativas Especiales. La diversidad. Heterogeneidad. Revisión de la igualdad en la representación de los estudiantes y en las prácticas.

4. Fuentes de referencia:

- BALARDINI, S. *Transformaciones sociales y cambios culturales. Jóvenes, tecnología, derechos y consumo.*

- BLEICHMAR, Silvia (2001) *¿Cómo se mide el "dolor país"?* Artículo publicado en el Diario Clarín. Sección Opinión.
- BLEICHMAR, Silvia (2001) Seminario *"La Infancia y la Adolescencia ya no son las mismas"*. Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires
- CARLI, S. Entrevista realizada por Rosana Barroso. *Las identidades fluctuantes de la infancia moderna*.
- CARLI, S. (comp.)(2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.
- CARLI, S. (2000) *"Los niños: un acercamiento a la historia de la infancia desde la escuela"* Entrevista realizada por María Andrea Dakessian, María José Sabelli, en Revista *La Obra*, Buenos Aires.
- DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO.
- FERNÁNDEZ A. *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Cap. I. Un cuento que no es cuento. Ed. Nueva Visión.
- FRIGERIO, G. DIKER G. (comps) (2006) *Educación: figuras y efectos del amor*. Del estante editorial.
- HARF, R. y otros. (1996) *Nivel inicial: aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- HARF, R. F. ORIGLIO, L. PITLUK, J. ULLUA (2006). *¿Qué pasa con el juego en la educación inicial?* Editorial hola chicos. Buenos Aires.
- INÉS DUSSEL: Entrevista a Valerie Walkerdine *"Hay una multiplicidad de infancias"*
- KANTOR, D. (1987) *Jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra*. En: *Educo* N° 6 Cooperativa de trabajo en educación. Buenos Aires.
- LARROSA J, (1979) *El enigma de la infancia*. En "Pedagogías profanas. Edu-causa.
- MALAJOVICH, A. *Recorridos didácticos en la educación inicial*. (Comp.) (2000). Paidós.
- MALAJOVICH, A. (comp.) (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Siglo veintiuno editores.
- MOREAU DE LINARES, L.(1993) *El jardín Maternal. Entre la intuición y el saber*. Paidós.
- MORIN, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- PEREIRA M. (2005) *Intervenciones en primera infancia*. Noveduc.
- PERIODISMO SOCIAL. (2004). *Como tratan los diarios a los chicos*. <diario sobre diarios.
- REDONDO, P MARTINIS, P (comp.).(2006) *Igualdad y Educación*. Escritura entre (dos) orillas. .del estante editorial.

- REDONDO, P. *Nombrar a los niños*. Equipo de la Secretaría de Educación y Cultura. SUTE-BA
- ROGOFF, B. (1993) *Aprendices de pensamiento*. Paidós. Barcelona
- SARLÉ, P. (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- SKLIAR, C.(2002) *¿ Y si el otro no estuviera ahí?* Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila.
- SOTO,C VIOLANTE, R.(2005) *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Paidós.
- VASEN, Juan (2000) "*¿Post-mocositos?*" El niño, el psicoanálisis, la historia.
- WINDLER. (2000). "*De eso sí de debe hablar*" en "Recorridos didácticos en la educación Inicial". Ed. Paidós. Bs.As.
- ZABALZA (1997) *Los diez aspectos claves para una educación infantil de calidad*. En: Calidad en la educación infantil. Nancea .Madrid.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

A partir de la Modernidad la problemática de la infancia ha sido preocupación de numerosas disciplinas, que desde su óptica particular han abordado su estudio produciendo un vasto conocimiento y, desde "otra mirada", nuevas y variadas resignificaciones de la niñez

La psicología no estuvo ajena a esto, ha delimitado un campo específico de investigación: la niñez, y uno de sus mayores aportes, sobre todo en la segunda mitad del Siglo XX, fue reafirmar la especificidad y el valor propio de la infancia como un momento de la vida, que si bien corresponde a un tiempo cronológico común, a una época previa a la adultez, no es una etapa de incompletudes ni de faltas que, por efecto de la maduración o de la educación el tiempo habrá de reparar.

Desde diferentes perspectivas, en la actualidad, son numerosas las investigaciones psicológicas y psicoeducativas, sustentadas en diversos principios epistemológicos, que se ocupan de estudiar al niño/a, tanto en sus aspectos evolutivos, como respecto de los cambios que se producen como consecuencia de procesos de desarrollo y de constitución subjetiva y en los que la educación ocupa un lugar de privilegio.

La Ley de Educación Nacional establece la Educación Inicial como unidad pedagógica abarcando la educación de niños de 45 días a 5 años inclusive, unidad que los futuros egresados de educación inicial deberán conocer y comprender: *como primer nivel de escolarización*.

Su importancia, como primer nivel, es reconocida en la historia escolar de los sujetos y en la misma constitución del sujeto y representa un factor estratégico, aunque no único, para garantizar la equidad y asegurar el pleno desarrollo de sus potencialidades, las que no se limitan simplemente a considerar las estructuras cognitivas construidas por él. Esto supone desde una visión compartida, complementaria, integral y crítica; identificar su contexto sociocultural para atender los requerimientos según las singularidades de los niños e implica fundamentalmente asumir una responsabilidad ética y moral que, en este nivel, adquiere un compromiso de relevancia por su incidencia en las transformaciones, trascendentes y dinámicas, que fundan las matrices básicas estructurantes de la personalidad de los sujetos y en la construcción de conocimientos.

Los primeros pilares identificatorios del Yo tienen lugar en la vida temprana del niño. A medida que construye su yo, su grupo social de pertenecía cumple una función de oferta de referencias, de imposición de enunciados, con los que el niño, a través de sus padres, se identifica y constituye los aspectos esenciales de su identidad.

Por lo tanto, el niño tiene derecho a que sus orígenes y sus modos de relacionarse sean respetados. En tanto que sujeto que se constituye con una originalidad irrepetible, el niño lleva a la escuela toda una historia sociocultural- afectiva por la cual se siente existir, se re-conoce como una identidad con una subjetividad y como un sujeto pensante que impone, para el futuro egresado, la necesidad de aprender a trabajar con las diferencias.

En la formación docente del nivel, la sistematización de los modelos y perspectivas teóricas, sobre todo el análisis de sus núcleos problemáticos actuales y significativos sobre: el desarrollo y el aprendizaje, tiene el propósito de contribuir como herramientas de comprensión de las características del niño, su historia y su contexto; su cultura de origen, costumbres, valores y tradiciones familiares. Esto implica enfoques multidimensionales para caracterizar a los niños y a sus familias, promoviendo de este modo el desarrollo integral, afectivo y de cuidado hacia los niños.

Es imprescindible que los futuros egresados conozcan y comprendan desde múltiples perspectivas: psicológicas, sociológicas, antropológicas, a los alumnos, enriqueciendo la mirada exclusivamente psicoevolutiva y considerando las problemáticas de la infancia actual y sus determinantes individuales y grupales -vinculados a aspectos afectivos, sociales, morales, cognitivos, corporales y motrices-, para contextualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en función de sus destinatarios, como niños reales y concretos, y en los que el juego es una de las manifestaciones principales.

2. Propósitos:

- Facilitar los fundamentos teóricos y las investigaciones psicológicas y psicoeducativas, sustentadas en diversos principios epistemológicos, que estudian al niño/a y explican sus procesos de desarrollo y de aprendizaje.

- Brindar experiencias de aprendizaje para una comprensión integradora de las características del niño, sus manifestaciones y procesos de construcción del conocimiento considerando el contexto sociocultural de origen y pertenencia.
- Propiciar el reconocimiento e importancia del nivel en la historia escolar del sujeto y en la constitución misma de su subjetividad para garantizar la equidad y asegurar el pleno desarrollo de sus potencialidades.
- Favorecer la mirada sobre el juego desde perspectivas que permiten comprender la relación entre juego, aprendizaje escolar y enseñanza y orienten, sin perder su especificidad lúdica, acerca de cómo se pasa de los niveles idiosincráticos e implícitos de aprendizaje a los sociales y explícitos.
- Fomentar el respeto por la persona del niño, sus valores, tradiciones, creencias, costumbres, lenguajes y apariencias, como sujeto de derechos inalienables e intransferibles, articulador de la singularidad del deseo, portador de una historia a reconocer y valorar desde su diversidad y con derechos diferenciales de protección integral y adecuada a su momento personal y evolutivo.

3. Contenidos Prioritarios:

Infancia y sujeto. Factores que determinan e inciden la conformación actual de infancia. Conceptualizaciones: de sujeto- niño al sujeto- alumno: la escolarización en el nivel. Singularidad, diversidad y pluralidad. Construcción de la subjetividad de la infancia en diferentes contextos: familiar y escolar. La adaptación de los niños a la institución. Las relaciones con las familias. Infancia en riesgo: problemas de nutrición, SIDA, violencia familiar y maltrato infantil. El sujeto desde una perspectiva integradora. -Dimensiones para la comprensión del sujeto:

Desarrollo orgánico- físico- corporal. Aspectos genéticos y congénitos. Factores y leyes del desarrollo. Control postural. Locomoción. Motricidad y coordinación de habilidades motoras. Los cambios corporales. Imagen corporal y esquema corporal. Dominancia lateral: derecha – izquierda. Evolución del gesto gráfico y de la grafomotricidad. Los niños con necesidades educativas especiales. Atención temprana.

Desarrollo afectivo- emocional. Primeras emociones. Primeros vínculos: conductas afectivas, de adhesión y apego.. Constitución del sí mismo desde el nacimiento. Procesos de mismidad, procesos de identificación, autoconcepto y autoestima. Implicancias socioculturales en el desarrollo afectivo. Síndromes emocionales y trastornos de la conducta. Problemas emocionales.

Desarrollo social. La socialización como proceso interactivo. El conocimiento de los otros en el grupo familiar. El vínculo con el docente, otros adultos y el grupo de pares. Los intercambios comunicativos: gestuales y verbales. Las actividades compartidas. Adjudicación y Asunción de roles. Relaciones de compañerismo y amistad. Organizadores grupales Aprendizaje de normas sociales e institucionales. Aprendizaje de hábitos y rutinas. La construcción de valores y actitudes.

Desarrollo cognitivo. Procesos de construcción de conocimientos, Equilibración e interiorización. Características del conocimiento sensorio motor. Construcción de las categorías de objeto, espacio, tiempo y causalidad. Permanencia de los objetos. Egocentrismo. Imagen mental. Procesos de simbolización. Adquisición y desarrollo del lenguaje. El pensamiento intuitivo. La transición al pensamiento operatorio. El desarrollo moral. El juego en los distintos momentos del desarrollo intelectual. Significación del juego para el niño. Teorías psicológicas que explican el juego infantil.

Implicancias socio culturales en el desarrollo cognitivo. Trastornos de la cognición y talentos especiales.

4. Fuentes de Referencia

- BAQUERO, R. (2005) *La escuela, condiciones para el aprendizaje*. Conferencia en el 2º Encuentro de Formación de Equipos Jurisdiccionales. Programa Integral de Igualdad Educativa (PIE)
- BENDERSKY, B. (2004) *La teoría genética de Piaget*. Longseller, Buenos Aires.
- BERGER P.L. Y LUCKMANN.;(1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu editores. (Decimoquinta reimpresión).
- BIANCHI, A (1994). *Psicología Evolutiva de la Infancia*. Troquel. Bs. As
- BLEICHMAN S. (1986). *En los orígenes del sujeto psíquico*. Amarrortu.
- BOUZAS, P.(2004) *El constructivismo de Vigotsky*. Longseller, Buenos Aires.
- BRUNER G. (1989) *Juego, pensamiento y lenguaje*. Editorial Alianza
- CARLI S. (comp.)(1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Santillana.
- CARLI, S. (comp.) (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana, Buenos Aires.
- CARRETERO, M (1997) *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires. Aique
- CARRETERO, M. (comp.) (1998) *Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires Aique,
- CASAS, F. (1998) *Infancia: perspectivas psicosociales*. . Paidós, Barcelona.
- CASTORINA J. A. (1997) “El legado de Piaget para la educación: el desafío” Rev. del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología- Año 2. Nº 3. U.B.A
- CASTORINA J. A. y otros (1996) *Piaget- Vigotski: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires Paidos
- CASTORINA J. y otros (1988): “*Temas de Psicología y Epistemología Genética*”, Ed. Tekné Bs. As.

- CASTORINA J.A. (1994) *“La teoría Psicogenética del aprendizaje y la práctica educativa”: interrogantes y perspectivas”* Cuadernos de Pesquisa Nº 88 Fundacao Chagas, San Pablo.
- CASTORINA J.A. y otros:- (1989) *“Problemas en psicología genética”*. Miño y Dávila. Buenos Aires
- CASTORINA, J.A. y PALOU, G. (1982). *Introducción a la lógica operatoria de Jean Piaget*. Barcelona: Paidós
- CHAPMAN M. (1988) *“Contextualizad y direccionalidad del desarrollo cognitivo”* Human Development 31. Traduc. Flavio Terigi
- COLL C. (1983) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid. Siglo XXI
- COLL C., PALACIOS J y MARCHESI A. (comp.) (1990) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Alianza.
- COLOMBO, M. E. Y STAIEJKO, H. (2000) *La actividad mental*. Buenos Aires. Eudeba,
- DELVAL, J. (2001): *Descubrir el pensamiento de los niños*. Barcelona. Paidós,
- DELVAL, J: (2002) *El desarrollo humano*. Siglo XXI Madrid. Editores
- FERREIRO, E. (1999) *Vigencia de Piaget.*, México. Siglo Veintiuno
- DOLTO F. (1978) *Psicoanálisis y pediatría*. Madrid. Siglo XXI
- DOLTO F. (1986) *La causa de los niños*. Barcelona. Paidós.
- FREUD, S. (1988) *Obras Completas* Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- FRIGERIO G.- DICKER G. (2003) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino*. En Rev. Ensayo y Experiencias Nº 50. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- GARCIA MADRUGA J.A. / LACASA P. (comps) (1990) *Psicología Evolutiva*. UNED. Madrid.
- GARDNER H. (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós
- GARDNER H. HORNABER M. y Wake W. (2000) *Inteligencia. Múltiples perspectivas*. Buenos Aires Aique.
- GIBERTI, E. (2006) *La Familia a pesar de Todo*. Edic. Noveduc. Bs As
- GRUNFELD, D. (2000) *Reflexiones sobre el trabajo con el nombre propio*. En Novedades Educativas Tomo 23. Buenos Aires.
- INHELER B. y PIAGET J (1996) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras formales*. Barcelona. Paidós.
- KAPLAN C. (2003) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires. Aique

- KARMILOFF SMITH, A. (1994) *“Más allá de la modularidad”*. Alianza, Madrid.
- MARCHESI, A., PALACIOS, J. Y CARRETERO, M. (1978) *Psicología Evolutiva*. Tomo II. Alianza, Madrid.
- MARTI, E. (1998). *Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- MOLL L. (comp) (1993) *“Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología Socio- Histórica en la educación*. Bs. As. Aique.
- MORENO M. (1998) *Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona. Paidós.
- MOSCOVICI S.(1986) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y Problemas sociales*. Buenos Aires. Paidós.
- NEUFELD,M.R.-THISTED,J. (comp.)(2001) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. Eudeba.
- NEWMAN, D. GRIFFIN P y COLE M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento, trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid. Morata.
- PALACIOS J. MARCHESI A. COLL C. (comps) (2002) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I Madrid. Alianza Ed.
- PIAGET , J. (1973)*“El Primer Año de Vida”*, Aguilas, Madrid,
- PIAGET , J. (1986)*“Estudios de Epistemología Genética”*, Paidós- Madrid
- PIAGET , J. *“Construcción de lo Real en el Niño”*, Paidós- Madrid
- PIAGET J. (1965) *“El lenguaje y el pensamiento en el niño”* Paidós. Barcelona
- PIAGET J. y GARCIA, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Madrid -Emece
- PIAGET J.(1.969): *“Psicología de la inteligencia”*,. Ed. Psique. Bs. As
- PIAGET, J (1981) *La teoría de Piaget*, en Infancia y aprendizaje, Monografías.
- PIAGET, J. (1926/1973). *Introducción: Los problemas y los métodos. La representación del mundo en el niño* Madrid: Morata
- PIAGET, J. (1971). *Biología y conocimiento*. México. Siglo XXI.
- PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- PIAGET, J. (1971). *Psicología y epistemología*. Madrid: Emecé.
- PIAGET, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- PIAGET, J. (1978). *“La equilibración de las estructuras cognitivas*. México: Siglo XXI
- PIAGET, J. (1978). *Estudios sobre la contradicción*. México: Siglo XXI
- PIAGET, J. (1979). *Seis Estudios de Psicología*. Ensayo Seix Barral.

- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1970). *El desarrollo de las cantidades en el niño*. Barcelona: Nova Terra
- PIAGET, J. INHELDER B. (1984) *Psicología del niño*. Madrid. Morata.
- PIAGET, J: (1997) *Estudios de psicología genética* Barcelona. Emecé
- PUIG ROVIRA, J. (1995). *Construcción dialógica de la personalidad moral*. En: Revista Iberoamericana de Educación.
- RABELLO DE CASTRO, L (org) (2001) *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. México. Lúmen,
- RIVIERE .A.(1987) *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid. Alianza.
- RIVIÈRE, A. (1985) *La psicología de Vigotsky*. Aprendizaje Visor, Madrid.
- RODRIGO, M. J. y J. ARNAAY (1996 comps) *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona
- SARLÉ P. /ROSAS R. (2005) *Juego de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires. Aljub Ed.
- SARLÉ P. (2006) *Enseñar el juego, jugar la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- SARLÉ P.(2008) *Enseñar en calve de juego*. Buenos Aires. Noveduc
- SCHLEMENSON S. (1996) *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Kapeluz.
- STERN D. (1991) *El mundo interpersonal el infante*. Paidós
- VASTA M. HAITH S.A. (2001) *Psicología infantil*. Barcelona Ariel.
- VILLANUEVA A:(2005) *¿Qué Violencia y Qué Escuela Muestran Los Medios?* Noveduc. Buenos Aires
- VUYK R. (1984) *Panorámica y crítica de la Epistemología Genética de Piaget*. Madrid. Alianza.
- VYGOTSKI. L.S (1986) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade
- VYGOTSKI. L.S (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, México.
- WERTSCH. J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona.
- WINNICOTT W. (1974) *Realidad y juego*. Barcelona. Gedisa.

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL I y II³⁸

Formato Sugerido: Asignatura

³⁸ Se sugiere que en Didáctica de la Educación Inicial I se haga mayor hincapié en la Didáctica referenciada a los Jardines Maternales mientras que en la II se profundice en Jardín de Infantes, sin perder de vista el carácter integral que tiene el nivel.

1. Fundamentos:

La enseñanza como objeto de la didáctica ha de ser entendida en su dimensión teórica y como práctica que se significa en un contexto histórico – político e institucional particular.

Se plantea el abordaje de la didáctica de la educación inicial desde dos perspectivas de análisis: la primera dada por el escenario donde se desarrolla la situación de enseñanza, que es la sala y la relación que se establece en el ínter juego de la tríada didáctica: docentes, alumnos y conocimiento, con las particularidades que asume esta tríada en el nivel inicial. La segunda se relaciona con variables que rodean o envuelven a la situación de enseñanza y que son constitutivas de la educación de los más pequeños, ellas son: crear un entorno seguro, contención afectiva, establecimiento de vínculos, clima de intercambios comunicativos y dependencia facilitadora³⁹.

La educación inicial se ocupa de la escolarización de niños de 45 días a 5 años lo que hace imprescindible el tratamiento de las problemáticas de estas diversas franjas etáreas en la formación docente, respetando sus particularidades.

Es importante el carácter articulador de la didáctica en relación con los otros dos campos de la formación, con el campo de la formación general y también dentro del mismo campo de la formación específica, vinculado sujeto de la educación inicial, taller de juego, lenguajes expresivos, etc y a otras unidades destinadas al tratamiento de la enseñanza de las áreas disciplinares, ya que éstas adquieren sentido en la propuesta global de una didáctica del nivel.

La enseñanza es la tarea sustantiva de la docencia. Resituar la didáctica del nivel en la formación docente implica asignar centralidad a la enseñanza. ¿Qué enseñar y cómo enseñarlo? Son preguntas cuyas respuestas han ido cambiando a lo largo de la existencia de las instituciones educativas de educación inicial. Definir qué enseñar y cómo enseñar en el nivel inicial requiere un amplio conocimiento de estrategias de intervención pedagógica y didáctica basadas en orientaciones curriculares, el conocimiento del contexto, las producciones culturales, sociales y las particularidades características de los niños.

Por lo tanto, la formación integral de los docentes necesita resignificar la didáctica del nivel, asignando centralidad a la enseñanza, desnaturalizando aquello que se “rutinizó” y revalorizando las buenas prácticas.

Esta enseñanza requiere de un amplio conocimiento de estrategias de intervención, un hacer didáctico, que articule: el desarrollo y posibilidades de aprendizaje de los niños, sus variadas maneras de acercarse a la realidad, la comprensión de las alternativas que generan las propuestas lúdicas y la diversidad que plantean los campos disciplinares.

También será significativo revisar en la formación docente el lugar que ocupa la igualdad en las representaciones, considerando a esta como una oportunidad para desmontar dispositivos institucionales y didácticos, mirando la igualdad en las prácticas pedagógicas.

³⁹ Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Ministerio de Educación. 2008

2. Propósitos⁴⁰

- Favorecer la toma de decisiones para construir criterios de intervención adecuados.
- Promover el reconocimiento de las particularidades que adopta la enseñanza en el nivel en relación a las diferentes franjas atareas que atiende.
- Fortalecer las articulaciones entre las conceptualizaciones teóricas de la didáctica del nivel y las prácticas como una unidad de formación didáctica.
- Favorecer la reflexión en torno de la problemática de los contenidos en educación inicial, atendiendo a las peculiaridades que adopta la transposición.
- Brindar elementos para la toma de decisiones respecto del valor de las disciplinas para la construcción de propuestas de enseñanza globalizadas acordes a los modos de la experiencia infantil.
- Favorecer el reconocimiento de lo lúdico como estrategia privilegiada.

3. Contenidos Prioritarios

La globalización como principio de organización curricular. La globalización es la forma de resolución curricular que logra combinar la lógica epistemológica con la lógica psicológica a la hora de seleccionar los contenidos para la educación inicial. Por ello, las didácticas de las disciplinas deben ser abordadas desde la complejidad y los requerimientos de la primera infancia. Es decir que el futuro docente pueda interpretar las disciplinas que le permitan realizar desde la sala un abordaje de distintos recortes de la realidad, desde una perspectiva globalizada. Enseñar en el nivel también implica diseñar escenarios donde la experiencia lúdica se concrete, donde se creen las condiciones para una "lectura del ambiente", favoreciendo el proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos, procesos en donde los niños participan activamente, Se trata entonces de diseñar e implementar estrategias adecuadas a contextos particulares.

El juego. Actualmente existen diferentes miradas acerca del juego en el nivel inicial, su lugar en la formación docente, y el papel que se le ha asignado permanece como campo de debates. Cada grupo social le atribuye diferentes significados, lo que abre diversas alternativas para una mirada amplia respecto de su tratamiento en las salas. En base a esta construcción de sentido, se encuentra un amplio y profundo sistemas de creencias que será necesario analizar. La intervención del docente en el juego dará lugar al abordaje de diferentes situaciones, modalidades según a qué dispositivo apela el docente. Será oportuno tener presente que el juego es la actividad del niño y que se considera propuesta lúdica cuando es el docente quien lo propone.

Los contenidos. Enseñar en el nivel inicial implica trabajar con contenidos. El docente debe presentarse como guía, mediador. Guía cuando prepara un ambiente, cuando acerca un material,

⁴⁰ Se adoptan los que figuran en las Recomendaciones del INFD. Julio 2008

facilitando y orientando el aprendizaje. Es mediador cuando acerca el conocimiento al alumno de diferentes maneras.

Las estrategias didácticas: Las estrategias didácticas son aquellas que promueven las formas y /o procedimientos reales y particulares que despliega cada niño cuando intenta aprender dentro de un determinado grupo y contexto. El juego ocupa un lugar de importancia dentro de las estrategias didácticas para el nivel. Los tipos de juego, las dinámicas grupales, la posibilidad de recuperar las historias e identidades particulares a través de él, son algunos de los temas relevantes para abordar este plano. La tradición de los juegos en rincones ocupa un lugar de privilegio. Será importante resignificarlo dentro de las variadas estrategias de juego para dotarlo de sentidos actuales que contribuyan al desarrollo de aprendizajes relevantes y superen la rutinización y los rituales propios del nivel.

Otro desarrollo importante ha sido la incorporación de la modalidad de taller como forma de trabajo. La que posibilita conformar grupos de acuerdo a necesidades e intereses independientemente de su edad, las formas de organización que se ponen en juego tienden a formar personas participativas, autónomas, solidarias en función de metas basadas en actitudes cooperativas, el eje se encuentra centrado en una producción compartida, estas son algunas de las características de esta estrategia.

Las propuestas de enseñanza pueden adoptar formatos muy diversos como por ejemplo la unidad didáctica y los proyectos que presentan itinerarios didácticos que articulan contenidos de algunas áreas del currículo según el recorte del ambiente a indagar y la direccionalidad de los objetivos definidos. Pueden incluir entre otros, experiencias directas, salidas, estrategias metodológicas como el juego-trabajo, juego centralizado, talleres y otras alternativas con o sin componente lúdico.

Otras estrategias de enseñanza son las secuencias didácticas específicas de un área que pueden planificarse de modo independiente de las anteriores para evitar integraciones forzadas, como por ejemplo juegos matemáticos, experiencias científicas, narraciones, poesías, etc., y realizarse en forma paralela con las unidades didácticas y/o proyectos.

Los materiales y recursos: La formación de docentes tiene que ocuparse de la construcción de criterios fundados para la selección de materiales y el uso significativo y relevante de los recursos.

La evaluación: El desarrollo de los diseños didácticos requiere de una resolución en el plano de la evaluación, que centre la mirada en el seguimiento de los procesos. Distinguiendo como objetos: La evaluación de los aprendizajes de los niños de la evaluación de la práctica docente, en ambos casos se tratará de pensar en la puesta en práctica de instrumentos coherentes con los postulados teóricos que los sostengan. Será necesario contar con estrategias que permitan trascender el mero cotejo de resultados. La formación acerca del desarrollo de instrumentos como la

observación y el registro pueden dar cuenta del valor de los procesos y permitir la atención a la diversidad.

Algunas especificidades de la didáctica en el Jardín maternal: Un particular desarrollo da cuenta de la superación de los modelos asistencialistas para dar paso al sentido educativo del nivel, a través de formas particulares de diseñar e implementar la enseñanza adaptada a los niños en la primera infancia (Soto; Sarlé; Violante, 2005). Dentro de esta perspectiva se producen desarrollos didácticos específicos para abordar el trabajo con niños de 45 días a 2 años.

Al mirar al jardín maternal como escuela infantil se corre el riesgo de trasladar aspectos didácticos de otros niveles y en consecuencia la pérdida de la propia especificidad como es el acompañamiento en la construcción de la subjetividad de los bebés y niños pequeños.

Dice M. Emilia López en su texto sobre la didáctica del jardín maternal... *"la didáctica del Jardín Maternal, más que una teoría de la "enseñanza", debería remitirse en una primera instancia a una teoría del "vínculo". El vínculo y la ternura: dos grandes contenidos..."*

Las siguientes se constituyen en propuestas que orientan y definen ciertos repertorios de formas de enseñar a los niños pequeños.

- Definición de contenidos a enseñar en el Jardín Maternal y los ámbitos de referencia para definir los contenidos.
- Categorización de los contenidos a enseñar
- Diferentes categorías teóricas que expresan diferentes formas de enseñar en el jardín maternal. Para ello se requiere: ofrecer disponibilidad corporal, acompañamiento con la palabra, participación en expresiones mutuas de afecto, construcción de escenarios, realización de acciones conjuntamente con los niños.
- Modalidades básicas del apego: mirada, sostén y afecto, atravesadas por la regulación en el vínculo. Disponibilidad para sostener: el sostén físico, el sostén emocional.
- Lo vincular. Interacción adultos- bebé y su mutua y recíproca influencia. "Andamios humanos". Reconocimiento del potencial educativo de los padres y consideración de las modalidades de crianza y vínculo familiares.
- La comunicación entre seres humanos: intenciones y significados que se comparten.
- El contacto corporal. Las primeras improntas sensoriales. La piel, la mirada y el sentido auditivo: una trilogía básica para esos contactos iniciales.

4. Fuentes de referencia

- BOSCH, L. H. DUPRAT. (1995). *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires. Colihue.
- CAMELS D. (2004) *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Editorial biblos.

- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN. (1997) *Diseño Curricular .Jardín Maternal*. Río Negro
- DIVITO S. (2006) *Jardines maternos*. Mirar al niño para optimizar las *prácticas educativas*. U. N. Río Cuarto. Revista Iberoamericana de educación.
- GERSTENHABER C. (2004) *Educación y cuidado en el jardín materno*. A-Z editora.
- HARF, R. PASTORINO, SARLE, SPINELLI, VIOLANTE YWINDLER (1996) Nivel inicial: *aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- HARF, R. F. ORIGLIO, L. PITLUK, J. ULLUA (2006) *¿Qué pasa con el juego en la educación inicial?* Editorial hola chicos. Buenos Aires.
- KANTOR, D.(1987) *Jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra*. En: Educo N° 6 Cooperativa de trabajo en educación. Buenos Aires.
- LÓPEZ MARÍA EMILIA. (200) *Didáctica de la Ternura*. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín Maternal Artículo publicado en la revista Punto de Partida. Año 2. N° 18 Octubre. Editora del Sur. Buenos aires.
- MALAJOVICH A. (2000) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós.
- MALAJOVICH A. (2006) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial .una mirada latinoamericana*. Siglo XXI editores.
- MAROTTA, E. (1998) *Enseñar en Jardín Maternal...Preguntas para compartir, respuestas para construir*. En revista 0 a 5 .L
- MOREAU DE LINARES, L.(1993) *El jardín Maternal. Entre la intuición y el saber*. Paidós.
- PEREIRA. M. (coord.) (2005) *Intervenciones en primera infancia*. Prevención y asistencia en salud y educación. Noveduc..
- PITLUK L. (2008) *La modalidad de taller en el nivel inicial*. Homo Sapiens.
- PROYECTOS DIDÁCTICOS INTERDISCIPLINARIOS. Indagar y cuestionar *desde pequeños*. La Educación en los primeros años. 0 a 5 años. Novedades Educativas.
- RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES. . (2008) Profesorado de educación inicial. Ministerio de Educación.
- ROGOFF, B. (1990) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires. Paidós.
- SARLÉ. P. (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- SOTO.C. Y VIOLANTE .R. (comp.)(2005) *En el Jardín Maternal*. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Paidós..

- VIOLANTE. R. Y C. SOTO. (2001) *los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal*. Buenos Aires. Normal N° 1. Departamento de investigación.
- ZABALZA, M. (1996) *Didáctica de la educación infantil*. Madrid. Narcea.

LITERATURA INFANTIL

Formato Sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

En cuanto a la enseñanza de la Literatura, Luis García Montero dice: *Nada hay más útil que la literatura, porque ella nos enseña a interpretar la ideología y nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido [...] que podemos transformar la realidad a nuestro gusto.*⁴¹ Por su parte, Daniel Cassany, en su obra *Enseñar la lengua*, sostiene que la competencia literaria no es una tarea exclusiva del área de Lengua y Literatura, sino del proceso completo de formación de la persona: el ambiente familiar y social van proporcionando al alumno diversas experiencias que formarán, en los mismos, capacidades de recepción y apreciación de los mensajes literarios.

La lectura del texto literario, como la de cualquier otro tipo de texto, favorece la adquisición de muchas capacidades cognitivas como la de la previsión, formulación de inferencias, comparación, estructuración espacio-temporal, generalización, valoración, entre otras. De ahí la importancia de su abordaje, porque también permite la identificación con sistemas de valores y reconstrucción de ideologías. Es importante también tener en cuenta la cantidad de obras que debe leer y analizar el futuro docente. La adquisición de esta competencia se completa con el desarrollo de las habilidades de la expresión con la ampliación de recursos estilísticos como medio de expresión de vivencias y sentimientos.

Es decir que el abordaje de la enseñanza de la literatura propone la necesidad de comprender textos literarios variados, aprender cosas a través de la literatura, contribuir a la socialización y estructuración del mundo del alumno, fomentar su gusto por la lectura, configurar la personalidad literaria del mismo, impulsar su interés creativo.

Es importante que los alumnos dispongan de una base de contenidos provenientes de la teoría y del análisis literario. Los futuros docentes deberán contar con saberes acerca de las relaciones entre literatura y escuela, literatura y currículo, lengua y literatura, recursos y estrategias de formación de lectores, biblioteca, promoción de lectura, talleres de lectura y escritura. Se deberá tener en claro el canon literario a utilizar en el nivel inicial. Es fundamental que los futuros docentes participen de talleres de lectura y escritura para que puedan afianzar los conocimientos acerca del mismo para luego poder aplicarlo con sus alumnos. Y por último, vincular la literatura con otras

⁴¹ Luis García Montero, *Confesiones poéticas*; Granada 1993 pág 144, en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol II. Teoría y práctica de la educación lingüística. Carlos Lomas. Papeles de Pedagogía. Paidós. 1999.

expresiones artísticas es primordial ya que la literatura es arte, por lo tanto la literatura debería ser planteada como un lenguaje expresivo.

Respecto de los criterios para la selección de libros Elsa Carrillo Amado y Hebe Almeida de Gargiulo, en su artículo *El maestro frente al problema de la literatura infantil*⁴², considera que se han de tener en cuenta los intereses de los niños del nivel inicial.

Para concretar estos fundamentos resulta necesario *destacar el valor que los textos literarios tienen por sí mismos, alejándose de algunas prácticas tradicionales que los vinculan obligadamente con contenidos de otras áreas o disciplinas [...]*.⁴³ en otras palabras, la literatura no debe estar al servicio de ejes temáticos de otras disciplinas porque implica la pérdida de su peculiaridad. Se deben contemplar los conocimientos que habiliten a conocer y seleccionar obras literarias de calidad estética, a contextualizarlas y a transmitirlos adecuadamente. El futuro docente deberá conocer problemáticas en torno al concepto de literatura infantil, y aprender a ejercer sobre los textos literarios criterios de selección centrados en las calidades literarias y alejadas del uso didáctico de las prácticas más tradicionales.

La propuesta de plantear la unidad curricular como asignatura se debe a la necesidad de brindar los conocimientos, modos de pensamientos y modelos teóricos que enmarcan nuestra disciplina. Sirve para que los alumnos puedan ejercitar análisis de problemas, investigar, interpretar, elaborar informes y monografías, entre otras capacidades a desarrollar.

2. Propósitos.

Las recomendaciones para la elaboración de Diseños curriculares, para los Profesorados de Educación Inicial expresa que la formación docente en el área de Lengua y Literatura propone que los futuros docentes:

- Conozcan y comprendan los desarrollos teóricos centrales de la de la literatura.
- Desarrollen su competencia y sensibilidad lectora en relación con los textos literarios destinados a niños.

3. Contenidos Prioritarios

Literatura: Dimensión social e histórica de la Literatura. Relaciones entre literatura, historia, cultura y sociedad. Periodización. Movimientos. Estética de la literatura. Los géneros literarios. La intertextualidad. El canon literario. Literatura patagónica. Obras literarias clásicas, regionales, nacionales y universales. *Literatura infantil.* Tipologías textuales. Caracterización del género literario. Origen de la literatura infantil. Evolución. Textos de la literatura oral y escrita. La literatura en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes. La biblioteca escolar y áulica. La literatura infantil y los medios de comunicación social. Literatura tradicional. La lectura: tipos de lectura.

⁴² Elsa Carrillo Amado y Hebe Almeida de Gargiulo, en su artículo *El maestro frente al problema de la literatura infantil. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida.* Año 1, N° 3, p.15-18

⁴³ Recomendación para la elaboración de Diseños Curriculares.

4. Fuentes de Referencia

- LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. 1 2. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Papeles de Pedagogía. Paidós. 1999.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. *Enseñar lengua*. Grao. 2005.
- *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Inicial*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación
- SERRANO, Joaquín – MARTÍNEZ, José Enrique. *Didáctica de la lengua y la literatura. Práctica en educación 2*. Oikos-tau. 1997.
- NAP. Nivel Inicial.
- *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*.
- ALVARADO, M. (1995): *El Taller de Escritura*. Buenos Aires, Libros de/ Quirquincho.

DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

La palabra es una de las cualidades esenciales del ser humano, ella es comunicación, pensamiento, acción, poder. La lengua es el instrumento simbólico mediante el cual el hombre organiza su entorno, porque es comunicación y eje de la vida social. También mediante ella se organiza el pensamiento. Cada individuo adquiere y define su propio grado de desarrollo al poder conocer el mundo que lo rodea y poder adquirir capacitación suficiente para interpretarlo.

El aprendizaje de la lengua supone: poder participar e integrar los demás ámbitos de la cultura, poseer capacidad para ordenar la mente, ampliar las posibilidades de comunicación y de relación con los otros, aumentar la propia seguridad personal al poder analizar el mundo en que se vive.

Además, existe una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento y lenguaje e interacción social: **Lenguaje y pensamiento**, porque al desarrollar el pensamiento se desarrolla el lenguaje y al desarrollar el lenguaje se desarrollan las estructuras cognitivas. Es decir, que enseñar lengua es enseñar a pensar. Por lo tanto, nunca debe transformarse en una asignatura mecánica, en donde se aplican reglas o normas sin sentido. **Lenguaje y la interacción social**: le corresponde a la escuela desarrollar prácticas discursivas aprobadas socialmente, para favorecer la formación en los valores democráticos a través de la enseñanza de la lengua, que se constituye en factor fundamental en la estructuración de una sociedad, su cultura, su tradición, sus valores, sus normas de convivencia.

Como se observa es a través del uso del lenguaje que los niños y adultos van apropiándose de la lengua y aprendiendo a desempeñarse con eficacia en las diversas situaciones comunicativas en las que participan. En estas situaciones, deberán ser capaces de usar la lengua en distintos contextos, con distintos interlocutores y con propósitos variados.

Pero por otro lado, la sociedad demuestra preocupación por las dificultades que los niños, jóvenes y adultos poseen para comprender lo que se lee y las deficiencias que tienen en cuanto a la expresión oral y escrita. Los niveles se culpan unos a otros, pero lo cierto es que las carencias atraviesan todo el sistema educativo. Esto ocasiona graves consecuencias como el fracaso escolar, el analfabetismo funcional, la desmotivación de los alumnos y de los docentes, entre otros.

Algunas de las causas se deben a ciertos aspectos sociales que inciden en el desarrollo del lenguaje: reducción de la familia nuclear que provoca la desaparición de modelos lingüísticos, aparición de la cultura de los medios de comunicación en detrimento de la cultura de la transmisión oral, disminución del contacto lingüístico entre niños y adultos, adquisición del vocabulario televisivo e informático, utilización de un único registro lingüístico: el informal, aceptación por parte de los adultos del lenguaje limitado de niños y jóvenes.

Por ello es que los IFD necesitan revisar los contenidos que se enseñan y las prácticas habituales en las escuelas. Estas deben proponer el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos, las mismas refieren a la capacidad para comprender y producir textos orales y escritos. Para lograr esta competencia comunicativa, es fundamental enseñar a los alumnos aquellas que la incluyen, tales como las lingüísticas, discursiva, textual, pragmática y enciclopédica.

La historia de la Lengua y la Literatura del siglo XX y el desarrollo y conceptualizaciones de sus enfoques, han intentado dar respuesta a los estudios del lenguaje y sus problemáticas.

Son contenidos fundamentales para abordar en esta unidad didáctica, en donde se plantea el cómo enseñar a los alumnos y alumnas de los IFD, el desarrollo de las capacidades como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, los procesos meta cognitivos de reflexión sobre los procesos de lectura y de escritura y la escucha.

Respecto de la enseñanza de la comprensión lectora, se puede mencionar la definición de algunos de los lingüistas que dicen que “leer es comprender, y que la lectura es un instrumento de aprendizaje” ya que leyendo los alumnos pueden aprender cualquiera de las disciplinas del ser humano, además ayuda a desarrollar incontables micro habilidades. Por otra parte, se hace necesario acercar la práctica escolar de la lectura a la práctica social, es decir que los alumnos lean estableciendo diferentes propósitos, con distintas modalidades, distintos tipos de textos, por lo que la lectura debe ser abordada como objeto de aprendizaje. Los alumnos, futuros docentes, deberán manejar contenidos referidos a la formación de lectores en la escuela, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación y los saberes que hacen a la comprensión lectora de los diferentes géneros discursivos a trabajar, y sus estrategias de enseñanza. Respecto de la enseñanza

del placer de la lectura, Isabel Soler de Gallart⁴⁴ sostiene que los alumnos deben sentir que leer les permite ser más autónomos, que la lectura además de brindarnos información es un instrumento para el ocio, una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros. A su enseñanza se le debe incorporar una dimensión lúdica, buscando un tiempo y espacio para leer sin otra finalidad que sentir el placer de leer.

En cuanto a la escucha, la definición más aceptada es la que sostiene que “escuchar es comprender el mensaje”, y para ello hay que poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente. Escuchar también significa el aprendizaje de numerosas micro habilidades.

Respecto de la expresión oral, es indiscutible que la vida actual exige un nivel de comunicación alto. La enseñanza de la oralidad debe ser trabajada desde una mirada de perfeccionamiento, de mejoramiento. Se debe establecer una interacción entre la oralidad, lectura y escritura desarrollando y enriqueciendo las micro habilidades propias de esta capacidad.

En cuanto a la expresión escrita, la definición más aceptada sostiene que sabe escribir quien es capaz de “comunicarse por escrito, produciendo textos que posean las propiedades de la textualidad” (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, infomatividad, situacionalidad, intertextualidad, adecuación). Las microhabilidades que se desarrollan son fundamentales para abordar la escritura como objeto de aprendizaje. Aquí también es importante integrar, interrelacionar las prácticas de escritura con las tecnologías de la información y la comunicación.

Respecto de la enseñanza de la gramática, según Carlos Lomas, corre el riesgo de convertirse en un saber inútil que aburre a los alumnos sino se la aborda desde la reflexión de la lengua. Es importante organizar su enseñanza, no tanto en torno a los conceptos, como en torno a los saberes que permiten usar la lengua de una manera adecuada, esto favorecerá el control y el análisis de la comprensión y de la producción de los diferentes tipos de textos. Es decir, que la enseñanza de la gramática y la reflexión metalingüística es útil si no se convierte en un fin en sí misma.

En lo que se refiere a la enseñanza del contexto sociolingüístico, actualmente los docentes deben proveerse de herramientas didácticas para abordar las variaciones lingüísticas que se puedan presentar en el aula. Es importante que los IFD impartan a sus alumnos conocimientos sobre los distintos tipos de bilingüismo y capaciten a los alumnos en la detección de los fenómenos de acallamiento lingüístico o diglosia para evitar la patologización de conductas lingüistas normales, conceptualización de la relación entre las variantes dialectales orales con el estándar escrito.

En síntesis: los futuros docentes deben abordar la enseñanza de la Lengua considerando como ejes fundamentales la *Lengua oral* y la *Lengua escrita*, esto significa que los alumnos deben conocer los desempeños lingüísticos y comunicativos y las alternativas didácticas para favo-

⁴⁴ Isabel Soler de Gallart. *El placer de leer. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*. Año 16, Nº 3, p.25-30

recerlos. También, cómo incidir favorablemente a través de propuestas didácticas fundamentadas. Tener conocimiento de los nuevos marcos teóricos, de los enfoques de las ciencias del lenguaje y de los procesos de adquisición de las prácticas de la oralidad, lectura y escritura en los niños pequeños. Deben conocer, además, la relación entre lenguaje y juego. Aprender la variedad de situaciones comunicativas en diferentes contextos, respetando e incluyendo la diversidad como enriquecimiento no sólo lingüístico sino también sociocultural, esto les servirá para desarrollar habilidades relacionadas con la interacción social. Analizar actividades de lectura y escritura los llevará a comprender y reflexionar sobre las teorías y encauzar el proceso de enseñanza.

El juego en la enseñanza de la lengua: Los niños no se desarrollan siendo pasivos, es a través del juego que se acompañan los objetivos educativos porque se lo prioriza como una herramienta educativa, ya que estimula la actividad mental de los niños a través de propuestas interesantes para ellos. De esta manera se educa a través de la acción y es así también como se involucran ideas, valores y objetivos.

El juego les permite crecer porque les sirve para explorar su entorno, descubrir, conocer sus limitaciones y potencialidades, crear, inventar. Les permite crear reglas y el docente deberá actuar como promotor de la elaboración conjunta de las mismas y ayudar a respetarlas para que ellos puedan reinventarlas, evitando imponerlas; de esta manera se estará desarrollando el concepto que refiere al carácter social de la autonomía, por el que las normas sociales y morales deben ser construidas por el niño, haciéndolas suya. La enseñanza de la lengua, entonces, a través del juego, permitirá apostar a una construcción de valores y conocimientos desde el interior de cada uno en interacción con el entorno. En la interacción social es en donde se puede desarrollar la lógica del niño, porque es a partir de los cinco años aproximadamente, cuando empiezan a contemplarse en relación con los otros, es decir, empiezan a descentrarse, a ver algo diferente a lo propio.

Los NAP para Nivel Inicial plantean que *el juego orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social [...] y que la variación del mismo está condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida.* También refiere a *que a jugar se aprende, [...] es importante su presencia en las actividades del jardín a través de distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, de construcción, y otros.*

La propuesta de plantear la unidad curricular como asignatura se debe a la necesidad de brindar los conocimientos, modos de pensamientos y modelos teóricos que enmarcan nuestra disciplina. Sirve para que los alumnos puedan ejercitar análisis de problemas, investigar, interpretar, elaborar informes y monografías, entre otras capacidades a desarrollar.

2. Propósitos

La formación docente para la Educación Inicial en el área de Lengua y Literatura se propone que los futuros docentes:

- Conozcan los desarrollos teóricos centrales de las ciencias del lenguaje, especialmente aquellos que puedan orientar decisiones didácticas para el nivel inicial.

- Puedan diseñar estrategias de intervención para favorecer la adquisición y el desarrollo de la lengua oral y escrita.
- Puedan diseñar dispositivos didácticos referidos al área y articulados con otras áreas.
- Asuman una actitud crítica ante la problemática de la diversidad lingüística y una actitud comprometida frente a la discriminación.
- Adquieran las herramientas pedagógico-didácticas que les permitan planificar, identificar aprendizajes esperables, diseñar actividades, seleccionar recursos, prever estrategias didácticas adecuadas a distintos contextos y criterios de evaluación, coevaluación y acreditación pertinentes en cada caso.
- Incluyan entre las incumbencias de su rol profesional aspectos relativos a la interacción en el aula, las formas de agrupamiento de los alumnos, el rol docente, el vínculo con los otros miembros de la institución escolar, con las familias y la comunidad, entre otros factores de la práctica.

3. Contenidos Prioritarios

Enfoques de la enseñanza de la lengua y la literatura. Enseñanza de las capacidades lingüísticas, comunicativas, pragmáticas y literarias. Los NAP del Nivel Inicial. La enseñanza de la escucha, la oralidad, la producción escrita, la comprensión lectora: Modelos y estrategias. La enseñanza a través del taller: pasos. Estrategias. Organización. Modelos y criterios para la evaluación lingüística, comunicativa. Observación, planificación, conducción y evaluación de procesos escolares de comprensión y producción de textos orales y escritos.

4. Fuentes de Referencia

- LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. 1 2. teoría y práctica de la educación lingüística*. Papeles de Pedagogía. Paidós. 1999.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. *Enseñar lengua*. Grao. 2005.
- *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Inicial*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación
- SERRANO, Joaquín – MARTÍNEZ, José Enrique. *Didáctica de la lengua y la literatura. Práctica en educación 2*. Oikos-tau. 1997.
- NAP de nivel Inicial.
- *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*.
- ALVARADO, M. (1995): *El Taller de Escritura*. Buenos Aires, Libros de/ Quirquincho.

Formato sugerido: Taller**1. Fundamentación**

En esta unidad didáctica se plantea el abordaje práctico y procedimental de los contenidos desarrollados en Didáctica de la Lengua y en Literatura infantil, integrando los contenidos abordados en ambas unidades curriculares. Es decir consiste en trabajar desde el hacer con las estrategias que se necesitan para enseñar las capacidades de comprensión lectora, producción oral y escrita, la escucha, la lectura, la gramática, la literatura.

Una manera de integrar la Lengua y la Literatura la presentan Elsa Carrillo Amado y Hebe Almeida de Gargiulo, en su artículo *El maestro frente al problema de la literatura infantil*⁴⁵, ellas consideran que se ha de tener en cuenta que a los niños de 4 y 5 años, les agrada conocer palabras nuevas, escuchar rimas sencillas con recursos reiterativos y palabras disparatadas, escuchar relatos breves, repetirlos y acompañarlos con actitud corporal, ademanes o gestos. Gustan de poesías narrativas y descriptivas de palabras sencillas, tiernas, alegres, con sonidos onomatopéyicos y con diminutivos, poesías de rima sonora, de arte menor, con ritmo claro y marcado (juegos, canciones de cuna, rindas, coplas y romances). Les agrada participar en relatos y poesías, repetir frases y canciones breves y, a veces escuchar que el nombre del personaje principal es el suyo propio (siempre que no sea el antagonista o un animal). Demuestran interés por los animales que hablan, objetos de uso doméstico, juguetes que piensan, que actúan y los fenómenos de la naturaleza que participan de sentimientos humanos. También les atraen los relatos que presentan pequeños conflictos, resoluciones satisfactorias y sentimientos similares a los del mundo infantil. Sus temas preferidos son los relatos con experiencias diarias, sus juguetes, el hogar que los rodea, el medio escolar, el barrio, la ciudad, el país, informaciones sobre la vida de los animales y plantas, fábulas, las aventuras en los mares, algunos descubrimientos científicos contemporáneos. Les agradan los títeres en obras cortas, de personajes malos, vencidos, las obras cómicas. Moraleja encubierta. Exigen justicia en los cuentos y finales felices. Se inician en la comprensión de adivinanzas y en la práctica de destrabalenguas simples. Les interesan textos del folklore local, regional, nacional y latinoamericano. El trabajo con estos textos permite recuperar los conocimientos que los niños traen de su casa, de su comunidad; permite un espacio de recuperación y valoración de la cultura familiar, local, regional. Es así como el contacto frecuente con la literatura desarrolla y amplía el capital simbólico del niño; lo acerca al patrimonio cultural oral de su país, de su comunidad.

El docente, se configura en mediador entre el vínculo del niño pequeño y el texto literario su rol es fundamental en las experiencias de iniciación a la lectura en las que no debe faltar una matriz de afecto, un indicador más para favorecer los espacios de lectura placentera que construya la escuela. El maestro debe configurarse también como modelo de lector fluido, expresivo, que dis-

⁴⁵ Elsa Carrillo Amado y Hebe Almeida de Gargiulo, en su artículo *El maestro frente al problema de la literatura infantil*. *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*. Año 1, Nº 3, p.15-18

fruta al compartir con otros las lecturas que prefieren. Existe además, una responsabilidad adulta frente a la infancia ya que con cada texto seleccionado se está ofreciendo también una visión del mundo. Seleccionar es valorar.

El trabajo en la biblioteca debe ser enriquecedor, permitiendo a los niños tocar, hojear, mirar dibujos, intentar lecturas, compartir libros de la biblioteca es requisito de la formación de los pequeños lectores en el ámbito de la escuela. Establecer criterios de ordenación de los libros de la sala, por colección, por género, por tipos de personajes, por tipos de tema, requiere de una tarea sostenida de trabajo en el aula que organiza las lecturas, que ejercita en la distinción entre real e imaginario, que pone en contacto a los niños con distintos portadores de textos, que promueve e instala, desde el comienzo de la escolaridad, hábitos de lectura y modelos de comportamiento lector. En esta propuesta para armar la biblioteca de la sala se plantean situaciones de escritura espontánea, donde los niños pondrán en juego sus saberes acerca de la lengua escrita, establecerán las relaciones necesarias para escribir carteles para clasificar y ordenar la biblioteca, confrontando con sus propios nombres, que son fuente riquísima de significado y conflicto para sus primeras escrituras. Frente a los préstamos de libros también es una oportunidad en la que deberán poner en juego la búsqueda de referencias escritas para registrar estas situaciones.

La propuesta de taller obedece a la necesidad de que los futuros docentes puedan producir textos orales y escritos, desarrollen sus capacidades prácticas, acompañadas de la reflexión que se realiza a través del intercambio. La propuesta tiene que ver con el orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción, comprensión, lectura, escritura para desarrollar las competencias lingüísticas.

2. Propósitos

La formación docente para la Educación Inicial en el área de Lengua y Literatura se propone que los futuros docentes:

- Diseñen estrategias de intervención para favorecer la adquisición y el desarrollo de la lengua oral y escrita, articulando con otras disciplinas a fin de combinar diferentes lenguajes expresivos.
- Diseñen dispositivos didácticos referidos al área y articulados con otras áreas.
- Adquieran las herramientas pedagógico-didácticas que les permitan planificar, identificar aprendizajes esperables, diseñar actividades, seleccionar recursos, prever estrategias didácticas adecuadas a distintos contextos y criterios de evaluación, coevaluación y acreditación pertinentes en cada caso.
- Desplieguen capacidades creativas recreando diferentes textos, diseñando y seleccionando diferentes recursos lúdicos expresivos.

- Incluyan entre las incumbencias de su rol profesional aspectos relativos a la interacción en el aula, las formas de agrupamiento de los alumnos, el rol docente, el vínculo con los otros miembros de la institución escolar, con las familias y la comunidad.

3. Contenidos Prioritarios

Enfoques de la enseñanza de la lengua y la literatura. Enseñanza de las capacidades lingüísticas y literarias. Los NAP del Nivel Inicial. La enseñanza de la escucha, la oralidad, la producción escrita, la comprensión lectora: Modelos y estrategias. La enseñanza a través del taller: pasos. Estrategias. Organización. Criterios didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura y el análisis de los medios de comunicación social. Modelos y criterios para la evaluación lingüística, comunicativa y literaria. Observación, planificación, conducción y evaluación de procesos escolares de comprensión y producción de textos orales y escritos, de animación de la lectura del texto literario. Criterios didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura y el análisis de los medios de comunicación social.

4. Fuentes de Referencia

- LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. 1. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Papeles de Pedagogía. Paidós. 1999.
- Autores varios. *Los CBC y la enseñanza de la Lengua*. AZ editora. Serie pensar el aula.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. *Enseñar lengua*. Grao. 2005.
- SERRANO, Joaquín – MARTÍNEZ, José Enrique. *Didáctica de la lengua y la literatura. Práctica en educación 2*. Oikos-tau. 1997.
- *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*.
- *PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION en América Latina y el Caribe*
- VIRAMONTE DE AVALOS, Magdalena (1993): *La Nueva Lingüística en la Enseñanza Media*. Colihue.
- *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Inicial*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación
- SERRANO, Joaquín – MARTÍNEZ, José Enrique. *Didáctica de la lengua y la literatura. Práctica en educación 2*. Oikos-tau. 1997.
- NAP. Nivel inicial.
- ALVARADO, M. (1995): *El Taller de Escritura*. Buenos Aires, Libros de/ Quirquincho.

Formato Sugerido: Taller**1. Fundamentación**

La *alfabetización* implica el derecho a educarse y a participar en la construcción democrática. Brindar a un individuo o a un grupo social acceso a la lectura y escritura, es ofrecerle medios de expresión política e instrumentos necesarios para su participación en las decisiones que atañen a su existencia y a su futuro. La adquisición del lenguaje escrito significa una reivindicación democrática. La alfabetización posibilita, además, el acceso a la educación sistemática y democratiza el ingreso a la ciencia facilitándole alcanzar nuevas formas de estructuras de pensamiento y conocimiento. Ella posee, además, efectos sociales y psicológicos porque ayuda a liberar al hombre de una relación de dependencia y de sentimiento de inferioridad.

Guillermina Engelbrecht⁴⁶, plantea que *el analfabetismo es la falta de habilidades de uno o más grupos para obtener y descifrar la información escrita que se considera esencial para su participación en los procesos de avance de un país*⁴⁷.

En este ámbito se debe centrar la tarea en revertir las situaciones de analfabetismo social e individual y analfabetismo funcional. Por lo que podemos decir que un sujeto alfabetizado es aquel que está capacitado para utilizar la lectura y la escritura como instrumento social y cultural para su aplicación efectiva en las distintas esferas de la sociedad. Dicho de otra manera, la alfabetización brinda poder al alfabetizado: poder para obtener información, comunicarse por escrito, y desarrollarse dentro de contextos sociales que exigen la habilidad de leer, escribir y comprender como requisito para participar en procesos y decisiones sociales.

Visto de esta manera, se deben considerar algunos aspectos: 1. La enseñanza debe ser funcional, es decir que la lectura, la escritura, el hablar y la comprensión del lenguaje deben estar relacionadas con lo que los alumnos hacen y pueden comprender. 2. El aprendizaje es sincrético, es decir, que el aprendizaje de la lectoescritura ocurre al mismo tiempo que se desarrollan el hablar y el comprender. 3. Lo que sí es fundamental que cuanto más lea el alumno más práctica tendrá en el conocimiento del sistema gráfico de su lengua y más fácil le será escribirla. 4. La motivación interna se basa en las relaciones que el alumno establece con su ambiente, es decir que cada alumno construye su propio significado de las cosas al encontrarse en situaciones funcionales. 5. La lectoescritura se aprende y se desarrolla tanto en la escuela como fuera de ella.

La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existir de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural (Emilia Ferreiro, 1995)

Por lo dicho anteriormente, estamos frente a un enfoque social de la alfabetización porque, en un sentido amplio, la alfabetización es un proceso que involucra el pensar y sentir de los integrantes de una sociedad y como la sociedad, se va transformando al operarse cambios en sus integrantes. Es decir que los resultados del desarrollo individual de los procesos de la lectura y la

⁴⁶ Guillermina Engelbrecht es profesora asociada de la Universidad de Nuevo México, Albuquerque, Estados Unidos.

⁴⁷ Guillermina Engelbrecht, Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 8, N° 1.

escritura están condicionados por el contexto social que los enmarcan y sólo podrán comprenderse en relación directa con ese contexto social.

En síntesis, los lineamientos establecen la inclusión del estudio de la alfabetización inicial en la formación de los docentes, quienes deben tener una visión enriquecida y correcta del objeto de enseñanza y de las metodologías que deben implementar para su aprendizaje, además de conocer el recorrido histórico de teorías y métodos de la alfabetización.

La Recomendación para la elaboración de Diseños Curriculares, sugieren que los IFD formen a sus alumnos impartiendo contenidos sobre las características de doble articulación de las lenguas alfabéticas, enfoques históricos y actuales y marcos de análisis que permitan dimensionar el valor social del alfabetismo, identificar problemas de analfabetismo, analfabetismo funcional, su correlación con la marginación social, métodos de alfabetización, conocimiento del estado actual de la alfabetización en la escuela, creación de ambientes alfabetizadores en las que los alumnos participen de situaciones de lectura y escritura, experimentación de distintos itinerarios de enseñanza, manejo de recursos alfabetizadores.

Alfabetización como puente que articula nivel inicial y primario: La articulación es una progresión y secuencia de los aprendizajes donde los nuevos conectarán con los ya obtenidos sin fragmentaciones.

Los logros obtenidos en el Nivel Inicial, serán los puntos de partida del Nivel Primario; para lograr la coherencia entre ambos niveles será necesario que los actores de los mismos mantengan una fluida comunicación para favorecer la puesta en común de los aprendizajes básicos en las áreas y la continuidad metodológica y de mayor integración.

La articulación se debe brindar desde distintos lugares: articulación institucional, articulación curricular, articulación de las prácticas docentes y articulación de actividades de docentes y alumnos de los dos niveles y se facilita si todos los diseños curriculares comparten aspectos pedagógicos, si se acuerdan enfoques didácticos comunes, si existe un proyecto común entre ambos niveles y si coinciden las teorías y metodologías pedagógico- didáctica entre los niveles, sostenidas desde una política educativa común documentada en ambos diseños curriculares y en prácticas institucionales y áulicas que los efectivicen.

Por ello, es que se debe presentar una propuesta pedagógica que efectivice acciones vinculadas entre ambos niveles. Se debe partir de los saberes previos de los alumnos y extender el estilo pedagógico del Nivel Inicial para proyectarlo a la modalidad de trabajo del primer Ciclo del Nivel Primario. Sería importante que las estrategias del lenguaje que utilizan los niños de Nivel inicial, sean estimuladas por los docentes del 1° grado.

En el Nivel Inicial es cuando el niño comienza su formación literaria y su acceso al texto escrito, por eso es importante la lectura de textos bien escritos en este nivel y en los primeros grados de la escuela primaria. En este Nivel es en donde se deben profundizar los contenidos relacionados con la exploración de libros, hipótesis, escucha de lectura, debe acentuarse la figura del do-

cente escritor a la vista de los niños. Si los chicos participan en variadas y frecuentes situaciones de lectura y escritura de textos en las que deben asumir su rol de lectores y escritores plenos, podrán involucrarse y comprender qué es la escritura y para qué se la usa. En estas situaciones los chicos están expuestos a gran cantidad de historias y de vocabulario a los que, de no ser por la lectura del adulto, no podrían tener acceso hasta tanto no logran autonomía.

Los docentes del Nivel Inicial sostienen una postura más constructivista, frente a la alfabetización en la Lengua, esta postura es más difícil de abordar por parte de los docentes del nivel primario quien respeta el carácter instrumentalizador del nivel.

En cuanto al criterio estético para la selección de libros es necesario que los criterios de selección del corpus de libros de literatura infantil atiendan fundamentalmente a los valores estéticos, ficcionales y culturales tanto de la comunidad, del país, como universales. Se prestará atención no sólo a la calidad del código lingüístico sino también a la de las ilustraciones, que son para los chicos un atractivo en sí mismo. Además de ser bellos, los textos seleccionados para los niños atenderán a sus mundos, sus fantasías, sus preferencias. Personajes, problemas y soluciones con los cuales puedan identificarse.

La propuesta de taller obedece a la necesidad de que los futuros docentes puedan producir textos orales y escritos, desarrollen sus capacidades prácticas, acompañadas de la reflexión que se realiza a través del intercambio. La propuesta tiene que ver con el orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción, comprensión, lectura, escritura para desarrollar las competencias lingüísticas.

2. Propósitos

Son propósitos de esta unidad curricular que los futuros docentes:

- Conozcan los procesos de adquisición de la lengua oral.
- Conozcan los procesos de apropiación del sistema de escritura.
- Asuman una actitud crítica ante la problemática de la diversidad lingüística y una actitud comprometida frente a la discriminación.
- Desarrollen su competencia y sensibilidad lectora en relación con los textos literarios destinados a niños.
- Puedan diseñar estrategias de intervención para favorecer la adquisición y el desarrollo de la lengua oral y escrita.
- Puedan diseñar dispositivos didácticos referidos al área y articulados con otras áreas.
- Avancen en la construcción de su rol profesional en tanto sujetos comprometidos, competentes, autónomos, críticos y reflexivos a cargo de la alfabetización inicial, la formación de lectores y escritores y el desarrollo de la oralidad en la escuela inicial.

- Comprendan el proceso de alfabetización en toda su complejidad y profundidad y su incidencia en el éxito o fracaso escolar.
- Adquieran las herramientas pedagógico-didácticas que les permitan planificar, identificar aprendizajes esperables, diseñar actividades, seleccionar recursos, prever estrategias didácticas adecuadas a distintos contextos y criterios de evaluación, coevaluación y acreditación pertinentes en cada caso.
- Incluyan entre las incumbencias de su rol profesional aspectos relativos a la interacción en el aula, las formas de agrupamiento de los alumnos, el rol docente, el vínculo con los otros miembros de la institución escolar, con las familias y la comunidad, entre otros actores de la práctica.
- Logren insertarse progresivamente en contextos reales que les permitan confrontar el campo teórico con la realidad áulica.

3. Contenidos Prioritarios

Alfabetización inicial: Historia de la alfabetización. Teorías de la adquisición del lenguaje, perspectivas psicológicas. Métodos de alfabetización. Enfoques y marcos de análisis didácticos. Problemáticas del analfabetismo. Estado actual de la alfabetización en la escuela. Prácticas sociales de lectura y escritura: características. Análisis de materiales. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Modelos, procesos y metodologías de adquisición y apropiación de la lengua escrita. La lectura: su aprendizaje. Uso de la biblioteca. Interacción con las nuevas tecnologías de la información y los medios masivos de comunicación. Estrategias de aprendizaje. Adquisición de la lengua oral, hablar y escuchar en el nivel inicial: características. Estrategias para su aprendizaje. Procesos de adquisición de la lengua oral. Propuestas didácticas para el desarrollo de la lengua oral en diferentes contextos. Articulación: propuestas de articulación con el nivel primario a través del juego y situaciones en las que se pongan en juego situaciones comunicativas reales.

4. Fuentes de Referencia

- NAP. Nivel Inicial.
- NAP. Nivel Primario.
- KAUFMAN, Ana y otros. *Alfabetización de niños, construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Biblioteca del Docente GCBA.
- *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*.
- *PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION en América Latina y el Caribe*
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. *"Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño"*. Siglo XXI Editores. Sexta Edición, 1985.

- FERREIRO, Emilia. *"Proceso de Alfabetización. La Alfabetización en Proceso"* Centro Editor de América Latina, 1986.
- FERREIRO, Emilia *"El Proyecto Principal de Educación y la Alfabetización de Niños: Un análisis cualitativo."* Consulta Técnica Regional preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización. "Páginas para el docente" N° 17. Aique Grupo Editor. Bs. As. 1989.
- CUBERES, M. T. (comp.) DUHALDE, M.E; MANRIQUE, A. M. B. De; Stapich, E. *"Articulación entre Jardín y la EGB. La alfabetización expandida. Aportes a la educación inicial."* Aique. Bs. As. 1995.
- HARF, R. *"La articulación interniveles: un asunto institucional"* Separata revista Novedades educativas N° 82. 1997
- AZZERBONI, D. (2005) *Articulación entre niveles. 0 a 5 La Educación en los Primeros Años*, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- KAUFMAN, Ana, *Alfabetización Temprana...¿y después?. Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*, Santillana, Bs. As. 1998
- ALVARADO, M. (1995): *El Taller de Escritura*. Buenos Aires, Libros de/ Quirquincho.

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA I

Formato Sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Existen varias razones por las cuales la matemática debe y puede ser aprendida y enseñada desde el Nivel Inicial, entre ellas su constante inserción en la vida cotidiana, ya que muchos de los problemas o preguntas que les preocupan o actividades que hacen los niños desde edades tempranas (y de todas las culturas) están ligadas a esta disciplina, lo que le da características de conocimiento vinculado al sentido común; el aspecto multifacético de la matemática que hace que se la encuentre seguramente en el entorno del niño bajo formas de la plástica, el lenguaje, la música, las ciencias naturales y sociales o la tecnología, por lo cual existen muchos caminos para acceder a ella, y fundamentalmente, su carácter constructivo, desafiante y lúdico que la torna accesible a niños de todas las edades. - los estudios e investigaciones que demuestran que la introducción temprana de los niños en temas matemáticos en el nivel inicial mejora notablemente su rendimiento posterior.⁴⁸

Reconocida esta responsabilidad, esta unidad está dirigida a trabajar los contenidos matemáticos necesarios para el desempeño de los futuros docentes en el Nivel Inicial con la intención de profundizar la reflexión sobre sus concepciones, su propia práctica matemática y cómo

⁴⁸ Ver, por ejemplo el proyecto inglés Educación Preescolar y Primaria efectivas (EPPE) de Melhuish Edward C. y otros (2008)

opera la didáctica (en este caso, en el aula del instituto), en tanto adultos participantes de una comunidad de aprendizaje específica.

Muchas de las discusiones acerca de si un tema debe ser “enseñado” o no, si se pueden dar problemas a los niños del Nivel Inicial o solo es lícito enseñar a través del juego, si hay que esperar que surja naturalmente el contenido para tratarlo en clase, si el contexto es matematizable o no...proviene más del desconocimiento docente sobre la matemática y de cómo la piensan los alumnos, que de las dificultades reales que puedan tener los mismos para acceder a ellos.

Una cuestión preliminar es comprender que enseñar matemática en el Nivel Inicial no presupone enseñar “otra” matemática ni que es suficiente conocer “poca” matemática (más pobre, limitada o desvaída). La matemática a enseñar es matemática “real”, lo que es diferente es la forma de adecuación que necesita su enseñanza en función del alumnado del nivel. Tampoco se deberá pensar que los contenidos a estudiar por el futuro docente deben ser aprendidos de la misma forma o quedar restringidos en naturaleza y profundidad a los que deben aprender sus alumnos o que, por el contrario, pensar que todo lo estudiado en el instituto debe ser objeto de enseñanza en el nivel. Dicen las Recomendaciones para el N Inicial del INFD (2008): “A la hora de tomar decisiones sobre los contenidos a incluir en el diseño curricular de formación docente, es necesario tener muy presente al sujeto destinatario ya que *no se debe correr el riesgo de “espejar” los contenidos curriculares de la formación con los contenidos curriculares del nivel*”. (p.48)

Muchos de los contenidos que se tratarán en la matemática en el instituto han sido previamente estudiados por el alumno ingresante pero, en la generalidad de los casos, en forma de productos acabados de la comunidad matemática científica y con un enfoque aplicacionista. Y, por supuesto, sin haber reflexionado sobre ellos como objetos de enseñanza. Esta realidad plantea la necesidad de un tratamiento distinto de los mismos, con la finalidad que los conceptos y procedimientos de la aritmética, la geometría y la medida sean resignificados e integrados, con el propósito de desarrollar en los estudiantes la capacidad de interpretar los saberes que traen sus alumnos y de enseñar aspectos de estos contenidos en las salas del nivel.

En tanto se “sostiene como tesis fundamental que las ideas que produce una ciencia están indisolublemente ligadas con la forma en que son producidas” (Informe General de la Comisión Nacional de Ciencias, agosto 2007, pág.11) la resolución de problemas y la generación de preguntas deben tomar un papel esencial en las aulas de matemática de los institutos, para esta tarea de resignificación e integración de los contenidos a enseñar.

El formador a cargo de la enseñanza de la matemática en el instituto ha de tener en cuenta las experiencias (no siempre positivas) y concepciones que los estudiantes traen sobre esta materia y su aprendizaje (pensada como difícil, solo alcanzable por algunos, demasiado abstracta, de gran peso social, etc.) para crear un clima de estudio que les permita, partiendo de las posibilidades de cada uno, apreciar la disciplina y comprometerse con la resolución de problemas y el aprendizaje de los conocimientos necesarios para fundamentar su futura enseñanza. Tomando en

cuenta el sentido común, la intuición, la observación, la aproximación empírica, la experimentación inductiva con que los estudiantes suelen aproximarse a los problemas matemáticos, el docente de instituto irá creando situaciones que busquen elevar el nivel de aprendizaje matemático de los mismos, mediante estrategias de reflexión, esquematización, generalización, prueba, rigor y simbolización. Procesos sobre los que los futuros docentes deberán reflexionar, reconocer y analizar para poder hacer lo mismo en sus propias aulas.

Es de capital importancia que el estudiante pase por el análisis de su propia práctica matemática y de cómo es la didáctica que vive en el aula del instituto, con su profesor y sus pares, contrastando con sus concepciones, para poder evolucionar en ellas y posteriormente interpretar lo que realicen sus alumnos y la incidencia de su forma de enseñanza en ellos.

Respetando sus características de actividad (eminentemente social) generadora de diversión e incluso de placer, pero al mismo tiempo que requiere esfuerzo, rigor, concentración, memoria..., los juegos con contenido matemático en el instituto serán pensados como una clase especial de problemas o como una fuente generadora de ellos (concepción que será llevada a las salas del nivel). Solo experimentando el juego por sí mismos, los futuros docentes podrán comprender su valor para desarrollar capacidades y actitudes tales como conjeturar, argumentar, respetar reglas, calcular, variar estrategias, aplicar contenidos, colaborar con el otro, etc. y saber como utilizarlo para el aprendizaje matemático de sus propios alumnos.

Con algunos problemas, tomados como paradigmáticos en cada eje de contenidos, interesará no solo buscar soluciones desde la disciplina, sino también investigar dónde y cómo han surgido estos problemas, qué otros problemas les dieron origen o están vinculados a ellos, cómo evolucionaron sus soluciones, qué usos matemáticos poseen en la actualidad y cómo influyen las herramientas tecnológicas en sus soluciones.

Además de este análisis de problemas realizado por parte de los estudiantes, se realizará el análisis - dentro de la cátedra y sobre sus propias producciones- vinculado a la perspectiva didáctica que demandará su futura enseñanza: el estudio de los contextos en que se presentaron los problemas y cómo ellos operaron en la comprensión de los mismos, los conocimientos en que se apoyaron para resolverlos, los procesos de matematización logrados, los modelos y los niveles de generalización y formalización que admiten, los errores cometidos por los estudiantes, los tipos de obstáculos encontrados, las formas de prueba utilizadas (en especial la búsqueda de ejemplos, no ejemplos, contraejemplos y las formas de generalización y justificación de propiedades), su conexión con distintos contenidos curriculares, y hasta cómo se organizó la clase - desde el formador- para llevar a cabo la actividad, qué reglas sociales y matemáticas funcionaron en ella, etc. Aparecerá entonces, un vocabulario didáctico que será definido con precisión, pero sin teorizar sobre el mismo ya que su encuadre teórico corresponderá hacerse en la unidad Didáctica de la Matemática II.

Tampoco se descartarán en el instituto, otras formas de enseñanza de la matemática utilizando otros métodos y recursos (exposiciones orales por parte del docente o de estudiantes, consulta y estudio independiente en base a textos, completamiento de fichas de trabajo dadas por el docente, búsqueda de materiales en páginas de Internet, uso de software especializado, etc.), enriqueciendo sus experiencias de estudio por parte de los futuros docentes.

Un papel primordial tendrán los procesos de institucionalización de los conocimientos matemáticos, en tanto poder distinguir los alcances de los conocimientos logrados por los estudiantes, qué posibilidades tienen de vincularlos con el saber académico instituido y discutir hasta donde llegar en el proceso de descontextualización y formalización o si es oportuno esperar, redirigiendo la enseñanza.

Si bien la simbolización matemática no se la puede pensar como condición indispensable para la formalización, en tanto se comprueba que a través de expresiones coloquiales y modelizaciones más idiosincráticas los estudiantes manifiestan procesos de abstracción interesantes, es necesario reconocer que su ausencia obstaculiza la posibilidad de generalización, síntesis, no ambigüedad y precisión que caracteriza tanto el pensamiento como las representaciones matemáticas. Esto debe ser discutido sobre las producciones de los estudiantes en función de su conveniencia, pertinencia y economía y del tiempo que ello requiere. Esta reflexión lo capacitará al futuro docente para interpretar comprensivamente los distintos lenguajes y formas de representación que utilicen sus alumnos frente a las actividades matemáticas presentadas.

Dado que es importante que el estudiante comprenda que la mayoría de las propuestas a llevar a las salas presentarán aspectos matemáticos unidos a hechos de la realidad cotidiana o de otras disciplinas (perspectiva globalizadora) resulta fundamental que tenga la oportunidad de explorar y analizar vínculos entre los contenidos matemáticos que debe enseñar, tanto los de un mismo eje como los de ejes diferentes (aritmética, geometría, medida o probabilidades y estadística) con experiencias y con contenidos de otras áreas de conocimiento. Si los problemas seleccionados (intra o extramatemáticos) son abiertos, permitiendo distintas estrategias y representaciones, esto surgirá naturalmente.

La heterogeneidad cultural, social, de pensamiento, de actitudes, que se dé en las aulas de matemática de los institutos, deberá ser objeto de reflexión y búsqueda de alternativas de enseñanza, tanto por el formador como por los estudiantes, en pro de mejorar el aprendizaje de todos, reconociendo que esto no es más que el reflejo de lo que los futuros docentes deberán afrontar en sus salas.

Un tratamiento especial ha de tener el uso de los materiales y las TICs (en conjunto con el profesor del área) en las aulas de matemática. Toca a los formadores hacer un esfuerzo para incorporarlos en su práctica, pues si los estudiantes no viven algunas experiencias con ellos y reconocen su potencialidad para la enseñanza de la matemática, es improbable que los incorporen en su desempeño futuro. Los estudiantes del instituto deberán aprender a usar la tecnología como

una herramienta para procesar información, visualizar y resolver problemas, explorar y comprobar conjeturas, acceder a información y verificar soluciones, atendiendo a la heterogeneidad de intereses y posibilidades del alumnado.

También las actitudes hacia la matemática y su aprendizaje serán motivo de enseñanza y reflexión en esta unidad curricular. “Para poder desarrollar en sus alumnos actitudes básicas del quehacer matemático tales como la confianza y autoestima para trabajar en este área, reflexionar sobre ello e interesarse por las experiencias y explicaciones de otros, el propio docente deberá haberlas adquirido en su proceso de formación, de allí que el profesor de Matemática del Instituto de Formación tenga una importante responsabilidad al respecto” (DC. FD NI. RN. 1999).

El tema de la evaluación en el instituto tiene dos aspectos a considerar: la evaluación dentro del área de formación y la evaluación de los alumnos en la escuela. Si bien podrán diferenciarse en la naturaleza y nivel de los contenidos a evaluar y los instrumentos a usar, en cuanto a los principios en que se sustentan deben ser altamente coherentes. Si se pretende que en el aula, el docente sostenga una concepción de evaluación dirigida a tener más en cuenta la comprensión y el proceder de sus alumnos que el control puro de sus destrezas matemáticas, sin con esto querer descuidar este aspecto, esto mismo ha de ser trabajado en el profesorado. (Bressan, 1998).

2. Propósitos⁴⁹

La formación tenderá a que los estudiantes:

- Amplíen y profundicen el conocimiento que tienen de la Matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que les permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y su método.
- Analicen las prácticas matemáticas que se vivan en la formación para compararlas con otras vividas y explicitar los modelos sobre la enseñanza y la Matemática que las orientan.
- Conozcan problemas que el conocimiento matemático intentó resolver en distintos momentos de producción y evolución histórica para vincularlo con la enseñanza.
- Resignifiquen sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel inicial, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.
- Reconozcan el valor del proceso evaluativo para mejorar sus aprendizajes participando constructivamente en el mismo.
- Revisen crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.

⁴⁹ En este documento se han adaptado los propósitos que figuran en la Recomendaciones para el área de Matemática. Educación Primaria. INFD. 2008

- Desarrollen actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

3. Contenidos Prioritarios

A continuación se presenta un cuadro de contenidos (columnas de la izquierda) en relación con lo que un docente actual debe manejar para estar alfabeticado matemáticamente y atender con propiedad a las demandas del nivel, y los contenidos transversales (columna de la derecha) relativos al análisis epistemológico, matemático y didáctico que se pretende desarrollen los estudiantes a lo largo del cursado de esta unidad curricular. También se destacan como contenidos transversales las actitudes acerca del quehacer matemático a ser desarrolladas en las aulas del instituto.

Cabe aclarar que si bien el listado de contenidos puede pensarse como demasiado extenso se han de tener en cuenta que:

- los estudiantes ya poseen algunos conocimientos y experiencias de trabajo con los mismos, que es necesario actualizar;
- la idea es trabajar con problemas ricos, no rutinarios, en el sentido que su solución abarque distintos contenidos matemáticos (y extramatemáticos, si son pertinentes), formas de representación y estrategias variadas, favoreciendo la integración de los contenidos de un eje y de ejes entre sí, tanto desde los conceptos como desde los procedimientos.
- no se puede pensar que todo debe ser trabajado en la clase del instituto. Es muy conveniente para aumentar la comprensión matemática y la autonomía de los estudiantes que asuman responsabilidades de estudio independiente de algunos temas matemáticos y didácticos, ya sea a través de fichas de trabajo o de consulta bibliográfica o de preparación de exposiciones acerca de los mismos, etc.

EJES	CONTENIDOS MATEMÁTICOS	CONTENIDOS TRANSVERSALES
NÚMEROS Y OPERACIONES	Números Naturales. Funciones. Formas de representación La sucesión numérica oral y escrita. Sistema decimal de numeración. Evaluación histórica de los sistemas de numeración. Propiedades de distintos sistemas. Operaciones con números naturales. Significado de las operaciones en distintos contextos de uso. Propiedades de cada operación. Justificación de reglas de cálculo. Divisibilidad. Números racionales: Uso de fracciones, porcentajes, decimales en distintos contextos que involucren relaciones parte-todo, parte-parte, cociente de divisiones inexactas, razones entre cantidades. Distintas representaciones (por áreas, como puntos de una recta, en líneas abiertas, como expresión fraccionaria o decimal, como cociente indicado, etc.) Operaciones con números racionales no negativos expresados en forma fraccionaria y decimal. Significado de las operaciones en distintos contextos de uso. Distintos modelos (barras simple y doble, plata, línea numérica simple y doble, tabla de razones, etc.) Propiedades de cada operación. Justificación de reglas de cálculo. Cálculo exacto y estimativo con números naturales, fracciones y decimales. Cálculo mental, escrito y con calculadora. Patrones. Repetitivos y recursivos.	(Estos contenidos serán tratados a lo largo de la materia, en forma práctica sobre actividades y problemas dados a los estudiantes cursantes que involucren contenidos matemáticos de la columna de la izquierda). <u>EJE: ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO DE LAS CONCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y PROFESORES</u> acerca de la matemática, su enseñanza y su aprendizaje, cómo operan y cómo pueden evolucionar. El valor epistemológico y didáctico de la resolución de problemas como núcleo central de la práctica matemática y didáctica. <u>EJE: ANÁLISIS DIDÁCTICO DE PROBLEMAS Y CLASES</u> (en el aula de formación) - <u>tipos de problemas</u>, (estructurados, abiertos, no rutinarios, etc.); - los <u>juegos</u> como fuente de problemas; - el estudio de los <u>contextos</u> que intervienen en los problemas y cómo operan en la comprensión de los mismos;



PATRONES Y FUNCIONES.	Relaciones y funciones que modelizan situaciones matemáticas. Situaciones usuales de la proporcionalidad (interés simple, escala, repartición proporcional, etc.). Proporcionalidad directa e inversa. Propiedades. Razón y proporción numéricas. Interrelación espacio físico y geometría. Habilidades geométricas. Pensamiento geométrico. <u>Relaciones espaciales</u> de ubicación, orientación, delimitación y desplazamiento, el uso de sistemas de referencia y de relaciones de paralelismo y perpendicularidad. Problemas en distintos tipos de espacios -micro, meso, macro y cosmo espacio.	- los <u>conocimientos informales</u> en que se apoya su solución; - los <u>recursos, representaciones y modelos</u> utilizados; - la diversidad de <u>procedimientos y estrategias</u> que admiten; - las <u>variables didácticas</u> posibles de manejar; - los <u>errores</u> (anticipables o cometidos); - <u>los tipos de obstáculos</u> que influyen en su resolución (encontrados o anticipados), - los <u>modelos y niveles de generalidad y formalización</u> que admiten;
PROPORCIONALIDAD	<u>Figuras de una, dos y tres dimensiones</u>. Elementos. Propiedades. Relaciones de inclusión. Clasificación, definición. Condiciones necesarias y suficientes, definiciones equivalentes. Construcciones. Distintas formas de prueba. <u>Tipos de transformaciones</u>. Transformaciones topológicas, proyectivas, afines y métricas. Propiedades que las caracterizan. Aplicaciones de la congruencia (patrones, frisos, cubrimientos, etc.) y de la semejanza (ampliaciones, reducciones, perspectivas, etc.).	- las <u>formas de prueba</u> utilizadas; - la <u>conexión con otros contenidos</u> curriculares; - la <u>organización de la clase</u> (vívida u observada) para llevar a cabo la actividad;
GEOMETRÍA	<u>Uso de software</u> para trabajar estos temas, como Cabri Geomètrè, Geogebra o Dr. Geo. Atributos cuali y cuantitativos de un objeto o fenómeno. Magnitudes. Unidades fundamentales, múltiplos y submúltiplos de ellas. Unidades deriva	- las <u>reglas sociales y matemáticas</u> que funcionaron en ella, - las <u>intervenciones docentes</u> (propias y de otros) en función de las respuestas de los estudiantes; - qué posibilidades de atención a <u>la diversidad</u> se dieron; - la forma de <u>institucionalización</u> adoptada;



	das.	- la <u>evaluación</u> de la adecuación de la actividad propuesta al objetivo de la clase;
	Uso de instrumentos. Error en la medición. Causas. Concepto de precisión. Estimación de cantidades. Operaciones con cantidades	- <u>qué y cómo evaluar</u> a través de los problemas seleccionados, etc.
	Perímetro. Área. Equivalencia de figuras. Teorema de Pitágoras. Áreas de triángulos y cuadriláteros, círculos, polígonos y figuras compuestas. Volumen. Equivalencia de cuerpos. Volúmenes de distintos cuerpos. Fórmulas. Relaciones entre perímetro-área -volumen.	
MEDIDA	Fenómenos y experimentos aleatorios: imprevisibilidad y regularidad. Probabilidad experimental. Probabilidad teórica. Frecuencia y probabilidad de un suceso.	
	Combinatoria: resolución de situaciones de conteo exhaustivo. Estrategias de recuento (uso de diagramas de Venn, diagramas de árbol, tablas, etc.)	
NOCIONES DE PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA.	Estadística. Población. Muestras: representatividad.	
	<u>Representación de datos estadísticos</u> : Tablas de frecuencias. Diagramas de líneas, barras. Circulares, histogramas. Idea de curva normal.	
	<u>Parámetros estadísticos</u> . Media, moda, mediana, significados y utilidad. La estadística en los medios. Los abusos en el uso de la estadística.	



DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA II

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

A partir de tener que describir, analizar e interpretar los procesos reales de enseñanza y de aprendizaje de los niños del nivel (a través de observaciones, videos, registros de clases, producciones de los niños) y de la lectura de los diseños y desarrollos curriculares, los futuros docentes, necesitarán conocer los enfoques que alientan las investigaciones actuales acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en el mismo, explicitando sus objetos de estudio, las preguntas que intentan responderse, sus antecedentes y fuentes, sus vinculaciones y contrastes con la bibliografía que sustentan los diseños curriculares, la distancia que media entre ellas con la realidad escolar y sus posibles explicaciones, reconociendo que dichas teorías apoyan modelos teóricos que ayudan a analizar e interpretar las dificultades de la práctica en las aulas y no son dogmas a aplicar irreflexivamente en ellas.

El formador, a través de su propia actividad de enseñanza (planificación, conducción, evaluación) debe ser consciente de que opera sobre y muestra, sus concepciones acerca de la matemática y de su enseñanza y aprendizaje en la institución escolar y en la vida (aun no conscientemente), que afectan al alumno en sus propias concepciones al respecto. Es necesario trabajar en conjunto, docente y estudiantes, sobre estas creencias y concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje de la matemática, de modo de explicitarlas y confrontarlas con sus experiencias anteriores y presentes, con la finalidad que el estudiante (y el mismo profesor) pueda avanzar hacia comprensiones y actitudes más conscientes, que luego lleve a su propia enseñanza.

Esto implica que el docente formador debe tener en cuenta que su propia tarea no se exime de trabajar con los enfoques, conceptos y procedimientos didácticos que quiere que sus estudiantes sostengan en su práctica futura. (Feldman, 2008). Esto ayudará a los estudiantes a explicar y comprender la práctica escolar y seleccionar los principios epistemológicos y didácticos que juzguen adecuados para su tarea futura, capacitándose para organizar su enseñanza y llevarla a cabo en forma flexible, adaptándola a las circunstancias cambiantes que va creando el propio proceso de aprendizaje de sus alumnos, reconociendo además que el fenómeno de educar no admite una reproductividad directa y lineal de lo que sostienen los desarrollos teóricos, psicológicos, pedagógicos o didácticos.⁵⁰

La sistematización de estos conocimientos matemáticos y didácticos, apoyados en lecturas seleccionadas, experiencias de docentes e investigaciones, a través del estudio grupal e individual, propiciando formas de trabajo cada vez más autónomas, contribuirá a que el estudiante tome conciencia de su necesidad y posibilidades de formación continua, más allá de lo que la formación inicial le pueda dar.

⁵⁰ Aún existe mucha confusión entre los objetivos de la investigación didáctica y sus modos de llevar a cabo sus procesos modelizadores, con lo que puede ser realmente aplicado en las aulas.

Para seleccionar cualquier actividad matemática, aún en el jardín maternal, sea que se presente en forma espontánea por parte de los niños o sea seleccionada por el docente, es necesario que éste sepa qué contenidos curriculares se pueden trabajar con ella y cómo integrarlos, en qué contextos y situaciones próximas o imaginables por sus alumnos aparecen, bajo qué forma presentarla o continuarla, cómo registrar los aprendizajes que se van dando en el aula en orden a orientar procesos de matematización, etc.

Muchos de las formas de trabajo en el nivel se basan en didácticas muy vinculadas al movimiento conocido como “Escuela Nueva” (fines s. XIX y principios del s.XX) destacándose los rincones, centros de interés, el uso de materiales concretos, el trabajo con los juegos, con proyectos o con unidades curriculares. Esto hace necesario que los estudiantes profundicen estas líneas en sus objetivos originales y las contrasten con enfoques más actuales provenientes de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en el nivel, conociendo otros modelos didácticos, para enriquecer su práctica a partir de un proceso de opción reflexiva, crítica y superadora. (Recomendaciones Nivel Inicial. INFD. 2008).

Resulta imprescindible que, desde el comienzo en el estudio de la matemática en las salas, se priorice la construcción del sentido de los conocimientos a través de las situaciones problemáticas (incluyendo los juegos) y de la reflexión sobre las mismas, para así promover un modo particular de trabajo matemático que esté al alcance de todos los alumnos. Esto implica, en la medida de las posibilidades de cada uno: involucrarse en el problema, plantearse preguntas, realizar conjeturas, formularlas, elaborar formas de representación y estrategias propias de resolución, compararlas con las de sus compañeros/as, discutir sobre la validez de los procedimientos realizados, reconocer los nuevos conocimientos y relacionarlos con los ya sabidos y sobre esta base, ser capaces de encarar situaciones nuevas por sí mismos.

“La matemática que se enseñe ha de comprometer todas las capacidades: perceptuales, motrices, lúdicas, de pensamiento, comunicacionales y afectivas que el alumno del nivel posee, propiciando un desarrollo integral del mismo. Para ello las actividades matemáticas del nivel no aparecerán escindidas del resto de las actividades que provengan de los otros campos de conocimiento (en especial en el Jardín Maternal), aprovechándose todos los recursos didácticos propios del nivel” (DC FD R. Negro, N. Inicial, 2000.). El uso de la tecnología (calculadoras, programas y juegos de computadoras, Internet, videos, fotografía, programas de televisión, etc.) abre un campo a la creatividad e investigación de los formadores y futuros docentes, para integrarla a sus prácticas de enseñanza cotidianas mejorando la calidad de las mismas y el aprendizaje de sus alumnos en el nivel.

Tanto esta materia como la Práctica de la Enseñanza de la Matemática, podrán adoptar la forma de “cátedra abierta” a docentes interesados (con un cupo limitado). Esto ayudará a que se establezcan puentes que mejoren las comprensiones entre lo que se aspira en la formación de los institutos y la realidad escolar. Es importante además, que los futuros docentes de nivel inicial tomen contacto con docentes de primer año de la escuela primaria y compartan con ellos experien-

cias de capacitación y de enseñanza con la finalidad de mejorar la articulación entre esos niveles escolares.

2. Propósitos

Que los estudiantes, futuros docentes:

- Revisen sus concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza de la Matemática rechazando estereotipos discriminatorios, y desarrollando la convicción de que todos los niños pueden acceder a ella.
- Utilicen nociones teóricas producidas desde distintas líneas de investigación afines a la didáctica de la matemática para analizar producciones de los niños del nivel, planificaciones, instrumentos de evaluación y recursos de enseñanza y para seleccionar actividades para enseñar distintos contenidos, formulando propósitos y anticipando posibles estrategias de intervención.
- Analicen los objetivos de aprendizaje, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los documentos de desarrollo curricular producidos por la jurisdicción y a nivel nacional, considerando dichos documentos como el marco normativo que regula la actividad de enseñanza.
- Analicen las relaciones entre el diseño curricular y la realidad institucional social para elaborar proyectos de enseñanza adecuados a distintos contextos, interactuando con otros para acordar decisiones colectivas.
- Analicen situaciones de clase en las salas de jardín maternal y de infantes en las que se trabaje con diversas actividades de matemática, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.
- Revisen crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.
- Desarrollen actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

3. Contenidos Prioritarios

En el cuadro a continuación, la columna de la izquierda ejemplifica temas vinculados a la enseñanza de los distintos ejes curriculares de la educación matemática en el nivel inicial, y en la de la derecha se citan aspectos didácticos a considerar basándose en algunas teorías que inciden hoy en los documentos curriculares y propuestas innovadoras en vigencia, indicándose al final del documento alguna de estas teorías y los autores más representativos de cada una.

EJES	CONTENIDOS RELACIONADOS A LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN EL NIVEL	CONTENIDOS TRANSVERSALES
ENSEÑANZA DE LOS NÚMEROS	Caracterización de distintos enfoques (psicológicos y didácticos) acerca de la enseñanza de los números. Evolución histórica de su enseñanza. Aportes de las investigaciones más recientes (Piaget, Gelman y Gallistel, Brainerd, Resnick y Ford, Fuson, Ginsburg, Brown, Greeno, Bris-siau, Baroody, Kamii, Tal Team, etc.) respecto de: - El sentido del número y de las operaciones. - Las relaciones lógicas y la matemática en el nivel inicial. - Funciones de los distintos tipos de números (enumerar, cardinalizar, comparar y ordenar, operar, etiquetar, medir). - Conocimientos numéricos informales y las formas de representación de los números por parte de los niños. - La serie numérica oral y escrita. Su enseñanza - Comparación y ordenamiento de números: criterios utilizados por los niños. Patrones numéri-cos. - Situaciones problemáticas relativas a las operaciones básicas con números naturales. - Contextos y modelos para la enseñanza de las operaciones y el cálculo. - Distintas formas de cálculo. El conteo. Principios de un buen conteo. La importancia del cálculo mental. Estrategias: secuencial, de descomposición y de compensación. Importancia de la me-morización de hechos numéricos básicos. - El cálculo escrito en el nivel.	Estos contenidos serán tratados a lo largo de la materia, en forma práctica sobre situaciones que in-volucren contenidos de la ense-ñanza y actuaciones en la práctica escolar buscando fundamentar lo encontrado o propuesto en base a los enfoques provenientes de la las corrientes de didáctica de la mate-mática, la psicología, la epistemo-logía, la teoría de la información, etc. (Ver Nota al final del documen-to) EJE: ANÁLISIS DIDÁCTICO DE CLASES Y MATERIALES CURRI-CULARES. Sobre observaciones directas, registros de situaciones de clase, vi-deos de clase en aulas del nivel inicial se llevará a cabo:



ENSEÑANZA DE LA MEDIDA

- Modelos para la enseñanza de las operaciones y el cálculo. Usos del material concreto. Recursos tecnológicos actuales y los cambios en la enseñanza del cálculo.

Usos de la medida. Atributos cuali y cuantitativos de un objeto (su superposición en la captación infantil).

Las distintas magnitudes físicas: longitud, peso, capacidad, volumen, área, tiempo, dinero.

Sus formas de captación por el niño. Aspectos matemáticos, psicológicos y didácticos. Aportes desde la epistemología genética a la interpretación del pensamiento infantil en relación con la medida: La conservación de cantidades continuas, la noción de transitividad, la subdivisión del todo y el transporte de la unidad como operaciones fundamentales en que se basa el proceso de medir según Piaget. Posturas actuales en relación con los requisitos piagetianos y la comprensión de la medida.

Obstáculos perceptuales (forma, tamaño, posición, etc) que entorpecen en los niños la noción de medida de una cantidad.

Contextos y situaciones que implican el uso de la medida en el nivel

Estrategias de medición de cantidades de una magnitud (intuitivas, de estimación global, directas, indirectas). Comparación clasificación y ordenamiento de materiales según atributos medibles. Comparación y ordenamiento de cantidades.

Uso de distintos materiales de medición. Unidades referentes. Instrumentos convencionales.

Errores más comunes en la medición.

- el estudio de los contextos en que se presentan situaciones vinculadas a la matemática (juegos colectivos e individuales, rincones, proyectos, problemas, etc.);

- el análisis de las estrategias de resolución de las mismas;

- el nivel de matematización en que operan los alumnos y el docente;

- nivel de vocabulario y comunicación utilizados;

- el modo de discusión matemática en el aula;

- las vinculaciones con otros contenidos extramatemáticos y de otras áreas;

- el estudio de los errores de los alumnos;

- las formas de evaluación en el nivel inicial;

- la elaboración, toma y análisis de



ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA

Usos de la geometría.

Conocimientos espaciales y conocimientos geométricos. Posturas al respecto. (Didáctica francesa - Educación Matemática Realista).

Piaget y Van Hiele: Ideas acerca del desarrollo del pensamiento geométrico.

Contextos y situaciones que implican el uso de conceptos espaciales y geométricos.

Representaciones espontáneas, espaciales y geométricas en los niños. El rol del dibujo y el modelado en el nivel inicial como forma de representar la realidad y dar a conocer sus ideas.

Habilidades visuales básicas del conocimiento geométrico: la coordinación visomotora, la percepción figura-fondo, la constancia perceptual o constancia de forma, tamaño y posición, la percepción de la posición de un objeto en el espacio y de las relaciones espaciales entre objetos, la discriminación visual y la memoria visual.

Situaciones que impliquen estrategias de reconocimiento, clasificación, construcción, reproducción y descripción de formas y de sus transformaciones utilizables en el Nivel Inicial.

Materiales para el trabajo espacial y geométrico en el nivel y recursos tecnológicos actuales que apoyan aspectos espaciales y geométricos.

ENSEÑANZA DE LA PROBABILIDAD Y LA ESTADÍSTICA

PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA.

Sucesos previsibles e imprevisibles. El azar y la intuición. Los juegos de azar y las creencias de los niños. Dificultades que presenta la enseñanza de la probabilidad frente al pensamiento determinista de los niños.

diagnósticos

- las formas de seguimiento de los alumnos;...
- el estudio y la contrastación de las propuestas curriculares y de textos en vigencia;
- el análisis y revisión de propuestas didácticas acerca de contenidos escolares con distintos enfoques;
- la selección y diseño de actividades de aprendizaje atendiendo a la diversidad cognitiva y social de la sala;
- el estudio crítico de propuestas innovadoras de evaluación;
- la incidencia de determinadas tecnología en la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos. Análisis crítico de sus posibilidades y limitaciones,

**LA EVALUACIÓN
EN EL NIVEL**

El pensamiento combinatorio. Sus dificultades en niños del nivel.

Las representaciones en estadística. Posibilidades de trabajo en el nivel inicial.

La evaluación de matemática en el nivel inicial. Discusiones al respecto. Propósitos. Criterios. Instrumentos (diagnósticos, registros anecdóticos, narraciones, legajos en relación con los aprendizajes matemáticos de los niños)

**NUEVAS TECNO-
LOGÍAS DE LA IN-
FORMACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN**

Las tICs para la enseñanza de la matemática en el nivel inicial. Uso y análisis de software de PC para distintos temas, juegos y actividades interactivas, videos, cuentos visuales, programas de TV, fotografías, calculadora, etc. posibles de ser utilizados en el nivel inicial.



4. Fuentes de referencia

- CASTRO A. (2008): Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de Formación Docente - Área Matemática. NIVEL INICIAL. INFD. MECyT. Julio.
- CHEMELLO G., AGRASAR M. Y RODRÍGUEZ M.: (2008): Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de Formación Docente - Área Matemática. INFD. MECyT. Julio.
- SILVER E (2008). *Conceptions of Mathematical Competence*. ICMI Study 15 8.DFG-NSF Conference US Panelist Papers.Page 27.Edward A. Silver University of Michigan).
- JOHSUA S Y DUPIN J. (2005). *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*. Ed. Colihue.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007): Informe de la Comisión de Ciencias y Matemática. Agosto.
- FELDMAN D. (2008): Ayudar a enseñar. Ed. Aique.
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE EGB 1 Y 2. 1997
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL INICIAL 1999.
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO PARA E.G.B. 3. Versión preliminar para la consulta. 1999
- THE INTERNATIONAL COMMISSION ON MATHEMATICAL INSTRUCTION ICMI (2003). *The Fifteenth ICMI Study: The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics*. Discussion Document. 2003.
- DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL Niños de 45 días a 2 años (2000). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ZOLKOWER, B., BRESSAN, A. Y GALLEGOS, F.(2006) *La corriente realista de didáctica de la matemática: experiencias de aula de profesores y capacitadores*. Rev. Yupana. Rev de Educación Matemática. (ISSN 1668 7035) de la Universidad Nacional del Litoral. Nº 3-06, pp 11-33.

NOTA: Algunas de las teorías que influyen actualmente en la educación matemática son:

- Constructivismo (Piaget, Kamii).
- Interacción social y lenguaje (Vygotsky).
- Constructivismo social (Piaget-Vygotsky. Perret-Clermont, P. Cobb, E. Yackel)
- Cognitivas: Tratamiento de la información (J. Greeno, A. Asiala, E. Dubinsky, J. Kaput). Problem solving (A. Schoenfeld)

- Antropológicas: Etnografías: U. D'Ambrosio, A. J. Bishop, G. Saxe, T. Nunes, T y D. Carragher) y Didácticas (Y. Chevallard, J. Gascón, P. Bolea, M. Bosch).
- Socio-políticas. A ellas pertenece la corriente denominada *Empowering* (Paulo Freire, B. Greer, Mukhopadhyaz; C. Keitel, O. Skovmose)
- Sociológicas: (B. P. Dowling en Gran Bretaña).
- Semióticas. (J. Godino, H. Steinbring, N. Presmeg (influenciada por la teoría de Peirce); C. Morgan, M. Veel (lingüística sistémico-funcional), A. Sfard y B. van Oers (quienes la cruzan con la teoría vygotskiana de la actividad), M. Otte, R. Duval).
- Didáctica francesa: Destacamos algunos temas centrales tratados por autores de esta corriente: Teoría de las situaciones didácticas. Variables didácticas. La transposición didáctica. El contrato didáctico. La ingeniería didáctica. Relación instrumento objeto. Tipos de prueba. (G. Brousseau. R. Douady, M. Artigue, Ma. J. Perrin Glorian, G. Vergnaud, R. Chartnay, G. Bachelard, N. Balacheff)
- Educación Matemática Realista: Principios en que se sostiene: Matemática como actividad humana. Concepto de realidad. Niveles de matematización progresiva. Valor de los contextos y modelos en este proceso. La reinención guiada. Las producciones propias de los alumnos. La fenomenología didáctica. La interacción en el aula. La interrelación e integración de los ejes curriculares de la matemática. (H. Freudenthal, van den Heuvel-Panhuizen, K. Gravemeijer, A. Treffers, L. Streefland., J. de Lange,...)

DIDACTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES I

Formato sugerido: Asignatura-Taller-Seminario.⁵¹

1. Fundamentación

La enseñanza de las ciencias naturales a través de la dimensión de área incluye un conjunto de conocimientos a partir de los cuales los futuros maestros seleccionarán y organizarán contenidos de ciencias naturales, con actividades del área en las distintas secciones del nivel, desde el aporte de la Biología, la Física, la Química, la Astronomía, la Geología, la Educación para la Salud y la Educación Ambiental, articulando estos conocimientos con el modo en que los sujetos aprenden ciencias naturales así como con las problemáticas relativas a la enseñanza en el nivel inicial. Dada la especificidad del nivel para el cual se forma, cabe considerar una revisión sobre la perspectiva de trabajo en el “Área de Ciencias Naturales en el Nivel Inicial”, dado que el es-

⁵¹ Según la dinámica del grupo de estudiantes, se fomenta el empleo de formatos diferenciados para el logro de los propósitos consensuados, en una secuencia que intercala talleres, seminarios y trabajos de campo en las instancias que se consideran pueden acompañar o complementar mejor la apropiación de los conocimientos científicos.

tudio de los fenómenos de la naturaleza fue abordado históricamente desde distintas disciplinas, quienes mantuvieron su especificidad y metodología propia.

Sin embargo, la construcción del área no puede definirse por la sumatoria los aportes de esas disciplinas, sino que debe pensarse en función de contextos, sujetos de aprendizaje y objetivos de enseñanza particulares.

El desarrollo de temáticas y actividades que se planteen posibilitarán la relación entre los modelos personales, con nuevos modelos vinculados con los conocimientos científicos actuales, tanto de las disciplinas que conforman el área como de la didáctica específica del nivel inicial.

Los cambios en la enseñanza de las ciencias se relacionan con los nuevos enfoques propuestos para las ciencias naturales en donde la actividad científica se basa en una búsqueda de estrategias adecuadas y creativas para resolver problemas y responder preguntas, más que en un intento por explicar los fenómenos naturales. En el marco de esta visión, la Ciencia se convierte en una actividad cuyo fin es otorgar sentido al ambiente e intervenir en él. La indagación del ambiente es uno de los ejes particulares de trabajo en para el nivel inicial para complejizar la mirada y otorgarle sentido a la temáticas que se trabajan en este nivel.

Los ingresantes que se incorporan a la formación docente presentan dificultades de comprensión relativas a los supuestos que manejan en torno del conocimiento científico en general y de las ciencias en particular, con una concepción de conocimiento científico como algo acabado, sin tener en cuenta los procesos de su construcción. De allí que la incorporación de la perspectiva proveniente de la historia de la ciencia puede favorecer una nueva mirada en torno del conocimiento científico y particularmente de los procesos de búsqueda de las prácticas científicas. Esta cuestión resulta fundamental para favorecer la construcción de propuesta didácticas que tengan como centro los procesos de indagación.

2. Propósitos

Durante la formación en el área Ciencias Naturales, y relacionados con los ejes de este marco para la Formación Docente, los alumnos deberán tener oportunidades para:

- Manifestar, desarrollar, complejizar y enriquecer las concepciones de ciencia que subyacen en las matrices formativas de los futuros docentes, referidas a las Ciencias Naturales.
- Construir activamente significados que fundamentarán la práctica escolar al enseñar Ciencias Naturales en el nivel inicial, desde la reflexión y análisis permanente para superar las dificultades detectadas desde una visión actualizada del conocimiento científico.
- Afianzar vínculos de solidaridad y de cooperación con otros como miembro de una sociedad democrática y de acuerdo con los principios de convivencia comunitaria.
- Trabajar y valorar de manera integrada con otras áreas, temáticas referidas a la educación ambiental, la educación para la salud y la educación sexual.

3. Contenidos prioritarios

Las ciencias naturales y las Concepciones de ciencia Las concepciones de ciencia. Concepción actual de ciencia Las ciencias naturales como área. Disciplinas que integran el área Los conceptos estructurantes del área. Las metaciencias y las ciencias naturales. Para qué enseñar ciencias naturales en el nivel inicial.

Los materiales, sus cambios, interacciones físicas y químicas: La materia: Propiedades y estructura. Peso, masa y volumen. Sistemas materiales, propiedades y clasificación. Estados y cambios de estado. El agua: composición, su importancia. Estados y Potabilización. Mezclas. Transformaciones físicas y químicas. Sistemas de fuerzas. Efectos. Flotación de los cuerpos. Densidad, peso y empuje. Calor y temperatura. Termómetro. Magnetismo: Imanes y campo magnético. Energía eléctrica y procesos químicos, pilas. Ondas. Sonido. Luz y sombra. Cuerpos opacos, translúcidos y transparentes. Instrumentos ópticos: lupa, microscopio compuesto.

El ambiente, los recursos naturales y el desarrollo sustentable: Los biomas de la Patagonia. Ambientes terrestres y acuáticos. Factores bióticos y abióticos. Clima, suelo, flora y fauna Adaptaciones. Educación ambiental. Recursos naturales y desarrollo sustentable. Desertificación y deforestación. Contaminación. Agentes. Clasificación. Efectos

Las interacciones de los sistemas biológicos y los factores físicos en los subsistemas terrestres: La Tierra: Origen y evolución. Movimientos Los subsistemas terrestres. Recursos y riesgos naturales. Relaciones entre los sistemas biológicos y los ambientes físicos. Las bases moleculares de la vida. Reproducción. Herencia. Ciclo de la materia y flujo de la energía en los ecosistemas. Dinámica poblacional, interrelaciones de las comunidades.

Dada la complejidad del área y la necesidad de determinar el alcance de los contenidos, resultan de gran importancia en este sentido, la especificación de las ideas básicas a construir de cada eje, por ejemplo:

Ejes	Ideas básicas a construir
Los materiales, sus cambios, interacciones físicas y químicas.	La materia se presenta en diferentes formas y tiene propiedades que la caracterizan. Las sustancias componen la materia y presentan estructuras comunes formadas por partículas elementales: átomos, moléculas e iones. La interacción que se establece entre ellas, particularmente las características de los enlaces, determina las propiedades de las sustancias y permite predecir el comportamiento de y entre ellas. Al interactuar, los elementos físicos y biológicos producen efectos que obedecen a leyes científicas. Los materiales pueden transformarse y reciclarse o reutilizarse de diferentes maneras. Todo cambio en la materia es consecuencia de la intervención de la energía. Estos cambios pueden ser físicos o químicos. Los cambios químicos o reacciones químicas las sustancias intervinientes se convierten en otras sustancias, pero en ambos fenómenos se conservan los elementos, salvo en las reacciones nucleares. Estos cambios pueden ser

reversibles o irreversibles. Las reacciones químicas se clasifican según diferentes criterios. Algunas de ellas se utilizan en la identificación de sustancias. La energía proviene de distintas fuentes y se presenta de distintas formas. Esta magnitud se propaga en distintos medios y puede transformarse de una a otra, conservándose y disipándose en parte. La luz y el sonido son dos formas de propagación de la energía realizada a través de ondas. Existen distintos tipos de ondas, mecánicas y electromagnéticas. Al interactuar con la materia, la luz y el sonido producen diferentes efectos (reflexión, refracción, difracción) como consecuencias de las propiedades de las ondas. La naturaleza dual de la luz, produce distintos efectos según se comporte como onda o partícula. La luz blanca está compuesta de varios colores. El color de los objetos depende de cuáles sean los colores transmitidos, absorbidos y reflejados. El calor es una forma de transferencia de energía como consecuencia de una diferencia térmica, y puede provenir de distintas fuentes, transmitiéndose por conducción, convección y radiación. La mayoría de los objetos se dilatan cuando se los calienta y se contraen al enfriarse. Aumentando o disminuyendo la temperatura, puede lograrse que la materia cambie de estado: diferentes sustancias experimentan ese cambio a distintas temperaturas. La cantidad de calor contenida en una sustancia, depende de la cantidad de moléculas que tenga, la energía y rapidez con la que éstas se muevan. Los fenómenos eléctricos y magnéticos, son producidos por la naturaleza eléctrica de la materia. Ambos generan campos de fuerza. Un imán atrae objetos debido a que en torno suyo se forma un campo de fuerzas que es más intenso en los extremos a los que se denomina polos. Los polos opuestos se atraen y los polos iguales se repelen. Generalmente los imanes atraen objetos de hierro y de acero que son los materiales más comunes que se imantan mediante imanes.

***El ambiente,
los recursos
naturales y el
desarrollo
sustentable.***

Los Patagonia presentan biomas caracterizados por la flora y fauna de los ambientes terrestres (estepa y los bosques andinos patagónicos) y acuáticos (lago, laguna, costa marina), con adaptaciones para las condiciones reinantes en la región, determinadas por el clima y el suelo. Además de las especies autóctonas, se han introducido a través del tiempo, especies que compiten para satisfacer sus necesidades vitales. La flora, la fauna y el suelo constituyen recursos naturales que debemos preservar en el marco de un desarrollo sustentable, para evitar la sobreexplotación que conduce a la desertificación, contaminación, extinción de especies y deforestación de los ecosistemas.

Las interacciones de los sistemas bio-

El universo está constituido por subsistemas que experimentan continuas transformaciones. El sistema solar, está formado por astros que se relacionan a través de interacciones. Los movimientos combinados de la Tierra, el sol y la luna produ-

lógicos y los factores físicos en los subsistemas terrestres

cen fenómenos asociados observables en la Tierra como: mareas, día, noche, estaciones, fases, eclipses, etc. Nuestro planeta ha experimentado numerosos cambios y transformaciones que dieron lugar a elementos naturales que se constituyen en recursos naturales, patrimonio que debemos preservar. La estructura interna de la Tierra, la conformación de su superficie, su atmósfera, sus climas, son el resultado de procesos tanto externos como internos que pueden ser analizados en el tiempo geológico, a partir del cual es posible organizar e interpretar los registros del desarrollo de la vida sobre la Tierra. Los seres vivos intercambian información, materia y energía con su medio, se relacionan, autorregulan y autorganizan, en un proceso de continua evolución, cambio en unidad y diversidad de todas las formas de vida, relacionándose entre sí y con los elementos físicos del ambiente. Mediante los mecanismos de la herencia y la genética, los organismos aseguran su continuidad, y la variabilidad en las poblaciones de una generación a otra. La interacción de las comunidades con el medio físico se produce en el nivel ecosistémico, donde se cumple el ciclo de la materia y el flujo de la energía, donde se relacionan los productores, consumidores y descomponedores en las cadenas tróficas. Estas interacciones entre las diferentes poblaciones de los ecosistemas, y las interacciones entre comunidades constituyen la dinámica de la biosfera.

4. Fuentes de referencia

- CLARKE, J. S., (1985), *Química*, Ed. Pirámide.
- CURTIS, H. SUE BARNES, (1994), *Biología*, Ed. Panamericana.
- CURTO DE CASAS Y OTROS, (1992), *Ambiente y salud en La Argentina ambiental. Naturaleza y Sociedad*".
- CHANG, R., (1997), *Química* (Cuarta edición), Ed. Mc Graw Hill.
- GETTYS, E. Y OTROS, (1993), *Física clásica y moderna*, Ed. Mc Graw Hill.
- GIANCOLI, D., (1988), *Física general*, Ed. Prentice Hall.
- HEWITT, P., 1992), *Física conceptual*, Ed. Addison Wesley.
- MARGALEF, R., 1980, *Ecología*, Ed. Omega, Barcelona.
- ODUM, E., (1984), *Ecología*, Interamericana, México.
- RESNICK Y HOLLIDAY, (1980), *Física*, CECSA, México.
- TIPLER, P. (1995), *Física*, Ed. Reverté, S.A.
- VILLE, C., (1990), *Biología*, Ed. Mc Graws Hill.
-

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES II

Formato Sugerido: Taller-Ateneo-Seminario

1. Fundamentación

Los contenidos que abarcan la enseñanza de las Ciencias Naturales en la formación inicial de docentes deberán ser abordados desde el entrecruzamiento entre el contenido disciplinar y su didáctica por una parte y por otra con el establecimiento de articulaciones transversales con otras disciplinas. El trabajo específico con los contenidos dependerá en gran medida de la amplitud y de la articulación entre el marco disciplinar y la didáctica del nivel inicial, atendiendo a las caracterizaciones y perspectivas desarrolladas en el área del currículo correspondiente a la Didáctica del Nivel pero poniendo especial énfasis en la especificidad de la formación de sujetos adultos que serán los futuros docentes en cuyo caso será necesario revisar las concepciones de ciencia arraigadas en su biografía escolar y reconceptualizar acerca de la complejidad del campo.

La incorporación de la educación ambiental y el campo de las tecnologías como temáticas que atraviesan el área se corresponde con el desarrollo de modelos de investigación que promueven el desarrollo de competencias propias de la educación tales como el planteamiento de hipótesis; la experimentación; la confrontación de puntos de vista; la indagación de problemas; etc.

El formato areal se constituye desde la lógica e historia de las disciplinas que integran el área ya que comparten objetos de estudio y metodologías de investigación. Pensar en la formación de un docente que se desempeñará en las salas de educación inicial, implica también una intervención docente que trabaje desde una perspectiva global en el momento de realizar la transposición didáctica. Esta tarea requiere prever espacios curriculares que adopten la forma de talleres integradores cuyo objetivo sea trabajar sobre el diálogo entre diversas áreas para su tratamiento en las unidades didácticas globalizadoras, de modo que las mismas no resulten forzadas o inconsistentes.

2. Propósitos

- Diseñar y fundamentar propuestas de enseñanza del área con actividades relevantes para el sujeto que aprende, en función de los contenidos seleccionados, con un lenguaje preciso, empleando variedad de recursos didácticos, estableciendo una estrecha relación entre teoría y práctica
- Reconocer y apropiarse de los fundamentos de la educación ambiental para transponerlos en secuencias didácticas que promuevan la conciencia ambiental en el marco de un desarrollo sustentable.
- Reconocer y Aplicar estrategias de enseñanza propias de las ciencias naturales para el nivel inicial que incluyan procedimientos para la indagación del ambiente, la formulación y resolución de problemas.

- Identificar e incluir distintas modalidades de enseñanza y evaluación en las propuestas didácticas, atendiendo al destinatario y al contexto de la intervención pedagógica vinculada con los diversos estilos de aprendizajes.
- Respetar la vida en todas sus manifestaciones, colaborando en cuidado de la salud personal y comunitaria, la protección y mejoramiento del ambiente y sus recursos.
- Participar activa y responsablemente como ciudadano comprometido en el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

3. Contenidos prioritarios

Las Características del pensamiento infantil y la percepción del ambiente en la construcción del conocimiento en ciencias naturales. Las características de pensamiento infantil y su correlato en la percepción del ambiente. Las teorías infantiles. La actividad exploratoria como fuente de información de los fenómenos naturales. Aproximación a la construcción de las nociones de cambio, unidad y diversidad en la naturaleza en el marco de la alfabetización científica. Relación entre, experiencia, manipulación, acción y representaciones. Juego y conocimiento.

La producción didáctica en ciencias naturales para el nivel inicial. El saber didáctico en ciencias naturales. Principios didácticos basados en diferentes enfoques del proceso de enseñanza. EL constructivismo en el aprendizaje de las Ciencias. Los Contenidos en ciencias naturales, criterios de selección, organización y secuenciación, dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal. Los contenidos de las ciencias naturales para el nivel inicial en propuestas didácticas: Análisis del DCP provincial y otros documentos de referencia como insumo de las producciones docentes. Los recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales: el juego, la experiencia directa, los trabajos prácticos, las imágenes y su tratamiento didáctico. Las salidas: criterios de selección y organización (aspectos a considerar antes, durante y después de las salidas). La planificación docente en Ciencias Naturales como una hipótesis de trabajo. Elaboración de proyectos, unidades didácticas, secuencias de enseñanza como aproximaciones sucesivas a la comprensión del ambiente y los fenómenos naturales. Las intencionalidades educativas: fin, objetivo, propósito, expectativa de logro. Las actividades en ciencias naturales. La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Naturales para el nivel inicial. Propuestas didácticas que incluyan las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza del área. Tipos de actividades y su relación con los contenidos a enseñar: Adecuación de las producciones a contextos específicos y las distintas secciones del nivel inicial, atendiendo a la integración, diversidad y heterogeneidad.

Ideas Básicas a Construir: El conocimiento del pensamiento infantil y ideas previas que los niños poseen acerca de los fenómenos naturales, constituyen una guía para las prácticas docentes. Las hipótesis infantiles son el presupuesto básico para establecer propuestas didácticas que apunten a la evolución y enriquecimiento de las teorías infantiles promoviendo sucesivas aproximaciones a los contenidos de las ciencias naturales en el marco de la alfabetización científica.

La complejidad de las prácticas docentes demanda el análisis de las preconcepciones, las intencionalidades educativas, los criterios de selección de contenidos, de actividades y de los recursos que se ponen en juego en las propuestas didácticas adaptadas al contexto y las características del sujeto que aprende.

4. Fuentes de Referencia

- ARCA, M., (1999), Jugar, experimentar, aprender en Cuadernos de Pedagogía N° 221, Barcelona.
- CARRETERO, M., (1995), *Constructivismo y educación*, Ed. Aique, Buenos Aires.
- GONZÁLEZ, J.F., ELORTEGUIESCARTÍN, N., GARCÍA RODRÍGUEZ, J.F., JIMÉNEZ MORENO, T. (1999), *Cómo hacer unidades didácticas innovadoras*, Díada Editora, Sevilla
- HARLEN, W., (1989), *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, Ed. Morata, Madrid.
- JOHSUA, S. Y DUPIN, J.J., (2005), *Introducción a la enseñanza de las ciencias y la matemática*, Ed. Coihue, Argentina.
- KAUFMANN, M. Y FUMAGALLI, L., (2000) *Enseñar Ciencias Naturales*, Paidòs Educador, Argentina.
- KAUFMANN, V. Y SERULNICOFF, A., (2000). Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias naturales y sociales en el nivel inicial”, en Malajovich, A. (Comp.). *Recorridos didácticos en el nivel inicial*, Buenos Aires, Paidòs.
- MALAJOVICH, A., (2005) *Recorridos didácticos en la educación inicial.*, Ed. Paidós, Argentina
- PITLUK, L., (2006), *La planificación didáctica en el jardín de infantes*, Ed. Homo sapiens, Argentina
- WEISSMANN, H. (Comp.), (1993), *Didáctica de las Ciencias Naturales*, Paidós, Argentina.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Formato sugerido: Taller-Seminario

1. Fundamentación

La Educación Sexualidad Integral está enmarcada dentro de los principios éticos, existen tratados nacionales e internacionales, leyes, decretos, ordenanzas que la sustentan; es fundamental desde la educación, su conocimiento ya que constituyen herramientas para defender los derechos humanos, para desarrollar políticas públicas que amparen prioritariamente a los/las niños y niñas. La inclusión sistemática de la educación sexual exige que se encuadre en un marco formativo que haga explícito el respeto por los derechos humanos, y desde ese marco se brinde tanto información como escenarios formativos para los niños niñas y adolescentes.

Entender que la sexualidad abarca "aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos" implica considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona, presente de diferentes maneras, y relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida. Los distintos sectores y actores sociales hablamos de sexualidad y realizamos acciones de educación sexual en la escuela. Sin embargo, aun refiriéndonos al mismo tema y en el mismo ámbito, todos entendemos a la ESI de diversos modos y generalmente cada uno de los distintos sectores y actores nos ocupamos de algunas dimensiones de la educación sexual, pero no realizamos una educación sexual integral que contemple el abordaje de sus múltiples dimensiones.

La escuela desarrolla su función en el delicado equilibrio entre el respeto por las diferencias y la responsabilidad de igualar oportunidades, trabajando en pos de la restitución de derechos vulnerados y la promoción del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Más allá de las recurrencias evolutivas, las diferencias de todo tipo (etnia, clase social, ámbito rural o urbano, creencias particulares, etc.) hacen que cada grupo de niños o jóvenes transite su crecimiento y constituya su experiencia de maneras muy diferentes. Admitir este plural supone una responsabilidad para los educadores.

Desde esta perspectiva, los aprendizajes impulsados deberán propender al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, ofreciendo conocimientos significativos y pertinentes a cada etapa evolutiva, ayudando a los alumnos y alumnas a comprender su crecimiento, y los cambios, necesidades y problemáticas que ese crecimiento conlleva.

De esta manera, la escuela desde una propuesta pedagógica integral contribuye a la construcción de ciudadanía, también cuando es capaz de respetar las necesidades de los niños y niñas en las distintas etapas de su desarrollo.

2. Propósitos

- Incluir la Educación Sexual Integral dentro de propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas, promoviendo actitudes de responsabilidad y respeto ante la sexualidad.
- Brindar contenidos conceptuales y metodológicos que permitan ampliar los saberes y competencias de los alumnos/as en el abordaje de esta temática.
- Facilitar una aproximación al conocimiento de las condiciones sociales, culturales y políticas de construcción de subjetividades.
- Resignificar el lugar de la escuela en el trabajo en prevención y promoción de la salud, y en la construcción de subjetividad y sujetos sexuados, ofreciendo herramientas y recursos que permitan facilitar la implementación de la educación sexual en el aula y en la escuela.
- Conocer el marco legal vinculado a la sexualidad; y reflexionar sobre el enfoque de derecho en la práctica cotidiana de la escuela.

3. Contenidos prioritarios

EJE: SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN SEXUAL: Historia del conocimiento sexual: Visión ideológica de la historia de la sexualidad humana. Etapas e hitos y las teorías seminales. La sexualidad como concepto complejo: dimensiones: biológica, psicológica, jurídica, ético-política. La Multidimensionalidad: su ingerencia en la construcción de subjetividad. La sexualidad como construcción histórica y social: Su complejización a partir de nuevos conceptos que interpelan a paradigmas históricos y dominantes (Biomédico, Moral). Educación sexual: Conceptos. Educación informal. Educación formal e integral. El rol docente y el rol de la escuela en la prevención y promoción de la salud y la construcción de sujetos sexuados.

EJE: SEXUALIDAD Y CUIDADO DEL CUERPO: Sexualidad sana y Conductas saludables. Teorías. El concepto de la OMS. Ampliaciones. Conceptos de salud, calidad de vida y prevención. El desarrollo de la salud sexual y la prevención de riesgos. Las representaciones sociales y su vinculación con la prevención y promoción de la salud. Concepto de vulnerabilidad y su relación con la prevención. Salud reproductiva y procreación responsable: Los derechos sexuales y reproductivos. Salud reproductiva. Reproducción humana, ciclo menstrual, fecundación, embarazo, parto, fertilidad y esterilidad. La construcción social de la maternidad. El embarazo no deseado. Aborto: tipos. Métodos anticonceptivos: Evaluación, seguridad, uso adecuado. Métodos tradicionales y nuevos. Anticoncepción hormonal de emergencia. Métodos quirúrgicos. Técnicas de reproducción asistida. Infecciones de Transmisión Sexual: Tipos, características. Endemia de VIH/SIDA: situación local, nacional y mundial. Derechos Humanos y la relación con el VIH/SIDA. Característica sociodemográfica de la provincia.

EJE: LAS MATRICES SOCIALES, POLÍTICAS Y CULTURALES DE LA SUBJETIVIDAD: Género: Historia y etapas. Teorías y conceptos de género. Perspectiva de género. Identidad genética. Rol sexual. Identidad sexual. Orientación e identidad de género. Comportamiento sexual. Modelos culturales dominantes e incipientes. Noviazgos. Modelos de matrimonios. La construcción de los derechos y las responsabilidades: Introducción al marco legal relacionado con la Educación sexual integral. El/la niño/a como sujeto de derecho. Derechos vinculados a la educación sexual. El enfoque de ganancia. El enfoque de derecho desde la práctica cotidiana de la escuela.

EJE: NORMAS JURIDICAS QUE SUSTENTAN LA EDUCACIÓN SEXUAL: Normas Jurídicas: Propósito. Constitución Nacional Art. 19, 33 y 75. Ley Nacional de Educación (26.206). Ley Nacional de Educación Sexual Integral N°26.150. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ley de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (23.849). Ley Nacional de Protección Integral a la niña, niño y adolescente (26.061). Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673). Ley Provincial N° 509 Salud Sexual y Reproductiva. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Ley de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (23.179). La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra la Mujer (Ley N°24.632). Ley Nacional N° 23.592: Antidiscriminatoria

4. Fuentes de Referencia:

- F. BARRAGAN y C. BREDY. *Niñas, niños maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Ed. DIADA.
- MORGADE G. *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. Novedades Educativas 2006
- FERNÁNDEZ A. *La invención de la niña*. Buenos Aires: UNICEF Argentina;1994.
- FAUR E. *¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia*. En: Checa S comp. *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós; 2003.
- FRIDMAN C. *Educación sexual: política, cultura e ideologías*. En: Revista Novedades Educativas. Año 15 (150). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico; 2003.
- GRECO MB, Ramos G. *Análisis de casos. Una perspectiva institucional*. En: Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento, Ministerio de Educación, GCBA; 2007.
- GRECO MB. *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens; 2007.
- MORGADE G. *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas; 2001.
- GRECO MB. *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens; 2007.
- BURIN M. *La maternidad: el otro trabajo invisible*. En: Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y Salud Mental. Buenos Aires: Librería de Mujeres;1987.
- LOPES Louro G. *Pedagogías de la sexualidad*. En: Lopes Louro G comp. *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Belo Horizonte: Auténtica; 1999. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de G. Morgade.
- M. Weiss, G. Lombardi. *Algunas consideraciones generales sobre la prevención del VIH/SIDA y la Educación*. En Salud, sexualidad y VIH/SIDA. Actualización para el debate de los docentes. Bs. As. UNICEF-GCBA. 2003
- Ley de Educación Nacional N° 26.150 – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL 2006- Resolución CFE N° 43/08; Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Mayo 2008.
- Material de formación de formadores en educación sexual y prevención del VIH/SIDA. Proyecto de Armonización de Políticas Públicas para la Promoción de Derecho, Salud, Educación

Sexual y Prevención del VIH/SIDA en el Ámbito escolar. Ministerio de Educación de la Nación/ Ministerio de Salud Presidencia de la Nación.

- Informe sociodemográfico Provincia de Tierra del Fuego. Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable. Ministerio de Salud Presidencia de la Nación.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I

Formato Sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Esta unidad tiene como finalidad que los futuros docentes del nivel inicial observen, analicen, comprendan y enseñen, a partir de un posicionamiento reflexivo y crítico, acerca de la realidad social del pasado y del presente.

En este esquema se debe dar cuenta de la necesidad de atender las problemáticas específicas del nivel y las particularidades de cada disciplina integrante del área, direccionándola a construir en conjunto una visión analítica y reflexiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.

En este sentido se profundizará en los conocimientos específicos del área, en el conocimiento de la didáctica y en los marcos teóricos y epistemológicos que los sustentan, a fin de que a partir de procesos reflexivos y metacognitivos se favorezca la relación teoría – práctica.

Atender a los marcos teóricos de las ciencias sociales nos remite a un discurso crítico y explicativo y en especial, a explicitar los argumentos de los conceptos que estructuran el área. Es en este sentido que, al abordar la realidad social la asumimos como compleja, contradictoria, conflictiva y dinámica. A la misma la significamos a partir de comprender los conceptos que la estructuran; tiempo histórico, sujeto social y espacio geográfico.

El “tiempo histórico” no se limita al estudio de la cronología o aplicar distintos criterios de periodización, sino que en él operan diversos ritmos de cambio y fenómenos, como las relaciones de causa-efecto que constituyen el nervio que explica transformaciones y cambios que se suceden a lo largo del tiempo. De este modo el concepto de tiempo histórico busca percibir y organizar los diversos niveles de duración, las temporalidades de los procesos sociales cobrando relevancia con ello otras categorías, como: ruptura, continuidad, simultaneidad y proceso.

Por su parte, al “espacio geográfico” lo entendemos como un sistema de relaciones y un producto social organizado, uno de los numerosos productos de la actividad social. Incorpora las herencias, las huellas naturales y las artificiales. En palabras de Santos, M), *“...el espacio no es una cosa ni un sistema de cosas, sino una realidad relacional. Por esto su definición sólo puede situarse en relación a otras realidades: la naturaleza y la sociedad, mediatizadas por el trabajo. Debe considerarse como el conjunto indisociable del que participan, por un lado, cierta disposición*

de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y por otro, la vida que los llena y anima..." (1996, p.27-28). El espacio geográfico es un producto social, y como tal histórico, complejo, cambiante y contradictorio.

En relación a la categoría de "sujeto social", ésta es analizada a partir del desarrollo de las nuevas corrientes de pensamiento dentro del campo de las ciencias sociales como un "colectivo". Esto implica entenderla como una pluralidad de sujetos, productores y reproductores que han sustituido al sujeto individual, al "gran hombre", al personaje importante, al héroe protagonista de la historia.

El imaginario social que tenemos las personas sobre la realidad social dista de ser homogéneo en tanto distintos actores sociales la interpretan y actúan en función de determinados intereses y valores. Podemos entonces y en función de los principios explicativos de las ciencias sociales escolarizadas hablar de una multiperspectividad en la enseñanza de la realidad social, por lo que las acciones consecuentes se relacionan con la perspectiva asumida. Por su parte, el principio de multicausalidad de los procesos sociales, muestra, por un lado, el carácter diferenciado y múltiple de las causas que lo producen y, por el otro, el entramado que con ellos construye el cientista social.

Este marco enunciado nos habilita para seleccionar contenidos relevantes. Por lo tanto, los contenidos del área se presentan organizados por ejes. Éstos, constituyen una unidad de significado, una idea directriz, en torno a la cual se integran y organizan los contenidos. Representan una idea abarcativa de las problemáticas a presentar, operando como organizador del proceso educativo, respetando las características disciplinares y didácticas específicas.

En esta selección se han primado conceptos teniendo en cuenta las Recomendaciones Nacionales y los aportes de los contenidos que se explicitan en distintos institutos de formación docente patagónicos.

En estos ejes podemos advertir la presencia de los conceptos estructurantes del área, y esencialmente la dinámica de la realidad social a partir de mirar los conflictos, los cambios y continuidades, la identidad y alteridad, la diferenciación, es decir los principios explicativos que la atraviesan y los conceptos específicos que la recorren. Todo ello debe ser analizado como producto de múltiples causas y a la luz de múltiples perspectivas con el fin de comprenderla atendiendo a la diversidad de actores sociales y que se conforma tanto de elementos materiales y simbólicos como de representaciones sociales que se construyen sobre ella.

2. Propósitos:

- Propiciar el conocimiento de las potencialidades de las Ciencias Sociales, hacia la toma de conciencia de la contribución de las mismas para la emancipación de los sujetos en el auto-reconocimiento como transformadores de la realidad.

- Promover el desarrollo de una conciencia histórica y ambiental que permita ubicar al alumno en el espacio y en el tiempo y definirlos como sujetos activos en el presente.
- Propiciar el manejo de teorías, metodologías y conceptos para el acceso al conocimiento social a través del análisis y la crítica que se asienta en los datos y en la información.
- Relevar los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales, su objeto de estudio y las disciplinas que integran el campo, postulando sus implicancias curriculares y didácticas.
- Favorecer la construcción de conocimiento informado y crítico de la realidad, compartido con otros y anclado en la experiencia personal que incluya conocer instrumentos de comprensión, explicación y acción.
- Propiciar la comprensión de la complejidad de la sociedad desde las desigualdades y la diversidad sociocultural, política y económica.
- Analizar, transferir y problematizar los conceptos de las ciencias sociales a la particularidad del nivel inicial.
- Promover el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad social atendiendo a una formación ética y cívica para la construcción de una ciudadanía responsable y solidaria que posibilite una sociedad más justa.

3. Contenidos Prioritarios

Las ciencias sociales como campo de conocimiento: Las características y la complejidad del conocimiento social. La naturaleza de los problemas del campo de las Ciencias Sociales. Objetividad-subjetividad. Neutralidad-valoración. Causalidad-multicausalidad. Configuración del campo de las Ciencias Sociales. Principales disciplinas que la conforman. El conocimiento de la realidad social como objeto de estudio. Dimensiones analíticas: económica, política, social y cultural. El tiempo y el espacio: dimensiones básicas de la realidad social. Conceptos relevantes de la realidad social; simultaneidad, secuenciación temporal, actores sociales, multiperspectividad, multicausalidad, interacción de diferentes escalas espaciales; interacción de diferentes escalas temporales; conflicto y consenso.

Los sujetos y la construcción de la memoria, la territorialidad y la identidad colectiva: Las sociedades como productoras de espacios geográficos diferenciados en el tiempo. Relación ambiente y sociedad. La actividad productiva como organizadora del paisaje. Espacio urbano y rural: reformulación de los enfoques clásicos. La regionalización a partir de los circuitos productivos. Problemáticas ambientales. Riesgos y vulnerabilidad social.

Las sociedades a través del tiempo: Los pueblos originarios en el pasado y el presente en el actual territorio argentino. La sociedad colonial: estructura económica, y social. La producción en el campo del arte y la literatura. Las revoluciones y las guerras de independencia en América Latina. La organización nacional. La complejidad de la organización social. Las formas de relaciones sociales. Factores materiales y simbólicos. Conflictividad social. Las desigualdades sociales.

Pobreza. Marginalidad. Exclusión social. Las instituciones sociales; la familia y la escuela. Familias en diferentes contextos culturales. La infancia como nexo entre familias y escuelas. Las infancias. El mundo de las significaciones. La alteridad cultural como objeto de la ciencia: lo extraño y lo exótico. El método etnográfico y la producción antropológica. La alteridad adjetivada: lo cultural. Repasando el concepto antropológico de cultura. La cultura como entidad y proceso. La "naturalización de la cultura". El uso de la noción de cultura en otros contextos. La problemática multicultural. La cuestión de género. El lugar de la mujer en la sociedad.

4. Fuentes de Referencias

- AISEMBERG B. Y ALDEROQUI S. (Comps) (1997). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- ALDEROQUI S. Y PENCHANSKY, P. (2002): *Ciudad y Ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Ed. Piados. Buenos Aires.
- BERGER, P. Y LUCKMAN, T., (1984), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- CAMPS, VICTORIA (1994): *Los valores de la Educación*. Grupo Anaya. Buenos Aires.
- CHUCHE, D. (1999) *La noción de cultura en las sociales*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- DUPRAT, H. Y MALAJOVICH, A., (1987), "Institución y Comunidad", En *Pedagogía del Nivel Inicial*, Plus Ultra, Buenos Aires
- DUSSEL, FINICCHIO Y GOJMAN, (1997), *Haciendo Memoria en el País del Nunca más*. Eudeba, Buenos Aires.
- FERNANDEZ CASO, V (coord.) (2007) *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Noveduc. Buenos Aires
- GARCÍA CANCLINI, N., (1995) *Ideología, cultura y poder*. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1992) *Culturas híbridas*. Sudamericana, Buenos Aires.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995) *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Editorial Grijalbo. México
- GIDDENS, A., (1997), *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu, Buenos Aires.
- GORIS BEATRIZ (2003) *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes*. Ediciones Hommo Sapiens. Rosario
- GRAVANO, A. (COMP.), (1995) "Hacia un marco teórico sobre el barrio". En *Miradas urbanas. Visiones barriales*, Ecoteca, Uruguay

- GUREVICH, RAQUEL (1997) "Un desafío para la Geografía: explicar el mundo real", en: ALSENBERG Y ALDEROQUI (comps) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Paidós. Buenos Aires.
- GUREVICH, R.; BLANCO, J Y OTROS (1997) *Notas sobre la enseñanza de una Geografía Renovada*. Editorial Aique. Buenos Aires
- HABERMAS, J., (1998), *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Paidós, Barcelona
- HABERMAS, J (2002): *El futuro de la naturaleza humana*, Paidós, Barcelona.
- HARDING, S., (2001) "El feminismo, la ciencia y las críticas anti-iluministas", en NAVARRO y STIMPSON, C. (Comp.), *Nuevas direcciones*, FCE. México
- LOBATO, MIRTHA ZAIDA-SURIANO, JUAN (2000) *Atlas Histórico*. Colección Nueva Historia Argentina. Editorial Sudamericana. Buenos Aires
- MESCHIANY, Tália (2006) "Tramitar la subjetividad en la escuela" en *Metáforas de la Ciudadanía y la formación del ciudadano*. Novedades Educativas. Año 18 N° 184
- MORGADE, Graciela (1995) "Mujeres y Educación Formal; de la lucha por el acceso a la lucha por el currículum" en *Currículum y Reforma Educativa*. Revista del IICE Año IV N° 6. Buenos Aires
- NATENZON, CLAUDIA (1995) *Catástrofes naturales, Riesgos e incertidumbre*. Serie Documentos e Informes de Investigación Nro 197. FLACSO. Buenos Aires.
- OSZLAK; OSCA (1997) *La Formación del Estado Argentino. Orden, Progreso y organización nacional*. Editorial Planeta. Buenos Aires
- REBORATTI, CARLOS (1999) *Ambiente y sociedad. Conceptos y Relaciones*. Ed. Ariel. Buenos Aires
- ROMERO, LUIS A. (2007) *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la EGB*. Ed. Aique. Buenos Aires
- ROMERO, LUIS ALBERTO (2001) *Breve Historia contemporánea de la Argentina*. FCE Buenos Aires
- SANTOS, MILTON, (1996) *Metamorfosis del espacio habitado*. Oikos.Tau. España
- SANTOS, MILTON, (1996) *De la Totalidad al lugar*. Oikos.Tau. España
- SIMPSON, B. (2004) "Comunidades genéticas imaginadas. Etnicidad y esencialismo en el siglo XXI." En: BOIVIN, M.; A. ROSATO y V. ARRIBAS *Constructores de otredad*. Antropofagia, Buenos Aires.
- VARELA, BRISA Y FERRO, LILA (2000): *Las ciencias sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Ediciones Colihue. Buenos Aires.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II**Formato sugerido:** Asignatura**1. Fundamentación**

El área de Ciencias Sociales en la Escuela se constituye en una construcción didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de distintas interpretaciones sobre la realidad social. Una práctica educativa que no necesariamente significa enseñar más cosas sino pensar de otra manera los hechos sociales en tanto se van incorporando las estructuras conceptuales y metodológicas. Esto implica la necesidad de una formación de docentes que puedan operar con los marcos teóricos que subyacen a las propuestas didácticas, y a su vez dotar de sentidos la práctica educativa. Tal como plantea Adriana Serulnicoff el propósito de abordar Ciencias Sociales en el Nivel Inicial *“consiste en ofrecer variadas instancias para que los futuros maestros aprendan un conjunto de conocimientos que les permitan construir una mirada compleja de la realidad social y comprometerla con los valores democráticos, de modo que sean capaces de diseñar, llevar a la práctica y evaluar situaciones didácticas que promuevan la indagación del ambiente e involucren la enseñanza de contenidos de las Ciencias Sociales”*⁵². Profundizando en este sentido y dada la particularidad del objeto de estudio de las Ciencias Sociales, se reconoce la importancia que adquiere el tratamiento de las problemáticas sociales específicas en el ámbito escolar, para sistematizar, enriquecer y complementar las experiencias cotidianas de los niños, a partir de conceptos, teorías y argumentaciones que aportan las disciplinas sociales para que actúen como andamios para los otros niveles educativos.

Para esto, la enseñanza⁵³ debe ofrecer a los niños y niñas del nivel inicial las herramientas que le permitan complejizar la mirada que tienen del mundo social y del ambiente, superando las visiones esquematizadas y estereotipadas que suelen tener sobre la misma. Tanto el desarrollo cognitivo, como el medio social, las propuestas pedagógicas, los contenidos a enseñar y las estrategias didácticas elegidas; son las variables que las/os alumnas/os, futuros docentes, deben atender para garantizar un adecuado proceso de aprendizaje que permita graduar la información, profundizar la comprensión y permitirle a los niños hipotetizar, crear y recrear el mundo que lo rodea Y permitirle tener experiencias con “mundos”⁵⁴ que parecen lejanos a sus intereses. Por ello es muy importante la significatividad de los recortes y/o contextos que se seleccionen.

Otro punto fundamental, es lo referido a formar a los futuros docentes en habilidades para realizar “recortes didácticos”. Un recorte de la realidad social es *“la operación de separar, de aislar*

⁵² Adriana Serulnicoff. “Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial”. Aportes para el debate curricular. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Formación Docente, 2001.

⁵³ La enseñanza se la reconoce por su naturaleza compleja, ambigua, contradictoria, incierta, impredecible, por lo que excede a los actores. La enseñanza entonces, se la puede entender en el marco del contexto social e institucional en el cual se instrumenta.

⁵⁴ Esta idea tiende a proponer experiencias que no se limiten a lo cercano en tiempo y espacio. Por el contrario, abrir a los niños a otras experiencias. En este sentido ver las postulaciones interesantes que hace Alicia Camilloni en un artículo en la Revista del IICE Año IV N° 6 y Perla Zelmanovich en Didáctica de las Cs Sociales II Cap 1.

*una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento. Focalizar la mirada en una parcela de la realidad, reconocer los elementos que la conforman, analizar las relaciones que los vinculan entre sí, (y) encontrar las lógicas explicativas de la misma...*⁵⁵ Desde esta propuesta se reconoce la especificidad de los marcos disciplinares y didácticos, a la vez que se valora las estrategias pedagógicas que en el Nivel Inicial contextualizan saberes a través de intervenciones que permiten abordar recortes significativos del ambiente⁵⁶. Para ello, se instrumentará a las alumnas y alumnos de variadas estrategias que articulen los contenidos del área según el recorte de realidad social y la direccionalidad de los objetivos definidos. El juego como estrategia privilegiada del Nivel Inicial, orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Desde el campo de conocimiento de las ciencias sociales se aportarán saberes que permitan una mayor comprensión y organización de la realidad, enriqueciendo el desarrollo del juego y promoviendo la construcción de conocimiento. Esto posibilitará a los niños y niñas ampliar sus márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad y conocimientos sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo.

Estos planteos generan desafíos para la formación ya que la toma de decisiones curriculares, no pueden ser intuitivas, sino que es necesario justificarlas teórica y didácticamente. Desde aquí, es que se pretende enriquecer y colaborar con la tarea que desde su rol profesional deberán asumir. Ello nos lleva también a propiciar un trabajo desde una perspectiva global en el momento de pensar las unidades didácticas. Aquí debería primar trabajo en el diálogo fecundo entre diversas áreas de modo que las propuestas de enseñanza no resulten forzadas o inconsistentes. La integración de áreas es posible desde el punto de vista epistemológico porque hablamos de disciplinas afines pero teniendo en cuenta que su objetivo es estrictamente didáctico.

La investigación, como estrategia metodológica, es otro de los ejes que permite la aproximación a ciertas técnicas y herramientas propias de las ciencias sociales, constituyendo, a su vez, un conjunto de contenidos enseñables.

A su vez, se trata de brindar las posibilidades para que los futuros docentes pueda ir organizando su propio aprendizaje y construyendo su propios modos de pensar la enseñanza. Para lo cual es importante rescatar a la metacognición como estrategia didáctica fundamental para la formación docente. En parte, esto se logra por medio de la reflexión como posibilitadora de cambio. Desde esta perspectiva se hace necesario precisar los soportes de los procesos de reflexión como “Instancias auto y hetero comunicativas que comprometan el diálogo consciente con uno mismo y con los demás. Esto ayudará a tomar conciencia de intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir una postura crítica, reorganizando los esquemas de pensamientos y acción, a la luz de

⁵⁵ Gojman Silvia y Segal, Analía: “Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales. La “Trastienda de una propuesta” en Aisenberg, B y Alderoqui, Silvia: *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Ed. Paidós Educador. Buenos Aires.1998, Pág. 83

⁵⁶ Concepto vertido en la mayoría de la bibliografía de Nivel Inicial, entendido como análogo de realidad social propuesto por Fabbroni

categorías con mayor poder explicativo y problematizadores de la realidad, que permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano.

Entonces, la propia reflexividad, ligada al conocimiento de las potencialidades de la teoría social como teoría crítica, implica en la formación de docentes, la toma de conciencia de la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales desde edades tan tempranas.

2. Propósitos

- Reconocer los marcos teóricos docentes para facilitar el análisis y la reflexión acerca de las características de los conocimientos de los que deben apropiarse los alumnos y de sus modalidades de enseñanza.
- Propiciar la producción de acciones didácticas considerando las condiciones de apropiación de los contenidos del área en función de las posibilidades cognitivas de los alumnos y los contextos de actuación profesional.
- Promover la aplicación de conceptos y procedimientos en la producción de estrategias didácticas específicas para el nivel inicial.
- Favorecer el análisis y la selección crítica de producción editorial y materiales didácticos
- Promover la selección de contenidos y el diseño de secuencias y unidades didácticas que articulen diferentes áreas.
- Orientar a los futuros docentes en referencia a la selección de contenidos, posibilidades y dificultades de los niños en su aprendizaje y las modalidades más adecuadas para favorecer los procesos de construcción de los mismos.
- Identificar e incluir distintas modalidades de enseñanza en las propuestas didácticas, atendiendo al destinatario y el contexto de la intervención pedagógica vinculada con los diversos estilos de aprendizajes.
- Reflexionar sobre los derechos y deberes de las personas y grupos sociales en la convivencia de sociedades democráticas, desde la propia identidad nacional y respetando la diversidad sociocultural.
- Propiciar el diseño de instrumentos de evaluación coherentes con las expectativas de logro y las formas de intervención didáctica.
- Asumir una postura reflexiva y comprometida con su aprendizaje para, desde allí, involucrarse como actor partícipe de su propio proceso de formación.

3. Contenidos Prioritarios

Las características del pensamiento infantil y la percepción de la realidad social y la construcción del conocimiento en ciencias sociales: Los conceptos que estructuran la realidad social: tiempo histórico, sujeto social y espacio geográfico. Los contenidos sociales y las ideas de los ni-

ños. Aproximación a la construcción de la noción de tiempo y de espacio. Del espacio matemático a las representaciones mentales del espacio. Procesos de construcción de nociones sociales en los pequeños desde que nacen hasta los seis años. El conocimiento del mundo social: las nociones sociales económicas y políticas.

Los contenidos de ciencias sociales y su enseñanza en el nivel : El espacio se construye socialmente: enfoques de la enseñanza de la ciudad. La vida cotidiana en ámbitos urbanos y rurales. La participación ciudadana. El tiempo histórico. El Tiempo personal y el pasado familiar. El tiempo histórico a partir de la vida cotidiana. El pasado local y regional. El museo. La historia oral. Reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos vinculados con los Actos Patrios. Los grupos sociales de pertenencia: Familia; roles y organizaciones diferentes de acuerdo a contextos. Otras instituciones: su importancia y sus interrelaciones. Las prácticas culturales a través del tiempo. Cambios y permanencias. Prácticas culturales de la comunidad: las huellas del pasado, cambios y continuidades en la vida cotidiana. Sociedad y valores; Escuela y valores: La educación en valores. Algunos conflictos que nos presenta la educación de valores.

Los procesos de construcción de la enseñanza del conocimiento social en el Nivel Inicial: El saber didáctico, como saber complejo. Implicancias disciplinares, pedagógicas, psicológicas. Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Hacia una teoría de la enseñanza y de conocimientos sociales en el jardín Maternal y el de Infantes. Currículo de Nivel Inicial: jardín Maternal y jardín de Infantes. Campo de la Realidad Social. El ambiente como categoría didáctica. Desde las disciplinas a la tarea del aula. Contenidos a ser enseñados.

Los criterios de selección y la planificación de propuestas didácticas en ciencias sociales: Para qué enseñar ciencias sociales en el nivel inicial. La planificación docente como hipótesis de trabajo. Los procesos organizadores en las prácticas de la enseñanza, programación de la enseñanza; contenidos, criterios de selección, organización y secuenciación. Las intencionalidades educativas: fin, objetivos, propósitos, expectativas de logro. Estrategias para la enseñanza. Las actividades: concepto, tipos de actividades y su relación con el contenido a ser enseñado. La organización del grupo y las tareas. La investigación como estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.

La producción didáctica de las ciencias sociales para el nivel inicial: El ambiente como categoría didáctica. Recortes del ambiente y escenarios posibles. La potencialidad de los ejes temáticos y /o problemáticos. La unidad didáctica. Las propuestas globalizadora. Análisis del DCP y otros documentos de referencia como insumo para la tarea docente. Elaboración de ejes temáticos y unidad didáctica a la luz de itinerarios ricos y potentes para la comprensión del ambiente. Los recursos didácticos en la enseñanza de las ciencias sociales. El Juego en el Nivel Inicial. Las fuentes de las ciencias sociales y su utilización. El trabajo con imágenes. Experiencia directa. Las salidas: criterios de selección y organización (aspectos a considerar antes durante y después de la misma) Diseño y evaluación de propuestas de enseñanza en el área de Ciencias Sociales. Eva-

luación de los aprendizajes de ciencias sociales para el nivel inicial. Adecuación de las producciones a contextos específicos y las distintas secciones del nivel inicial atendiendo a la integración, diversidad y heterogeneidad.

4. Fuentes de Referencia

- AISEMBERG B. Y ALDEROQUI S. (Comps) (2005). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- AISEMBERG, B. Y CASTORINA, A., "Las primeras ideas infantiles sobre la autoridad presidencial", En *Revista Argentina de Educación*, Año VI, Nº 10
- ALCAZAR CANO, JOSÉ ANTONIO (2000): "La Educación moral en las distintas etapas educativas". En *Revista Electrónica. Contexto Educativo*. Nro 7. Mayo
- ALEGRE S., GALLELLI G. (1995). *La Construcción del Espacio. Enseñanza Inicial y EGB*. Ed Homo Sapiens. Serie Educación. Buenos Aires
- ALVARADO, M, GUIDO, H. (COMP.), 1992, "Incluso los niños". *Colección cuadernillos de género*.
- AUGUSTOWSKY G., EDELSTEIN O (2000): *Tras las huellas urbanas: enseñar historia a partir de la ciudad*. Editorial Novedades educativas. Buenos Aires
- BURGOS; N Y OTROS (1998). *Nuevos sentidos en la didáctica y el currículum en el Nivel Inicial*. Ed. Homosapiens. Rosario.
- CALVO S.; SERULNICOFF, A y SIEDE I. (1998) *Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Paidós Cuestiones de Educación. Buenos Aires
- CANDIA, María Renée (2006) *La organización de situaciones de enseñanza*. En *0 a 5 La educación en los primeros años*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- CARRETERO, M., (1988), *Pedagogía de la escuela infantil*, Ed. Santillana
- CARVALLO CRISTINA, VARELA BRISA (2003) *Estrategias de enseñanza de las ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- CASTORINA, J Y, LENZI A. (2000) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Ed. Gedisa. Barcelona
- DAVINI, María Cristina (2008) *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana. Buenos Aires
- DELVAL, JUAN;(1998) *El desarrollo humano*. Siglo XXI Editores. Madrid
- DISEÑO INICIAL PROVINCIA DE RÍO NEGRO.
- EGAN, KIERAN. (1994) *Fantasía e Imaginación. Su poder en la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid

- EGAN, KIERAN. (1999) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Amorrortu Ediciones. Buenos Aires
- FRABBONI, F.,(1984), *La educación del niño de 0 a 6 años*. Ed. Cincel.
- HARF, Ruth y otros (1996) *Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica*. El Ateneo. Buenos Aires
- MALAJOVICH, Ana (comp.) (2005) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
- MAROTTA, E., (1998), “Enseñar en jardín maternal... Preguntas para compartir, respuestas para construir”, En Revista *0 a 5, La educación en los primeros años*, Novedades Educativas, Bs. As., Nº 5.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006): *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, nivel Inicial, Juegos y Juguetes, narración y Biblioteca*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- MOLINA, L. Y JIMÉNEZ, N., (1992); *La escuela infantil*. Paidós, Buenos Aires.
- PEREZ SERRANO, GLORIA (1999) *Aprender a convivir. Estrategias de Educación en Valores*. Editorial Docencia. Buenos Aires.
- PITLUK, Laura (2006) *La planificación didáctica en el jardín de infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego trabajo*. Homo sapiens Ediciones. Rosario
- RIEKENBERG MICHAEL. “El trabajo con fuentes y la enseñanza de la historia”. *Revista Propuesta Educativa*. Nro 8. FLACSO. Buenos Aires.
- SOUTO GONZALEZ, XAVIER (1999) “El espacio cotidiano como objeto de aprendizaje” en *Didáctica de la Geografía*. Ediciones del Serbal. Barcelona
- VARELA, BRISA Y FERRO, LILA (2000): *Las ciencias sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Ediciones Colihue. Buenos Aires
- ZELMANOVICH PERLA y otros (1994); *Efemérides entre el Mito y la Historia* Paidós. Buenos Aires.

PROYECTOS EDUCATIVOS CON TICs

Formato sugerido: Taller

1. Fundamentación

El amplio y vertiginoso desarrollo actual de las TICs plantea nuevos retos y desafíos a la educación en general y a la infantil en particular.

En este nivel de enseñanza, aún son incipientes los desarrollos conceptuales respecto del impacto diferencial que el contacto temprano con las TICs pudiere generar en los procesos cognitivos de los alumnos/as o en otras áreas del desarrollo infantil, las problemáticas que entraña su incorporación en las propuestas de enseñanza, sus potencialidades y limitaciones.

En el trabajo compartido con docentes e instituciones del Nivel reconocemos inclusiones tecnológicas en proyectos y propuestas de enseñanza fecundadas, en muchos casos, desde visiones simplistas e ingenuas respecto del rol que los entornos tecnológicos cumplen en la sociedad en general y en la escuela en particular. Inclusiones que intentan ignorar o superar con mero voluntarismo los nuevos problemas que las tecnologías generan sobre la práctica educativa. Propuestas que desestiman las problemáticas “viejas” pero aún vigentes y decisivas que todavía aquejan a la educación escolar. Prácticas que desconocen el carácter definitorio que las mismas tienen sobre los procesos cognitivos de los sujetos que las utilizan.

Este espacio debe promover la reflexión pedagógica en torno a las particularidades, los límites y las posibilidades que ofrecen las TICs cuando se entran en propuestas de enseñanza para la primera infancia, ya que el potencial pedagógico, en tanto herramientas, no reside exclusivamente en ellas sino que se vincula con las características de la propuesta educativa que la enmarca. Los efectos de las tecnologías en los modos de aprender no dependen de ellas sino de la calidad de los entornos de enseñanza en los que se integren. Un ámbito de formación con la necesidad epistemológica del debate en torno a las necesidades y problemáticas que las TICs instalan en el quehacer didáctico, es decir la búsqueda del valor y del sentido formativo de la inclusión u omisión de tecnología en entornos escolares de aprendizaje dirigidos a los más pequeños.

La Educación Infantil propone el trabajo didáctico desde un enfoque integrador, holístico y globalizador, superador del abordaje parcializado que supone el enfoque por disciplinas. El contexto totalizador promueve el establecimiento de vínculos entre parcelas provenientes de diversos campos del saber, a la vez que permite que las acciones, los procedimientos y las normas sean incluidos como contenidos en las propuestas educativas del Jardín de Infantes. Además, las propuestas globalizadas ofrecen a alumnos y alumnas la posibilidad de transferir las ideas, procedimientos e instrumentos a ámbitos diferentes de los contextos en los que se han aprendido.

Para que sea significativa toda actividad de enseñanza debe estar contextualizada. La realización de proyectos con TICs instaura un tipo de trabajo pedagógico que abre el espacio de la sala y el Jardín a una nueva construcción social del conocimiento de carácter expansivo, ofreciendo nuevos modos de participación del resto de los integrantes de la comunidad educativa y posibilitando la participación de colegas y expertos provenientes de sectores culturales diversos.

La pertinencia y significatividad de los contenidos que se trabajen en dicho marco dependerá de las posibilidades de cada grupo de enseñantes de reflexionar, a partir de su ámbito e historias personales y colectivas, cuáles son los cambios más significativos que las Nuevas Tecnologías

as han instaurado en sus formas de vivir, de saber, de relacionarse, de aprender, para derivar de ello algunas proyecciones para el trabajo educativo con los niños.

2. Propósitos:

- Reconocer los fundamentos, limitaciones y potencialidades que las TICs ofrecen para el desarrollo de propuestas pedagógicas en la educación infantil, explorando factores institucionales y pedagógicos que condicionan su incorporación legítima en las acciones educativas.
- Diseñar recortes didácticos concretos y contextualizados en los que las TICs favorezcan la capacidad de los niños de comprender y actuar de un modo más pleno en el entorno en el que viven

3. Contenidos prioritarios

La gestión de TICs en Educación Infantil: Las TICs como materiales para el aprendizaje en Educación Infantil

Los materiales multimediales: El aprendizaje visual e icónico. Modelos teóricos. Uso de dispositivos vinculados con diferentes herramientas. El software: criterios pedagógicos para su selección y uso.

Características del espacio físico de las salas del nivel inicial: los rincones en red. Los juegos con soporte tecnológico: potencialidades y limitaciones. Análisis crítico. Fundamentos pedagógicos para su implementación. Usos educativos de Internet en la Educación Infantil. Juegos trabajo y Talleres con TICs

Las TICs en Proyectos de Educación Infantil: Diseño, implementación y evaluación de proyectos con TICs en Educación Infantil. Lectura y análisis de experiencias y relatorías pedagógicas con el uso de TICs. La importancia de la documentación de experiencias pedagógicas y la narrativa docente.

4. Fuentes de referencia:

- Azzerboni, D. (2006): *Currículum abierto y experiencias didácticas en Educación Infantil*. Colección Oa5. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Barbero Martín. (2002) *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.
- Bruner J. (1997) *La educación: puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- Buckingham David. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires. Manantial.
- Burbules, Nicholas C. y Callister. Thomas A (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Bs. As Granica.
- Carrier, Jean (2002) *Escuela y Multimedia*. Madrid. Ed. Siglo XXI.

- Castells Manuel (1997) *La era de la información*. Tomo I. Madrid. Alianza Editorial
- Castells, Manuel. (2001) *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad*. Barcelona. Plaza & Janes Editores.
- Crook, Ch. (1998): *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid. Ediciones Morata, S. L.
- D'Ángelo, Estela y otros. (2001) *La computadora durante el desarrollo de los proyectos de trabajo: investigaciones atragantes*. En Educación Tecnológica. Colección Oa5. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Dedé, C. (2000) *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Paidós
- Delacote G. (1997) *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona. Gedisa.
- García Canclini, Néstor (1995) *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo
- García Canclini, Néstor (1999) *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós
- García Canclini, Néstor (2007) *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona. Gedisa.
- Gennuso, Gustavo. (2001) *Educación tecnológica en el Nivel Inicial ¿una propuesta posible?* En Educación Tecnológica. Colección Oa5. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Gros Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona. Gedisa
- Gross, Begoña (2004) *Pantallas, juegos y educación: la alfabetización digital en la escuela*. Colección Aprender a Ser. Editorial Desclée de Brouwer.
- Gross, Begoña (Coord.) (1998). *Jugando con los videojuegos: educación y entretenimiento*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer
- Harasim, L y otros (2000) *Redes de aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Hargreaves A y otros (2001) *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1998) *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Colección MIE. ICE de la Universitat de Barcelona. Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics. Barcelona. 8ª Edición. Junio 1998
- Litwin Edith (comp) (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Litwin Edith (coord.) (1997) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Litwin Edith y otros (comps) (2004) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Litwin, Edith. (comp.) (2000). *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires. Paidós.

- Marcogliese, S. (1992): *Proyectos y Aula Taller en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires. Ediciones Corcel..
- McEwan H y Egan K (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona Paidós
- Nunberg, G.(1998) *El futuro del libro*. Barcelona Paidós.
- Proyecto ENLACES Chile (1996). “*Aprendizaje Basado en Proyectos*”, documento de trabajo del Proyecto ENLACES, Chile. Traducido y Adaptado de la revista “Educational Leadership” por Mónica Campos, Instituto de Informática Educativa Universidad de la Frontera. Temuco - Chile.
- Romero Tena, Rosalía (2006) *Nuevas Tecnologías En Educación Infantil*. El Rincón del Ordenador. España. Editorial Trillas-Eduforma.
- Salomón G (comp) (2001) *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Salomón, G.; Perkins, D. y Globerson, T. *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*. En Revista Comunicación, lenguaje y educación. Nº 13. Madrid. 1992.
- Sancho Gil. Juana María (comp) (2006) *Tecnologías para transformar la educación*. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid. Akal.
- Sancho Juana Maria (1994) *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori.
- Sancho, J. y Hernández, F. (1993) *La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogeneización de la realidad escolar*. Congreso Internacional de la Coruña. Mimeo.
- Silva Salinas Silvia (2004). *Medios didácticos multimedia para el aula en educación infantil: Guía Práctica para Docentes*. España. Vigo: Ideas Propias.
- Stahl, G., Koschmann, T. y Suthers, D. (2006): *Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Computador: Una perspectiva histórica*.
- Steinberg Sh. y Kincheloe, J.L. (2000) *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata

Espacios curriculares optativos: para los estudiantes que consideren necesario el aprendizaje básico de carácter instrumental de las herramientas. Se sugiere que los mismos sean definidos como Espacios de Definición Institucional.

- Alfabetización digital.
- Alfabetización audiovisual

PRODUCCIÓN DE MATERIALES Y OBJETOS LÚDICOS

Formato Sugerido: Taller

1. Fundamentación

Enseñar a niños de 45 días a 5 años, es una tarea particular y compleja, requiere la construcción de un amplio repertorio de modalidades de intervención que articulen: el desarrollo y posibilidades de los niños, sus variadas maneras de acercarse a la realidad, la diversidad de alternativas que plantean los campos disciplinares y la comprensión de las alternativas que generan las propuestas lúdicas.

Enseñar es construir un hacer didáctico, preguntándose a cada momento acerca de su sentido, creando un ambiente estimulante, creando condiciones para que una nueva situación se convierta en problemática e invite a los niños a buscar soluciones.

La primordial fuente del aprendizaje infantil está en su propia actividad. A través de ella los niños aprenden, comprenden y transforman la realidad. Para realizar la actividad los niños requieren objetos y materiales con los cuales poder relacionarse, manipular, explorar y experimentar, se constituyen en recursos naturales que los pequeños utilizan en sus aprendizajes de forma espontánea.

Al pensar en el “hacer didáctico” el docente tiene que tomar decisión respecto de cuales serán los materiales didácticos más oportunos para generar condiciones de aprendizaje.

Se entiende por materiales didácticos todos aquellos objetos, instrumentos con los que el niño puede relacionarse en su entorno escolar, independientemente de que hayan sido elaborados o no con fines educativos. Se trata de recursos que pueden ser utilizados en la sala con una finalidad educativa.

La inclusión de esta unidad curricular en la formación docente se propone orientar en la selección y construcción de materiales específicos para estimular la creación y elaboración y de este modo enriquecer las propuestas pedagógicas, adecuándolas a las diferentes temáticas de las áreas curriculares y las finalidades didácticas de los mismos. Es importante señalar que es una unidad curricular de especificación y profundización de temáticas propias de la Didáctica del Nivel y de las Didácticas Específicas, que son las que aportan su principal sustento epistemológico y teórico. Por ello, se la propone en articulación con estas unidades curriculares.⁵⁷

Se considera que este espacio de formación puede constituirse como un taller que articule con las unidades que integran el campo de la formación específica y el campo de la práctica profesional.

⁵⁷ Ver mapa curricular, 3º Año. Págs. 41 y 42 de este documento.

2. Propósitos

- Reconocer el ambiente como abecedario didáctico y como un elemento cargado de intencionalidad pedagógica, que permite la educación del saber sentir, saber ver y saber interpretar el mundo.
- Favorecer la comprensión de que el conocimiento se construye tanto desde el hacer como desde el contemplar y que la organización del ambiente debe promover ambas posibilidades.
- Construir competencias para pensar con criterios pedagógicos el ambiente de la sala y la institución educativa.
- Favorecer un espacio que permita pensar en los recursos didácticos necesarios para generar situaciones de aprendizaje.
- Estimular la creación y elaboración de materiales didácticos y objetos lúdicos para enriquecer las diversas propuestas pedagógicas.

3. Contenidos prioritarios

El juego como medio formativo por excelencia en la Educación Infantil. El juego y el juguete como espacio de controversia didáctica. Tipos de juego. La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico. La sala como espacio para el desarrollo lúdico: condiciones didácticas a tener en cuenta. Los juguetes como medios didácticos.

Juguetes y cosas útiles con materiales descartables. El taller casero. Materiales y herramientas. Juguetes de arrastre, para dramatizar, para experimentar y construir. Juegos y juguetes.

El ambiente como abecedario didáctico. La organización del ambiente como conocimiento desde el hacer.

Material didáctico. Concepto del material didáctico. Criterios para su selección. Consideraciones sobre algunos materiales. Importancia de los materiales didácticos. Selección y utilización: criterios de calidad, seguridad, variedad y polivalencia. Clasificación general de los materiales didácticos. Los recursos didácticos como facilitadores del aprendizaje de los contenidos escolares.

Los materiales didácticos y los contenidos escolares. Materiales didácticos para la estimulación de los sentidos y la construcción de conocimientos. Materiales requeridos por las diferentes áreas: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y lenguajes artísticos. Arte y juego: entre los juguetes y los objetos estéticos.

Teatro, teatro de sombras y teatro de títeres. Distintos tipos de títeres: manopla, camisolín, varilla, dedo. El teatro de títeres. Manejo. Escenografía, música y puesta en escena.

Construcción de biombos y teatrillos. Familia de muñecos. Telas para escenografías. Telones de fondo. Láminas Armado de muñecos de tela, móviles, realización de animales y medios de transporte.

Rompecabezas, encastres. Seriaciones, viñetas narrativas. Construcción de juegos de tablero y juegos de mesa. Cuerpos geométricos con diferentes materiales. Libros de tela.

Recursos para armar rincones de ciencias y de evidencias históricas. La biblioteca de la sala: recursos, organización.

Los propósitos y funciones de las TICs en la enseñanza. Debates sobre las TICs en el aula: recursos, herramientas, contenido, entorno. Los materiales para la enseñanza y para el aprendizaje. Tipos y su relación con los enfoques de enseñanza. Los nuevos escenarios educativos: El trabajo colaborativo: la producción social del conocimiento, las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnología. Los blogs y las wikis. Los portales educativos. Los museos interactivos.

4. Fuentes de referencia

- CABA, B. (2008) *Juguetes para docentes*. en el Globo Rojo. Presidente y Directora de Programas de IPA Argentina.
- CAMELS D. (2004) *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Editorial biblos.
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN. (1997) *Diseño Curricular .Jardín Maternal*. Río Negro
- FRABBONI, F.(1980).*El primer abecedario: el ambiente*. Ed. Fontanella, Barcelona,
- HARF, R. F. ORIGLIO, L. PITLUK, J. ULLUA (2006) *¿Qué pasa con el juego en la educación inicial?* Editorial hola chicos. Buenos Aires.
- HARF, R. PASTORINO, SARLE, SPINELLI, VIOLANTE YWINDLER (1996) *Nivel inicial: aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- LA CAJA DE PANDORA (video) Uruguay, (1991) / Duración: 43 minutos / Realización: Maida Moubayed.
- LION CARINA. (2006) *Las tecnologías y las practicas de la enseñanza. En imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires. La Crujía. p.
- LITWIN EDITH (coord.). (1997) *La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula*. En Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. El Ateneo. Buenos Aires.
- MALAJOVICH A. (2000) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós.
- MONTI, M. C (2008) *De juegos y roles: Cuando los juguetes nos hablan de género*. Integrante del Laboratorio de Investigación y Diseño del Juego y el Juguete de IPA Argentina.
- PITLUK L. (2008) *La modalidad de taller en el nivel inicial*. Homo Sapiens.
- PROYECTOS DIDÁCTICOS INTERDISCIPLINARIOS. *Indagar y cuestionar desde pequeños*. La Educación en los primeros años. O a 5 años. Novedades

- RABUINI A.(2008) *¿desde dónde se concibe al jugador cuando se diseña?* Directora del laboratorio IPA. En El Globo Rojo
- SARLÉ. P. (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- SOTO.C. Y VIOLANTE .R. (comp.)(2005) *En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Paidós..
- TONUCCI, F. (1995) *Con ojos de niño*, REI Argentina, Buenos Aires.
- VILLALBA, M.E. *Ludotecas: Mucho más que un espacio para jugar*.
- VIOLANTE. R. Y C. SOTO. (2001) *los contenidos de la enseñanza en el jardín maternal*. Buenos Aires. Normal N° 1. Departamento de investigación.
- ZABALZA, M.(1996)*Didáctica de la educación infantil*. Madrid. Narcea.

INTEGRACIÓN DIDÁCTICA⁵⁸

Las unidades curriculares correspondientes al 3º año: Didáctica de la Educación Inicial II, todas las Didácticas Específicas (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática II, Didáctica de las Ciencias Sociales II, Didáctica de las Ciencias Naturales II), Producción de Materiales y Objetos Lúdicos (que se desprende de aquellas en cuanto al soporte teórico y con un carácter más instrumental) y los Proyectos Educativos con TICs, se integran y articulan en un trabajo compartido entre los profesores y con los alumnos. Esta integración didáctica de las unidades curriculares mencionadas, tiene un carácter transversal por lo cual no se presenta como una unidad curricular con carga horaria propia. El modo en que se grafica en el mapa curricular, da cuenta de la necesidad del trabajo articulado e integrado de todas las unidades curriculares a fin de responder al **enfoque globalizador del Nivel Inicial**, enfoque que no podría resolverse desde el trabajo específico de cada una de las Didácticas por separado.

TALLER INTEGRADOR INTERDISCIPLINARIO⁵⁹

1. Fundamentación

El concepto de integración en el campo curricular refiere a la unidad de las partes para el logro de una unidad mayor. Bernstein habla de una idea, tema o “supra asignatura” a la que se subordinan los diversos contenidos, condicionando a la vez nuevas formas de organización de la enseñanza.

⁵⁸ Se sugiere la lectura de este apartado relacionándolo con los Espacios de Integración Curricular, pag.270 de este mismo documento.

⁵⁹ Se sugiere la lectura de este apartado relacionándolo con el apartado correspondiente a la Residencia Pedagógica y a los Espacios de Integración Curricular, pages 266 y 270 respectivamente, de este mismo documento.

Con el mismo sentido que el planteado para la Integración Didáctica de 3º año, se presenta el Taller Integrador Interdisciplinario, el cual no solamente articula las Didácticas Específicas, las TICs y los Lenguajes Artísticos, en un mismo espacio de trabajo, sino también, los integra a la Residencia del último tramo de la carrera. Este taller entonces, no solamente integra unidades curriculares del campo de la Formación Específica, sino que los articula con el campo de la Práctica Profesional.

Dada la cantidad de disciplinas que incluye y teniendo en cuenta que las mismas se han ido presentando en diferentes momentos del recorrido curricular, desde el primer año de la carrera (como por ejemplo, algunos de los lenguajes artísticos), esta unidad tiene una carga horaria propia. La intención más importante de este taller entonces, es la integración de saberes relevantes que se han ido desarrollando a lo largo de la carrera y su articulación con la Residencia a fin de permitir al futuro docente, concretar las prácticas del último tramo de la carrera, desde la concepción de la Educación Inicial como **Unidad Pedagógica**, desde la revalorización del **Juego y las Experiencias Globalizadoras**, y en la consideración de la **heterogeneidad de los sujetos - alumnos y sus contextos**.

Se presentan a continuación los fundamentos desde los cuales, las TICs, los Lenguajes Artísticos y las Didácticas Específicas, se integran y hacen sus aportes en el espacio del *Taller Integrador* en articulación con la *Residencia*:

APORTE DE TICS:

La incorporación de las TICs a la enseñanza exige el desarrollo de habilidades analíticas, cognitivas, creativas y comunicativas de los alumnos, docentes y directivos, que permitan tanto la apropiación significativa de la oferta cultural, tecnológica e informacional circulante como la producción de mensajes requerida para el desempeño personal, profesional y ciudadano en una sociedad pluralista y democrática.

Es necesario incluir en la formación docente el acercamiento a los nuevos lenguajes y a las nuevas culturas, repensar estrategias de enseñanza y diseñar nuevas propuestas pedagógicas. Integrar pedagógicamente las TICs no implica hacer foco exclusivo en el uso de equipamientos sino en los procesos de aprendizaje, planificación y cambios en las prácticas y en las instituciones. Su integración efectiva se hará a partir de proyectos individuales y colectivos.

“Los usos cotidianos de las tecnologías marcan la necesidad de pensar en contextos interpretativos que los doten de sentido y significado. La incorporación de tecnologías en las prácticas de la enseñanza supone particulares maneras de reestructurar el conocimiento, de realizar recortes disciplinares, de mirar las propias biografías escolares y profesionales; una revisión de perspectivas, expectativas y limitaciones pedagógicas, institucionales, curriculares, etc. Los diseños de clase que incluyen tecnologías en el aula exigen, por lo tanto comprender la enseñanza y las tec-

*nologías como procesos y producciones eminentemente sociales, políticos, culturales, históricos y prácticos.*⁶⁰

Las TICs son portadoras de imágenes, relatos y fantasías que operan tanto en la imaginación como sobre el pensamiento.

La integración curricular de las TICs debe definirse como un ámbito de estudio para la educación en relación al desempeño comunicativo y desarrollo del pensamiento, superadora de la visión meramente tecnocrática e instrumental. Se debe considerar no solo su conceptualización, sino sus objetivos, sus contenidos, las corrientes ideológicas y los marcos conceptuales en los que se apoya y sus modalidades de integración curricular.

Es importante que los futuros docentes adquieran herramientas teóricas y prácticas que favorezcan la inclusión de las TICs en las aulas con criterio pedagógico, a fin de que posibiliten y potencien las propuestas de enseñanza para contribuir a la construcción de prácticas áulicas innovadoras.

La incorporación de las TICs redefinen las tareas intelectuales de la escuela. Los desarrollos tecnológicos deben dejar de ser objeto de una clase y convertirse en una herramienta que permita potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir que permitan la construcción de buenas propuestas⁶¹; ya que como expresa E. Litwin, *"(...) el uso de la tecnología puede implicar la implementación de excelentes propuestas para la resolución del acceso al conocimiento o la utilización de otras empobrecedoras"*⁶²

Anahí Mansur explica que *"(...) los nuevos desarrollos no vienen a reemplazar anteriores modalidades, sino a completarlas, a brindar otras posibilidades que solo se entienden y pueden valorarse en los contextos en los que se desarrollan."*⁶³

Se debe contemplar el carácter amplio de las TICs que integra ambos tipos de tecnologías (las "nuevas" tecnologías de la información y la comunicación, junto con las "tecnologías mas antiguas") potenciadas entre sí.

Una última mirada actual, es la cuestión de "la convergencia". Al respecto Buckingham, señala: *"(...) el contexto actual no está caracterizado por el desplazamiento sino por la convergencia. Se sostiene que estamos asistiendo al borramiento de límites, a la fusión de tecnologías, formas y prácticas culturales que antes eran independientes, tanto en el punto de producción como en la recepción. Sin duda, esta convergencia es en parte el resultado de los cambios operados en el terreno de la tecnología. La posibilidad de "digitalizar" toda una variedad de formas diferentes de comunicación (no sólo escritura, sino también imágenes visuales*

⁶⁰ Lion Carina. (2006) Las tecnologías y las practicas de la enseñanza. En imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. Buenos Aires. La Crujía. p. 135

⁶¹ Al respecto Edith Litwin explica que una buena práctica de la enseñanza incorpora lo que los alumnos saben, los mensajes de los medios, el trabajo con todos los sentidos y, si es posible, el último desarrollo de la informática.

⁶² Litwin Edith (coord.). La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula. En Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. El Ateneo. Buenos Aires. 1997. p. 6

⁶³ Mansur Anahí. "Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase". En Litwin, E. Tecnologías Educativas en tiempos de Internet. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Argentina. 2005..p. 132

*y en movimiento, música, sonido y habla) transforma la computadora en mucho más que una calculadora o una máquina de escribir con memoria: la convierte en un medio que permite proporcionar y producir no sólo textos escritos, sino textos en una variedad de formatos y, como resultado, la pantalla digital ha devenido punto focal de toda una variedad de opciones de entretenimiento, información y comunicación.*⁶⁴

Propósitos

Las TIC tienen incidencia sobre diversos planos en las instituciones educativas:

- Sobre actividades formativas que trascienden el ámbito de las aulas presenciales, es decir el campo de lo “virtual”.
- Sobre el desarrollo profesional de los docentes y la formación en habilidades, capacidades y destrezas que involucren el uso de las herramientas que nos proveen las TIC.
- Sobre lo curricular, constituyéndose en un potencial objeto de estudio sobre todo considerando su impacto sobre los fenómenos de aprendizaje y enseñanza.

Dado que la propia socialización tecnológica de los jóvenes los vuelve afines a los aspectos más instrumentales de las TIC, es pertinente desarrollar propuestas curriculares que trasciendan estas cuestiones.

Cuando se analizan propuestas curriculares en torno a las TIC, suelen identificarse algunos problemas entre los que se puede señalar

La reducción de los contenidos a temáticas estrictamente técnicas en nombre de la formación en TIC (como por ejemplo la enseñanza del uso de programas)

Para superar estos problemas será necesario trabajar en el desarrollo de capacidades que se encuentran vinculadas con aspectos comunicacionales y didácticos -cuyo perfil supera lo meramente técnico- para proponer el desarrollo de habilidades y destrezas de orden cognitivo y social. Se trata de construir marcos conceptuales y críticos que permitan al futuro maestro analizar las implicancias del uso de las TIC sobre el aprendizaje y crear inclusiones genuinas en la enseñanza.

APORTE DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS:

El arte ha ocupado un importante lugar en la vida de los grupos sociales y en la construcción del pensamiento humano en los distintos periodos socio-históricos, cumpliendo diversas funciones mediante las cuales las diferentes épocas lo han conceptualizado de acuerdo a sus intereses y necesidades. Pero sin lugar a dudas se ha presentado como una manifestación cultural, con el propósito de revelar algún aspecto en particular de la existencia humana y su presencia en el mundo.

⁶⁴ Buckingham David. ¿Infancias digitales?. En Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Manantial. Buenos Aires. 2008. p. 110

La educación artística en Argentina asumió el modelo occidental de arte, artista y obra, del cual se derivaron dos supuestos de fuerte impacto en los criterios de la enseñanza: el arte como producto del talento de un genio creador y la tendencia expresivista asociando la práctica del arte a la libre expresión y a la adquisición de técnicas y habilidades, dejando de lado el contexto histórico, social y cultural. En el siglo XX la estética, junto al aporte de las ciencias humanas, consideran el arte como un *campo fundamental y específico de conocimiento*, constituido por diversos lenguajes simbólicos, verbales y no verbales, posible de ser enseñado y aprendido y capaz de ser fuente de conocimientos nuevos, de la misma manera que ofrece modos de entender la realidad que le son propios y que otras formas de conocimiento no proveen.

El arte es una construcción subjetiva y como todo producto de la acción humana, es una *construcción significativa*. Las manifestaciones artísticas tienen un potencial comunicativo tanto en el momento de su producción como en el de su recepción, e implican, sin lugar a dudas, una multiplicidad de significaciones que nos abre a todo un proceso de interpretación de sentidos, de expresiones de la realidad. Así, el arte es un tipo de conocimiento que permite comprender dicha realidad, a partir no solo de las significaciones establecidas en un tiempo y en una cultura determinada, sino que en la lectura en tanto interpretación podemos dar cuenta de las diferentes identidades que allí se plasman.

En este sentido, la educación artística se constituye en un pilar fundamental, tanto para la formación de los maestros como para los niños en sus primeros años de vida, porque favorece la expresión, la comunicación y construye cultura. Los saberes implicados en cada uno de *los lenguajes artísticos*, así como las herramientas conceptuales y las competencias estéticas que proporciona una formación artística, colaboran en la construcción de un sujeto capaz de comprender e interpretar la realidad socio-cultural, de elegir, hacer respetar sus derechos y sentirse parte vital de una fuerza transformadora en la construcción de la identidad propia y social.

Los niños, gozan de una formidable capacidad de expresión, se mueven en un abanico de representaciones y símbolos de todo tipo. El educador juega un papel esencial en este desarrollo cognitivo y afectivo para lo cual el arte les ayuda a construir infinidad de caminos posibles. El interés, la motivación, la creatividad, las formas propias de expresión, el juego, la permisividad, el crecimiento técnico que permita superar la espontaneidad, el conocimiento de diferentes manifestaciones artísticas son condiciones relevantes de las experiencias didácticas de expresión artística.

Incluir los lenguajes artísticos en la formación específica de los futuros docentes implica proponer una visión superadora de una concepción que asociaba la práctica del arte al tiempo libre o a las actividades puramente expresivas, limitando la formación artística a quienes detentaban un talento especial dejando de lado la *contextualización* socio-cultural de los saberes artísticos. Desde la concepción del arte como producción simbólica y como modo de conocimiento se torna fundamental comprender los procesos de producción, apreciación crítica y contextualización socio-cultural de las distintas manifestaciones artísticas.

Propósitos

Desde el Taller Integrador se pretende que los futuros docentes desarrollen sus capacidades expresivas y comunicativas, vivenciando el fenómeno artístico como productores e intérpretes; recuperando de cada uno de los lenguajes, sus códigos y especificidades. La exploración sensible de sus posibilidades perceptivas y creativas, por medio de diferentes experiencias artísticas, ofrecerá herramientas para seleccionar y construir estrategias didácticas apropiadas, y así, poder ampliar las experiencias educativas de sus alumnos.

APORTE DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS:

Las actividades de Práctica de la enseñanza no se piensan sólo para el período de residencia. Muy por el contrario, se insta a que las mismas tengan lugar, desde los comienzos de las unidades curriculares de las Didácticas Específicas I, teniendo en cuenta que por ejemplo, así como la matemática se aprende haciendo, los docentes adquieren las habilidades de su profesión a partir de las actividades que realizan y su reflexión sobre ellas, con el respaldo de la actividad teórica en el campo de las Didácticas Específicas. Importa que los futuros docentes experimenten distintas formas de analizar y organizar la enseñanza en el nivel, en distintas instituciones y con alumnos de edades diferentes, en base a situaciones que involucren diferentes temáticas que puedan iniciarse en el jardín maternal y se vayan complejizando y ampliando en forma espiralada para las salas del jardín de infantes, poniendo especial atención en el avance de los alumnos en aspectos actitudinales, cognitivos y comunicacionales.

Es probable que las situaciones interesantes para los niños sean las que involucren contenidos de diferentes áreas, por lo cual los estudiantes deberán compartir con profesores no solo las propuestas de cada disciplina en particular, sino sobre todo, las que evidencien integración de disciplinas para poder lograr el enfoque globalizador que ha de caracterizar la enseñanza en el nivel.

Los estudiantes del profesorado deben comprender además, que su tarea impone el trabajo con otros, ya que no es solo - aunque libre de hacer lo que desea- la forma en se aprende y se mejora la labor docente. En pro de esta comprensión se hace necesario entonces que conozca la institución escolar, su discurso y las acciones que se dan en ella en relación con la enseñanza de los diferentes contenidos, para poder entrar en la misma, no para someterse, sino para aprender los códigos de su profesión y participar activa y comprometidamente de su mejoramiento.

Se tendrá en cuenta que el estudiante que inicia su residencia no puede cargar con la responsabilidad total de articular lo enseñado en el instituto de formación con la práctica escolar real. Necesita ser acompañado por los docentes de las Didácticas Específicas en la interpretación de las prácticas y los discursos existentes acerca de la enseñanza en la institución escolar, con la finalidad de llegar a poder elaborar propuestas efectivamente realizables.⁶⁵

⁶⁵ Recomendaciones Matemática N. Primario, INFD, 2008, pág. 25.

La articulación del Taller Integrador con la Residencia, se concreta en el acompañamiento del alumno por parte de un equipo de docentes de las Didácticas Específicas y de Residencia. Además, sería ideal que todo residente sea acompañado por un docente experimentado del nivel (de maternal o de jardín de infantes), que pueda servirle como apoyo y modelo, seleccionado por la alta calidad de su propia práctica y su apertura a procesos innovadores. Los nuevos docentes deben poder llevar a la práctica lo que aprendieron en su formación, teniendo la oportunidad de analizar en conjunto con su tutor y profesores del área, de otras áreas y de residencia, cómo y sobre qué bases encaró la misma, qué aprendió al respecto y cómo la evalúa.

Propósitos:

Que los estudiantes, futuros docentes

- Analicen situaciones de clase en salas del nivel en las que se trabaje con diversas actividades de las diferentes áreas, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.
- Elaboren y pongan a prueba situaciones de enseñanza fijando objetivos, anticipando posibles cursos de acción y aprendizajes de sus alumnos, para analizar luego reflexivamente, en forma individual o con docentes y pares, el diseño de estas propuestas, evaluando lo ocurrido respecto de los avances de los alumnos como de sus propias intervenciones, diseñando posibles acciones futuras.
- Participen de instancias de producción grupal que requieran del logro de acuerdos en función de un objetivo común desarrollando capacidades para participar del diseño y sostenimiento y evaluación de proyectos institucionales con otros colegas, aceptando las naturales diferencias en los grupos de trabajo.
- Desarrollen la convicción de la necesidad de actualización permanente teniendo en cuenta la evolución dinámica del conocimiento y fortalezcan sus competencias para el estudio autónomo.
- Revisen crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.
- Desarrollen actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

Ejes para la articulación entre el Taller Integrador y la Residencia:

- ***La enseñanza en las salas del nivel inicial.*** Aspectos a considerar al ingresar al jardín maternal y de infantes y al hacerse cargo de una sala. Observación y análisis de registros de situaciones de aula con sus pares.

- **Planificación de la enseñanza.** Tipos de actividades en las salas del nivel. Propósitos. Criterios a tener en cuenta. Selección de contenidos a enseñar y alcances en su tratamiento en base al análisis de materiales curriculares y textos. Selección y/o diseño de situaciones adecuadas a los objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta:
 - los contextos en qué presentarlas,
 - el relevamiento de los antecedentes y/o ideas previas de los alumnos sobre el contenido a trabajar;
 - la anticipación de estrategias a utilizar por los alumnos;
 - las dificultades previsibles;
 - las representaciones previsibles,
 - las variables didácticas posibles de modificar, y
 - las fases que requiera su ejecución, su relación con otras áreas.
- **Ejecución de las clases:** conforme a las Planificaciones aprobadas por el Equipo de Práctica y con su seguimiento y orientación.
- **Evaluación de la clases:** Autorregistro. Narrativa. Reflexión. Autoevaluación de la práctica. Evaluación de pares. Evaluación de los aprendizajes de sus alumnos: propósitos, instrumentos afines, criterios, recogida y análisis de resultados. Modificaciones a la propuesta implementada.

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

1. Práctica I: Instituciones Educativas y Comunidad

- *Métodos y técnicas de recolección y análisis de información*
- *Escuela y Comunidad*

2. Práctica II: Enseñanza y Currículum

- *Programación de la enseñanza y Gestión de la clase*
- *Currículo y Organizadores escolares*

3. Práctica III: Práctica de Enseñanza

- *Evaluación de los aprendizajes*
- *Coordinación de grupos de aprendizaje*

4. Práctica IV: Residencia Pedagógica

- *Sistematización de Experiencias Pedagógicas*

1. Fundamentación General

La formación del profesorado se orienta hacia la habilitación para una **práctica profesional** específica, que no es otra que la de asumir la responsabilidad docente de “enseñar”. La enseñanza es a la vez una práctica social y humana por la que se preserva el acervo cultural de la sociedad a la vez que se acrecientan sus posibilidades transformativas. Al ubicarla como una práctica humana se recupera el sentido moral de la misma y el compromiso político que implica asumir el compromiso de que otros aprendan. No basta dedicarse a transmitir un saber, sino además, de custodiar el aprendizaje de ese saber. En la sociedad del conocimiento la desigualdad se impone también desde el no aprendizaje de los cuerpos del saber que aquélla prioriza. De ahí la importancia fundamental que asume el **Campo de la Práctica Profesional** en esta propuesta, concebida como eje articulador de los otros dos Campos: Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica.

La Práctica: Si bien este término forma parte del lenguaje cotidiano, no deja de presentarse ambiguo y conflictivo. En la perspectiva de Schön (1988) y de Kemmis (1988) puede concebirse como el conjunto de actuaciones ejercidas en distintas situaciones profesionales, en nuestro caso situaciones educativas enmarcadas en un espacio y tiempo determinados.

“Sin embargo también puede incluir aquellas actividades repetitivas por las que se busca el dominio de alguna competencia. Por eso se dice “practicar danzas”, por ejemplo. En este caso una práctica puede generalizarse al aparecer en casos reiterativos lo que hace posible recurrir a ese repertorio de acciones cuando aparece un caso semejante... Entonces, se ha aprendido un saber sobre la práctica lo que permite practicar esa práctica. A medida que se usa en nuevos ca-

...s la práctica va ganando en estabilidad y brinda contextos de seguridad al docente. Pero en este aspecto reiterativo de la práctica se puede correr el riesgo de llegar a la automatización de actividades que se realizan cada vez más asidas a la rutina hasta dejar de pensar en lo que se hace” (Pruzzo, 2005).

Schön lo ha descrito como el sobreaprendizaje de lo que el docente sabe sobre la práctica. Por eso comienza a revalorizarse las posibilidades de reflexionar en el mismo momento en que la acción se desarrolla de manera que pueda actuar como correctivo del sobreaprendizaje. La reflexión aparece como detonante de la autocomprensión que permite revisar alternativas con mirada transformativa. En este sentido nuestros estudiantes adelantan los procesos de socialización profesional situándolos en el espacio de la práctica para aprender también a reflexionar sobre la acción.

La Práctica en la Formación del Profesorado: Durante mucho tiempo ha primado la perspectiva que ubicaba la Práctica al final de la formación, concibiéndola como la aplicación de marcos teóricos referenciales y priorizando la teoría sobre la práctica. En esta mirada, primero se aprende la teoría y luego ésta se aplica en situaciones prácticas. Esta perspectiva, quita conflictividad al campo de la enseñanza, como si existiera una verdad única para cada situación compleja del aula y desproblematiza el ámbito de la Práctica. La concepción técnica se fue generalizando en Argentina a partir de mediados del siglo XX.

En otra perspectiva, la teoría se vuelve importante porque ilumina la práctica, y ésta se revaloriza como espacio situado en el que las interrelaciones humanas dan lugar a situaciones problemáticas sobre las que es necesario deliberar para interpretarlas, sopesar posibilidades y tomar decisiones fundadas en valores humanos que refieren no sólo a los problemas sino a las consecuencias humanas de las decisiones a tomar. Se revaloriza el espacio de la Práctica, como espacio de deliberación previa a la toma de decisiones que implica siempre el ejercicio de la libertad responsable. En ella se encarna la faz moral y política de la enseñanza. En esta mirada, los estudiantes del profesorado se insertan desde el inicio de la formación, en la realidad situada de las escuelas, con sus problemas y limitaciones, sus posibilidades para tomar decisiones justas o para anclarse en intolerancia y la incomprensión. La práctica es un espacio para la deliberación que favorece la comprensión de la situación, el análisis de posibilidades, el juicio valorativo ante las consecuencias morales de la acción probable y la decisión anclada en la libertad del docente. Estas actuaciones no pueden aprenderse de los libros, pero los libros pueden iluminar desde la teoría la interpretación, la deliberación, el juicio informado. Esa situación práctica a la vez produce conocimiento capaz de enriquecer los marcos referenciales. Históricamente esta perspectiva encuentra anclaje en la Formación Docente de principios del Siglo XX con una organización que incluyó a los estudiantes normalistas desde su primer año del secundario, a los trece años, en las aulas de las escuelas primarias. La duración de los estudios de magisterio en ese entonces abarcaba cuatro años, en todos los cuales se disponía de un espacio para las Prácticas. Los alumnos se incorporaban en las clases de los maestros del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal acom-

pañando al docente e incluso ocupándose de las clases cuando aquél no concurría. Este sistema se transforma a mediados del siglo, cuando se alarga la carrera a cinco años y se separa en dos ciclos. En ese momento las Prácticas sólo se realizan a partir del cuarto año, inaugurando su distanciamiento de la formación teórica.

En la última década de ese siglo se inicia un período de revaloración de la Práctica que comienza a incluirse desde 1º o 2º año en las carreras del Profesorado. Esta inclusión, sin embargo encontró limitaciones en su implementación especialmente porque no se comprometió el Estado en la apertura de las escuelas sedes de las Prácticas. Así, las Prácticas no se pudieron desarrollar en escuelas o se transformaron en espacios conseguidos por esfuerzos personales, sin efectiva coordinación entre las instituciones.

En la actualidad, el Estado asume como prioridad la articulación entre instituciones para tornar posible el encuentro de los estudiantes del profesorado con la realidad de su futuro ejercicio profesional.

En esta concepción se entiende la Práctica como la actuación de los estudiantes en el ámbito de su futuro desempeño profesional, adelantando los procesos de socialización que el docente realiza cuando asume su fuente de trabajo. Pero implica también, en una perspectiva epistemológica, una forma de concebir la construcción del conocimiento docente.

En este caso, se redimensiona las posibilidades de “aprender a enseñar” en los complejos escenarios sociales de la cultura de nuestro tiempo. A la vez que se revaloriza la enseñanza situada en el espacio de una realidad social con historia, se enaltecen los procesos de comunicación en interacciones reales que implican el ámbito vincular social de la enseñanza. Y esta concepción incorpora la visión política de la educación porque en estas interacciones de alumnos de nivel superior con los alumnos del nivel en el que se prepara y con docentes de la institución superior y de la escuela participante se priorizarán las relaciones de reciprocidad que implican la democratización de los intercambios, alterando las clásicas relaciones de poder pero con la preservación del principio de autoridad.

Por eso el diseño curricular se transforma en cuanto a la articulación de espacios curriculares, pero a la vez en la articulación de nuevas relaciones cooperativas en el seno de las Prácticas. Éstas, en lugar de ser concebidas como espacio de aplicación de la teoría, se perciben como escenario de aprendizaje que relaciona campos de saber especulativo con el ámbito de la realidad socioeducativa situada. En esta mirada, las Prácticas también convocan a otros sujetos en la tarea de enseñar a enseñar: allí estarán coordinando su tarea, docentes de las disciplinas pedagógicas, de las especialidades y de la escuela de inserción. Esta nueva concepción implica un espacio de diálogo ampliado, democratiza las relaciones, brinda soporte contingente a los estudiantes y habilita el ámbito de la reflexión desde diversas miradas.

En síntesis, en esta concepción curricular, la Práctica se concibe como espacio de coordinación de espacios disciplinares y también de sujetos implicados en la formación.

Si bien la Práctica favorece los procesos de análisis, comprensión, reflexión, experimentación; los mismos no se producen sino por la especial intervención de los profesores, considerados en su potencia modelizadora, que se constituyen en andamios para aprender a enseñar. Dichos procesos, en especial la reflexión sobre la acción, no se desarrollan en forma espontánea y es más, existen restricciones culturales que obstaculizan los procesos reflexivos. De ahí la importancia de acompañar los procesos reflexivos en la práctica creando dispositivos didácticos que los activen. El DAC (Dispositivo de Análisis de Clases), las grabaciones de clases de profesores de nivel medio y de la Universidad, entre otros, dependen de una **cultura colaborativa** que es necesario desarrollar articulando los docentes de nivel medio con los de Universidad e Institutos formadores.

Se instalan así nuevas formas de relaciones sociales en la búsqueda de formar docentes comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos como forma de limitar los procesos de desigualdad que llevan a la exclusión de sectores populares. Porque todo proceso en que se detiene el aprendizaje implica situaciones de exclusión del sistema educativo que concluye en la exclusión social del individuo y su marginación de la vida ciudadana.

El papel del estudiante en las Prácticas: Es un rol en el que se articula el aprendizaje y la ayuda contingente. Por una parte aprenderán las actuaciones propias de la profesión ante las problemáticas cotidianas y a la vez proveerán ayuda tanto al docente de nivel medio, como a los estudiantes.

El alumno del profesorado deja su rol de evaluador implacable al fondo de la clase, para involucrarse en los roles que le va sugiriendo el docente de la escuela: prepara material didáctico que se le solicita, acompaña a los alumnos que el docente identifica con dificultades de aprendizaje, se incluye en los grupos de trabajo enseñando la coordinación de grupos, la búsqueda de información, su sistematización, su exposición, etc. Es una tarea de acompañamiento, que favorece la ayuda contingente, el andamiaje de los aprendizajes, mientras se aprende la actuación docente iluminándola desde los marcos teóricos.

¿Cuáles son los saberes que aprenden los estudiantes en la Práctica?:

- Los modos de actuación propios de la tarea profesional de enseñar.
- La necesidad de tomar decisiones que comprometen moralmente.
- Las posibilidades de ejercitar la libertad responsable de elegir entre opciones.
- El ejercicio de la autonomía profesional.
- La elección de sistemas de relaciones humanas que favorecen la comunicación.
- Alternativas para custodiar el aprendizaje atendiendo al derecho a aprender.
- El ejercicio de la actividad cognitiva grupal, aprender a pensar con otros.
- La inclusión de las herramientas de la cultura para andamiar el aprendizaje.
- Las normas, rituales, rutinas, expectativas, e historia institucionales

- La reflexión en y sobre la acción. La reflexión sobre la teoría en acción.
- La activación del juicio crítico y del juicio estético, entre otros.

2. Propósitos de la Práctica Profesional:

- Desarrollar competencias profesionales propias de la enseñanza.
- Habilitar espacios para la reflexión crítica.
- Ofrecer oportunidades para interactuar en escenarios diferentes y en cursos diversos.
- Ampliar los ámbitos de interacción hacia la institución y la comunidad.

PRÁCTICA I: INSTITUCIONES ESCOLARES Y COMUNIDAD:

Métodos y técnicas de recolección y análisis de información

Escuela y Comunidad

Formato sugerido: Seminario – Taller y Trabajo de Campo según el tema a abordar: **Métodos y técnicas de recolección y análisis de información y Escuela y Comunidad.**

1. Fundamentación

Puede plantearse el interrogante acerca de si puede incorporarse al estudiante de primer año en una institución educativa careciendo de marcos teóricos. En este sentido, la primera recomendación tiende a volver a plantear la necesidad que los Profesores de este curso se articulen para dar sentido a esta primera inclusión en la realidad educativa que se puede realizar sobre la base de los conocimientos ya construidos por los estudiantes en su biografía escolar, enriqueciéndolos con los aportes que se van realizando desde las materias de los otros campos. La inmersión de los estudiantes en el contexto de una institución educativa puede incluir visitas a las instalaciones y participación en distintas actividades priorizadas por la escuela sede: rutinas, eventos escolares, apoyo a los alumnos en las tareas escolares, acompañamiento de niños integrados, producción de material de apoyo, coordinación de grupos de estudio, etc. Pueden rotar en distintos ámbitos socioeducativos, incluidas escuelas que tienen alumnos integrados y otras instituciones del medio a la que concurran los niños en edad escolar.

Pero también se realizarán actividades en la sede del Instituto formador que acompañen a la práctica en la escuela asociada. En este caso un Seminario Taller puede permitir desarrollar un trabajo de campo en la institución, articulado con las materias del campo de la Formación General y del campo de la Formación Específica.

De este modo, si Pedagogía presenta distintos enfoques teóricos, por ejemplo sobre la institución escuela (escuela igualadora, reproductora, o productora de cultura), se enfrenta al estudiante con la problemática de las **desigualdades**, hoy tema central de los estudios pedagógicos. Las desigualdades culturales se transforman en desigualdades escolares, fracaso y posibili-

dades de exclusión escolar que se transformará finalmente en exclusión social. El trabajo de campo en la escuela asociada puede permitir a los estudiantes abordar los indicadores cuantitativos de las desigualdades escolares: la repitencia, la sobredad, o la retención y desgranamiento. Estos insumos son fácilmente contruidos con el acompañamiento del taller y pueden confrontarse en distintos ámbitos escolares. Para la interpretación de las desigualdades y diferencias podrán emplearse los marcos teóricos de la Pedagogía, la Sociología, la Psicología, la Historia, etc. siempre y cuando los Profesores se mantengan coordinados para facilitar esta tarea.

2. Propósitos

- Incluir a los estudiantes en la vida institucional.
- Favorecer su participación en las actividades escolares en el rol de acompañantes alumnos.
- Promover el registrar información para su análisis y reflexión.
- Orientar trabajos de campo que permitan recoger información y sistematizarla para su comunicación.

3. Contenidos prioritarios:

Esta unidad curricular, de desarrollo anual en el ámbito de las escuelas sede, se orienta a facilitar la primera inmersión de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor de práctica y los “docentes orientadores”. Puede incluir visitas a las instalaciones y participación en distintas actividades priorizadas con las escuelas (por Ej.: rutinas y eventos escolares, apoyo a alumnos en tareas escolares, etc.), rotación en distintos ámbitos socioeducativos. Práctica I, se articula con:

Métodos y técnicas de recolección y análisis de información: Seminario Taller: Trabajo de campo en la escuela asociada, siguiendo una metodología sistemática para recoger y organizar informaciones empíricas primarias y secundarias a partir de diferentes procedimientos e instrumentos; observación, análisis de datos estadísticos de la escuela; análisis documental de libros de asistencia y promoción de alumnos; libros históricos; etc. Sistematización de la información - elaboración de estadísticos simples; cuadros comparativos, gráficos de frecuencia, etc.- para su comunicación en distintos formatos.

Escuela y Comunidad: Apoyados en las metodologías de recolección y análisis de información, apunta al conocimiento contextualizado de las escuelas en las que participan y en el ámbito comunitario. Puede incluir también actividades en el Instituto integrando el estudio y análisis de casos de otras comunidades y escuelas.

PRÁCTICA II: ENSEÑANZA Y CURRÍCULUM:**Programación de la enseñanza y Gestión de la clase****Currículo y organizadores escolares**

Formato Sugerido: Seminario- Taller y Práctica de desarrollo anual según las temáticas a abordar:
Programación de la enseñanza y Gestión de la clase y Currículo y organizadores escolares.

1. Fundamentación

Será un espacio que articule el Campo de la Formación General y el Campo de la Formación Específica así como a los Profesores de la Institución Superior y los de la Escuela asociada, en especial el docente orientador con el fin de generar aprendizajes coordinados horizontal y verticalmente.

Esta Práctica se centra tanto en la Enseñanza como en el Currículum, en la perspectiva que los enfoca desde una propuesta de política educativa que se proyecta finalmente hacia el aula. Se vincula el currículum oficial, que señala los aprendizajes prioritarios, la industria editorial que los traduce, y la enseñanza que se hace responsable en el aula de que se transformen en aprendizajes relevantes a través de una cuidadosa programación de actividades, diseño de materiales y evaluación permanente. Los estudiantes en esta Práctica asumirán el rol de Ayudantes de la materia, colaborando con la docente y apoyando el aprendizaje de los alumnos. En esta tarea, aprenderán actuaciones propias de la profesión, leyendo la programación para articularla con la enseñanza con el propósito de favorecer los aprendizajes. Las actividades de los estudiantes serán seleccionadas a partir de las necesidades de las escuelas sede para desarrollar Ayudantías en las que se colabore con las tareas diseñadas por el docente, se produzcan materiales alternativos y otras ayudas didácticas en reemplazo y/ o complemento de los libros de texto, acompañamiento a alumnos con dificultades escolares, etc.

A la vez, dentro de las tareas a desarrollar en la Institución formadora, el trabajo de campo incluirá a los estudiantes en las tareas de análisis de los materiales curriculares, de su coherencia con las prácticas de programación, enseñanza y evaluación. Pero además, se orientará al análisis de indicadores como la fragmentación, la clasificación y la enmarcación, entre otros. Didáctica, Historia de la Educación, Pedagogía, Psicología, entre otras, aportarán categorías teóricas para el análisis de situaciones prácticas.

2. Propósitos

- Favorecer la inclusión de los estudiantes como Ayudantes de los docentes de la Escuela asociada⁶⁶.
- Promover el desarrollo de actividades que permitan ayudar a aprender a los alumnos.

⁶⁶ Jardines Maternales y Jardines de Infantes. En Práctica II se sugiere priorizar las prácticas en los Jardines Maternales mientras que en Práctica III se sugiere priorizarlas en los Jardines de Infantes.

- Orientar el análisis de la coherencia entre el currículum oficial, los textos escolares y la práctica de la enseñanza.

3. Contenidos Prioritarios

Inmersión en contextos escolares. Las Ayudantías en su doble perspectiva: como apoyo a los docentes y a los alumnos y como forma de aprender las actuaciones propias de la profesión docente. Análisis de planificaciones, textos escolares, y materiales de apoyo. Elección de tipo de Registro: diario, registro retrospectivo, narrativa, etc. Sistematización de experiencia.

Currículum prescripto: Documentos curriculares. Análisis de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Evaluación de los aprendizajes escolares y su relación con los NAP. Trabajo de campo sobre la coherencia entre lo prescripto, lo enseñado y lo evaluado. Programación de la enseñanza, selección y organización de contenidos, diseño de actividades, diseño de materiales alternativos, inclusión de las TICs en la programación y diseño de evaluación. Seguimiento de los indicadores de fragmentación y desigualdad en los aprendizajes.

Esta unidad curricular, de desarrollo anual en el ámbito de las escuelas continúa la orientación de Práctica I, incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente, tales como la observación participante en las aulas y la colaboración en actividades docentes en aula. Esta unidad se articula con:

Programación de la enseñanza y Gestión de la clase: Se dirige al desarrollo de experiencias y resoluciones prácticas de programación de la enseñanza y organización de las actividades del aula. Puede incluir actividades tales como estudio de casos particulares, micro enseñanza o simulaciones.

Currículo y organizadores escolares: Se dirige al análisis del currículo escolar jurisdiccional, para el nivel educativo de referencia, así como a los procesos y documentación organizadoras de las prácticas docentes y escolares (agenda, registros, instrumentos de producción de información y comunicación, etc.). Interesa analizar su sentido, importancia, niveles de información y regulación de las prácticas.

PRÁCTICA III: PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA:

Evaluación de los aprendizajes

Coordinación de grupos de aprendizaje

Formato Sugerido: Seminario – Taller según las temáticas a abordar: **Evaluación de los aprendizajes. Coordinación de grupos de aprendizaje**

1. Fundamentación

Los alumnos de Tercer Año, se incluirán en Proyectos escolares o hacerse cargo del desarrollo de la enseñanza en aquellos contenidos tratados en el Campo de la Formación Específica.

Deberán rotar por escuelas de escenarios diferentes y en disciplinas diversas. Se ocuparán de la programación, la implementación y la evaluación de sus clases. Programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las aulas de las escuelas, con guía activa del profesor de prácticas y el “docente orientador”. Como todas las unidades de Práctica, se articula con el resto de las unidades curriculares y en particular, con *Proyectos Educativos con TICs*, orientado a la utilización de herramientas que le permitan al futuro docente, desarrollar estrategias didácticas sustentadas en las TICs.

2. Propósitos

- Promover la participación de los estudiantes en Proyectos escolares.
- Orientar la programación de clases atendiendo a los contenidos curriculares, las construcciones metodológicas y el material de apoyo para el aprendizaje.
- Favorecer el diseño de actividades a través del empleo de tecnologías de la información y la comunicación.

Contenidos prioritarios

Inmersión en la realidad educativa. Planificación de enseñanza empleando construcciones metodológicas centradas en la resolución de problemas o metodología investigativa, o por reestructuración significativa. Diseño de actividades y de materiales para el aprendizaje. Diseño de Evaluación diagnóstica, evaluación del aprendizaje, Autoevaluación y Evaluación de cátedra.

Diseño de micro clases para su grabación y análisis crítico en diálogo entre profesores y estudiantes.

Prácticas de Enseñanza: unidad curricular de desarrollo anual, en el ámbito de las escuelas, para la programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las aulas de las escuelas, con guía activa del profesor de prácticas y el “docente orientador”.

Evaluación de aprendizajes: Orientado al análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes

Coordinación de grupos de aprendizaje: Orientado al análisis y diseño de estrategias y modalidades de trabajo grupal.

PRACTICA IV: RESIDENCIA PEDAGÓGICA:**Sistematización de Experiencias Pedagógicas****Talleres Integrador Interdisciplinario de 4º año⁶⁷.**

Formato Sugerido: Práctica institucional y áulica integral, de duración anual, rotando por cursos correspondientes a todos los ciclos del nivel primario, y Seminarios- Talleres, según la temática a abordar.

1. Fundamentación.

Los estudiantes en la Residencia, asumen en un curso y en forma integrada la totalidad de las funciones docentes tanto de planificación, como de gestión de la enseñanza, en el ámbito espacial de la institución y en vinculación con otras instituciones de la comunidad. La tarea seguirá siendo cooperativa por cuanto se reflexionará sobre la acción y sobre las teorías en la acción, y se tenderá a desocultar restricciones culturales que obstruyan procesos reflexivos.

Acompaña la Residencia un Seminario Taller dirigido a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas. Pueden incluirse ateneos, presentaciones, exposiciones, y distintas modalidades de conocimiento público.

Como se señalara anteriormente, la Residencia pedagógica se articula también con el **Taller Integrador Interdisciplinario** cuyos docentes asisten a los residentes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de las propuestas didácticas bajo un enfoque globalizador. Estos, junto a los docentes de Residencia, conforman el equipo de Práctica y Residencia y comparten la tarea de seguimiento de alumnos en las escuelas sede, como también la definición de la acreditación de los alumnos en la Residencia Pedagógica.

2. Propósitos

- Desarrollar residencias profesionales en diferentes cursos y escuelas de nivel primario.
- Autoevaluar el desempeño como Residente
- Sistematizar las experiencias con aportes reflexivos orientados a la mejora.

3. Contenidos prioritarios

Características de las Residencias pedagógicas. Formatos e instrumentos para la evaluación en coherencia con los aprendizajes prioritarios y el desarrollo de la enseñanza.

Sistematización de Experiencias Pedagógicas: Dirigido a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas. Incluyen ateneos, presentaciones, intercambios, exposiciones, y

⁶⁷ Correspondiente al campo de la Formación Específica

sistematización de experiencias analizadas a través de diferentes medios, para su comunicación pública.

4. Fuentes de referencia

- ALLIAUD, A. (2002) "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar" en Davini, M.C. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Paidós.
- BULLOUGH, Jr. R. (2000) "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado" en Biddle, B y otros *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona, Paidós.
- CARR, W (1996) *Una Teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Paideia-Morata.
- ----- (1990). *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona. Alertes.
- ----- (1993), *Calidad de la Enseñanza e Investigación Acción*, Sevilla, Diada.
- CARR, W. y S. KEMMIS (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990) *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid, Akal.
- DAVINI, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- ----- (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Editores.
- ELLIOT, J. (1995). "El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular" en *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2004). *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto"*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- KEMMIS, S. (1996). "La Teoría de la práctica educativa", en CARR, W. *Una Teoría para la Educación*. Madrid, Morata.
- MC EWAN, H. y K. EGAN (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores
- PEREZ, M. (1995), *La profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula, Análisis de Práctica*. Madrid, SigloXXI.

- PRUZZO, V. (1997), "La investigación acción para la transformación docente", Ponencia en *European Conference on Educational Research*. 24 de Octubre de 1997. 14 de marzo de 1998. Frankfurt. Alemania. ----- (2002), *La transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías*. Buenos Aires, Espacio.
- ----- (2002). *La Profesionalización Docente y el DAC*. En Revista Praxis Educativa. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.L.Pam. Año VI N° 6.
- ----- (2004) *Temas Controvertidos: los aportes de la investigación a la práctica educativa*, en Revista Praxis Educativa. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.L.Pam. Año VIII, N° 8.
- ----- (2005). *Aportes para la Profesionalización docente: Una mirada desde la Investigación Acción*. en Revista Praxis Educativa. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.L.Pam Año XI, N° 9.
- SANTOS GUERRA, M. A., (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- SCHAWB, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del curriculum*. Madrid, Morata
- SCHÖN, D. (1988). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona Paidós.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- SVERDLICK, I. (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires, Noveduc.
- TERIGI, F. (2006). *La Educación como práctica política*, en Diálogos Pedagógicos. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Año IV, N° 7

ESPACIOS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR⁶⁸

La malla curricular propuesta, está construida bajo el criterio de articulación vertical y horizontal al interior de cada campo ó entre ellos. Este criterio de articulación queda totalmente reflejado en el campo de la práctica profesional, ya que es el que permite la articulación entre todas las unidades curriculares de los diferentes campos. El mismo está a cargo de equipos de práctica.

Bajo este mismo criterio, se prevén **espacios de integración curricular** al comienzo de cada año de la carrera. Antes de ingresar a primer año, se presenta un taller de ingresantes. En 2º, 3º y 4º año de la carrera, se desarrollan **espacios de integración curricular** a cargo de todos los profesores de cada año que desarrollan, una propuesta de trabajo con los alumnos en un es-

⁶⁸ Se sugiere relacionar la lectura de este apartado con el de la página 244 de este mismo documento.

pacio compartido de trabajo. Apuntan a articular saberes y contenidos provenientes de los distintos recorridos curriculares permitiendo desarrollar propuestas desde una perspectiva de conjunto y el abordaje de problemáticas desde marcos conceptuales que promuevan la reflexión crítica y permitan construir criterios y modos de acción. Estos espacios de integración curricular están organizados en torno a un eje que permite relacionar una problemática común como recapitulación del año anterior y planteo general para introducir en el año entrante. La temática de algunos espacios de integración podrá ser propuesta por los/as alumnos/as.

Bajo el mismo criterio de integración, se presenta el espacio transversal ***Integración Didáctica*** de 3º año, de desarrollo transversal y el Taller Integrador Interdisciplinario de 4º año, articulado a la Residencia. Estos espacios de integración curricular, responden a la necesidad del trabajo articulado e integrado de todas las unidades curriculares a fin de responder al ***enfoque globalizador del Nivel Inicial***, enfoque que no podría resolverse desde el trabajo específico de cada una de las Didácticas por separado. Por su lado, el Taller Integrador Interdisciplinario, es el que permite la articulación entre los diferentes campos de la Formación, desde la concepción de la Educación Inicial como ***Unidad Pedagógica***, desde la revalorización del ***Juego*** y las ***Experiencias Globalizadoras***, y en la consideración de la ***heterogeneidad de los sujetos - alumnos y sus contextos***.

Cuadro de Correlatividades

Se presenta a continuación, el régimen de correlatividades, según el mapa curricular propuesto, teniendo en cuenta que las mismas se definen desde dos categorías: aquellas unidades que para poder cursarse requieren del cursado previo de otras, y aquellas que requieren de la *aprobación* previa de determinadas unidades curriculares. El mismo responde al criterio de flexibilidad, a fin de brindar el mayor margen posible a los alumnos para que definan sus propios recorridos curriculares en función de sus posibilidades y condiciones particulares:

PARA CURSAR SEGUNDO AÑO		TENER REGULARIZADA			TENER APROBADO		
Didactica General II	1er. Cuat.	Didactica General I	1er. Año	2do. Cuat.			
Didactica de las Cs. Nat. I	1er. Cuat.	Psicologia Educacional	1er. Año	1er. Cuat.			
		Didactica General I	1er. Año	2do. Cuat.			
Didactica de la Lengua	1er. Cuat.	Psicologia Educacional	1er. Año	1er. Cuat.			
		Didactica General I	1er. Año	2do. Cuat.			
Didactica de la Mat. I	2do. Cuat.	Psicologia Educacional	1er. Año	1er. Cuat.			
		Didactica General I	1er. Año	2do. Cuat.			
Didactica de las Cs. Soc. I	2do. Cuat.	Psicologia Educacional	1er. Año	1er. Cuat.			
		Didactica General I	1er. Año	2do. Cuat.			
Alfabetizacion Inicial	2do. Cuat.	Didactica de Lengua	2do. Año	1er. Cuat.			
Practica II	Anual	Probl. Contemp. E. Inicial	1er. Año	Anual	Practica I	1er. Año	Anual
					Pedagogia	1er. Año	1er. Cuat.
PARA CURSAR TERCER AÑO		TENER REGULARIZADA			TENER APROBADO		
Proyectos Educ. con TICs	1er. Cuat.	TICs y la Enseñanza	2do. Año	2do. Cuat.			
Didactica de la Educ. Inicial II	Anual	Didactica de la Educ. Inicial I	2do. Año	Anual			
Didactica de la Lengua y Lit. Inf.	Anual	Literatura Infantil	1er. Año	2do. Cuat.	Didactica General I	1er. Año	2do. Cuat.
		Didactica de la Lengua	2do. Año	1er. Cuat.			
		Didactica General II	2do. Año	1er. Cuat.			
Didactica de la Matematica II	Anual	Didactica de la Mat. I	2do. Año	2do. Cuat.	Didactica General I	1er. Año	2do. Cuat.
		Didactica General II	2do. Año	1er. Cuat.			
Didactica de las Cs. Nat. II	Anual	Didactica de las Cs. Nat. I	2do. Año	1er. Cuat.	Didactica General I	1er. Año	2do. Cuat.
		Didactica General II	2do. Año	1er. Cuat.			
Didactica de las Cs. Sociales II	Anual	Didactica de las Cs. Soc. I	2do. Año	2do. Cuat.	Didactica General I	1er. Año	2do. Cuat.
		Didactica General II	2do. Año	1er. Cuat.			
Practica III	Anual	Didactica de la Educ. Inicial I	2do. Año	2do. Cuat.	Didactica General I	1er. Año	2do. Cuat.
		Didactica General II	2do. Año	1er. Cuat.	Practica I	1er. Año	Anual
		Didactica de la Mat. I	2do. Año	2do. Cuat.	Probl. Contemp. E. Inicial	1er. Año	Anual
		Didactica de las Cs. Nat. I	2do. Año	1er. Cuat.	Sujeto de Educ. Inicial	1er. Año	Anual
		Didactica de las Cs. Soc. I	2do. Año	2do. Cuat.	Practica II	2do. Año	Anual
		Didactica de la Lengua	2do. Año	1er. Cuat.			
PARA CURSAR CUARTO AÑO		TENER REGULARIZADA			TENER APROBADO		
Residencia Pedagogica	Anual				Todas las unidades curriculares de 1º, 2º y 3º año, a excepci3n de Lengua extranjera		

V- CRITERIOS ORIENTADORES PARA LAS DEFINICIONES INSTITUCIONALES

La implementación del *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego* las Instituciones de Formación Docente, requiere de una serie de decisiones que acompañarán su desarrollo.

Deben atenderse cuidadosamente las condiciones institucionales bajo las cuales el *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego* se concreta, ya que de ellas depende en gran medida la posibilidad de mejorar la formación de los alumnos. La organización institucional (de funciones, tiempos, espacios, tareas); los modos de conducción institucional, las condiciones de trabajo de los docentes, el régimen académico de los alumnos, el trabajo con ingresantes, las articulaciones intra e inter institucionales, la definición institucional de espacios curriculares, la definición del marco normativo para el desarrollo curricular institucional, la previsión de cargas horarias, son algunas de las cuestiones que deben atenderse y resolverse como condición indispensable para la implementación curricular.

PROPUESTA Y ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES

A partir del *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria*, cada Institución definirá cuatro Espacios Curriculares (EDI) de 32 horas cada uno.

Los EDI, delimitan un conjunto de contenidos educativos seleccionados desde determinados criterios que le proporcionan coherencia interna. Los mismos pueden adoptar diferentes formatos curriculares: **Asignatura** (que respeta la lógica disciplinar); **Módulo** (que se estructura a partir de un problema como eje temático central que proporciona unidad a sus contenidos y actividades, requiriendo de un enfoque interdisciplinario); **Seminario** (que centra la acción pedagógica en la profundización e indagación de una problemática o temática determinada a través de espacios de intercambio y discusión que impliquen procesos de análisis, de reflexión y complejización de las explicaciones teóricas); **Taller** (que refiere a una modalidad organizativa que implica la problematización de la acción desde marcos conceptuales integrando la teoría y la práctica a través del trabajo grupal y la participación activa en torno a un proyecto concreto), entre otros.

Los EDI, permiten el abordaje de temáticas específicas para la profundización de determinados contenidos referidos a sujetos o contextos específicos del campo profesional. Esta definición posibilita abordar la heterogeneidad de los contextos institucionales y el desarrollo de acciones innovadoras en la institución formadora. A su vez, los EDI, pueden ser ofrecidos como instancias optativas para los alumnos y su temática puede ir variando año a año.

Los EDI, pueden contemplar propuestas de integración curricular y articularse por otra parte, con otras funciones institucionales. En este último caso, un EDI puede ser al mismo tiempo, una

instancia para de la Formación Inicial para los alumnos en formación y una instancia de Formación Continua para docentes en servicio.

La acreditación de los EDI puede resolverse bajo las modalidades habituales ó bien, resolverse a partir de experiencias realizadas por los alumnos en otras funciones (capacitación, extensión por ejemplo) en la misma Institución o fuera de ella.

REGIMEN ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

Se recomienda incluir diversas unidades curriculares y experiencias formativas en el currículo (asignaturas de dictado cuatrimestrales y anuales, seminarios temáticos, talleres, materias optativas, ateneos, espacios culturales, experiencias extra institucionales, etc.), de modo de atender a la especificidad de los aprendizajes que debe realizar el futuro docente, multiplicar los caminos de encuentro con el docente y el conocimiento y propiciar experiencias de formación de distinta índole. Ello requerirá, en algunos casos, rediseñar las modalidades de cursado, el control de asistencia, las cargas horarias, etc., buscando ampliar los límites de autonomía de los estudiantes y permitiendo la elección de modalidades de trabajo para el estudio de las asignaturas.

Promover nuevas y variadas formas de acreditación de las unidades curriculares según sus finalidades específicas observando, a la vez, que en el conjunto de las instancias formativas se admitan diferentes modalidades de evaluación (exámenes escritos, orales, trabajos monográficos, investigaciones de campo, portafolios, etc.). Multiplicar el estatuto de las producciones que se le solicitan al alumno, incluyendo desarrollos orales, producciones escritas, análisis, revisión y discusión de bibliografía, análisis de los problemas cotidianos del campo educativo.⁶⁹

PROPUESTAS PARA LA TRANSICIÓN

A partir del cambio curricular y con el propósito de atender a las distintas situaciones que se generan por los recorridos académicos particulares de los alumnos, es necesario prever la transición entre un plan y otro. El mismo contemplará la situación de alumnos de cohortes anteriores. En cualquier caso, las Instituciones deberán tener criterios flexibles y generar disposiciones particulares para atender las diferentes situaciones de los estudiantes.

⁶⁹ Consideraciones generales acerca de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Primaria. INFD. 2008

VI - CRITERIOS DE EVALUACION CURRICULAR

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

Se considera a la evaluación como un proceso desarrollado en base a criterios e instrumentos cuya finalidad es la de comprender en profundidad una situación a fin de tomar las decisiones que resulten necesarias y convenientes.

Para ello, es necesario prever instancias de coevaluación entre los actores participantes, y de evaluación externa, a cargo de las autoridades Jurisdiccionales, mediante mecanismos de indagación, tales como:

- Encuentros con alumnos.
- Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados.
- Dictado de clases integradas.
- Trabajo conjunto.
- Relevamiento y análisis del material bibliográfico, trabajos prácticos, guías de estudio y parciales implementados en las instancias curriculares.
- Seguimiento de los alumnos (rendimiento académico, índices de retención, etc.)
- Reuniones con los equipos docentes y alumnos para análisis de la información relevada.
- Encuestas abiertas a los directivos y docentes de Escuelas que reciben practicantes.
- Análisis de la articulación entre las funciones de formación, de extensión y de investigación
- Análisis de informes anuales de los equipos
- Elaboración de Informes de Evaluación.

Elaboración de Informes:

A partir de la implementación del Diseño Curricular en cada una de las Instituciones de Formación Docente de la Jurisdicción, se irán realizando evaluaciones de procesos y resultados, las que se volcarán en informes parciales de avance y un informe final al cabo de la primera cohorte que inicie su cursado en el año 2009. Dichos informes se realizarán en los siguientes períodos:

- Primer Informe avance: Febrero a Diciembre 2009
- Segundo Informe avance: Febrero a Diciembre 2010

- Tercer Informe avance: Febrero a Diciembre 2011
- Informe Final cohorte 2004: Marzo 2012

Estos informes darán cuenta de:

- Grado de avance en la ejecución de las acciones previstas (puesta en marcha del nuevo plan de estudio, su articulación con otras funciones, su relación con el mejoramiento de condiciones institucionales, seguimiento de los alumnos, entre otras).
- Impacto del desarrollo Curricular, tanto en cuanto a la formación de los alumnos como en las modalidades de trabajo de los docentes formadores (actualización, articulación, coordinación, constitución de equipos de trabajo, etc.)
- Obstáculos detectados en el desarrollo Curricular.

Enseñanza y Evaluación:

En cada campo y desde cada unidad curricular deben preverse criterios de evaluación, los cuales deben ser explícitos tanto para los docentes como para los alumnos.

Algunos de estos criterios podrían ser:

- Conceptualización: construcción y relación entre conceptos.
- Comprensión, fundamentación y ejemplificación.
- Transferencia de los contenidos.
- Participación en la tarea.
- Expresión oral y escrita con coherencia y congruencia y uso pertinente del vocabulario técnico específico de cada disciplina y de los diferentes lenguajes.
- Meta cognición.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos supone también la evaluación de las prácticas de enseñanza. Ambas son fundamentales en el proceso de evaluación del desarrollo curricular.

VII – BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, Felicitas (2007). *Tendencias internacionales en la formación docente*. Informe final de consultoría realizada para el IIPE- UNESCO, sede Regional Buenos Aires, proyecto "Instituto Nacional de Formación Docente. Plan Nacional, Estrategias 6 y 7". Buenos Aires, septiembre 2007.
- BALARDINI Sergio. *Transformaciones sociales y cambios culturales. Jóvenes, tecnología, derechos y consumo*.
- BARROSO, ROSANA: Entrevista a Sandra Carli. Las identidades fluctuantes de la infancia moderna.
- BERTONI, María Luz; CANO, Daniel (1990). "La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas". En: *Propuesta Educativa* - 2 – 2, pp. 11/24. Buenos Aires, 1990.
- BLEICHMAR, Silvia (2001) Seminario "La Infancia y la Adolescencia ya no son las mismas". Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires
- CANTERO, G. SELMAN, S y otros (2001). Adversidad y sectores populares. En: Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela. Buenos Aires, Aula XXI, Santillana
- CARLI, Sandra (2000) "*Los niños: un acercamiento a la historia de la infancia desde la escuela*" Entrevista realizada por María Andrea Dakessian, María José Sabelli, en Revista *La Obra*, Buenos Aires.
- DAVINI, María Cristina (coordinadora). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta De la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe Final (Versión preliminar- Documento de circulación restringida)*. Agosto 2005. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- DAVINI, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- ----- (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Pappers Editores
- DUSSEL, INÉS: Entrevista a Valerie Walkerdine "Hay una multiplicidad de infancias".
- GERSTENHABER, C. (2004) *Educación y cuidar en el jardín maternal*. A-Z editora.
- GUTMAN, LAURA (2008) *Carencia de maternaje y organización de dinámicas violentas*.

- HARF, R. F. ORIGLIO, PITLUK, ULLUA (2006) ¿qué pasa con el juego en la educación inicial? Editorial hola chicos. Buenos Aires.
- JAITIN, ROSA (1987) Apoyos grupales en la crianza infantil Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- MALAJOVICH A. (2000) Recorridos didácticos en la educación inicial. Paidós.
- ____ (2006) Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. una mirada latinoamericana. Siglo XXI editores.
- KEMMMIS, STEPHEN (1988) El currículum más allá de la teoría de la reproducción, Morata, Madrid
- LARROSA, J. (2000). El Enigma de la Infancia. En Pedagogías Profanas. Ed. causa
- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Anexo Resolución CFE N° 24/07. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.
- MORIN, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- OSVALDO ANGEL MENÉNDEZ. (2001) *Andamios Humanos*. Psicoanálisis AP de BA - Vol. XXIII - N° 3 –
- PEREIRA, M. (coord.) (2005) Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación. Noveduc
- PERRENOUD, Ph. (2001): La formación de los docentes en el siglo XXI, *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago - Chile, XIV, N° 3, pp. 503-523.
- PEREZ SANCHEZ, Carmen Nieves. La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. En: Revista Iberoamericana N° 23, agosto 2000. En línea: <http://www.oei.es/buscador.htm>
- REDONDO PATRICIA, Nombrar a los niños. Equipo de la Secretaría de Educación y Cultura. SUTIBA
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. . (2008). Profesorado de Educación Inicial Ministerio de Educación
- SARLÉ, PATRICIA (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Paidós
- SOTO, C. y VIOLANTE, R. (comp.) (2005) En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Paidós.
- SENA, CAROLINA (1999) “Interacción familia y Escuela, Educación colaborativa en Jardín Maternal”. Revista de Nivel Inicial “ 0 a 5 años “.Nro 15. Buenos Aires. México.
- SERNA, JULIÁN. Seminario Paradigmas Filosóficos y sus implicaciones Curriculares. Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Bogotá, septiembre 6 – 17 de 2004.
- TARDIF, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

- TEDESCO, JUÁN CARLOS (2000): Educar en la sociedad del conocimiento. Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- TERIGI, FLAVIA (2007). *Los formadores de docentes en el sistema educativo argentino. Estudio sobre perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria de formación docente en base al Censo Nacional de Docentes 2004*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO sede regional Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2006). *La Educación como práctica política*, en Diálogos Pedagógicos. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Año IV, Nº 7
- TONUCCI, FRANCESCO (1987). *Con ojos de niño* Editorial Barcanova, Buenos Aires
- VASEN, Juan (2000) "*¿Post-mocositos?*" *El niño, el psicoanálisis, la historia*.
- ZABALZA, M. (2001) *La autoestima de los educadores*. Univ. de Santiago de Compostela
- ZARAGOZA, Federico Mayor (2001). En Edgar Morin: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Nueva Visión. Bs. As

